

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**СЕРИЯ
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

№ 2 (20)

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

**Москва
2012**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 2 (20)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2012**

Редакционный совет:

Рябов В.В. председатель	ректор ГБОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Геворкян Е.Н. заместитель председателя	первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Атанасян С.Л.	проректор ГБОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, профессор
Радченко О.А.	проректор ГБОУ ВПО МГПУ, доктор филологических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Савенков А.И. главный редактор	доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
Вачкова С.Н. заместитель главного редактора	кандидат педагогических наук, доцент
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
Веракса Н.Е.	доктор психологических наук, профессор
Данилюк А.Я.	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Зиновьева Т.И.	кандидат педагогических наук, доцент
Козлова С.А.	доктор педагогических наук, профессор
Курочкина И.Н.	доктор педагогических наук, доцент
Коньшева Н.М.	доктор педагогических наук, профессор
Приходько О.Г.	доктор педагогических наук, профессор
Резаков Р.Г.	доктор педагогических наук, профессор
Романова Е.С.	доктор психологических наук, профессор
Фельдштейн Д.И.	доктор 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

Педагогическое образование

- Афанасьев В.В.* Субъективные и объективные факторы педагогического управления 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Ясвин В.А.* Подготовка экспертов-консультантов в области организационного развития образовательных учреждений 21
- Левицкий М.Л., Любченко О.А.* Формирование экономической культуры молодых специалистов педагогического профиля в вузе 31
- Макарова Л.Н., Шаршов И.А.* Повышение квалификации преподавателя высшей школы: саморазвитие и компетентность 43

Психология

- Савенков А.И., Карпова С.И.* Детская одаренность как предиктор учебной и жизненной успешности в педагогике и психологии XX века 53

Теория и практика обучения и воспитания

- Дейкина А.Д.* Формирование культурно-интеллектуального отношения учащихся к русскому языку в современной парадигме образования 66
- Карпова С.И.* Традиции и новации в развитии детской одаренности 75
- Сильченкова Л.С., Граненова С.А.* Формирование читательской компетентности младших школьников с помощью тестовых заданий 86
- Вачкова С.Н.* Феномен уклада школы в современных образовательных условиях 93

История педагогического и психологического образования

- Никитченков А.Ю.* Устно-поэтические тексты в учебных книгах
Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского..... 104

Специальная педагогика и специальная психология

- Семаго М.М.* Нарушение синхронности развития как показатель
психического дизонтогенеза..... 113

Страницы молодых ученых

- Югова О.А.* Ранняя психолого-педагогическая помощь семье
ребенка с отклонениями в развитии в условиях консультирования..... 122
- Попова Е.А.* Подготовка будущих учителей начальных классов
к моделированию при решении текстовых задач на процессы..... 134

**Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология»,
2012, № 2 (20)..... 143**

- Требования к оформлению статей..... 147**

CONTENTS

Pedagogical Education

<i>Afanasiev V.V.</i> Subjective and Objective Factors of Pedagogical Management	8
--	---

Problems of Professional Preparation

<i>Yasvin V.A.</i> Preparation of Consultant Experts For Organizational Development of Educational Institutions	21
<i>Levitsky M.L., Lyubchenko O.A.</i> Young Specialists' Economic Culture Formation in Institutions of Higher Pedagogical Education	31
<i>Makarova L.N., Sharshov I.A.</i> University Teacher's Professional Development: Self-development and Competence	43

Psychology

<i>Savenkov A.I., Karpova S.I.</i> Child's Giftedness as a Predictor of Educational and Life Successfulness in Pedagogy and Psychology of the XXth Century	53
--	----

Theory and Practice of Educating and Upbringing

<i>Deikina A.D.</i> Forming Pupils' Culture-intellectual Attitude to the Russian Language in Contemporary Teaching Paradigm	66
<i>Karpova S.I.</i> Traditions and Novations in Developing Children's Giftedness	75
<i>Silchenkova L.S., Granenova S.A.</i> Formation of Junior Schoolchildren's Reading Competence by Means of Quizzes	86
<i>Vachkova S.N.</i> Phenomenon of School Set-up under Modern Educational Conditions	93

History of Pedagogical and Psychological Education

- Nikitchenkov A.Yu.* Poetic Folklore Texts in L.N. Tolstoy's
and K.D. Ushinsky's Readers..... 104

Special Pedagogic and Special Psychology

- Semago M.M.* Synchrony Development Violation as a Factor
of Psychic Dysontogenesis..... 113

Young Scientist's Pages

- Yugova O.V.* Early Psychological and Pedagogical Consulting Aid
to the Family of a Child with Developmental Deviations..... 122
- Popova E.A.* Primary-School Teachers' Training to Model Process-tasks 134

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».

- 2012, № 2 (20) / Authors** 143

- Style Sheet**..... 147

В.В. Афанасьев

Субъективные и объективные факторы педагогического управления

Комплексно представлены объективные и субъективные факторы педагогического управления познавательной деятельностью субъектов педагогической практики, рассмотренные с точки зрения функционирования целеустремленной системы. Систематизированы виды педагогического воздействия и условия его эффективности.

Ключевые слова: объективные факторы; субъективные факторы; педагогическое управление; предмет управления; система педагогического управления; целеустремленная система.

Первым необходимым условием возможности педагогического управления считается хорошее знание характеристик, параметров управляемого объекта, его реакции на управляющее воздействие и механизмов педагогического взаимодействия. Это требуется для того, чтобы понимать, какое целенаправленное воздействие является для объекта управляющим, а какое — регулирующим; какие «элементы» объекта наиболее, а какие наименее «чувствительны» к педагогическому влиянию. Однако реализовать эффективно работающую систему педагогического управления только на основе знания характеристик управляемого объекта довольно сложно. Более того, когда речь идет об управлении, первым вопросом всегда является вопрос о цели управления, независимо от природы объекта. Но и этого недостаточно. Необходимо еще четко понимать или хотя бы иметь представление о предмете и содержании основных функций управления; механизмах реализации этих функций; правилах, методах и принципах управления; тенденциях развития педагогических систем управления.

Для того чтобы способствовать трансформации накопленных знаний в область педагогической практики, в её реально действующие инструментари, чтобы помочь «перевести» имеющиеся теоретические данные в педагогическую действительность и на этой основе построить действительно эффективную систему педагогического управления, попытаемся проанализировать

объективные и субъективные факторы, характеризующие управление как целостную, целеустремленную систему; рассмотреть методы и научно-обоснованные подходы к педагогическому управлению, пути и способы повышения его эффективности. Вопросам управления, и педагогического управления в частности, посвящено громадное количество работ. Во многих из них глубина и широта проработки теоретических и прикладных вопросов, связанных с управлением, производят сильное впечатление [1; 2; 5; 14; 15].

В данной статье основное внимание уделяется анализу содержания процесса педагогического управления, но не упускаются из виду и его формальные признаки. Содержание процесса педагогического управления — работа с обучаемыми, регулирование их учебно-познавательной деятельности. Формальная сторона процессов управления отражает приемы, которые при этом используются. Разумеется, изучать эти приемы следует только в связи с содержанием и результатами их приложения.

Для того чтобы выявить сущность, виды, уровни, технологию использования дидактических, психологических, объективных общесистемных законов в управлении, необходимо, в первую очередь, рассмотреть общие признаки целеустремленных систем, к числу которых, бесспорно, относятся учебно-педагогическая деятельность и управление ею.

Понятие «управление» весьма популярно среди педагогической общности, и поэтому каждый исследователь старается «вложить» в него свое понимание. В то же время имеются и общие точки соприкосновения. По большому счету, их две. Первая — фиксирует, что управление представляет собой целенаправленную деятельность, вторая — основывается на том, что управление возникает только тогда, когда происходит объединение людей для совместной деятельности.

Что касается предмета управления как науки, то наиболее распространенным является мнение, которое признает в качестве предмета управления системы, призванные сохранять динамическое равновесие, способные самосовершенствоваться и достигать положительного эффекта. Эти возможности, обусловленные законами, присущими системе, реализуются с помощью воздействий, поступающих от управляющей подсистемы к управляемому объекту, а также посредством реакции на эти воздействия. При этом подобные системы представляют собой целостные образования. Управляющую и управляемую подсистемы можно рассматривать как части целого, взаимодействующие между собой по определенным законам.

Здесь мы вплотную подходим к общему понятию системы. Существует, по меньшей мере, два понимания термина «система». Первое предполагает разделение сложного объекта или явления на множество звеньев, составных элементов, между которыми выявляются системообразующие связи и отношения, придающие этому множеству целостность. Другое понимание этого же термина основано на представлении не всего исследуемого объекта или

процесса как целого, а только его определенных сторон, которые, как предполагается, являются сущностными для решаемой проблемы [13].

В одном и том же сложном объекте каждая система выражает определенную грань его сущностных характеристик. Например, единый объект — учебно-познавательная деятельность — имеет множество различных граней, которые составляют мыслительную, гносеологическую, информационную, личностную, эмоционально-ценностную, физиологическую, поведенческую и другие системы (здесь не обсуждаются иерархия и значимость каждой из них). Подобное видение системы позволяет досконально (целостно) изучить интересующие стороны единого объекта, а если потребуется, то целиком изучить данный объект, в котором уже выделены системы (подсистемы), соответствующие его различным граням. В частности, можно представить любую систему в виде подсистем обобщенной систем, то есть как иерархическую «лестницу».

Обобщая сказанное, можно констатировать: при исследовании сложного объекта его компонентный состав — элементы, подсистемы можно обнаружить как путем расчленения объекта на части, так и посредством выделения его сущностных сторон, граней, аспектов.

В примере с учебно-познавательной деятельностью выделение отдельных систем (или подсистем, в зависимости от того, какая цель преследуется при структурировании этого сложного объекта) осуществлено по функциональному признаку: каждой системе (подсистеме) ставилась в соответствие своя функция. Как правило, выделенными сторонами являются существенные процессы, а системы (подсистемы) выступают в роли «объединяющих начал» этих процессов. Например, могут выделяться процессы устойчивого развития учебно-познавательной деятельности студентов, изменения уровня ее организованности, сохранения устойчивости преобразования учебно-познавательной информации.

Зачастую под системой понимают множество определенным образом взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом элементов или подсистем, которые в совокупности обеспечивают существование системы и обладают свойствами, не сводящимися к свойствам отдельных элементов. На наш взгляд, такое понимание таит в себе определенную опасность, заключающуюся в отождествлении понятия «система» с понятием «структура». С другой стороны, элементы или компоненты системы, которые не могут быть разделены на части без потери своей качественной определенности, то есть являются неделимыми структурными единицами в условиях существования данной системы, определяют организацию (структуру) последней. Они (элементы, подсистемы), законосообразно расположенные в пространстве и времени, выполняют те или иные функции, подчиненные целому, обеспечивая тем самым поддержание, функционирование и развитие у него (целого) системных свойств и качеств. Следовательно, структура и функции системы находятся в диалектическом единстве. Это означает, что при создании новой структуры функции являются основой для ее формирования.

Таков в самых общих чертах предмет педагогического управления как науки, конечной целью изучения которой является все более полное познание законов теории управления, адекватных ей требований дидактики и психологии и применение их (требований) с целью совершенствования педагогической действительности.

Не будем далее углубляться в содержательные аспекты системных законов, потому что, как справедливо заметил Д.М. Гвишиани [8], управление представляет собой сложное субъект-объектное отношение, проникнуть во внутренние механизмы которого можно только посредством сложного гносеологического анализа.

Учебно-познавательная деятельность студентов — это целеустремленная система, которая, как представляется, является разновидностью целенаправленных систем. Всякая система, имеющая цель, — целенаправлена. В то же время цели системы могут быть различными: направленными только на ее стабилизацию и адаптацию или на ее развитие и усовершенствование, и, следовательно, на преобразование окружающей действительности. Поэтому, на наш взгляд, целеустремленными следует считать системы, имеющие определенные цели и стремящиеся к своему качественно новому состоянию (соответствующему более высокому «витку» спирали) и улучшению окружающей их действительности. Примеры таких систем — все виды творческой деятельности, включая и учебно-познавательную.

Целеустремленное состояние субъекта (управления, учебно-познавательной деятельности) Т. Питерс, Р. Уотермен [10] определяют как состояние желания, потребностей. При этом у субъекта есть несколько альтернативных путей для достижения запланированных результатов, обладающих разной эффективностью; ситуация выбора определяет необходимость поиска, формирует творческую цель. При исследовании целеустремленного состояния названные авторы используют понятия «субъект», «вероятностные способы действия», «вероятность достижения результата», «вероятностные оценки результатов», «удельные ценности результатов для данного субъекта». Вместе с тем В.Г. Афанасьев неизменно подчеркивает, что центральным звеном целеустремленной системы является человек с его психикой. Он может выступать в качестве объекта и субъекта управления не только по отношению к другим, но и по отношению к самому себе [2].

Примечательно и то, что многие специалисты [11; 12] сходятся на том, что важнейшими элементами, характеризующими сознательно-практическую деятельность ее субъектов как целеустремленную систему, являются следующие:

1. Идеализированная цель (замысел, план) субъекта, модель желаемого состояния действительности, основанные на прошлом и нынешнем познании, ранее приобретенных знаниях и накопленном опыте и подлежащие реализации в условиях практики в виде ее новых продуктов (например, интеллектуальных «продуктов»).

2. Материализованные (внешние и внутренние) действия, направленные на преобразование объекта деятельности, а также результаты действий, предусмотренные в процессе целеполагания.

3. Процесс отражения в сознании условий, хода и результатов преобразования объекта изучения.

4. Синтезированный конечный результат деятельности как симбиоз «априорных» и приобретенных знаний в процессе преобразования объекта деятельности.

Первый и второй элементы характеризуют деятельность как целеустремленную динамическую систему. С точки зрения диалектических законов процесс формирования целей и процесс их реализации невозможны без непосредственного отражения в сознании субъекта. При этом накопленные ранее знания интегрируются с вновь приобретенными и образуют четвертый, «синтезируемый элемент».

Каждый из этих элементов представляет собой сложное образование, взаимосвязанное с другими элементами, для которых характерна временная последовательность возникновения, функционирования и развития; их динамика подчинена общесистемным закономерностям (особенно «спирального» движения), но, будучи элементами целого, они функционально подчинены ему и, следовательно, формируют его системные качества.

Известно, что цель субъекта, порожаемая его потребностями (социально обусловленными) и интересами, представляет собой образ (модель) будущего результата деятельности, в котором потребности и интересы призваны найти свое удовлетворение. Если к модели будущего результата присоединить знание путей, условий и средств его реализации (достижения), то можно говорить о программе, плане, замысле деятельности. С творческой стороны замысел выполняет функции не только предвидения, абстрагирования и избирательного подхода к действительности, но и обобщения и реального «внедрения» знаний в педагогическую практику, а также и объяснение воспринимаемого. По времени замысел предшествует результату деятельности. Он как бы противопоставляется действительному положению дел в данной сфере практики. Противоречие между нынешним состоянием объекта и его идеальной моделью является основным противоречием целеустремленных систем.

В свое время К. Маркс и Н.К. Крупская акцентировали внимание на начальном и конечном этапах целесообразной деятельности человека, на замысле и продукте его реализации, так как эти два элемента характеризуют активность таких целенаправленных систем, как социальные и педагогические. По практическому результату деятельности субъекта можно судить о том, насколько его решение добиться данного результата было обусловлено исследовательской, познавательной деятельностью, изучением возможностей и резервов, выбором оптимальных путей их реализации. Так, педагогические идеи и технологии, будучи продуктом творчества, воплощаются в новых образовательных услугах, в новых отношениях между педагогом и обучающимися, в новом интеллектуальном «продукте». В условиях педагогической действительности педагог, рассматривая результаты своей деятельности, обнаруживает два явления. Первое — предусмотренное, ожидаемое им, второе —

неожиданное для него. Причем «неожиданное» может иметь позитивный или негативный характер. Но, так или иначе, результаты деятельности субъекта управления являются «рабочим материалом» для познания действительности, составляют его базу, наряду с теми средствами и приемами, с помощью которых эти результаты достигаются. Итак, процесс получения практических результатов неизбежно сопровождается непосредственным восприятием преобразуемой действительности.

В педагогической действительности некоторые функции непосредственного восприятия играют далеко не последнюю роль. Прежде всего это познавательные функции непосредственного отражения [4; 7], которое является источником всех знаний, в том числе заложенных в программе деятельности субъекта управления. Непосредственное отражение активизирует ту их часть, которая позволяет субъекту установить связь явления, наблюдаемого (изучаемого) в данный момент времени, с явлениями, воспринятыми ранее. В ходе непосредственного отражения происходит пополнение данных о преобразуемом объекте, о тех его признаках, которые не были предусмотрены в процессе принятия управленческих решений. Через непосредственное отражение формируется динамический характер поведения целеустремленных систем, когда количество управленческих актов на каждом этапе реализации управленческих решений не планируется заранее, а зависит от предыдущих результатов. Так целеустремленная система получает информацию по каналам обратной связи, обрабатывает ее, благодаря чему управленческие решения могут постоянно корректироваться.

Вопрос о типах, видах управляющего воздействия требует отдельного рассмотрения. Под управляющим воздействием понимается сознательное влияние на деятельность человека, несущее в себе целевую установку, импульсы активности и согласованности в совместной работе. Каждое воздействие оказывает влияние на поведение обучающегося. Но бессистемные, случайные влияния не являются управленческими. Управление возникает тогда, когда воздействия соответствуют интересам управляемых, несут в себе цель, которую они принимают, способствуют согласованию их деятельности с деятельностью других людей, вовлеченных в организованную систему педагогического управления. Совокупность видов воздействий определяет тип и стиль управления, научный подход к нему, искусство управления и его механизмы. Управленческое воздействие характеризуется определенной реакцией на него, характером восприятия. (Здесь возникает проблема управляемости, которая требует отдельного анализа и поэтому в данной работе не рассматривается.)

Сказанное можно выразить схематически следующим образом:

$$C_{\text{упр}} (\text{Ц}) \rightarrow O_{\text{упр}} \rightarrow P (\text{Ц}). \quad (1)$$

Здесь $C_{\text{упр}}$ — субъект; $O_{\text{упр}}$ — объект управления; Ц — цель; P — результаты управления, функционально связанные с целью субъекта управления.

Конкретность (1) придает характер восприятия объектом управляющего воздействия. В зависимости от этого Б. Гурней выделил четыре типа управления [9].

Первый тип управления основан на тождестве целей субъектов и объектов управления. Схематично это выглядит так:

$$C_{\text{упр}}(\Pi) \rightarrow O_{\text{упр}}(\Pi) \rightarrow P(\Pi). \quad (2)$$

Второй тип управления выражает достижение результатов на основе неполного совпадения интересов и целей управляющей и управляемой сторон:

$$C_{\text{упр}}(\Pi) \rightarrow O_{\text{упр}}[\Pi, \Pi_{\text{л}}] \rightarrow P(\Pi, \Pi_{\text{л}}). \quad (3)$$

Особенностью (3) является наличие собственных (личных) целей управляемых ($\Pi_{\text{л}}$), которые могут совпадать, а могут и не совпадать с целями управления. Поэтому результат (P) зависит как от целей (Π) управления (обучения), так и личных целей управляемых ($\Pi_{\text{л}}$).

Третий тип управляющего воздействия назван Б. Гурнеем «влиянием без убеждения», то есть педагог не может (или не хочет) аргументированно убедить обучающихся в необходимости совместных действий для достижения запланированного результата, но последний в силу известных причин все равно их выполняет. В этом случае схема будет такой:

$$C_{\text{упр}}(\Pi) \rightarrow O_{\text{упр}}(\Pi_{\text{л}}) \rightarrow P(\Pi / \Pi_{\text{л}}). \quad (4)$$

Встречаются случаи (четвертый тип), когда действия объекта управления основаны на бездумном исполнении детализированных до мелочей указаний субъекта управления, тогда:

$$C_{\text{упр}}(\Pi) \rightarrow O_{\text{упр}}(X) \rightarrow P(\Pi / X). \quad (5)$$

Здесь цели управляемых неизвестны, поэтому обозначены как X.

Можно говорить о большом классе ситуаций, когда имеется управляющее воздействие с четко определенными целями, необходимыми методами процесса управления (последние отличаются от методов управления тем, что с их помощью выполняются лишь отдельные операции, процедуры; методы управления характеризуют законченный акт воздействия на объект управления), а конечный результат отсутствует, $P = 0$:

$$C_{\text{упр}}(\Pi) \rightarrow O_{\text{упр}}(\Pi, X) \rightarrow P(O). \quad (6)$$

Причины объясняющие (6) могут быть самыми различными. Например, обучающиеся заинтересованы не в реализации Π , а в реализации X; или заинтересованы в Π , но не в состоянии ее осуществить (недостаточно знаний, умений, нет соответствующих условий, средств).

Выход из педагогической ситуации может быть и таким:

$$C_{\text{упр}}(\Pi) \rightarrow O_{\text{упр}}(\Pi, X) \rightarrow P(Z), \quad (7)$$

то есть достигнут результат $P(Z)$, но не тот, который намечался в процессе принятия управленческого решения (на стадии диагностики проблемы, выбора варианта ее разрешения и организационно-практических мероприятий по реализации этого варианта на практике). Кстати, результат (7) не всегда хуже запланированного.

Ситуации, описанные с помощью (2)...(7), не охватывают всех вариантов педагогической действительности. Поэтому возможны их комбинации на различных циклах управления.

Научный подход к педагогическому управлению предполагает выполнение ряда условий.

Во-первых, единство целей, потребностей и интересов субъектов и объектов управления. Они должны быть заинтересованы в четком сознательном взаимодействии. Такая ситуация возникает в случае, если личные цели участников управленческого процесса совпадают. Кроме того, степень достижения участником управленческой деятельности своих целей должна находиться в прямой зависимости от степени достижения целей самого педагогического управления, вытекающих из потребностей субъектов и объектов.

Во-вторых, субъект и объект управления должны осуществлять двухстороннее взаимодействие, основанное на принципах обратной связи, то есть определенным образом реагировать на соответствующую информацию, поступающую с той или иной стороны. Такая реакция служит для корректировки последующих действий обучаемых и обеспечивает их управляемость, адаптируемость и наблюдаемость.

В-третьих, в рамках единой системы субъект и объект управления должны обладать определенной самостоятельностью. Субъект управления не может предусмотреть все интересы, возможности, потребности объекта, вероятные варианты его действий в той или иной педагогической ситуации, особенно если они возникают непредвиденно. Поэтому приходится принимать самостоятельные управленческие решения в режиме «здесь и сейчас». Задержка решения влечет за собой потерю времени и все связанные с этим негативные результаты для объекта управления и всего процесса в целом.

При этом объектам управления необходимо дать возможность реализовать свой потенциал, стремления, взгляды на проблемную ситуацию на практике. В этом случае субъект управления должен принять так называемую функциональную схему отношений с объектом (обучаемым). Суть таких отношений состоит в том, что субъект управления не должен непрерывно вмешиваться в познавательную-преобразовательную творческую деятельность обучающихся. В противном случае они перестанут проявлять активность, творческую инициативу. Принимая подобные отношения, педагог должен осознавать, что их эффективность определяется уровнем его компетентности, профессионализма и высокой слаженностью действий субъектов и объектов управления.

В-четвертых, обеспечение согласованности и совместимости деятельности всех участников процесса управления. В противном случае они не смогут понять друг друга, а следовательно, и реализовать свои потенциальные возможности. Это условие по своему содержанию близко к такой функции управления, как координация.

В-пятых, должно соблюдаться условие субординации, то есть отношения педагогического руководства, с одной стороны, обдуманного исполнительства и подчиненности — с другой.

С учетом вышесказанного управление, и педагогическое управление в частности, можно определить как процесс целенаправленного воздействия на психику индивида с целью достижения таких результатов его деятельности, которые служат его собственным интересам, потребностям и целям, предсказываются на основе знания субъективных и объективных законов (психологии, педагогики, кибернетики, теории систем) и, отвечая совокупности требований данных законов, носят комплексный, межнаучный характер, сбалансированный по технологическим, физиологическим, психологическим, педагогическим и другим ресурсам и признакам.

В этом определении указаны необходимые и достаточные черты научного подхода к управлению, такие как: единство интересов субъекта и объекта управления, прогнозирующие функции целей, опирающиеся на знания субъективных и объективных законов, требование их использования для достижения запланированных результатов и, наконец, комплексность и межнаучность результатов, основанных на сбалансированности ресурсного обеспечения управления.

Далее, попытаемся учесть функции результата целеустремленной деятельности, на которые не всегда обращают достаточное внимание.

Результат, намеченный целью и достигаемый в ходе управления, может отвечать или не отвечать ожиданиям участников управленческого взаимодействия, требованиям объективных или субъективных законов; он может быть креативным, односторонним, комплексным, различаться количественно и качественно, быть сбалансированным или несбалансированным и т.д. Кстати сказать, сбалансированность результатов управленческой деятельности может быть предсказана с помощью объективных, субъективных, системных, общесистемных, социально-философских, психологических и педагогических законов. Эти законы, будучи изучены, используются прежде всего для предсказания результатов деятельности субъектов и объектов управления, и только после этого осуществляется воздействие на них. Эти воздействия рассчитаны на активизацию познавательной деятельности обучающихся; они должны быть знакомы с теми законами, с которыми имеют дело в процессе своей учебно-познавательной и практической деятельности, и уметь оценивать на их основе возможные результаты и добиваться их получения. Следовательно, полученный в процессе управления результат опосредуется соответствующей деятельностью его субъекта и познавательной деятельностью объекта управления.

Повседневная педагогическая деятельность на любом ее уровне базируется на эмпирическом познании. Сюда можно отнести все виды констатирующего познания, опирающиеся на личные наблюдения, изучение документов, статистические данные, опросы, описания экспериментов. Только на этом уровне можно обнаружить конкретные проявления психологических, педагогических, физиологических, гносеологических, объективных, субъективных законов в действиях и поступках обучающихся. Так, В.Г. Афанасьев [2] отмечает особую важность изучения конкретных проявлений названных законов в поступках и действиях людей, а также мотивов, факторов человеческой активности, механизмов анализа и поиска путей преодоления имеющихся противоречий, связанных с процессом управления. Этот же автор подчеркивает, что конкретные проявления будут восприниматься как законы только на базе теоретических знаний о них. Иными словами, эмпирические данные выступают основой для теоретических исследований. Они анализируются, систематизируются, обобщаются, объясняются. С их помощью познание проникает в сущность педагогической действительности, выявляются тенденции, глубинные законы, лежащие в основе явлений, определенных на эмпирическом уровне.

Педагогическое управление связано с вовлечением обучающихся в активный поиск (на всех уровнях учебно-познавательной и самостоятельной деятельности), с побуждением их к реализации приобретаемых знаний, умений, навыков профессиональной деятельности. В то же время знания, полученные на теоретических и эмпирических уровнях, находят различное воплощение в практических действиях. «Теоретик», не имеющий практического опыта, сможет лишь «теоретически рассуждать» там, где необходимо реально действовать; «эмпирик» не сможет объяснить, с чем имеет дело, каковы тенденции данного процесса и прогноз его развития. В связи с этим возникает необходимость решения прикладных задач педагогического управления, когда устанавливается, где и как могут быть использованы знания, приобретенные на теоретическом уровне познания.

Исключительно сложный и динамичный характер открытых педагогических систем управления обуславливает и сложность изучения протекающих в них процессов. Пожалуй, единственная реальная возможность «охватить» всю сущность данных систем — это изучить их с позиции абстрактно-теоретического уровня [13].

Только с позиции знания целого, его тенденций можно выявить роль частных закономерностей посредством методов, используемых в педагогике, психологии, кибернетике, системном анализе. При этом важнейшим требованием является использование «объективного» подхода к изучению интересующих закономерностей и явлений. Объективный подход опирается на нормы и традиции рационализма, «отцом» которых принято считать Р. Декарта. Подобный рационализм означает, что в идеале управленческие задачи должны быть хорошо определенными, корректно поставленными, методы решения детерми-

нированными, обоснованными, с гарантированным результатом, а субъект, решающий управленческую задачу, — рациональным [2].

Объективно рассматриваемое явление необходимо изучать в развитии, то есть выявлять, как оно возникло, какие этапы развития прошло, противоречия, возникающие на каждом из них, и на этой основе устанавливать его тенденции, прогнозировать последующие фазы развития. При этом важно «видеть» источники развития, «ступени» противоречий (различие, поляризация, столкновение, антагонизм), то есть все специфическое для изучаемой системы, являющееся следствием проявления психологических, педагогических, системных, общесистемных законов. Учет и использование противоречий означает адекватное применение в управлении соответствующих законов.

В силу противоречивости большинства «объективных явлений» их изучение для целей управления всегда связано с поиском альтернативных вариантов. Управленческое решение, состоящее в выборе целей, программы, способов деятельности коллектива обучающихся по разрешению проблемы или изменению цели, в определенном смысле противоречиво. Во-первых, потому, что находится в противоречии с действительным положением вещей в данной области, во-вторых, оно представляет собой процесс выбора среди возможных вариантов действий и поэтому зачастую основывается на компромиссах. Противоречия могут возникать в результате того или иного управленческого действия и в зависимости от его характера иметь различные ближайшие или отдаленные последствия.

Следующее требование к целенаправленной системе, исходящее из диалектики ее развития, состоит в необходимости всестороннего подхода к исследуемому в ней процессу. Согласно такому подходу, надо, во-первых, рассмотреть все внутренние механизмы изучаемого процесса, во-вторых, учесть состояние его внешних факторов, поскольку они оказывают существенное влияние на внутреннее состояние данного процесса. Требование всестороннего подхода к изучению различных явлений с привлечением разнообразных приемов (например, приемы восхождения от абстракции к конкретному) конкретизируется и реализуется через комплексные, системные подходы, методы и средства [2, 5, 9].

Знание объективных, общесистемных законов, открытых на теоретическом уровне с использованием эмпирических данных, служит средством объяснения изучаемых явлений и прогнозирования тенденций их развития. Прогнозирование как метод научного исследования требует специальной подготовки, времени, специальных знаний и умений и поэтому превращается в отдельную отрасль познания, прогностику. Обобщая накопленный опыт, сведения, приведенные в работах И.В. Бестужева-Лады [3], В.Г. Виноградова и С.И. Гончарука [6], можно сформулировать ряд важнейших требований, предъявляемых к прогнозированию: комплексность, поскольку все стороны целеустремленной системы (процесса) взаимосвязаны друг с другом; чувствительность к управлению; поливариантность моделей прогнозируемого

процесса в зависимости от того, какие механизмы, методы, наконец, стратегия управления будут избраны по отношению к нему.

Таковы, на наш взгляд, главные субъективные и объективные факторы, которые необходимо учитывать при организации систем педагогического управления. По существу, это «генетические звенья» процесса трансформации объективных закономерностей педагогического управления на язык образовательной практики.

Литература

1. *Акофф Р.* Искусство решения проблем / Р. Акофф. – М.: Мир, 1982. – 483 с.
2. *Афанасьев В.Г.* Человек: управление самим собой / В.Г. Афанасьев // Научное управление обществом. – Вып. 10. – М., 1976. – 325 с.
3. *Бестужев-Лада И.В.* Окно в будущее. Современные проблемы социального прогнозирования / И.В. Бестужев-Лада. – М.: Мысль, 1970. – 289 с.
4. *Брушлинский А.В.* Деятельность субъекта и психологическая деятельность / А.В. Брушлинский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 336 с.
5. *Веснин В.Р.* Основы менеджмента: учебник / В.Р. Веснин. – М.: Институт международного права и экономики; Триада Лтд, 1996. – 384 с.
6. *Виноградов В.Г.* Законы общества и научное предвидение / В.Г. Виноградов, С.И. Гончарук. – М.: Политиздат, 1972. – 316 с.
7. *Воронович Б.А.* Философский анализ структуры практики / Б.А. Воронович. – М.: Мысль, 1972. – 278 с.
8. *Гвишиани Д.М.* Организация и управление / Д.М. Гвишиани. – М.: Мысль, 1982. – 312 с.
9. *Гурней Б.* Введение в науку управления / Б. Гурней. – М.: Прогресс, 2009. – 475 с.
10. *Питерс Т.* В поисках эффективного управления / Т. Питерс, Р.В. Уотермен. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
11. *Славин Б.Ф.* Общество как целевая самоуправляемая система / Б.Ф. Славин, В.С. Чесноков // Научное управление обществом. – Вып. 10. – М., 1996. – С. 17–58.
12. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
13. *Теслинов А.Г.* Развитие систем управления / А.Г. Теслинов. – М.: Глобус, 1998. – 285 с.
14. *Файоль А.* Учение об управлении / А. Файоль // Научная организация труда и управление. – М.: Наука, 1965. – 465 с.
15. *Шамова Т.И.* Исследовательский подход в управлении школой / Т.И. Шамова. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 166 с.

Literatura

1. *Akoff R.* Iskusstvo resheniya problem / R. Akoff. – M.: Mir, 1982. – 483 s.
2. *Afanas'ev V.G.* Chelovek: upravlenie samim soboj / V.G. Afanas'ev // Nauchnoe upravlenie obshhestvom. – Vy'p. 10. – M., 1976. – 325 s.


3. *Bestuzhev-Lada I.V.* Okno v budushhee. Sovremennyy'e problemy' social'nogo prognozirovaniya / I.V. Bestuzhev-Lada. – M.: My'sl', 1970. – 289 s.
4. *Brushlinskij A.V.* Deyatel'nost' sub'ekta i psixologicheskaya deyatel'nost' / A.V. Brushlinskij // Deyatel'nost': teorii, metodologiya, problemy'. – M.: Politizdat, 1990. – 336 s.
5. *Vesnin V.R.* Osnovy' menedzhmenta: uchebnik / V.R. Vesnin. – M.: Institut mezhdunarodnogo prava i e'konomiki; Triada Ltd, 1996. – 384 s.
6. *Vinogradov V.G.* Zakony' obshhestva i nauchnoe predvidenie / V.G. Vinogradov, S.I. Goncharuk. – M.: Politizdat, 1972. – 316 s.
7. *Voronovich B.A.* Filosofskij analiz struktury' praktiki / B.A. Voronovich. – M.: Mysl', 1972. – 278 s.
8. *Gvishiani D.M.* Organizaciya i upravlenie / D.M. Gvishiani. – M.: My'sl', 1982. – 312 s.
9. *Gurnej B.* Vvedenie v nauku upravleniya / B. Gurnej. – M.: Progress, 2009. – 475 s.
10. *Piters T.* V poiskax e'ffektivnogo upravleniya / T. Piters, R.V. Uotermen. – M.: Progress, 1986. – 424 s.
11. *Slavin B.F.* Obshhestvo kak celevaya samoupravlyaemaya sistema / B.F. Slavin, V.S. Chesnokov // Nauchnoe upravlenie obshhestvom. – Vy'p. 10. – M., 1996. – S. 17–58.
12. *Taly'zina N.F.* Upravlenie processom usvoeniya znaniy / N.F. Taly'zina. – M.: MGU, 1975. – 343 s.
13. *Teslinov A.G.* Razvitie sistem upravleniya / A.G. Teslinov. – M.: Globus, 1998. – 285 s.
14. *Fajol' A.* Uchenie ob upravlenii / A. Fajol' // Nauchnaya organizaciya truda i upravlenie. – M.: Nauka, 1965. – 465 s.
15. *Shamova T.I.* Issledovatel'skij podxod v upravlenii shkoloj / T.I. Shamova. – M.: APP CITP, 1992. – 166 s.

V.V. Afanasiev

Subjective and Objective Factors of Pedagogical Management

The article presents a complex of objective and subjective factors of pedagogical management of subjects' cognitive activities in teaching practice and considers them from the point of functioning goal-oriented system. Types of pedagogical impact and conditions for its effectiveness are systematized.

Key-words: objective factors; subjective factors; pedagogical management; object of management; system of pedagogical management; goal-oriented system.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В.А. Ясвин

Подготовка экспертов-консультантов в области организационного развития образовательных учреждений

В статье представлена учебная программа подготовки экспертов-консультантов в области организационного развития образовательных учреждений, разработанная на основе идеи гуманитарной экспертизы образования; рассматриваются условия их стажировки и аттестации. Предлагаются механизмы формирования профессиональных экспертных сообществ.

Ключевые слова: организационное консультирование; подготовка, стажировка и аттестация экспертов-консультантов.

Программа подготовки экспертов-консультантов

Проблема подготовки квалифицированных кадров для экспертно-консультативного сопровождения развития школьных организаций представляется одной из актуальнейших проблем модернизации школьного образования. Для повышения экспертно-проектной компетентности специалистов сферы образования была разработана 240-часовая программа дополнительного профессионального образования «Гуманитарная экспертиза и проектирование развития школьных образовательных систем». Образовательный процесс, осуществляемый в рамках данной программы, направлен на методическую подготовку специалистов, способных проводить гуманитарную экспертизу, проектировать и осуществлять социальное развитие школьных образовательных систем как в качестве руководителей, так и в качестве экспертов-консультантов.

Данная программа направлена на то, чтобы, во-первых, актуализировать проблему личностно-развивающей и психологически комфортной образовательной среды в реальной педагогической практике и, во-вторых, вооружить специалистов соответствующей технологией для ее организации.

Основные задачи программы:

- формирование целостной системы ценностей, смыслов и приоритетов современного школьного образования;

- развитие представлений о влиянии образовательной системы школы на результаты обучения;
- формирование четких представлений о содержании и функциях всех компонентов школьной образовательной системы;
- обучение технологиям экспертизы, проектирования и оптимизации образовательной системы школы.

Реализация данной программы начинается с группового *социально-психологического тренинга*, направленного на развитие у участников навыков эффективного межличностного и группового взаимодействия [8]. Основная цель данного тренинга — «мягкая» адаптация слушателей к условиям интенсивной совместной работы в творческой образовательной среде.

На тренинге решаются следующие основные психологические задачи: интенсивное, эмоционально насыщенное знакомство участников между собой и с организаторами; создание атмосферы доверия и взаимной поддержки; постановка проблемы внимания к другим людям; ориентирование участников на партнерскую стратегию взаимодействия друг с другом и другими людьми; снятие негативного настроения отдельных участников и создание в группе атмосферы психологического комфорта; укрепление и развитие мотивации активного участия каждого слушателя в работе, интенсивного использования предоставляемых возможностей для профессионального роста и личностного самосовершенствования; развитие у слушателей позитивных ожиданий от участия в программе. Таким образом, участники программы дополнительно мотивируются к проявлению сверхнормативной активности в образовательном процессе.

Важнейшее значение в программе уделяется анализу *ценностей, смыслов и приоритетов школьного образования*. Изучение данного раздела начинается с историко-педагогического обзора классических педагогических систем (Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я. Корчака, А.С. Макаренко и др.) и ведется на основе метода векторного моделирования образовательной среды. Рассматриваются также вопросы влияния образовательной среды на формирование личности. Проводится социально-философский анализ современного школьного образования, выделяются приоритеты национальной политики в области образования. Особое внимание уделяется изучению личностно-ориентированной парадигмы образования, различным концепциям развивающего образования. Слушатели также знакомятся с основными документами, определяющими стратегию развития российской школы.

Принципиально важным разделом данной программы нам представляется рассмотрение *качества школьного образования в гуманитарном измерении* [7]. В рамках данного раздела анализируется понятие «качество», организуются методологические дискуссии слушателей о критериях качества образования с точки зрения категории «качество жизни» и т.п.

Безусловно, в программе рассматриваются *методологические основы гуманитарной экспертизы* в сфере образования [1] и особенности ис-

пользования методов экспертизы в процессе педагогической организации образовательных систем. На практике осваивается методический арсенал гуманитарной экспертизы и организационно-методические основы ее проведения.

В разделе, посвященном анализу *школы как организационно-образовательной системы*, приводится новая типология школьных организаций [2]. Участники программы учатся строить модели организационно-образовательной системы школы, ее образовательного потенциала, школьной среды, организационной культуры педагогического коллектива.

В рамках раздела, посвященного *проектированию развития школьных организаций*, слушатели на основе специальных технологических карт разрабатывают планы развития школ, в которых они работают; определяют необходимость введения соответствующих инноваций; прогнозируют их «приживаемость» и возможные психологические и педагогические риски, связанные с их реализацией; моделируют влияния нововведений на различные элементы социальной и организационно-образовательной подсистем школы.

При изучении вопросов *управления развитием школьных организаций* [5] рассматриваются методологические критерии инновационного развития школы; осуществляется разработка ее системной модели; выявляются скрытые проблемы и противоречия организационного развития; вырабатываются стратегические приоритеты социального и организационного развития школы.

Раздел, посвященный организации *консалтинга в сфере образования*, включает рассмотрение философии организационного консультирования; изучение истории и мирового опыта менеджмент-консалтинга в области образования [4]; осмысление целей, предмета, содержания и знакомство с формами и видами консультирования. Программа развития школы рассматривается как результат предшествующей экспертно-консультационной деятельности.

Заключительный раздел программы направлен на подготовку слушателей к *организации системного мониторинга развития школы* [6]. Рассматриваются методы предварительной работы с педагогическим коллективом; методика организации и проведения мониторинга; методики обработки экспертно-диагностических материалов и графического представления результатов; формы ознакомления педагогов и учащихся с результатами мониторинга, а также подходы к управлению проектно-организационной деятельностью педагогов на основе данных мониторинга.

В процессе обучения участники программы на базе школ, в которых они работают, выполняют ряд самостоятельных экспертно-проектных работ по отдельным темам, а в конце обучения каждый слушатель проводит публичную защиту выпускной работы — учебного экспертного заключения по организационному развитию образовательного учреждения.

Таким образом, профессиональные компетентности, освоенные специалистами, прошедшими подготовку по программе «Гуманитарная экспер-

тиза и проектирование развития школьных образовательных систем», включают следующие умения:

- самостоятельно провести экспертизу школьной организационно-образовательной системы;
- строить модели различных компонентов организационной, образовательной и социальной подсистем школы;
- провести анализ экспертно-диагностических данных и определить приоритетные направления проектирования развития школы;
- проектировать развитие школы на основе экспертных данных;
- сотрудничать с коллегами в процессе реализации проектов.

Следующим этапом подготовки экспертов-консультантов является их стажировка в условиях школы.

Стажировка экспертов-консультантов

Стажировка экспертов-консультантов проводилась нами в рамках двух сетевых проектов Департамента образования города Москвы: «Развитие школьных образовательных систем» и «Развитие школьных организаций». Участниками данных проектов были несколько десятков школ (горизонтальная структура сети) и научно-образовательные учреждения, осуществляющие научно-методическое руководство проектом (вертикальная структура сети). Каждый стажер становился экспертом-консультантом в одной из школ под руководством научного руководителя проекта.

На *первом этапе* стажировки в школе проводится *комплексная экспертиза существующего состояния ее организационно-образовательной системы*: определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели; анализ содержания образовательного плана школы; определение характера организационной культуры педагогического коллектива; психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды школы на различных уровнях (микросреды, локальной среды) с анализом ее восприятия различными субъектами образовательного процесса (руководителями, педагогами, учащимися и родителями); психологическая диагностика субъективного отношения к школе и толерантности различных субъектов образовательного процесса; анализ представлений директора и его заместителей о состоянии и развитии школы и т.п.

На *втором этапе* стажировки *разрабатывается модель организационно-образовательной системы школы*. Под руководством стажера формируется и работает творческая группа, состоящая из администрации и наиболее компетентных сотрудников школы. Функции творческой группы заключаются в определении новых приоритетов и стратегических ориентиров образовательной деятельности школы и направления развития образовательной системы (с учетом философских, педагогических, психологических, дидактических, управленческих и других аспектов); в разработке (переосмыслении) концепции школы и т.п.

На *третьем этапе* стажером *разрабатывается Стратегия развития образовательной системы школы*. Проводится анализ научных концепций, подходов и разработок в соответствующих областях, а также педагогических технологий и отбор из них для дальнейшего тщательного изучения наиболее адекватных целям и условиям образовательной деятельности школы. Определяются этапы реализации концепции школы; разрабатывается новый профессиональный функционал сотрудников в соответствии с предполагаемыми организационно-педагогическими изменениями и т.п. Данный этап завершается проведением стажером рабочего семинара «Модели школьных образовательных систем» для педагогического коллектива.

На *четвертом этапе* стажером *разрабатываются программы повышения психолого-педагогической квалификации персонала школы* с целью освоения профессиональных знаний и установок, необходимых для внедрения в практику новых подходов и технологий: создание научно-методической библиотеки, проведение тренингов, семинаров, мастер-классов и т.п.

На *пятом этапе* стажер *руководит разработкой комплекса педагогических проектов* сотрудников школы, обеспечивающих реализацию модели образовательной системы на уровне образовательных микросред. Данный этап завершается фестивалем педагогических проектов.

На *шестом этапе* стажер *руководит апробацией разработанных педагогических проектов в условиях школы, а также осуществляет их коррекцию и консультирует внедрение в повседневную практику образовательной деятельности*. На данном этапе совершенствуется образовательная система школы как в плане углубления — более тщательной проработки ее отдельных положений, так и в плане расширения — методической интеграции в данную систему ранее недостаточно проработанных аспектов образовательной деятельности. Проводится повторная комплексная экспертиза состояния образовательной системы школы, на основе которой делаются выводы об эффективности проделанной работы.

На *седьмом этапе* *подводятся итоги деятельности стажёра*: обобщаются и оформляются полученные результаты, готовятся итоговые публикации, электронные, текстовые и видеоматериалы и т.п.

Таким образом, стажировка специалистов осуществляется в течение года под руководством научных руководителей проекта и директоров школ, имеющих опыт проведения экспертизы и сотрудничающих с опытными консультантами в рамках сетевого проекта.

Аттестация экспертов-консультантов

Итоговая аттестация экспертов-консультантов проводится на основе комплекса общих и специальных требований.

Формальные требования

1. Кандидат должен иметь базовое высшее образование в области педагогики, психологии, управления или социологии.

2. Иметь опыт работы в школе не менее 3-х лет.
3. Пройти программу дополнительного профессионального образования в области гуманитарной экспертизы школьного образования.
4. Пройти стажировку в соответствующем сетевом проекте.
5. Иметь подготовленное им экспертное заключение и программу развития данной школы, разработанную при его непосредственном участии.
6. Иметь рекомендации от руководителя программы дополнительного профессионального образования, а также руководителей стажировки.

Содержательные требования

1. Умение формулировать социальную миссию школы на основе осмысления сложившихся в ней реалий и представлений руководителей школы о перспективах ее развития.
2. Владение экспертными методиками:
 - построения организационно-образовательной модели школы [2];
 - построения модели структурной организации школы ;
 - анализа социокультурного содержания образовательной программы школы [10];
 - экспертизы школьной среды [12];
 - диагностики организационной культуры школы [3];
 - диагностики отношения к школе [11];
 - диагностики толерантности субъектов образовательного процесса [9].
3. Умение статистически обрабатывать эмпирические данные и строить модели основных системных элементов школы.
4. Умение проводить сопоставительный анализ полученных моделей, выявлять расхождания, определять приоритеты в преодолении данных расхожданий.
5. Умение проектировать нововведения в школьную организацию.
6. Умение разрабатывать программу развития школы и руководить творческой группой, осуществляющей такую разработку.
7. Умение консультировать руководителей и коллектив по итогам экспертизы.
8. Умение проводить мониторинг качества образования в школе (в гуманитарном измерении).
9. Умение рефлексировать эффективность инноваций на основе мониторинга и осуществлять необходимую коррекцию программы развития школы.

Личностно-идеологические требования

1. Быть носителем и популяризатором гуманистических ценностей и приоритетов в школьном образовании.
2. Обладать системным мышлением — иметь «привычку» рассматривать частные проявления, «мелочи» и «детали» как проявления системных процессов, протекающих в школьной организации.
3. Обладать экспертным мышлением — рассматривать школьную реальность «отстраненным взглядом», быть «человеком из другого города», оста-

ваясь включенным в школьную жизнь и заинтересованным в успехах и благополучии каждого субъекта образовательного процесса.

4. Обладать проектным мышлением — каждую проблему уметь превратить в комплекс организационно-управленческих задач и, далее, в пошаговый путь выполнения этих задач.

5. Осознавать свою профессиональную миссию — служение интересам развития данной школы в гуманитарном плане и соответственно отстаивать интересы каждого субъекта образовательного процесса в данной школе.

Аттестация может проводиться руководителями и ведущими специалистами сетевого проекта, в рамках которого осуществлялась стажировка кандидата, путем предварительного анализа представленных им экспертно-проектных разработок и личного собеседования.

Стратегия формирования экспертных сообществ

Из аттестованных экспертов-консультантов могут формироваться региональные экспертные сообщества, для развития которых необходимо:

1) организовать на базе научно-исследовательской структуры федеральный координационно-ресурсный центр, занимающийся данной проблематикой;

2) подготовить и издать учебно-методический комплекс по проведению гуманитарной экспертизы в образовательных учреждениях;

3) реализовать в регионах РФ программы подготовки региональных экспертов для проведения гуманитарной экспертизы в образовательных учреждениях;

4) сформировать в субъектах РФ региональные экспертные команды под руководством специалистов, прошедших подготовку в области гуманитарной экспертизы в сфере образования;

5) организовать во всех федеральных округах РФ региональные координационно-методические центры гуманитарной экспертизы в сфере образования на базе существующих научно-образовательных структур;

6) провести апробацию и внедрение процедуры гуманитарной экспертизы школьных организаций для построения их рейтингов в субъектах РФ;

7) организовать условия для создания единого общероссийского информационного поля по проблематике гуманитарной экспертизы в сфере образования.

Вовлечение учреждений и организаций системы образования субъектов РФ в освоение и практическое использование методологии гуманитарной экспертизы возможно на основе следующих организационных **механизмов**:

1) использование организационно-педагогических ресурсов федеральных и региональных учреждений постдипломного педагогического образования;

2) использование сети региональных филиалов российских научных и научно-образовательных учреждений (РАО и др.);

3) использование сетевых организационных структур педагогических неправительственных организаций;

4) привлечение к участию в программах подготовки региональных экспертов руководителей и ведущих специалистов органов управления образованием,

а также лидеров региональных педагогических сообществ (победителей и лауреатов конкурсов профессионального мастерства, наиболее авторитетных директоров школ, научных руководителей образовательных учреждений и т.п.);

5) сотрудничество с общероссийскими профессиональными журналами, а также с региональными средствами массовой информации;

6) внедрение элементов гуманитарной экспертизы качества образовательных организаций в региональные системы оценки качества школьного образования;

7) введение «Национального сертификата социокультурного качества образовательных систем», присуждаемого экспертным сообществом школам (гимназиям, лицеям), получившим высокий рейтинг по результатам гуманитарной экспертизы;

8) организация национального конкурса социокультурного качества школьных образовательных систем, результаты которого будут определяться по итогам гуманитарной экспертизы;

9) сотрудничество с региональными экспертными советами по экспериментальной и инновационной деятельности в области образования.

Реализация стратегии формирования экспертных сообществ позволит:

1) соединить профессиональный потенциал ведущих специалистов страны и разработанный ими научно-методический арсенал в области гуманитарной экспертизы школьных образовательных систем с образовательным сообществом в регионах РФ;

2) обеспечить региональных специалистов методическим арсеналом для проведения гуманитарных экспертиз;

3) обеспечить наличие в каждом федеральном округе РФ группы специалистов (20–30 человек), профессионально подготовленных к проведению гуманитарной экспертизы школьных образовательных систем;

4) достичь функционирования в субъектах РФ инициативных профессиональных групп как ядер развивающегося экспертного сообщества для проведения гуманитарных экспертиз в образовательных учреждениях;

5) достичь функционирования в РФ сети региональных центров, организующих проведение гуманитарных экспертиз в образовательных учреждениях;

6) аккумулировать и обобщить опыт проведения гуманитарных экспертиз школьных образовательных систем региональными экспертными сообществами в соответствующих методических указаниях и рекомендациях.

Представляется, что реализация данной стратегии может положить начало функционированию федеральной информационно-консультационной системы, обеспечивающей развитие в стране экспертного сообщества в сфере организационного консультирования образовательных учреждений.

Литература

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.

2. *Де Калувэ Л.* Развитие школы: модели и изменения: пер. с англ. / Л. Де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри; под ред. А.К. Зайцева. – Калуга: Калужский институт социологии, 1993. – 240 с.
3. *Камерон К.* Диагностика и изменение организационной культуры: пер. с англ. / К. Камерон, Р. Куинн; под ред. И.В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
4. Консультирование в области образования: науч.-метод. пособие: В 3-х ч. / Под ред. И.А. Колесниковой, Н.В. Гороховатской. – Ч. 1. – СПб.: РПГУ им. А.И. Герцена, 2000. – 130 с.
5. *Лазарев В.С.* Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
6. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 434 с.
7. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж, 1997.
8. *Ясвин В.А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В.А. Ясвин. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 146 с.
9. *Ясвин В.А.* Экспертная методика «Индекс толерантности» / В.А. Ясвин // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2007. – № 2. – С. 277–282.
10. *Ясвин В.А.* Школьные «ромашки», или Анализ потенциала образовательной программы / В.А. Ясвин // Директор школы. – 2009. – № 6 (140). – С. 9–16.
11. *Ясвин В.А.* Субъективное отношение к школе: методика психологической диагностики и анализ эмпирических данных / В.А. Ясвин // Школьный психолог. – 2009. № 12 (442). – С. 17–32.
12. *Ясвин В.А.* Школа как развивающая среда / В.А. Ясвин. – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. – 360 с.

Literatura

1. *Bratchenko S.L.* Vvedenie v gumanitarnuyu e'kspertizu obrazovaniya (psixologicheskie aspekty) / S.L. Bratchenko. – М.: Smy'sl, 1999. – 137 s.
2. *De Kaluve' L.* Razvitie shkoly': modeli i izmeneniya: per. s angl. / L. De Kaluve', E'. Marks, M. Petri; pod red. A.K. Zajceva. – Kaluga: Kaluzhskij institut sociologii, 1993. – 240 s.
3. *Kameron K.* Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury': per. s angl. / K. Kameron, R. Kuinn; pod red. I.V. Andreevoj. – SPb.: Piter, 2001. – 320 s.
4. Konsul'tirovanie v oblasti obrazovaniya: nauch.-metod. posobie: V 3-x ch. / Pod red. I.A. Kolesnikovoj, N.V. Goroxovatskoj. – Ch. 1. – SPb.: RPGU im. A.I. Gercena, 2000. – 130 s.
5. *Lazarev V.S.* Sistemnoe razvitie shkoly' / V.S. Lazarev. – М.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. – 304 s.
6. *Majorov A.N.* Monitoring v obrazovanii / A.N. Majorov. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 434 s.
7. Образование: sokry'toe sokrovishhe. Doklad Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka, predstavlenyj YuNESKO. – Parizh, 1997.
8. *Yasvin V.A.* Trening pedagogicheskogo vzaimodejstviya v tvorcheskoj obrazovatel'noj srede / V.A. Yasvin. – М.: Molodaya gvardiya, 1997. – 146 s.

9. *Yasvin V.A.* E'kspertnaya metodika «Indeks tolerantnosti» / V.A. Yasvin // Vestnik MGOU. Seriya «Psixologicheskie nauki». – 2007. – № 2. – S. 277–282.
10. *Yasvin V.A.* Shkol'ny'e «romashki», ili Analiz potentsiala obrazovatel'noj programmy' / V.A. Yasvin // Direktor shkoly'. – 2009. – № 6 (140). – S. 9–16.
11. *Yasvin V.A.* Sub'ektivnoe otnoshenie k shkole: metodika psixologicheskoy diagnostiki i analiz e'mpiricheskix danny'x / V.A. Yasvin // Shkol'ny'j psixolog. – 2009. – № 12 (442). – S. 17–32.
12. *Yasvin V.A.* Shkola kak razvivayushhaya sreda / V.A. Yasvin. – M.: Institut nauchnoj informacii i monitoringa RAO, 2010. – 360 s.

V.A. Yasvin

Preparation of Consultant Experts for Organizational Development of Educational Institutions

The article describes a curriculum for expert consultants training in the field of organizational development of educational institutions based on the ideas of humanitarian education expertise. Conditions of their training and certification are considered. Some arrangements for formation of professional consultant experts' communities are proposed.

Key-words: school organization; organizational development; organizational consulting; humanitarian expertise and design; expert; consultant; expert consultants training; experts probation and certification; expert community formation.

**М.Л. Левицкий,
О.А. Любченко**

Формирование экономической культуры молодых специалистов педагогического профиля в вузе

В статье обращается внимание на то, что в условиях социально-экономических преобразований, происходящих в современном обществе, возрастает потребность общества в конкурентоспособном специалисте педагогического профиля с развитой экономической культурой. Современный педагог должен владеть знаниями в области экономики, уметь результативно выстраивать свою жизненную экономическую стратегию. Процесс формирования экономической культуры личности зависит от множества объективных и субъективных факторов: генотипических, средовых, собственной активности человека и т.п. Среди них наиболее значимым является фактор профессионального обучения будущего педагога в педагогическом вузе. Именно он, с нашей точки зрения, предоставляет возможность целенаправленного и результативного осуществления данного процесса.

Ключевые слова: экономическая культура; конкурентоспособный специалист; когнитивный компонент; мотивационно-ценностный компонент; поведенческий компонент.

Современное состояние педагогической практики характеризуется повышающейся конкуренцией среди молодых специалистов педагогического профиля. Анализ педагогических условий формирования экономической культуры педагога в процессе его профессиональной подготовки в педагогическом вузе и содержания структурных элементов наиболее значимых существующих моделей экономической культуры и конкурентоспособности позволил нам определить структуру экономической культуры будущего педагога, выделив в ней следующие компоненты:

когнитивный:

- система экономических знаний, умений и навыков;
- экономическое мышление;
- экономическое прогнозирование (как экономическое сознание);

мотивационно-ценностный:

- система экономических ценностей, мотивов, установок;
- социальная направленность экономической деятельности;
- социальная ответственность за результаты экономической деятельности;

поведенческий:

- экономически значимые личностные качества (коммуникативные и организаторские способности, адекватная самооценка, волевая регуляция поведения, разумный риск и умение «работать в команде»);
- социально-экономическая мобильность и новаторство (творческое преобразование имеющихся экономических знаний, умений и навыков, самосовершенствование и профессиональный рост);
- индивидуальные стратегии и технологии экономической деятельности, стремление к непрерывному саморазвитию.

В структуру (рис. 1) экономической культуры будущего педагога мы поместили интеллектуальные и личностные особенности человека, обозначив их как экономическое мышление и экономически значимые личностные качества. На наш взгляд, именно они являются фундаментом, без которого осуществление какой-либо экономической деятельности невозможно. Хочется отметить, что индивидуальный уровень развития экономической культуры будущего педагога, равно как и его успешность в экономической деятельности, зависят от того, насколько далеко он продвинется по пути развития вышеназванных психологических качеств.

Экономическая культура будущего педагога как значимый элемент его конкурентоспособности



Рис. 1. Структура экономической культуры педагога.

Кроме того, мы включили в структуру экономического прогнозирования, социально-экономическую мобильность, новаторство. Именно их многие специалисты указывают среди важных черт конкурентоспособной личности (Л.М. Митина, Н.С. Мурадова и др.). С нашей точки зрения, это подтверждает интегративный характер вхождения экономической культуры в структуру конкурентоспособности и её значимость для конкурентоспособности педагога.

В третий компонент структуры включены элементы, представляющие собой технологически-инструментальный аспект осуществления экономической деятельности. Представляется, что именно указанные качества человека характеризуют его как «деятеля», позволяя добиваться положительных результатов в деятельности вообще, и в экономической в частности. Нам было важно охватить две наиболее актуальные на сегодняшний день стратегии профессионального саморазвития педагога — индивидуальную трудовую деятельность и коллективную. Одно из требований современной экономической реальности заключается в наличии у человека способности и навыков к достижению успеха как в одиночку, так и путем организации усилий многих. Без организаторских и коммуникативных навыков, умения «работать в команде» сегодня нельзя представить себе конкурентоспособного специалиста педагогического профиля.

Один из компонентов структуры посвящен мотивационно-ценностным ориентирам человека, определяющим его морально-нравственный облик как члена общества и субъекта экономической деятельности. Кроме экономически значимых мотивов и установок личности мы включили такие элементы, как социальная направленность экономической деятельности и ответственность за ее результаты перед обществом. Сегодня эту проблему обсуждают в глобальном масштабе, анализируя последствия деятельности человека для планеты в целом, а именно результаты влияния научно-технического прогресса на среду обитания человека. Экологические, демографические и социальные проблемы общества напрямую связаны с безответственной экономической политикой целых государств и отдельно взятых организаций и предприятий. Это делает проблему формирования экономической культуры будущего педагога, в силу значимости осуществляемой им деятельности для блага общества, с позиции нравственных, общественно значимых ценностей, особенно актуальной.

В соответствии с выделенной нами структурой экономической культуры будущего педагога, процесс ее формирования в вузе должен служить задачам:

- 1) обучения студента системе экономических знаний, овладения умениями и навыками экономического анализа и расчета эффективности тех или иных способов осуществления экономической деятельности в образовательной практике;

- 2) воспитания у студента системы экономически значимых мотивов и ценностных ориентаций, имеющих социальную направленность и проявляющихся в наличии у будущего педагога ответственности за результаты своей экономической деятельности в сфере образования;

3) развития экономического мышления, необходимого для экономического прогнозирования, и экономически значимых личностных качеств, проявляющихся в поведении студента, которое характеризует степень его экономической компетентности в изменяющихся социально-экономических условиях и эффективность осуществления экономической деятельности в сфере образования.

Рассматривая наиболее значимые педагогические условия, связанные с определением основного подхода к решению вышеназванных задач, необходимо отметить, что, по мнению психологов, «готовые» знания, усвоенные репродуктивным путем, не способствуют формированию самостоятельности студентов, ослабляют их внутреннюю мотивацию и не приводят к реализации внутреннего потенциала личности. В соответствии с требованиями современной образовательной практики в процессе формирования экономической культуры будущего педагога как значимого элемента его конкурентоспособности приоритетным направлением должны стать актуализация его интеллектуально-личностных свойств и качеств, развитие созидательных способностей и соответствующей этим задачам мотивационно-потребностной сферы.

С этой точки зрения, наиболее отвечающим задачам формирования экономической культуры представляется нам личностно-ориентированный подход (О.А. Абдуллина, Е.В. Бондаревская, Э.В. Ильенков, В.А. Кан-Калик, А. Маслоу, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Личностно-ориентированная технология — это такой способ организации процесса, который «запускает» внутренние механизмы развития личности. И.С. Якиманская подчеркивает необходимость формирования механизма саморазвития и самореализации личности, позволяющего превратить ученика из объекта обучения в подлинный субъект обучения. Подход предусматривает преобразование суперпозиции преподавателя и субординированной позиции студента в личностно-равноправные позиции. Преобразование выражается в том, что преподаватель не столько учит и воспитывает, сколько актуализирует, стимулирует студентов к общему развитию, создает условия для их самовыражения. Значение самостоятельности как индивидуально-личностного качества конкурентоспособной личности в новых социально-экономических условиях постоянно возрастает. Обучение из процесса передачи обширного запаса знаний трансформируется в процесс формирования умений добывать эти знания и применять их в практической деятельности. Под самостоятельностью как экономически значимым личностным качеством будущего педагога мы предлагаем понимать эффективное осуществление им без чьей-либо помощи экономической деятельности в образовательной сфере, имеющей социальную направленность.

Выбор личностно-ориентированного подхода в формировании экономической культуры определен также и необходимостью воспитания у будущих педагогов ответственности за результаты своей экономической деятельности в сфере образования. Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы

о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики. Подход требует такого уровня внутренне детерминированной активности личности, при котором личность не идет на поводу у обстоятельств, а, опираясь на сформированную систему нравственных ценностей, вырабатывает свою, социально-ориентированную стратегию решения тех или иных проблем, сознательно и планомерно при этом совершенствуя себя.

Анализируя педагогические условия, необходимые для решения задачи развития экономического мышления и экономически значимых личностных качеств будущего педагога, составляющих основу поведенческого компонента экономической культуры, мы считаем возможным использование в процессе формирования экономической культуры будущего педагога деятельностного подхода. Достоинством деятельностного подхода является то, что он обеспечивает студенту возможность сформировать пусть пока в учебной, но практической ситуации индивидуальные и коллективные стратегии эффективного экономического поведения. Деятельностный подход предполагает активность студента в условиях конкретных ситуаций (обоснования, выделения, преобразования, сжатия и пр.). При этом качество продвижения студента в процессе экономического обучения оценивается конкретными критериями: умением вычленить и сформулировать экономически значимую задачу, подобрать эффективные способы ее решения, спроектировать и осуществить систему последовательных действий по ее достижению с одновременным контролем и оценкой полученных результатов.

Наиболее эффективным в плане формирования экономической культуры как значимого элемента конкурентоспособности будущего педагога представляется нам исследовательский подход в обучении. Существенным в нем является положение о том, что решающим фактором развития продуктивного мышления обучающихся являются не сами знания, а методы их усвоения. Это положение актуально при формировании экономической культуры будущих педагогов. Для них глубокие экономические знания не являются профессионально необходимыми, но они выступают в качестве строительного материала, развивающего у студентов педагогического вуза экономическую компетентность как способность эффективно действовать в изменяющихся социально-экономических условиях.

Эффективность процесса формирования экономической культуры будущего педагога будет достигнута в вузе при условиях, если:

- к процессу формирования экономической культуры будут подключены преподаватели не только профильных педагогических дисциплин, и задача развития экономического мышления и экономически значимых личностных качеств будет реализовываться профессорско-преподавательским составом в сотрудничестве друг с другом;

- произойдет обогащение содержания профессиональной подготовки за счет включения в нее дисциплин экономической направленности и введения элемен-

тов экономического обучения на профильных дисциплинах (в виде решения специализированных экономических задач и анализа ситуаций на семинарских и практических занятиях, а также в рамках самостоятельной работы студентов);

– расширится система внеучебных форм организации исследовательской деятельности, включающей в себя проведение различных конкурсов творческих работ студентов (сочинений, плакатов, проектов) по экономической проблематике и т.д.

Мы считаем, что наиболее эффективный для формирования экономической культуры будущего педагога — личностно-ориентированный исследовательский подход. Данный подход, обогащая процесс профессиональной подготовки студента экономическими знаниями, умениями и навыками, одновременно позволяет развивать его экономическое мышление и экономически значимые личностные качества, воспитывать социально-ориентированные мотивы, установки и нравственные ценности.

Рассмотрим более подробно вопрос, связанный с методами обучения. На наш взгляд, в русле выбранного личностно-ориентированного исследовательского подхода приоритет должен быть отдан продуктивным методам и приемам, поощряющим активность студентов. К ним относятся методы исследовательского обучения и проектирования.

Традиционно данные понятия рассматривались как тождественные. Мы опираемся на точку зрения А.И. Савенкова, считающего, что «принципиальное отличие исследования от проектирования состоит в том, что исследование не предполагает создание какого-либо заранее планируемого объекта... по сути — это процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний» [5]. По его мнению, в отличие от исследования, проект всегда ориентирован на решение реально вставшей перед человеком проблемы. При этом, ссылаясь на исследования Дж. Брунера, он подчеркивает, что само изобретение нового не столь значимо для развития мышления. В данном случае механизмы, задействованные в исследовательской деятельности для создания «субъективно нового», идентичны работе мышления при создании «объективно нового». Наиболее эффективной в плане использования для формирования экономической культуры будущих педагогов, с нашей точки зрения, является схема А.И. Савенкова [6]. Она подробно описывает исследовательский процесс:

1. Актуализация проблемы (выявить проблему и определить направление будущего исследования).
2. «Инкубационный период». Определение сферы исследования (сформулировать основные вопросы, ответы на которые мы хотели бы найти).
3. Выбор темы исследования (попытаться как можно строже обозначить границы исследования).
4. Выработка гипотезы (разработать гипотезу или гипотезы, в том числе рассмотреть нереальные — провокационные идеи).
5. Выявление и систематизация подходов к решению (выбрать методы исследования).

6. Разработка методики проведения исследования.
7. Сбор и обработка информации (зафиксировать полученные знания).
8. Анализ и обобщение полученных материалов (структурировать полученный материал, используя известные логические правила и приемы).
9. Подготовка отчета (дать определения основным понятиям, подготовить сообщение по результатам исследования и др.).
10. Доклад (защитить его публично перед сверстниками и взрослыми, ответить на вопросы).
11. Обсуждение итогов заверченной работы. Рефлексия.

Достоинством данной схемы является не только ее логичность и последовательное изложение этапов исследования, творческого по сути своей способа познания, но и методическое обеспечение, позволяющее даже начинающему преподавателю вуза эффективно планировать и осуществлять процесс формирования экономической культуры студентов.

Мы считаем также, что процесс формирования экономической культуры будущего педагога предполагает индивидуальные и коллективные формы организации работы. Личностно-ориентированный исследовательский подход позволяет каждому студенту спроектировать свою траекторию формирования экономической культуры. Однако нельзя забывать о том, что основное время в подготовке будущих педагогов принадлежит профильным специальным дисциплинам и педагогическим видам деятельности. В условиях регламентированного бюджета учебного времени и с целью охвата наибольшего количества студентов целесообразнее осуществлять процесс формирования экономической культуры будущих педагогов в групповой форме. Это могут быть:

- специализированные лекционные курсы экономической направленности, включенные в учебный план как курсы по выбору студента, или факультативы;
- диспуты, деловые игры, «круглые столы», конференции и т.д. Предметом занятий должны стать анализ и обсуждение особенностей экономической деятельности современных образовательных учреждений (в том числе по результатам прохождения различных видов педагогической практики), позволяющие закрепить полученные экономические знания;
- конкурсы, защита бизнес-проектов, викторины, КВНы экономической направленности.

Использование коллективных форм организации не исключает предоставления студенту возможности для индивидуальной исследовательской деятельности.

С учетом вышесказанного, можно выделить следующие педагогические условия образовательного процесса для формирования экономической культуры будущего педагога в вузе:

- использование в качестве ведущего личностно-ориентированного исследовательского подхода, с приоритетом коллективной формы деятельности и активных методов обучения;

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ПЕДАГОГА	
Цель: формирование экономической культуры педагога как значимого элемента его конкурентоспособности на рынке труда	
Задачи: экономическое обучение, экономическое воспитание, экономическое развитие	
Условия формирования экономической культуры конкурентоспособного педагога	
внешние:	внутренние:
<ul style="list-style-type: none"> – Потребность общества в личности с развитой экономической культурой; – Запрос работодателя на экономически компетентного педагога; – Конъюнктура рынка труда и рынка образовательных услуг. 	<ul style="list-style-type: none"> – Междисциплинарный подход к экономическому обучению; – Включение в содержание педагогической практики анализа экономической деятельности школы; – Включение в учебный план подготовки педагога спецкурса экономической направленности.
Содержание формирования экономической культуры конкурентоспособного педагога	
Когнитивный компонент экономической культуры конкурентоспособного педагога	Мотивационно-ценностный компонент экономической культуры конкурентоспособного педагога
Экономические знания, умения, навыки	Система экономических ценностей, мотивов, установок
Экономическое мышление	Социальная направленность экономической деятельности в образовательной практике
Экономическое прогнозирование	Социальная ответственность за результаты экономической деятельности в сфере образования
	Поведенческий компонент конкурентоспособного педагога
	Экономически значимые личностные качества
	Индивидуальные стратегии экономической деятельности
	Экономическая адаптация, новаторство в экономической деятельности

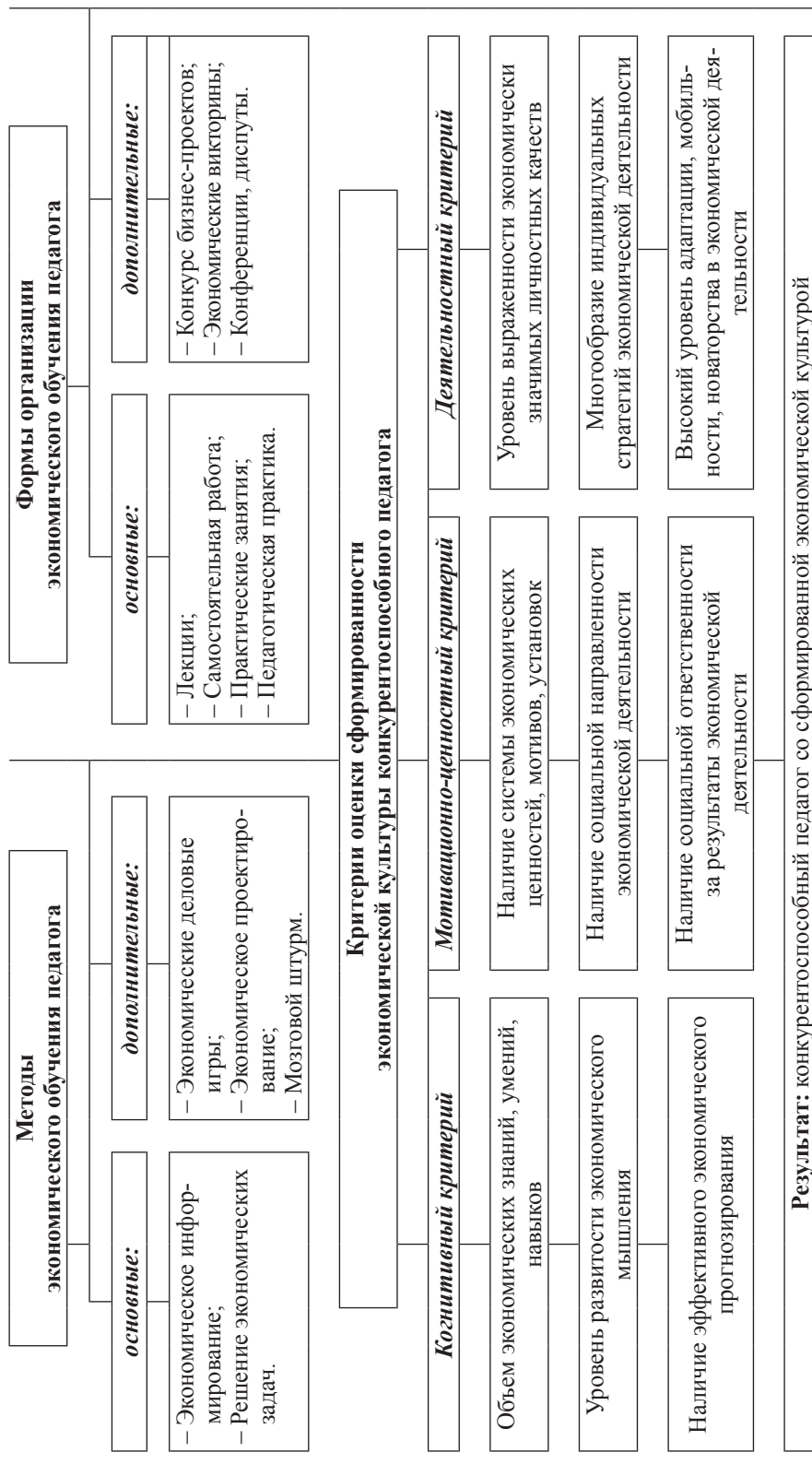


Рис. 2. Модель формирования экономической культуры будущего педагога как значимого элемента его конкурентоспособности.

– направленность содержания, методов и форм организации учебного процесса на формирование основных компонентов структуры экономической культуры будущего педагога как значимого элемента его конкурентоспособности;

– оценка результативности формирования экономической культуры будущего педагога на основе специального, ценностно-мотивационного и деятельностного критериев;

– междисциплинарный подход к обучению, предполагающий объединение и согласованные действия преподавателей различных дисциплин учебного плана и самостоятельную познавательную активность студента в процессе формирования у него экономической культуры.

Эффективное использование имеющихся педагогических условий в образовательном процессе вуза подразумевает создание теоретической модели формирования экономической культуры будущего педагога.

Проектируемая модель должна обеспечивать:

– определение целей, задач, содержания, методов обучения, форм организации процесса формирования экономической культуры будущего педагога в вузе;

– рассмотрение процесса формирования экономической культуры будущего педагога в вузе как единства обучения экономическим знаниям, умениям и навыкам, развития экономического мышления и экономически значимых личностных качеств, воспитания социальной ответственности за результаты своей экономической деятельности и системы социально-ориентированных мотивов установок и ценностей;

– включение когнитивного, ценностно-мотивационного и поведенческого компонентов в содержание процесса формирования экономической культуры будущего педагога;

– выделение совокупности внешних и внутренних условий, оказывающих влияние на формирование экономической культуры будущего педагога;

– определение основных критериев оценки результативности данного процесса, позволяющих дифференцировать успешность продвижения будущего педагога на пути формирования экономической культуры.

На рисунке 2 представлена разработанная нами модель формирования экономической культуры будущего педагога как значимого элемента его конкурентоспособности. Проектируя данную модель, мы стремились к тому, чтобы она представляла собой открытую систему и давала педагогическому коллективу вуза возможность трансформировать ее элементы с учетом продвижения студентов по пути повышения уровня экономической культуры.

Мы считаем, что в ней должны учитываться изменения таких объективных условий, как потребность общества в экономически компетентной личности, требования потенциальных работодателей к уровню экономической культуры педагога, а также конъюнктура рынка труда и рынка образовательных услуг.

Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Методологические стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Известия Российского академического образования. – 1999. – № 3. – С. 23–32
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Academia, 2004. – 288 с.
3. *Загвязинский В.И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. – М.: Изд-во АСОПиР, 1995. – 155 с.
4. *Килпатрик У.Х.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик; пер. с англ. Е.Н. Янжуп. – 7-е изд. – Л.: Брокгауз–Ефрон, 1925. – 43 с.
5. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
6. *Савенков А.И.* Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2003. – 204 с.
7. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
8. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
9. *Якиманская И.С.* Педагогическая психология: основные проблемы: учеб. пособие / И. С. Якиманская. – М.: МПСИ, 2008. – 648 с.

Literatura

1. *Bondarevskaya E.V.* Metodologicheskie strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniya / E.V. Bondarevskaya // Izvestiya Rosijskogo akademicheskogo obrazovaniya. – 1999. – № 3. – S. 23–32.
2. *Davy'dov V.V.* Problemy' razvivayushhego obucheniya / V.V. Davy'dov. – М.: Academia, 2004. – 288 s.
3. *Zagvyazinskij V.I.* Metodologiya i metodika social'no-pedagogicheskogo issledovaniya. – М.: Izd-vo ASOPiR, 1995. – 155 s.
4. *Kilpatrik U.X.* Metod proektov. Primenenie celevoj ustanovki v pedagogicheskom processe / U.X. Kilpatrik; per. s angl. E.N. Yanzhup. – 7-e izd. – L.: Brokgauz–Efron, 1925. – 43 s.
5. *Savenkov A.I.* Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniyu: ucheb. posobie / A.I. Savenkov. – М.: Os'-89, 2006. – 480 s.
6. *Savenkov A.I.* Soderzhanie i organizaciya issledovatel'skogo obucheniya shkol'nikov / A. I. Savenkov. – М.: Sentyabr', 2003. – 204 s.
7. *Serikov V.V.* Lichnostny'j podxod v obrazovanii: koncepciya i texnologii: monografiya / V.V. Serikov. – Volgograd: Peremena, 1994. – 150 s.
8. *Yakimanskaya I.S.* Razvivayushhee obuchenie / I.S. Yakimanskaya. – М.: Pedagogika, 1979. – 144 s.
9. *Yakimanskaya I.S.* Pedagogicheskaya psixologiya: osnovny'e problemy': ucheb. posobie / I.S. Yakimanskaya. – М.: MPSI, 2008. – 648 s.

*M.L. Levitsky,
O.A. Lyubchenko*

**Young Specialists' Economic Culture Formation
in Institutions of Higher Pedagogical Education**

The article focuses attention on the increasing social need in competitive education specialists with developed economic culture, as a result of social-economic transformations in the country. Modern education specialists must have knowledge of economics and be able to effectively build their economic life strategy. The process of economic personality formation depends on a number of objective and subjective factors such as genotype, circumstances, own individual activity. Of all them, the most important factor is professional training of intending education specialists in a teacher training university. From the author's viewpoint, the latter provides ground for implementing this process effectively in a goal-seeking way.

Key-words: economic culture; competitive specialist' cognitive component; motivation and value components; behavioral component.

**Л.Н. Макарова,
И.А. Шаршов**

Повышение квалификации преподавателя высшей школы: саморазвитие и компетентность¹

В работе обоснована необходимость взаимосвязи компетентности и саморазвития преподавателя вуза. Раскрыта сущность компетентностно-развивающей модели повышения квалификации научно-педагогических кадров, разработанной на основе интеграции двух методологических подходов: компетентностного и личностно-развивающего. Предложены уровни реализации модели повышения квалификации преподавателей вуза: внутрифирменный, региональный, федеральный.

Ключевые слова: повышение квалификации, преподаватель вуза, личностно-развивающий подход, компетентностный подход, компетентностно-развивающая модель, уровневая структура.

Введение

Идея использования постдипломного образования научно-педагогических кадров как средства разрешения противоречий в результате резко возникшей динамики социального развития, информатизации общества, превращения науки в производительную силу актуализировала многие проблемы, решение которых необходимо в модернизированной системе повышения квалификации [9]. Рассмотрим некоторые из них, наиболее актуальные в контексте данной статьи.

1. Развитие готовности научно-педагогических кадров к самостоятельным системным изменениям в профессиональной деятельности, ориентированной на целенаправленное получение и совершенствование профессиональных компетенций в продолжение социально активной жизни. В частности, необходима разработка такой модели повышения квалификации, которая способствует оптимизации образовательного процесса преподавателей вузов для работы по Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, так как компетенции и результаты образования выступают главными целевыми установками при подготовке конкурентоспособных выпускников.

2. В процессе повышения квалификации (ПК) должны быть созданы условия для перехода обучающегося из положения пассивного слушателя в со-

¹ Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, проект № 2010-1.2.1-102-016-041.

стояние активного субъекта в отношении роста своей профессиональной компетентности, то есть для профессионально-творческого саморазвития каждого преподавателя. В связи с этим возникает проблема организации обучения преподавателей вузов на основе интеграции двух методологических подходов, значительно отличающихся друг от друга: компетентностного и личностно-развивающего. С одной стороны, ПК должно обеспечить каждому преподавателю условия для вхождения в профессиональную культуру для саморазвития и самореализации, а с другой — создать педагогические условия для овладения прагматически значимыми компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности.

3. Из предыдущей проблемы следует необходимость разработки вариативных компетентностно-развивающих технологий конструирования индивидуальных образовательных программ в соответствии с образовательными потребностями разных категорий слушателей. Одной из особенностей содержания данных программ для преподавателей вузов является его опережающий характер по отношению к высшему профессиональному образованию; обеспечение многообразия, вариативности и гибкости, оперативного отклика на социально-экономические потребности, предъявляемые к практике высшей школы, профессиональной деятельности педагогов, уровню их профессиональной культуры и личностно-значимых качеств. Кроме этого, каждая программа должна заканчиваться конкретным продуктом (результатом), разработанным слушателем в ходе обучения в условиях повышения квалификации.

Таким образом, проведенный краткий анализ проблемных зон повышения квалификации преподавателей вузов позволяет констатировать, что сложившаяся ситуация в профессиональной школе привела к возникновению противоречия между потребностями общества в интеллектуально развитых, свободных и ответственных конкурентноспособных специалистах, способных конструктивно и творчески работать в проблемных и постоянно меняющихся социально-экономических условиях, и имеющимся уровнем профессионально-педагогической квалификации самих научно-педагогических кадров, обеспечивающих подготовку компетентного специалиста нового типа.

Разрешение данного противоречия возможно при разработке и реализации многоуровневой компетентностно-развивающей модели повышения квалификации преподавателей вузов, способствующей оптимизации образовательного процесса научно-педагогических кадров для работы по ФГОС ВПО третьего поколения. Следовательно, в процессе ее реализации должна осуществляться функция «двойного опережения»: для того чтобы формировать необходимые компетенции у студентов, преподаватели вуза сами должны быть подготовлены к реализации компетентностно-ориентированных основных образовательных программ по различным уровням и профилям подготовки.

Обоснование взаимосвязи саморазвития и компетентности преподавателя высшей школы

При обосновании авторской модели повышения квалификации мы исходили из того, что главная особенность обучения взрослых заключается в возрастающей роли самого обучающегося в организации процесса своего учения [2]. Преподаватель обладает достаточным уровнем самосознания, собственным опытом, пониманием цели обучения и путей реализации полученных знаний, умений и навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций, наконец, достаточно высоким уровнем ответственности для того, чтобы активно участвовать в диагностике образовательных потребностей, в планировании результатов обучения, реализации, оценивании и коррекции учебного процесса повышения квалификации.

В связи с этим попытаемся разрешить обозначенную нами проблему организации обучения преподавателей вузов на основе интеграции двух методологических подходов, значительно отличающихся друг от друга: компетентностного и личностно-развивающего. С одной стороны, разрабатываемая модель повышения квалификации должна обеспечить каждому преподавателю условия для вхождения в профессиональную культуру, для саморазвития и самореализации (это идеи личностно-развивающего подхода), а с другой — создать педагогические условия для овладения ими прагматически значимыми компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности (принципиальные позиции компетентностного подхода).

Задача развития субъектной активности преподавателей вуза в системе повышения квалификации является приоритетной по многим обстоятельствам. Субъектность не дается природой, она развивается в условиях социальной жизни, в процессе общения и взаимодействия, воспитывается целенаправленно, если педагоги ставят перед собой такую задачу (Н.Е. Щуркова). Личностное поведение, безусловно, характеризуется свободой выбора или, по выражению М.М. Бахтина, личность — это «субъект поступания», субъект свободного социального действия. Но человек не детерминируется жестко его социальным статусом или ролью, наиболее целостной характеристикой человека как субъекта может служить жизненная позиция как личностное (и профессиональное) свободное самоопределение. Свои позиции необходимо постоянно отстаивать и утверждать, используя арсенал ценностных ориентаций, нравственных и мировоззренческих убеждений, моральных и этических норм, исходя из принципов самостоятельности и ответственности личного выбора и достоинства.

Таким образом, при характеристике преподавателя как субъекта в системе повышения квалификации мы исходим из следующих положений:

– субъект является самостоятельным «вершителем» своей жизнедеятельности, сознательным и ответственным стратегом профессионально-творческого саморазвития;

– субъект характеризуется способностью к целеполаганию, возможностью свободы выбора, при этом с необходимостью подразумевается не только ответственность за собственную активность, но и согласование с активностью других людей, то есть происходит интеграция своего профессионального пути и профессионального опыта с опытом других;

– к числу субъектных свойств личности преподавателя относятся такие *двухполюсные* свойства, как самостоятельность (– несамостоятельность), активность (– пассивность), инициативность (– исполнительность), творчество (– стандартность действий) и др. [4];

– субъектные свойства личности преподавателя в различных видах его деятельности выражаются индивидуально своеобразно, причем, их общественная и индивидуальная ценность не определяется жестко с ориентацией только на «положительный» полюс;

– субъект характеризуется интенсивной включенностью в профессиональную деятельность, владением приемами саморегуляции, стремлением к самореализации и творческому созиданию, постоянной настроенностью на саморазвитие и самообновление [6];

– субъект может развиваться в процессе общения и взаимодействия, в том числе и в образовательной среде системы повышения квалификации.

В условиях внутренней детерминации действий и в ситуациях свободного выбора становление субъекта происходит путем саморазвития. Субъект развития/саморазвития может рассматриваться как объект воздействий и самовоздействий в процессе прогрессивных личностно-профессиональных изменений. Важно, что в осуществлении процесса профессионально-творческого саморазвития субъект способен усилить или нейтрализовать (то есть изменить, если необходимо) примененные к нему воздействия [8].

Субъектная активность — это не просто выражение своего «Я», своих желаний и потребностей, это и обогащение видением другого субъекта, сопряжение своих интересов с окружающими; это способность человека осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, производить осознанный выбор в системе межличностных отношений в вузе, осмысливать связи и возможности развития своего «Я» во взаимодействии (А.К. Осницкий, О.В. Татаренко).

Проявлением субъектной активности преподавателя являются целеустремленность, ответственность, предприимчивость, настойчивость, инициативность, креативность, критичность мышления, самоорганизация, рефлексивность. В процессе повышения квалификации важно еще умение не только производить свободный выбор, но и предвосхищать результат своих действий, планировать, оценивать и корректировать производимое на уровне стратегии, опять же во взаимодействии с процессами профессионально-творческого саморазвития других субъектов.

Вышеназванные качества выполняют системообразующую роль в развитии профессиональной компетентности преподавателей вуза в условиях по-

вышения квалификации. Профессиональную компетентность преподавателя вуза необходимо рассматривать с нескольких позиций:

- как личностную и социальную ценность, определяющую ресурсный потенциал конкретного образовательного учреждения;
- как систему внутренней организации профессиональных знаний, умений и навыков, проявляющихся в способности оперировать различными видами научно-педагогической деятельности;
- как результат реализации профессионально-личностного потенциала преподавателя;
- как процесс профессионально-творческого саморазвития, результатом которого является позитивная динамика продуктивности профессионально-педагогической деятельности.

Специфика компетентности как определенного типа профессиональной готовности состоит в том, что она имеет деятельностный и личностно-мотивационный характер и приобретается в ситуациях реального решения профессиональных проблем [3]. Не вызывает сомнений, что профессиональная деятельность преподавателей зависит от их личностных особенностей, сформированных конкретных компетентностей и от внешних условий. Эти компетентности проявляются в каждой конкретной профессиональной ситуации, определенным образом организуя деятельность преподавателя и придавая ей специфические качества в зависимости от уровня сформированности этих компетентностей [1].

Но и сама профессиональная деятельность оказывает влияние на совершенствование имеющихся и формирование новых компетентностей преподавателя, которые могут являться результатом продуктивного переосмысления собственных профессиональных действий, достижением новой профессиональной квалификации и т.д. Сфера компетенций может объективно расширяться, если у преподавателя есть профессионально-личностный рост, и может оставаться прежней, если педагог не ориентирован на более высокие результаты своего труда, то есть «педагогическая компетентность как экзистенциальное свойство является продуктом саморазвития специалиста в профессиональной среде» [7: с. 35] и формируется в контексте личностных смыслов и индивидуальности преподавателя.

Разделяя точку зрения А.Я. Данилюка, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова, мы считаем, что компетентностный опыт, так же как и личностный, и творческий, нельзя задать преподавателю в виде инструкции или алгоритма, поскольку последние дают знание, ориентировочную основу действия, а не сам опыт выполнения. «Передать» компетентность преподавателю посредством обычного учебного процесса в системе повышения квалификации, в котором он выступает объектом научения, а не субъектом собственного образования, невозможно: вне соответствующей личностной позиции преподаватель не может овладеть компетентностью.

Для становления профессиональной компетентности в условиях повышения квалификации преподавателей вуза необходим учебный процесс особого рода, в котором имеет место совместное приобретение знаний, решение поставленных задач и постановка новых, овладение новыми способами мышления, классификация и свертка информации в удобные базы данных, умение отстаивать собственную позицию, определение индивидуальной образовательной траектории, сохранение и развитие собственной индивидуальности [5].

Следовательно, мы трактуем компетентность как субъектный опыт, собственный почерк специалиста, как саморазвивающуюся форму образованности, что проявляется в стремлении к саморазвитию в своей профессиональной области, в развитии мотивации и способности к решению типичных и проблемных профессионально-значимых задач, возникающих в реальных ситуациях научно-педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и личностного опыта, потенциала своей индивидуальности.

Исходя из вышесказанного, каждый преподаватель в процессе повышения квалификации должен создать и развить свою компетентность как продукт индивидуального профессионально-творческого саморазвития. Для этого необходимо моделирование реальной образовательной среды, поиск самого себя. Следовательно, компетентность является продуктом личностно-развивающего, а не знаниевого образования. Адекватный мотив для овладения компетентной деятельностью — это саморазвитие, создание самого себя как профессионала, способного рассматривать результативность решения профессионально-значимых задач через призму собственного роста.

Таким образом, разработка и реализация компетентностно-развивающей модели повышения квалификации научно-педагогических кадров должна способствовать устранению противоречия между необходимостью повышения качества образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования за счет ориентации на конечный результат, представленный в компетентностном формате, и неразработанностью организационно-педагогических условий развития субъектной активности преподавателей вуза, обеспечивающих эффективность процесса формирования их профессиональной компетентности.

Действительно, если в личностно-развивающем подходе рассматривается индивидуальное поле преподавателя, в компетентностном подходе обосновывается развитие его профессионального опыта, то в компетентностно-развивающей модели повышения квалификации научно-педагогических кадров их деятельность рассматривается как личностно-осмысленный процесс становления профессионально-значимых компетентностей. Образовательный процесс при реализации данной модели включает в себя уже имеющийся субъектный опыт преподавателя и ориентируется на его модернизированную профессиональную деятельность.

Реализация компетентностно-развивающих программ, с одной стороны, способствует развитию личности преподавателя, а с другой — обеспечивает становление индивидуально осознаваемого личного опыта педагога, связанного с его профессиональной деятельностью.

Компетентностно-развивающая модель как форма реализации выявленной взаимосвязи

При реализации компетентностно-развивающей модели повышения квалификации преподавателей вуза выделяются два взаимосвязанных блока целей:

- становление саморазвивающейся личности;
- формирование и совершенствование социально-профессиональных компетентностей.

Причем компетентности преподавателя рассматриваются как предметно-процессуальная основа профессиональных действий и поступков, а саморазвитие выступает социально-процессуальной основой личностного роста преподавателя в профессии.

Структура компетентностно-развивающей модели повышения квалификации преподавателей вуза включает три уровня, ориентированных на разные категории слушателей.

Первый уровень — внутрифирменный. На нем осуществляется подготовка преподавателей вуза различных дисциплин, ориентированных на совершенствование образовательного процесса в вузе с учетом интеграции ведущих идей компетентностного и личностно-развивающего подходов. Основная задача обучающихся — научиться выстраивать основные образовательные программы по своим предметам с учетом формирования необходимых компетенций, определенных в ФГОС ВПО третьего поколения.

Кроме того, каждая программа должна заканчиваться конкретным продуктом (результатом), разработанным слушателем в ходе обучения в условиях повышения квалификации. Это возможно при реализации специально разработанных вариативных компетентностно-развивающих технологий конструирования индивидуальных образовательных программ в соответствии с образовательными потребностями разных категорий слушателей.

Второй уровень компетентностно-развивающей модели повышения квалификации научно-педагогических кадров — **региональный.** На нем целесообразно осуществлять повышение квалификации слушателей, не имеющих специального педагогического образования, но ориентированных на работу в вузах и ссузах. Это связано с выполнением поставленной Президентом России Д.А. Медведевым задачи привлечения на работу в образовательную сферу специалистов без профильного педагогического образования. Безусловно, нужно расширять круг социальных связей и общения студентов, но в связи с этим необходима специальная подготовка в системе повышения квалификации выпускников непрофильных вузов.

Следовательно, для данной категории слушателей необходимо создание образовательных программ, содержательно отличающихся от повышения квалификации преподавателей, получивших профессиональное педагогическое образование. Необходимо разработать специфические компетентностно-развивающие программы в соответствии с новыми образовательными стандартами, но с усиленным акцентом на подготовку по педагогике, психологии и частным методикам, профессиональной этике и педагогической риторике. Важно разработать технологии обучения данной категории слушателей с учетом их хорошей специальной подготовки.

На этом же уровне необходимо осуществление профессионально-педагогической подготовки аспирантов: необходимы практичные компактные программы, включающие базовый минимум информации.

Третий уровень реализации модели — **федеральный**. На нем предполагается реализация образовательных программ повышенного уровня, представляющих интерес для слушателей различных регионов Российской Федерации, желающих развить свой интеллектуально-творческий потенциал, получить дополнительные компетенции, не являющиеся узкопрофессиональными, развить коммуникативные и управленческие навыки, которые не являются обязательными для профессиональной деятельности в текущий период. Данные программы способствуют повышению образовательного уровня научно-педагогических кадров, параллельно выполняя и социальную роль, создавая условия для профессионально-творческого саморазвития и самореализации.

Рассмотренные три уровня компетентностно-развивающей модели повышения квалификации преподавателей вуза составляют ее структурную основу. Как мы уже отмечали, на каждом уровне необходима разработка вариативных компетентностно-развивающих технологий конструирования индивидуальных образовательных программ в соответствии с образовательными потребностями разных категорий слушателей.

Особое внимание при реализации разработанной модели следует обратить на преодоление слабой ответственности слушателей курсовой подготовки и руководителей всех уровней управления за внедрение знаний и технологий, полученных в ходе курсовой подготовки, в практику работы образовательных учреждений. Для этого необходимо разработать послекурсовое, в том числе дистанционное сопровождение научно-педагогических кадров для всех уровней компетентностно-развивающей модели. Ведущей деятельностью при этом должно быть тьюторство или коучинг, что существенно повышает мотивацию и ответственность слушателей за внедрение знаний и технологий, полученных в ходе курсовой подготовки, в практику работы своих образовательных учреждений.

Выводы

1. В контексте происходящих в системе высшего образования преобразований необходим компетентный педагог-профессионал, который ориентирован

на развитие способностей студентов и является активным субъектом педагогической деятельности, а не только носителем совокупности знаний и способов их передачи. В связи с этим особо актуальным является вопрос подготовки и переподготовки современных преподавателей вуза, способных обеспечивать разработку и реализацию инновационных компетентностно-развивающих технологий.

2. Образовательный процесс в системе повышения квалификации преподавателей вуза необходимо осуществлять на основе интеграции компетентностного и личностно-развивающего подходов. Каждый преподаватель в процессе повышения квалификации должен создать и развить свою компетентность как продукт индивидуального профессионально-творческого саморазвития. Адекватный мотив для овладения компетентной деятельностью — это саморазвитие, создание самого себя как профессионала, способного рассматривать результативность решения профессионально-значимых задач через призму собственного роста.

3. Компетентностно-развивающая модель повышения квалификации преподавателей вуза должна быть разноуровневой и вариативной. При разработке индивидуальных траекторий обучения необходимо учитывать образовательные потребности различных категорий слушателей. Для преодоления слабой ответственности преподавателей вуза за внедрение знаний и технологий, полученных в ходе курсовой подготовки, важно разработать послекурсовое, в том числе дистанционное, сопровождение научно-педагогических кадров для всех уровней компетентностно-развивающей модели.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос, 2009. — 336 с.
2. *Змеев С.И.* Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы / С.И. Змеев // Педагогика. — 2009. — № 7. — С. 32–39.
3. *Копытова Н.Е.* Компетентностный подход в системе повышения квалификации преподавателей вуза / Н.Е. Копытова // Вестник Тамбовского университета. Сер. Естественные и технические науки. — 2011. — Т. 16., Вып. 1. — С. 262–265.
4. *Коссов Б.Б.* Личность: Теория, диагностика и развитие / Б.Б. Коссов. — М.: Академический Проект, 2000. — 240 с.
5. *Макарова Л.Н.* Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза / Л.Н. Макарова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2010. — № 6 (77). — С. 101–110.
6. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
7. *Сериков В.В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. — 2010. — № 5. — С. 29–37.
8. *Шаршов И.А.* Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика / И.А. Шаршов. — М.; Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. — 400 с.

9. Шаршов И.А. Проблемные аспекты повышения квалификации научно-педагогических кадров / И.А. Шаршов, Л.Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов. – 2010. – Вып. 10 (90). – С. 7–11.

Literatura

1. Verbizkij A.A. Lichnostny'j i kompetentnostny'j podhody' v obrazovanii: problemy' integracii / A.A. Verbizkij, O.G. Larionova. – М.: Logos, 2009. – 336 s.
2. Zmeev S.I. Obrazovanie vzrosly'x i andragogika v Rossii: dostizheniya, problemy' i perspektivy' / S.I. Zmeev // Pedagogika. – 2009. – № 7. – С. 32–39.
3. Копытова Н.Е. Компетентностny'j podhod v sisteme povы'sheniya kvalifikacii prepodavatelej vuza / N.E. Kopy'tova // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Estestvenny'e i texnicheskie nauki. – 2011. – Т. 16., Vy'p. 1. – С. 262–265.
4. Kossov B.B. Lichnost': Teoriya, diagnostika i razvitie / B.B. Kossov. – М.: Akademicheskij Proekt, 2000. – 240 s.
5. Makarova L.N. Nauchnaya deyatel'nost' kak neobxodimoe uslovie produktivnosti razvitiya individual'nogo stilya prepodavatelya vuza / L.N. Makarova // Nauchny'e vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e nauki. – 2010. – № 6 (77). – С. 101–110.
6. Markova A.K. Psixologiya professionalizma / A.K. Markova. – М.: Mezhdunar. gumanitarny'j fond «Znanie», 1996. – 308 s.
7. Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoy deyatel'nosti i osobennosti professional'nogo obrazovaniya pedagoga / V.V. Serikov // Pedagogika. – 2010. – № 5. – С. 29–37.
8. Sharshov I.A. Professional'no-tvorcheskoe samorazvitie: metodologiya, teoriya, praktika / I.A. Sharshov. – М.; Тамбов: TGU im. G.R. Derzhavina, 2005. – 400 s.
9. Sharshov I.A. Problemny'e aspekty' povы'sheniya kvalifikacii nauchno-pedagogicheskix kadrov / I.A. Sharshov, L.N. Makarova // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarny'e nauki. – Тамбов. – 2010. – Vy'p. 10 (90). – С. 7–11.

*L.N. Makarova,
I.A. Sharshov*

University Teacher's Professional Development: Self-development and Competence

The paper proves the necessity of interrelationship between competence and self-development of the university teacher. It reveals the essence of competence-developing model of scientific and educational staff qualification improvement based on the integration of competence and personality-developing methodological approaches. In-house, regional and federal levels of implementation of faculty qualification improvement model are proposed.

Key-words: qualification improvement; university teacher; personality-developing approach; competence approach; competence-developing model; level structure.

**А.И. Савенков,
С.И. Карпова**

Детская одаренность как предиктор учебной и жизненной успешности в педагогике и психологии XX века

Статья посвящена вопросам развития представлений педагогов и психологов XX века о возможностях построения прогнозов развития одаренной личности. Охарактеризованы основные предикторы учебной и жизненной успешности: общий интеллект, креативность, обученность и обучаемость, эмоциональный и социальный интеллект.

Ключевые слова: детская одаренность, прогнозирование развития, интеллект, креативность учебная успешность.

Проблема возможности прогнозирования развития личности волновала ученых и обывателей с давних времен. Философы эпохи первых европейских цивилизаций говорили о божественной предопределенности таланта и старательно строили по этому поводу умозрительные конструкции. В выявлении одаренных людей предлагали полагаться на божественное провидение и собственную интуицию. Прагматичный XX в. отказался от таких решений. Ученые стали пытаться изучать явление гениальности и психологию творчества с помощью «строгих» научных методов. Естественно, что особые надежды специалисты всегда связывали с одаренными детьми.

На протяжении XX в. специальные исследования в области психологии детской одаренности и творчества, а также международная образовательная практика показывали, что часто дети, квалифицируемые специалистами как одаренные, оказываются неуспешны и на этапе детства, и в своей последующей, взрослой жизни. Эти печальные наблюдения воплотились в общественном сознании в устойчивый стереотип, породивший грустные шутки («у вундеркинда будущее в прошлом», «все знают, откуда берутся одаренные дети, но никто не знает, куда они деваются...» и т.п.). Вероятно, общество вправе ожидать от одаренного ребенка высоких достижений в будущем, однако, очевидно, что он демонстрирует их не всегда.

У проблемы высоких достижений, или «психологии жизненного успеха», есть особый, культурологический аспект, связанный с различиями в менталитете разных народов. Это не могло не влиять на направленность исследовательских поисков педагогов и психологов. Данная проблема относится к числу культурологических и заслуживает особого рассмотрения за рамками педагогики и психологии, но если говорить кратко, то в русской культуре «дар» и «успех» не сопрягаются между собой так тесно, как, например, в культуре англосаксонской. В значительной мере поэтому в русской и советской психологии детской одаренности и творчества проблема жизненного успеха практически не рассматривается.

Принципиально иначе это выглядело на протяжении XX в. в психологии американской. Так, например, Р. Стернберг в своей трехкомпонентной теории интеллекта (в ней выделены компоненты: аналитические, творческие, практические), дает такое определение жизненной успешности — «...это способность человека достигать в жизни успеха, уровня заданных личных стандартов, обусловленных конкретным социально-культурным контекстом». Характеризуя психологическую составляющую этого явления, он отмечает, что речь идет о комплексе способностей: «Способность добиваться успеха зависит от умения человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои слабости посредством равновесия аналитических, творческих практических способностей, чтобы можно было адаптироваться к окружающей среде, формировать или изменять ее» [9: с. 93].

Это актуализирует вопрос о том, что именно можно квалифицировать как успех. Границы термина «выдающиеся достижения» еще в конце XIX столетия попытался очертить Ф. Гальтон, сделать этого ни ему, ни другим исследователям, по понятным причинам, не удалось. Определения выдающихся достижений были и остаются весьма расплывчатыми, а термин так и остается ненаучным. Несложно догадаться, что, произнося эти термины, мы предполагаем, что человек достиг каких-то блестящих результатов, добился исключительных успехов. Правомерен вопрос о том, где находится граница между «выдающимися достижениями» и «достижениями выше среднего» или даже «средним уровнем достижений». Здесь, конечно, возможно множество вариантов. Одни считают, что выдающиеся достижения — это лишь эпохальные открытия гения, другие ориентируются на престижные награды и звания. Есть подход, согласно которому это понятие можно охарактеризовать статистически как успех, оцененный по шкале, превышающей определенное значение. Одним словом, речь идет об уровне достижений, далеко превосходящем средний уровень.

Объективная и субъективная учебная успешность

В исследованиях конца XX – начала XXI в. был предпринят ряд попыток дать инструментальное определение понятию «учебная успешность». Так, например, в исследовании особенностей влияния базовых характеристик эмоционального интеллекта на степень учебной успешности математически одаренных юношей,

проведенном О.А. Айгуновой и А.И. Савенковым, выделяется два вида учебной успешности: объективная и субъективная. Объективная учебная успешность характеризуется формальными отметками по школьным предметам и неформализованными оценками педагогов, субъективная определяется на основе самооценки и связана с представлениями учащегося о собственной успешности. Например, математически одаренный школьник может воспринимать самую высокую отметку по алгебре как естественный (заурядный) результат, и в то же время четверку по иностранному языку субъективно оценивать как высокое достижение, хотя объективно все выглядит наоборот.

Естественно, что исследователей во все времена интересовали истинные предикторы высоких достижений. Поэтому проблема прогнозирования развития одаренной личности традиционно разрабатывается в ряду основных проблем психологии одаренности. Не что иное, как поиск предикторов учебной успешности, а в дальнейшем и жизненной успешности привел психологов начала XX в. к практике тестирования интеллекта. Довольно быстро выяснилось, что, при относительно высокой корреляции показателей по тестам интеллекта и учебной успешности, как первый, так и второй показатель слабо коррелировали с жизненной успешностью в целом.

Во второй половине XX в., при изучении одаренности в контексте анализа когнитивной сферы личности, сформировалось два подхода — «уровневый» и «стилевой». В рамках уровневого подхода, выстроенного на идеях тестологии, интеллектуальные возможности человека оценивались по определенной шкале. Получавшие высокие оценки квалифицировались как одаренные, а те, кто получали низкие, рассматривались как интеллектуально несостоятельные.

Идеальный интеллект

Идея использования понятия «идеальный интеллект» предложена В.Н. Дружининым. При конструировании тестов авторы обычно используют идеализированные представления об интеллекте. Под ним чаще всего подразумевается некоторая структура, способная осуществлять формальные операции. Поэтому, характеризуя носителя идеального интеллекта — идеального интеллектуала, В.Н. Дружинин пишет о том, что это человек, способный правильно и в одиночку решить в уме задачу (или множество задач) произвольно большой сложности за бесконечно малое время и невзирая на внешние и внутренние помехи. При этом хорошо известно, что реальный человек обычно в такой ситуации ведет себя иначе: думает он медленно, часто ошибается, утомляется, периодически предается интеллектуальной лени, пасует перед сложными заданиями и т.п. В этом случае «идеальный интеллект» мог бы быть условной точкой отсчета, а реальные люди могли бы располагаться на линии в зависимости от степени своего отставания от условного идеального интеллектуала. Но в современной психометрии принята не шкала отношений, а шкала интервалов, в которой абсолютной точки отсчета нет.

В рамках когнитивно-стилевого подхода, утвердившегося в конце XX в., сформировалось представление о том, что любой показатель степени проявления любого когнитивного стиля — это хороший результат. Представители каждого когнитивного стиля имеют определенные преимущества в ситуациях, где их индивидуальные познавательные особенности способствуют эффективной адаптации (Д.А. Колба, Б.М. Ливер, А. Мамфорд, П. Хани, М.А. Холодная и др.). К характеристике когнитивных стилей принципиально не применимы оценочные суждения. Когнитивно-стилевой подход задал новый вектор обсуждению проблемы соотношения умственной одаренности и высоких достижений, но ответов на большинство вопросов, связанных с прогнозированием развития одаренной личности, не дал.

В середине XX в. была предпринята попытка рассматривать в качестве предиктора жизненной успешности креативность (Э.П. Торренс и др.). При этом даже пионерам этого подхода уже тогда было очевидно, что при традиционном обучении креативность скорее будет препятствовать, чем содействовать учебной успешности. А ее ценность для будущих достижений оказалась не менее сомнительной, чем ценность коэффициента интеллекта (Дж. Гилфорд и др.).

Параллельно, преимущественно в педагогических работах, сформировалось другое представление, согласно ему абстракции вроде коэффициента интеллекта и креативности должны уступить первенство уровню обученности индивида, степени его объективной учебной успешности. Глубокие разносторонние знания — уже достижение, именно они и только они способны стать базой для дальнейших жизненных достижений и успехов, а потому именно их следует рассматривать как предикторы будущих заслуг выдающихся результатов. При этом практика массового образования XX в. свидетельствовала скорее о том, что вчерашние отличники не часто оказываются успешны в жизни. Особенно примечательно то, что эта странная (на первый взгляд) закономерность проявилась практически повсеместно, несмотря на существенную разницу в педагогических подходах, применяемых в разных странах.

К середине XX в. в психологии и педагогике прочно утвердилась идея о том, что одаренность не константная, а динамическая характеристика личности. Эта мысль нашла подтверждение и развитие в ряде специальных исследований, проведенных советскими психологами (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.). Н.С. Лейтес предлагает рассматривать умственную одаренность сквозь призму возрастного развития и с этой целью вводит понятие — «возрастная одаренность». Этим термином он обозначает предпосылки умственного подъема, обусловленные свойствами детских возрастов. Одним из основных преимуществ этого понятия автор считает то, что оно имеет объяснительное значение. В нем фиксируется признание зависимости незаурядных умственных проявлений ребенка от специфических возможностей детства.

В качестве ведущего метода в его эмпирических исследованиях выступает наблюдение. Опираясь, кроме наблюдения, на собственные исследовательские беседы, изучение продуктов деятельности детей автор, со скрупулезностью натуралиста, глубоко и последовательно исследует признаки дет-

ской одаренности. Основными из них, проявляющимися в годы школьного детства, он считает: повышенную восприимчивость к учению; более быстрый темп продвижения и более выраженные творческие проявления. Он пишет о том, что «...с годами возрастают не только умственные возможности, но и происходит ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых» [7]. Поэтому Н.С. Лейтес сосредоточивает свое внимание на признаках одаренности, проявляющихся по мере перехода от возраста к возрасту.

Он отмечает, что в годы возрастного созревания замечательные возможности развития заметны у всех детей. «Каждый полноценный ребенок, — пишет Н.С. Лейтес, — совершенно беспомощный при рождении, ничего не умеющий и не понимающий, за немногие годы, поначалу с помощью и под руководством старших, обретает ориентировку в окружающем, у него развивается речь и сложнейшие свойства ума — он становится «человеком разумным» [7]. Формирование и обогащение психики ребенка, отмечает Н.С. Лейтес, идет в таком темпе и с такой интенсивностью, которые будут уже недоступны в более зрелые годы. В этом отношении все дети одаренные, и, более того, это позволяет утверждать, что «дети одареннее взрослых». При этом Н.С. Лейтес отмечает, что высокий динамизм умственного развития у всех детей, даже при относительно одинаковых условиях, приводит к разным результатам. На практике мы сталкиваемся с весьма существенными различиями в уровнях умственного развития разных детей, или, говоря иначе, Н.С. Лейтес отмечает, что встречаются и «выдающиеся дети».

Ссылаясь на общеизвестную мысль, о том, что умственные возможности детей и подростков находятся в процессе становления и зависят от возрастных изменений, Н.С. Лейтес отмечает, что признание этого очевидного факта большинством специалистов приводит их к пониманию возрастного развития почти исключительно как процесса обогащения, роста умственных сил. Он подчеркивает, что такое понимание является, по меньшей мере, недостаточным. Каждый из периодов детства отличают свои особые умственные достоинства, а переход от одного возраста другому, утверждает Н.С. Лейтес, «...связан не только с приобретениями, но и с потерями».

Таким образом, подчеркивается факт существования специфической для каждого этапа детства возрастной чувствительности, особой отзывчивости на окружающее, которая проявляется в избирательности внимания, в своеобразии воображения и проявлениях чувств. С годами не только возрастают умственные возможности, но и происходит вытеснение более ранних свойств, становление новых. Н.С. Лейтес пишет о том, что «...каждую возрастную ступень отличает своеобразие интеллекта — умственные черты, не свойственные ни предыдущим, ни последующим возрастам» [7].

Наверное, наиболее ярко предложенные Н.С. Лейтесом выводы могут иллюстрироваться примерами судеб детей-актеров. Великолепно сыграв в детстве одну или даже несколько ролей, большинство этих одаренных детей не становятся известными актерами. С возрастом они не только приобретают новые, но и утрачивают ряд своих детских физических и психических свойств и особенностей, становясь, таким образом, вполне заурядными взрослыми. Так же обстоят дела

с победителями предметных олимпиад, детьми, достигающими успехов в детском спорте или побеждающих в детских художественных конкурсах.

Не менее яркой иллюстрацией этого утверждения могут служить исследования в области освоения ребенком языка. Специалистами неоднократно подчеркивалось, что в детстве все люди обладают выдающимися способностями к изучению языка. Если развивать и разрабатывать эти способности, они будут проявляться на протяжении всей жизни. Если же не развивать способности к изучению языка с самого раннего детства, то они исчезнут или ослабнут в период полового созревания (И. Леннеберг, И. Ньюпорт и др.).

Н.С. Лейтес отмечает, что умственная одаренность в школьные годы еще весьма сильно отличается от тех развитых специализированных достоинств ума, которые свойственны взрослым. Однако уже проявившиеся типологические различия играют вполне осязаемую роль: они могут указывать на некоторые будущие черты индивидуальности и во многом обусловить дальнейший ход умственного развития. Эта мысль нашла свое подтверждение и в результатах исследований ряда американских ученых, так, например, А. Шведел и Р. Стернберг полагают, что одаренность взрослого человека связана с опытом раннего детства. Они предлагают рассматривать одаренность как постепенно возникающее свойство, тем самым авторы теоретически и практически расширяют понятие «одаренный ребенок». Одаренность они предлагают рассматривать как качество, которое возникает постепенно в контексте «человек – среда».

Немецкий психолог Г. Трост обобщил результаты многих исследований, посвященных прогнозированию развития детской одаренности, проведенных в конце XX в. Изучая исследования о предсказаниях школьных успехов ребенка-дошкольника родителями, он отметил, что многие ученые ставят их под сомнение. Но, анализируя результаты этих предсказаний, он заметил одну любопытную особенность — для многих родителей действительно характерна завышенная оценка одаренности ребенка-дошкольника. При этом родители с высоким образовательным статусом чаще недооценивают одаренность своих детей, а родители с низким образовательным статусом ее часто переоценивают.

Аналогичное обобщение результатов исследований о предсказуемости выдающихся достижений при обучении в высшей школе позволило Г. Тросту сделать следующие выводы: успехи в средней школе и результаты школьных тестов способностей являются лучшими ориентирами для предсказаний; высокие показатели тестов интеллекта также имеют удовлетворительную предсказательную ценность. Другие факторы, в особенности такие, как интересы, мотивация, самооценка сами по себе обладают низкой предсказательной ценностью. При этом исследователи отмечают, что эти факторы вносят добавочный вклад в общее предсказание академических успехов студентов. Например, на их основе можно провести различие между очень хорошо успевающими и блестящими студентами. Для предсказания внеучебных достижений наиболее существенны интерес, преданность делу, различные аспекты креативности.

Изучая особенности прогнозирования успехов в работе, исследователь отмечает, что общий интеллект (IQ) является лучшим ориентиром для предсказаний.

Правда, срабатывает это только в том случае, если речь идет о будущих администраторах, ученых, преподавателях, врачах, юристах. Предсказательная ценность этого показателя (IQ), для данных категорий будущих специалистов, выше, чем для малоквалифицированных или неквалифицированных рабочих. Взаимосвязь между средними оценками в колледже и успешностью в работе значительно ниже.

Важным при решении задач прогнозирования представляется вопрос о том, зависит ли продуктивность деятельности индивида от уровня развития и структуры его общего интеллекта. Этой проблеме был посвящен ряд исследований В.Н. Дружинина.

Психометрический интеллект

Психометрический интеллект зависит не только от культуральных влияний, стиля семейного воспитания, уровня образования и социоэкономического статуса, но в большей степени детерминирован генетически. Рассматривая структуру психометрического интеллекта, В.Н. Дружинин отмечает существование множества его моделей, но сам при этом обращается к концептуальным положениям Дж. Кеттелла. Согласно результатам факторного анализа, примененного к данным многочисленных корреляционных исследований Дж. Кеттеллом, психометрический интеллект включает в себя несколько иерархических уровней:

- генеральный фактор (G);
- флюидный, или «текущий», интеллект (G-f);
- кристаллизованный интеллект (Gc);
- фактор визуализации (Gv).

Так же как и Дж. Кеттелл, В.Н. Дружинин рассматривает флюидный, или «текущий», интеллект (G-f) как наиболее явно презентующий генеральный фактор. Кристаллизованный интеллект представляет собой (также аналогично Дж. Кеттеллу) систему интеллектуальных навыков, приобретенных в ходе индивидуальной деятельности.

Подчеркивая, что общий интеллект связан с успешностью человека в различных видах деятельности, В.Н. Дружинин рассматривает только успешность в учебе, профессиональной деятельности и творчестве. При этом справедливо отмечается, что творчество несводимо к деятельности и считать его деятельностью в точном смысле слова неправомерно (А.Я. Пономарев и др.). В.Н. Дружинин, выделяя индивидуальную креативность, отмечает, что она в меньшей степени детерминирована генетически и в значительной мере зависит от взаимодействия индивида с социальной средой. Этому посвящен ряд исследований, проведенных им вместе с учениками, а также работы других авторов. В.Н. Дружинин подчеркивает также, что в трудах многих ученых ведется речь об обучаемости как отдельном факторе, однако с помощью эмпирических факторных исследований выявить его не удалось.

Свою концепцию В.Н. Дружинин строит на предположении о том, что «...общий фактор «умственной энергии» (или же флюидный интеллект — G-f) лежит в основе креативности, кристаллизованного интеллекта и, возможно, обучаемости» [3]. Это может быть представлено схемой (рис. 1). В.Н. Дружинин

пишет о том, что, несмотря на обилие исследований, проводимых еще со времен А. Бине по сей день, вопрос о возможности прогнозирования обучаемости не утратил своей актуальности. Более важным представляется его замечание о том, что пока еще никому не удалось выделить обучаемость как специфическую общую способность, отличную от общего интеллекта. Это и заставляет исследователей рассматривать интеллект как способность, лежащую в основе обучаемости, но не являющуюся существенным фактором, обуславливающим успешность обучения.

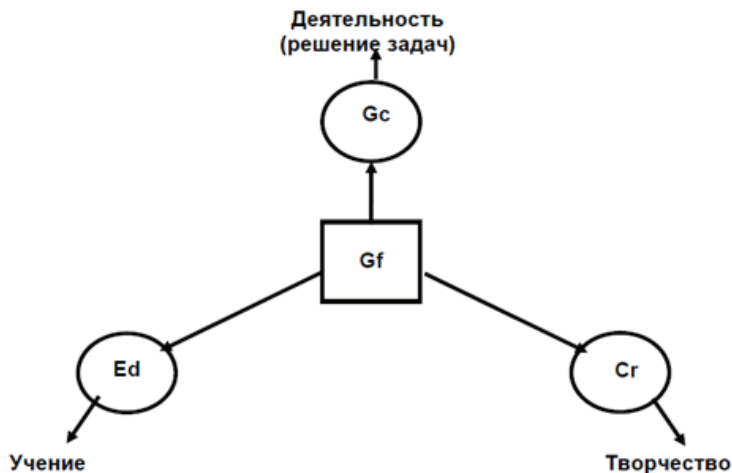


Рис. 1. Связь общих способностей и сфер человеческой активности.

Корреляция тестов общего интеллекта с критериями обучаемости колеблется в интервале значений от $-0,03$ до $0,61$. По данным, полученным при обследовании английских школьников для теста «Прогрессивные матрицы» Дж. Равенна, значение корреляции общего интеллекта с уровнем школьной успеваемости равно $0,70$. Тест Д. Векслера дает менее высокие цифры корреляции с успеваемостью: вербальная шкала — до $0,65$, невербальная — от $0,35$ до $0,45$, общий интеллект — $0,50$. Положительная корреляция между интеллектом, определяемым по IQ, существует, но для школьников с высоким уровнем интеллекта она минимальна. Ссылаясь на собственные исследования и многочисленные труды ряда авторов (В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, Э.А. Голубева, С.А. Изюмова, М.К. Кабардов и др.), В.Н. Дружинин отмечает, что существует нижний порог IQ для учебной (равно как и для любой другой) деятельности. Успешно учиться может школьник, чей интеллект выше некоторого уровня, определяемого внешними требованиями деятельности.

Вместе с тем успеваемость не растет бесконечно, ее уровень ограничивают системы оценок и требования педагогов к учащимся. По мнению В.Н. Дружинина, можно постулировать наличие нижнего «интеллектуального порога» учебной деятельности. Ученик, обладающий IQ ниже этого порога, никогда не будет учиться успешно. С другой стороны, существует предел успешности обучения для индивида с данным уровнем IQ.

Следовательно, считает В.Н. Дружинин, учебная успеваемость (N_i) подчиняется неравенству:

$$N(IQ) \leq N_i \leq N(IQ_i).$$

Отсюда В.Н. Дружинин делает вывод о надуманности и непродуктивности умозаключения о малой информативности тестов интеллекта для прогноза школьной успеваемости. Интеллект определяет лишь верхний, а деятельность — нижний предел успешности обучения. Место ученика в этом диапазоне определяется не когнитивными факторами, а личностными особенностями, в первую очередь, учебной мотивацией и такими чертами «идеального ученика», как исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие к авторитетам.

Несмотря на это, исследования в качестве предикторов учебной и жизненной успешности таких параметров, как уровни развития интеллекта, креативность, обучаемость, учебная успешность свидетельствовали об их неудовлетворительной прогностической ценности. Это заставляло искать другие основания для построения прогноза развития. Таким основанием, получившим статус предиктора жизненной успешности, стал в конце XX в. практический интеллект.

Традиция выделять и ранжировать академический и практический виды интеллекта восходит еще к трудам Аристотеля. По его утверждению, созерцательная деятельность разума (художественная и интеллектуальная) стоит выше любой другой, ибо родственна божественной, «добродетельная деятельность» (политическая, военная) не требует гениальности, хотя и выдается над другими по красоте и величию. Вероятно, в этих суждениях великого мыслителя следует искать корни недооценки роли практического интеллекта, наблюдавшейся в культуре в целом, и в научной психологии вплоть до конца XX в.

Эта ситуация резко изменилась в 1990-е гг., когда существенно вырос интерес исследователей к проблематике практического интеллекта. Целый ряд российских и зарубежных научных школ развернули широкомасштабные исследования в данном направлении. Эти научные изыскания в значительной мере стимулировались изменениями в культуре. В конце XX в. общество уже не рассматривало ученых и художников как безусловную элиту общества. Более того — героями времени стали люди успешные в делах практических: политики, финансисты, бизнесмены, военные. Давнее наблюдение, свидетельствующее о том, что высокий абстрактный интеллект, академические успехи и даже креативность имеют мало общего с достижениями в повседневной жизни, стало восприниматься уже не как курьез, а скорее как закономерность.

Подобную смену ценностных ориентиров не следует трактовать как торжество справедливости или трагедию. Это просто надо принять к сведению и ясно понять, что это итог течения объективных эволюционных процессов в культуре, и всякие попытки оценки данного явления с точки зрения «хорошо – плохо» лишены смысла. А то, что в итоге интерес к изучению практического интеллекта существенно вырос — факт, безусловно, положительный. В контексте обсуждения его проблематики активизировалось внимание исследователей к неакадемическим формам интеллекта и одаренности в целом.

Так, например, внимание специалистов в области психологии одаренности и творчества привлекла проблематика эмоционального интеллекта и социальной компетентности, прежде разрабатывавшаяся далеко за пределами этой отрасли психологии. На новой методологической основе стал формироваться интерес к прототипическим формам практического интеллекта, таким как интуиция, мудрость и др. Были реанимированы весьма давние рассуждения и исследования о проблемах социального интеллекта, начатые еще Э. Торндайком в начале XX в., а также интеллекта жизненного успеха (Р. Стернберг). Эти направления исследований можно квалифицировать как изучение различных аспектов проблемы практического интеллекта.

В результате данных научных изысканий в психологических теориях детской одаренности и выстроенных на их базе педагогических концепциях уже не так односторонне стал оцениваться потенциал личности, как это делалось, например, в начале XX в. в концепции «интеллектуальной одаренности» или в середине XX в. в концепции «творческой одаренности». В работах психологов и педагогов конца XX в. все яснее начинает звучать мысль о том, что одаренность не сводится к интеллекту и креативности, это проблема не когнитивного, а в целом общего развития личности. Следовательно, расширив диапазон тестируемых личностных свойств, включив в их число эмоциональную сферу и способности к эффективному межличностному взаимодействию, мы получаем значительно более точную картину умственного потенциала личности (Ю.Д. Бабаева, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.).

В ряде специальных эмпирических исследований обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в учебной деятельности (О.А. Айгунова, Ю.Д. Бабаева, А.И. Савенков и др.).

Эмоциональный интеллект и социальный интеллект

Термин «эмоциональный интеллект» введен в научный обиход американскими психологами П. Сэловеем и Д. Майером. Первая публикация разработанной ими теоретической модели датирована 1990 годом. П. Сэловей и Д. Майер определяют эмоциональный интеллект как сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением.

В отличие от эмоционального интеллекта, утвердившегося в конце 1990-х гг., изучение социального интеллекта имеет давнюю историю. Понятие «социальный интеллект» (social intelligence) было введено Э. Торндайком еще в 1920 г. Он рассматривал социальный интеллект как «способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других». В дальнейшем эти представления были уточнены и развиты многими исследователями.

В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие «социальный интеллект» как ряд способностей:

– уживаться с другими людьми (Ф. Мосс и Т. Хант, 1927);

– иметь дело с окружающими (Т. Хант, 1928), знания о людях (Р. Стрэнг, 1930);

– легко сходиться с другими, умение входить в их положение, ставить себя на место другого (П.Е. Вернон, 1933);

– критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей (Дж. Ведек, 1947).

Суммируя эти представления, известный американский психолог Дэвид Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию (Д. Векслер, 1958).

Активно интересовались этим явлением многие психологи и в середине XX в. Создавший свою знаменитую многофакторную модель интеллекта, Дж. Гилфорд отводит в ней особое место социальному интеллекту. Его модель была разработана как открытая система, и в момент ее создания автор еще не знал всех входящих в нее элементов. Он предполагал, что их около 120-ти. По этому поводу он шутливо заметил, что нашел 120 способов быть умным и тут же добавил: «...к сожалению, есть гораздо больше способов, чтобы быть глупым». Сейчас этих элементов найдено более 180-ти, но шутливое утверждение Дж. Гилфорда о том, что способов, чтобы быть глупым еще больше, продолжает оставаться верным.

Он предсказывал, что в его модели интеллекта не менее 30 способностей, относящихся к социальному интеллекту. Некоторые из них относятся к пониманию поведения, некоторые к продуктивному мышлению в области поведения, и некоторые — к его оценке. Важно и то, что Дж. Гилфорд особо подчеркивает, что понимание поведения других людей и самого себя имеет в значительной степени невербальный характер.

К числу важнейших функций научного знания традиционно относится прогнозирование событий, процессов и явлений. Психология и педагогика XX в. пытались справиться с задачей поиска предикторов развития одаренной личности. Выявленные особенности и найденные закономерности в настоящее время позволяют решать ряд задач, стоящих перед образовательной практикой. Но приходится признать, что прогнозирование развития личности — сложный предмет изучения, зависящий от множества факторов, создающих большие трудности и в исследованиях, и во внедрении полученных результатов в образовательную практику.

Литература

1. Айгунова О.А. Эмоциональный интеллект как предиктор учебной успешности у математически одаренных старшеклассников / О.А. Айгунова // Известия Южного федерального университета. – 2009. – № 11. – С. 92–101.

2. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
4. *Дружинин В.Н.* Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / В.Н. Дружинин // Основные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской – М.: Флинта, 1997. – 205 с.
5. *Карпова С.И.* Проблема детской одаренности на современном этапе развития образования / С.И. Карпова. – Одинцово: Одинцовский гуманитар. ин-т, 2008. – 151 с.
6. *Леднева С.А.* Детская одаренность глазами педагогов / С.А. Леднева // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 80–83.
7. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – Москва – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.
8. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – Москва – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 719 с.
9. *Практический интеллект* / Под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб.: Питер, 2002. – 271 с.
10. *Савенков А.И.* Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / А.И. Савенков // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2005. – № 4. – Т. 2. – С. 94–101.
11. *Савенков А.И.* Развитие детской одаренности. Интеллектуально-творческий потенциал личности на ранних этапах онтогенеза / А.И. Савенков. – Saarbrücken, Германия. LAP Lambert Academic Publishing. – 2011. – 385 с.
12. *Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования* / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. – С. 29–39.
13. *Стернберг Р.Д.* Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 54–61.
14. *Трост Г.* Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе / Г. Трост // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 19–29.
15. *Урбан К.* Поощрение и поддержка креативности в школе / К. Урбан // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 41–51.
16. *Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушаков, Д.В. Люсина. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. – С. 11–29.
17. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

Literatura

1. *Ajgunova O.A.* E'mocional'ny'j intellekt kak prediktor uchebnoj uspešnosti u matematicheski odarenny'x starsheklassnikov / O.A. Ajgunova // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. – 2009. – № 11. – S. 92–101.
2. *Gilford Dzh.* Tri storony' intellekta / Dzh. Gilford // Psixologiya my'shleniya / Pod red. A.M. Matyushkina. – М.: Progress, 1965. – S. 433–456.
3. *Druzhinin V.N.* Psixologiya obshhix sposobnostej / V.N. Druzhinin. – SPb.: Piter, 1999. – 368 s.

4. *Druzhinin V.N.* Struktura psixometriceskogo intellekta i prognoz individual'ny'x dostizhenij / V.N. Druzhinin // Osnovny'e koncepcii tvorchestva i odarennosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoy. – M.: Flinta, 1997. – 205 s.
5. *Karpova S.I.* Problema detskoj odarennosti na sovremennom e'tape razvitiya obrazovaniya / S.I. Karpova. – Odinczovo: Odinczovskij gumanit. in-t», 2008. – 151 s.
6. *Ledneva S.A.* Detskaya odarennost' glazami pedagogov / S.A. Ledneva // Nachal'naya shkola. – 2003. – № 1. – S. 80–83.
7. *Lejtes N.S.* Vozrastnaya odarennost' i individual'ny'e razlichiya / N.S. Lejtes. – Moskva – Voronezh: MODE'K, 1997. – 448 s.
8. *Matyushkin A.M.* My'shlenie, obuchenie, tvorchestvo / A.M. Matyushkin. – Moskva – Voronezh: MODE'K, 2003. – 719 s.
9. Prakticheskij intellekt / Pod obshh. red. R. Sternberga. – SPb.: Piter, 2002. – 271 s.
10. *Savenkov A.I.* Social'ny'j intellekt kak problema psixologii odarennosti i tvorchestva / A.I. Savenkov // Psixologiya. Zhurnal vy'sshej shkol'y' e'konomiki. – 2005. – № 4. – T. 2. – S. 94–101.
11. *Savenkov A.I.* Razvitie detskoj odarennosti. Intellektual'no-tvorcheskij potencial lichnosti na rannix e'tapax ontogeneza / A.I. Savenkov. – Saarbrucken. Germaniya. LAP Lambert Academic Publshing. – 2011. – 385 s.
12. Social'ny'j intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Ushakova, D.V. Lyusina. – M.: Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2004. – S. 29–39.
13. *Sternberg R.D.* Triarxicheskaya teoriya intellekta // Inostrannaya psixologiya. – 1996. – № 6. – S. 54–61.
14. *Trost G.* Vozmozhnost' predskazaniya vy'dayushhixsya uspexov v shkole, universitete, na rabote / G. Trost // Inostrannaya psixologiya. – 1999. – № 11. – S. 19–29.
15. *Urban K.* Pooshhrenie i podderzhka kreativnosti v shkole / K. Urban // Inostrannaya psixologiya. – 1999. – № 11. – S. 41–51.
16. *Ushakov D.V.* Social'ny'j intellekt kak vid intellekta / D.V. Ushakov // Social'ny'j intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Ushakov, D.V. Lyusina. – M.: Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2004. – S. 11–29.
17. *Xolodnaya M.A.* Kognitivny'e stili. O prirode individual'nogo uma / M.A. Xolodnaya. – M.: PER SE', 2002. – 304 s.

*A.I. Savenkov,
S.I. Karpova*

Child's Giftedness as a Predictor of Educational and Life Successfulness in Pedagogy and Psychology of the XXth Century

The article dwells upon the evolution of the XXth century educationalists' and psychologists' notions of possible forecasts of the gifted personality's development. Major predictors of education and life successfulness include general intelligence, creativity, training trainability, emotional and social intelligence.

Key-words: child's giftedness; development diagnostics; intelligence; creativity; educational successfulness.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А.Д. Дейкина

Формирование культурно-интеллектуального отношения учащихся к русскому языку в современной парадигме образования

В статье рассматриваются вопросы сопряжения языка и культуры в преподавании русского языка. Особое внимание обращено на пути развития позитивного отношения учащихся к русскому языку и интеллектуального потенциала личности.

Ключевые слова: новые приоритеты; поступательная преемственность; текст; свертхтекст; когнитивно-семантический подход.

Подготовка нового поколения учителей, ориентированных на стратегию «Наша новая школа», связана с определением и усилением роли методической науки в профессиональном образовании и самообразовании личности. Методическая наука преподавания русского языка как родного и как иностранного развивается весьма интенсивно в соответствии с запросами времени, а именно: необходимости гармонизации отношений между поколениями, воспитания у детей уважения и толерантности в разнообразных условиях общения, учета особенностей многонационального мира и др. Безусловно, важны преемственная связь между прошлым и настоящим, опора на традиции отечественного образования, видение перспективы для самых талантливых, креативных учащихся. На первое место выходят вопросы, которые раньше не ставились и не рассматривались: вариативность образовательных концепций, разнообразие школ, особое внимание к развивающей среде обучения и воспитания, создание школ с эксклюзивным образованием и др. Целенаправленность школьного образования определяется новыми приоритетами в результатах (компетентностями и компетенциями). Содержание пересматривается в сторону обеспечения интеллектуального и креативного потенциала личности, развития способностей к успешной коммуникации и др.

Методисты в научно-исследовательской парадигме обучения русскому языку в последнее время всё больше внимания обращают на актуальные вопросы непре-

рывности образования, преемственности и перспективности в обучении, развития личности средствами русского языка и в процессе его изучения. Повышается значение того знания и умения, которое связано с разнообразной деятельностью и способностью личности этим знанием и умением оперировать гибко и успешно в обновляющихся или меняющихся жизненных и профессиональных условиях.

Новизна методических подходов состоит в преодолении локальности применительно к предмету изучения в русском языке, в расширении границ использования полученного знания, в установке не на рецептурную составляющую, а на самостоятельное освоение действий разного уровня на основе изучения программного вопроса или выявленной проблемы.

Подтвердим это методическое кредо примером обращения к фразеологии русского языка в обучении любого контингента учащихся [4]. Внимание фразеологизмам традиционно уделяется всегда, и теоретическая мысль о фразеологизмах как особенных единицах лексики также проводится всегда (об этом говорит ретроспективный анализ методической литературы). Однако небезосновательна обеспокоенность тем обстоятельством, что в речи даже у носителей русского языка фразеологизмы редки, в их употреблении отмечаются нарушения норм, неполное понимание значения и сочетаемости, неучет речевой ситуации и другие недостатки. Интерес современных исследователей и практиков к проблеме обучения фразеологии усилился со стороны широких возможностей фразеологизмов выступать средством развития личности в силу их особой эмоциональности, выразительности и оценочности, национально-культурной ёмкости и ментальности. Фразеологизмы как единицы языка с высоким информативным коэффициентом: денотативным, оценочным, стилистическим — не должны быть ограничены только случайным и даже только локальным обращением к ним. Для успешности обучения фразеологии важно соблюдать преемственность, начиная со старшего дошкольного и младшего школьного возраста и продолжая в среднем звене школы: сензитивный возраст, отличающийся особой восприимчивостью к образности языка, к эстетике окружающего мира позволяет поднять уровень восприятия, понимания и применения фразеологизмов изучаемого языка в различных ситуациях общения. В таком учебном процессе осуществляется поступательная (термин со стороны философии) преемственность, позволяющая не только накопить оптимальный объем учебных единиц, но и перейти к качественным изменениям (обобщениям, систематизации, абстракции и т.д.). Вертикальная линия реализации рассматривается при этом и как смена ведущих типов деятельности (игровой, учебной, практической, изобразительной и др.), что обеспечивает последовательное внимание учителя к потенциальным возможностям ребенка. Изложенный взгляд на изучение фразеологических единиц вполне совпадает с текстоориентированным преподаванием русского языка.

В современной теории и практике обучения русскому языку на ключевые позиции вышел текст, рассматриваемый с разных сторон: лингвистики, филологии, культурологии.

Задача современных исследователей и преподавателей — обеспечить соотнесенность языковых единиц (например, идиомы с микротекстом), жизненных реалий с их отражением в тексте, культурных фактов (артефактов) с определением их значимости в тексте, идей с их воплощением в разных по стилю текстах и т.д. Множество смыслов, передаваемых текстами, заставляет задуматься более серьезно, чем когда-либо ранее, о критериях отбора текстов. Чрезвычайно важной представляется интеграция большого объема работы на разных этапах познания языка, наполнение культурно значимым содержанием обучения на основе анализа текстов.

Методические пути включения текстов в учебный процесс разные, но среди них следует обратить внимание на тематико-групповой принцип презентации текстов (что обычно делается в отношении слов и предлагается делать в отношении других единиц языка, например, фразеологизмов). Текст автономен, даже малый отрывок из большого произведения воспринимается автономно, если он структурно и содержательно самостоятелен. Текст отражает индивидуальность автора как личность со своей позицией, стилем, отношением, слогом. Но между разными текстами одного или разных авторов может существовать сближенность по теме, по содержанию, по авторскому стилю, по композиции, по информационной новизне и другим параметрам оценки. В этом случае критерием отбора текстов становится их ценность с позиции новизны и оригинальности материала, достаточности информации, четкости позиции, достоинств в использовании автором языковых средств, а значит, и включенности в ту или иную группу текстов. Речь идет о сверхтексте, который создается по мере обращения к разным текстам, и о работе с ними в учебных целях. Методическая состоятельность заключается в дидактической обработке текстового материала с учетом его совокупности и разнообразия. Анализ сверхтекста требует более широких обобщений и более универсальных действий.

В парадигме современных методических ориентаций работа с текстом и со сверхтекстом предполагает: анализ языковых явлений в единстве значения, структуры, функции; выявление конкретных и более общих смыслов (например, патриотической идеи, национально-культурного содержания текста); порождение речевого высказывания на основе ассоциативных связей, опосредованных словами отношений; усиление нормативной стороны детской речи и совершенствование индивидуальной творческой практики учащихся.

Сложным, но необходимым компонентом современного лингвистического подхода — когнитивно-семантического — на занятиях русским языком является когнитивная обработка составляющих текста — его отдельных единиц и всего текста в целом. Не случайно в практике преподавания русского языка утвердился комплексный анализ текста, обеспечиваемый рядом разноуровневых заданий. Процедурная модель анализа, однако, еще не устоялась, и нет единства взглядов по целому ряду вопросов: объема анализа, числа заданий и их совокупности, последовательности и логики анализа, алгоритма решений и др. Разработкой тео-

ретических основ построения методической системы школьного анализа текста заняты многие исследователи. Выделим ключевые, на наш взгляд, проблемы: систематичности, последовательности, методичности, культуры обращения к тексту, объема компетентностных компонентов разных видов.

Безусловно и другое: работа с текстом (готовым и порождаемым) расширяет зоны культурно-речевого и интеллектуального развития учащихся — в этом состоит общая тенденция обучения русскому языку.

В методике разработаны такие принципы учебной работы, как принцип осознания языковых явлений, принцип развития чувства языка, принцип оценки выразительности речи и др. Поэтому так важно для формирования культурно-интеллектуального взгляда на язык обратиться к текстам, которые прямо или опосредованно (через художественную форму оригинала) расскажут о значении родного языка в жизни его носителя. Поступающие в этом случае культурные импульсы не усваиваются учащимися механически, а сложно трансформируются с помощью учителя-посредника. Важны активные формы освоения культурной информации, к примеру, беседа, дискуссия, построенная на умозаключениях учащихся. Роль учителя-посредника состоит в том, чтобы помочь сориентироваться школьнику и выбрать точку зрения.

Развитие культууроориентированной лингвометодики и осознание текста как единицы культуры находится в русле современной научной парадигмы с ее ярко выраженной, антропоцентрической ориентацией.

Оценка русского языка как великого языка русского народа выражена и в научно-публицистической, и в художественной литературе. Целесообразно использовать (и это часто делается в школе) в работе над языком оценку М.В. Ломоносова, соединившего в себе ученого и поэта.

Говоря словами А.К. Югова, «Величие и мощь русского языка, его всеотзывность, всепроникновенность, неисчерпаемая многовидность и разноречивость воспета Ломоносовым в его бессмертном дифирамбе, заучиваемом наизусть в наших школах:

“Карл V, римский император, говаривал, что испанским языком с богом, французским с друзьями, немецким с неприятелями, итальянским с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно. Ибо нашел бы в нем великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того, богатство и сильную в изображении краткость греческого и латинского языков...”» [6: с. 11].

Однако зададимся вопросом: «Что дает этот текст М.В. Ломоносова учащимся?» Прежде всего эмоциональное положительное впечатление. Это немало, так как вызвано чувство, закрепляющее идею в сознании ученика (эмоциональный компонент образования). Далее спрашиваем учащихся, в чем состоит идея, на чем она основывается. Знание идеи («им со всеми оными говорить пристойно») и понимание составляющих ее частей (в конкретном

тексте — свойств русского языка: «великолепие... живость... крепость... нежность... богатство... сильную в изображении краткость») — это интеллектуальное восприятие (рациональный компонент урока).

Автор высказывания М.В. Ломоносов говорит и на «языке логики» (в тексте есть, к примеру, такое логико-синтаксическое построение: «Если бы он..., то, конечно...»), и «языком образов» (в небольшом речевом построении целая социальная картина: лингвистическое обобщение и яркий эмоциональный образ). Своеобразный синтез логики и образов в подобном изложении мыслей предполагает единство понимания и переживания. На пути к такому единству возможны рациональные вопросы, помогающие всем школьникам уяснить суть взгляда: Почему испанским языком, по мнению Карла V, можно говорить с богом, французским с друзьями и т.д.? Почему в списке языков, известных Карлу V, нет русского языка? Почему среди всех языков следует, по мнению Ломоносова, знать русский?

Причинно-следственные связи двух частей данного текста выявляются по вертикали, к примеру: «Французским языком можно говорить с друзьями, потому что ему свойственна живость». Рассмотрение всех существующих связей покажет, что каждому из языков присуща одна особенная черта, а русскому языку — их совокупность.

Теперь очевидна интегрированная мысль текста, существенная для передачи концептуальной позиции автора. Но и это не всё. «Результат интегрирования реализуется в категории завершенности, которая непосредственно соотносится с названием текста» [3: с. 19]. Название к тексту может быть подобрано учащимися так, чтобы оно отвечало «проспективному изложению мысли». В анализируемом тексте есть примечательная для наших целей особенность: он содержит мотивационную ориентировку личности («...если бы он российскому языку был искусен...»), что важно для структуры убеждения (убежденности). Наряду с содержательно-фактуальной информацией есть дополнительная подтекстная мысль, возбуждающая познавательную активность учеников: надо учиться быть искусным в российском языке (это поведенческий компонент).

Обращение к тексту, тем более художественному, а в последнее время не только к прозаическому, но все более и к поэтическому [5], позволяет утверждать деятельностную сущность учебного процесса по русскому языку, когда в результате аналитической работы над предложенным текстом стимулируется создание учащимися собственного текста, то есть продуцирование ими связного высказывания. В таком культуроведческом подходе возникает определенный контекст культуры, позволяющий субъекту учебного диалога выразить себя, свое понимание, интерпретировать символику художественного слова, обогатить впечатлениями, чувствами и эмоциями свой внутренний мир.

Концепции школьного образования на современном этапе вполне отвечает программа культурно-речевого развития учащихся путем анализа лирического текста, что прогнозирует динамику проявления новых лингвокультурных контекстов в дальнейшем образовании и самообразовании личности.

Обращение к текстовому материалу, иллюстрирующему грамматические и другие явления в языке, может быть полезным в освоении такой идеи, как глубочайшая народность русского национального языка. Важно взглянуть на язык сквозь призму народного сознания, в котором сохраняются пиетет языка и уважительное отношение к людям, умеющим «красно» говорить. «Художественность присуща самому языку народа», — подчеркивает А. Югов. От века изначально народная речь складывалась такой, и каждый носитель родного языка черпал из этой сокровищницы, являясь, как выразился А. Югов, ее пайщиком [6].

При повторении словообразования можно включить в урок одно из стихотворений В. Бокова, к примеру: «У пахаря была метафора...». «Живое зерно» народной словесности — в той уменьшительно-ласкательной лексике, которая свойственна русской речи и отвечает душевной щедрости русского человека («...Он лошадь называл лошадушка, овцу величал — овечушка, // Жену приветствовал: — Душа моя, // Скажи мне доброе словечушко!...»). В состоянии яркого эмоционального ощущения, которое создает стихотворение, ученику легче закрепить информацию в памяти, но вслед за эмоционально-информационной «загруженностью» должна состояться смысловая ориентация. В сочетании эмоционального и рационального вычленился позиция поэта и произойдет убеждающее воздействие на учащихся. Поскольку механизм работы с разными текстами повторится неоднократно, то стоит надеяться, что учащиеся воспримут должным образом пафос всей работы.

Технология обращения к текстам, обеспечивающим лингвистическое содержание уроков, должна быть такой, чтобы позволяла выявить стержневую позицию автора по вопросам языка и языковой культуры и в то же время учитывала особенности работы на уроках русского языка как учебного предмета. Правильное методически и уместное в контексте всей работы по языку использование отобранных текстов лингвистического содержания предполагает: тщательный отбор текстов, несущих информационную новизну, имеющих доступную форму, вызывающих полезный познавательный интерес; умелое включение в канву урока отобранного для работы первичного (писательского) текста или создаваемого в ходе работы первичного (ученического) или вторичного (пересказ, переложение, изложение) текста; выверенную тональность урока, использующего художественный текст, создающий эмоциональное впечатление, или научно-популярный текст (учебно-научный), говорящий на языке фактов, терминов, научных доказательств.

При этом работу над текстом следует сориентировать на выводы, учитывающие зону ближайшего развития учеников со стороны их языковой личностной компетенции.

Структура урока позволяет использовать текст по-разному. Это зависит от цели его использования:

– текст как самоцель: его анализ будет способствовать развитию лингвистического мышления школьника, позволит запомнить автора, выраженную языковую позицию, его кредо;

- текст как опорный для дискуссии; после его записи возможно дискуссионное обсуждение с результатом найденного решения;
- текст для одного урока, когда достаточно времени на презентацию учебно-языкового материала и разъяснение лишь позиции;
- текст для ряда уроков, когда в итоге остается запись тезисов, отражающих важные суждения или сжатое изложение с формулированием языковой позиции;
- текст как первичный (писательский) для создания вторичного (ученического), то есть исходный для написания изложения;
- текст как первичный (оригинальный ученический), созданный на основе урока «от слова к тексту», раскрывающий истоки слова, историческую ретроспективу, поиск вариантов, возможность аналогов и т.д.

Вообще первичный (писательский) текст нужен для представления существенной позиции (взгляда, убеждения). Следовательно, прочтение или запись текста должны привести к осмыслению и запоминанию авторского кредо. На основе этого взгляда могут быть расширены представления учащихся через их собственный опыт, дополнительное изучение вопроса, изложение авторской позиции как уже приобретенного своего убеждения или несогласия с авторской позицией или дополнительной аргументацией авторского взгляда.

Первичный текст может быть емким по содержанию и малым по объему, включать в себя вопрос — лингвистическую загадку или нести отгадку, разъясняющую суть явления или тенденции, ставить проблему и предлагать альтернативу в ее решении.

Первичный текст может быть объемным, иллюстрирующим какое-либо из положений лингвистического мировоззрения и потребует значительного времени на освоение этого материала.

Первичных текстов, отобранных для работы, может быть несколько, и только изучение каждого из них приведет к достаточно выверенным, убедительным выводам.

По своему содержанию используемые тексты могут быть связаны с текущим материалом учебного курса, к примеру, лексикой, словообразованием и так далее.

Для использования авторского текста в учебных целях учитель прибегает к методически целесообразной адаптации текста. Приемы (способы) адаптации направлены на терминологическую целесообразность, достаточную убедительность фактов и доступность изложения для учащихся определенного возраста. В этом случае научный или научно-популярный текст перерабатывается в учебно-научный текст.

Приемы работы с текстом обычны и зависят от учебной ситуации (обучения, дискуссии, контроля): прочтение, осмысление, пересказ, выражение согласия или несогласия с позицией автора, использование усвоенной аргументации в своем тексте, опора на включенный в урок текст в ученическом сообщении.

Совокупность (цепочка) последовательно решаемых задач обучения осуществляется на разных уровнях передачи классному коллективу информации посредством текста.

На первом уровне происходит:

- привлечение внимания к языковой или оценочной информации (задача на внимание),
- обеспечение восприятия информации (задача на восприятие),
- осмысление информации (задача на понимание),
- запоминание информации (задача на актуализацию памяти, на запоминание).

На втором уровне происходит:

- увлечение языковым примером, фактом (установка на эмоциональный отклик, отношение),
- убеждение в истинности сказанного о языке или другом предмете речи (установка на достоверность точки зрения и убедительность изложенного),
- идентификация языкового материала (установка на тождественность точки зрения на приведенный языковой материал или другой предмет речи с другим, аналогичным).

Конечно, деление задач на коммуникативно-познавательные и убеждающие носит, во-первых, условный и, во-вторых, интегральный характер. Лингвистическое знание, подкрепленное лингвистическим размышлением, становится частью собственного взгляда на предмет в области языка или в целом на язык. Носителю родного языка надо быть готовым защитить свою позицию и действовать в своем речевом поведении в соответствии с усвоенными установками на язык. Как никогда современно звучат идеи Н.А. Бердяева: «Одинаково верно утверждение, что культура всегда национально-своеобразна и что существует общечеловеческая культура. Универсально-общечеловеческое находится в индивидуально-национальном, которое делается значительным именно своим оригинальным достижением этого универсально-общечеловеческого» [1: с. 69].

В 2012 году, объявленном Годом отечественной истории, правомерно утверждать ключевую роль школы в сохранении и развитии национальной русской культуры, имеющей длительную историю и значительное культурное пространство, что связано с перспективой освоения ценностных смыслов на основе категории целостности и в условиях сочетания разных принципов и подходов с обязательным аксиологическим обоснованием.

Литература

1. *Бердяев Н.А.* Самопознание: сочинения / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во Эксмо; Харьков: Изд-во Фолио, 2006. – 640 с.
2. *Камедина Л.В.* Духовная целостность русской культуры и ее смысловая репрезентация в художественной словесности XI–XXI вв.: автореф. дис. ... докт. культ. / Л.В. Камедина. – Новосибирск, 2011. – 39 с.
3. *Ипполитова Н.А.* Текст в системе изучения русского языка в школе / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1992. – 19 с.

4. *Михеева Г.В.* Преемственность в обучении фразеологии русского языка детей старшего дошкольного, младшего школьного возраста и учащихся пятых классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Михеева. – М., 2011. – 24 с.
5. *Савостикова А.Б.* Методика формирования умений продуцирования связного высказывания на основе интегративной модели анализа лирического текста у учащихся 6 класса общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Савостикова. – Орёл, 2011. – 24 с.
6. *Югов А.К.* Думы о русском слове / А.К. Югов. – М.: Современник, 1972. – 216 с.

Literatura

1. *Berdyayev N.A.* Samopoznanie: sochineniya / N.A. Berdyayev. – М.: Izd-vo E'ksmo; Хар'ков: Izd-vo Folio, 2006. – 640 s.
2. *Kamedina L.V.* Duxovnaya celostnost' russkoj kul'tury' i ee smy'slovaya reprezentaciya v xudozhestvennoj slovesnosti XI–XXI vv.: avtoref. dis. ... dokt. kul't. / L.V. Kamedina. – Novosibirsk, 2011. – 39 s.
3. *Ippolitova N.A.* Tekst v sisteme izucheniya russkogo yazyka v shkole / N.A. Ippolitova. – М.: Flinta, Nauka, 1992. – 19 s.
4. *Mixeeva G.V.* Preemstvennost' v obuchenii frazeologii russkogo yazyka detej starshego doskol'nogo, mladshogo shkol'nogo vozrasta i uchashhixsya pyaty'x klassov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / G.V. Mixeeva. – М., 2011. – 24 s.
5. *Savostikova A.B.* Metodika formirovaniya umenij producirovaniya svyaznogo vy'skazyvaniya na osnove integrativnoj modeli analiza liricheskogo teksta u uchashhixsya 6 klassa obshheobrazovatel'noj shkoly': avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A.B. Savostikova. – Oryol, 2011. – 24 s.
6. *Yugov A.K.* Dumy' o russkom slove / A.K. Yugov. – М.: Sovremennik, 1972. – 216 s.

A.D. Deikina

Forming Pupils' Culture-intellectual Attitude to the Russian Language in Contemporary Teaching Paradigm

The article considers issues of language and culture coherence in the Russian language teaching. Particular attention is paid to ways of developing pupils' positive attitude to the Russian language and personality's intellectual potential.

Key-words: new priorities; advancing motion; text; hypertext; cognitive-semantic approach.

С.И. Карпова

Традиции и новации в развитии детской одаренности

В статье рассматриваются вопросы обучения и воспитания одаренных школьников в контексте современных тенденций развития отечественного образования: гуманистической парадигмы, идеи индивидуализации учебного процесса на основе личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Анализируя качественные характеристики (показатели) двух образовательных моделей: традиционной (знаниево-технократической) и гуманистической (личностно-ориентированной), автор определяет основные подходы к образованию одаренных школьников в контексте реализации современного методологического принципа индивидуализации образования.

Ключевые слова: одаренность; гуманистическая парадигма; компетентностный и личностно-ориентированный подходы; индивидуализация образовательного процесса; мотивация достижений; образовательные модели.

Вопросы развития, обучения и воспитания одаренных детей неразрывно связаны с процессами, происходящими в общественной жизни страны, и являются значимыми в определении направлений государственной образовательной политики. Социально-экономические изменения нашли отражение в ряде принятых Правительством Российской Федерации основополагающих концептуальных документов в области образования: «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», в проектах: «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др. Данные документы определили следующие основные направления государственной политики в области образования:

– переход от традиционной (знаниево-технократической) парадигмы к гуманистической, структурирующей образовательный процесс на таких базисных ценностях, как самоактуализация, самоопределение и самореализация личности в рамках личностно-ориентированного взаимодействия педагога и обучающегося;

– смещение акцента на индивидуализацию образовательного процесса, предусматривающего переориентацию его на личность, неповторимую индивидуальность учащегося, его интересы и способности, свободный выбор форм обучения и образовательных учреждений;

– формирование нового типа социального заказа общества на образование и профессиональную подготовку, основу которых составляет индивидуальная модель способностей (компетентностей) человека, предполагающая его

готовность принимать ответственные персональные решения, способность к продуктивной самостоятельной деятельности, саморазвитию и непрерывному самообразованию.

Идеи гуманизма не являются новыми для отечественной педагогики и образовательной практики. Гуманистические традиции российского образования успешно развивались во II половине XIX в. (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.). По мнению К.Д. Ушинского, педагогика должна опираться на научные знания о человеке, на широкий круг антропологических наук, к которым он относил анатомию, физиологию, психологию, логику, филологию, географию, политэкономия, статистику, литературу, искусство, среди которых особое место занимали психология и физиология [8]. К.Д. Ушинский считал, что обучение может выполнить образовательные и воспитательные задачи лишь в том случае, если оно будет соблюдать три основных условия: связь с жизнью, соответствие с природой ребенка и особенностями его психофизического развития, обучение на родном языке.

По мнению другого сторонника этих идей — Л.Н. Толстого, есть органическая целостность, очень сложная система взаимодействия социальной среды, личностей учеников и педагога, система, в которой тесно переплетаются рациональные взгляды, нравственные идеалы, эстетические ценности и прагматические интересы. Такое понимание педагогического процесса оказалось особенно актуальным для современного отечественного образования [7]. Известный литературовед и педагог Ю. Айхенвальд в 1900 г. предложил ряд подходов к созданию гуманистически ориентированной школы. Главное внимание им обращалось на установление «свободного взаимодействия индивидуальности учителя с индивидуальностью учеников на основе их разумных и добрых отношений, наполненных простотой и человечностью, взаимоуважением друг к другу». Важнейшей задачей школы ставилось выявление индивидуальных склонностей учащихся и их развитие в атмосфере «широкой свободы», то есть в условиях личностно ориентированного образования [1].

Ю. Айхенвальдом были предложены новые формы и методы образования. Среди них: придание обучению проблемного эвристического характера (ребенок как «существо спрашивающее»), возможность самому ученику создавать и изменять образовательную программу в соответствии с собственными актуальными потребностями и интересами, стимулирование познавательного интереса ученика к предмету, вызывающему у него наибольшее влечение как проявление «свободного выбора его любознательности». В качестве конкретных методических приемов предлагалась работа в малых группах, организация «живых бесед», дискуссий, проблемных лекций, экскурсий.

В начале XX в. в обществе были широко распространены призывы перейти от школы, «уничтожающей в детях всякую самобытность, самостоятельность, подавляющей задатки и способности, разрушающей идеалы и поработающей ученика», к обучению, осуществляемому в соответствии с индивидуальными особенностями ученика и способствующему общему и всестороннему его развитию. Эти идеи активно развивали такие видные ученые, как В.П. Вахтеров,

К.Н. Вентцель, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, К.П. Победоносцев, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий и др.

В начале XX в. российскими учеными и педагогами была сформирована гуманистическая научно-педагогическая парадигма: создано ее ценностно-теоретическое ядро; установлены вариативные подходы к определению гуманистического содержания образования и воспитания; найдены отвечающие этой парадигме формы и методы организации учебно-воспитательного процесса; выработаны соответствующие педагогические технологии ее реализации в образовательных учреждениях.

Так, например, предусматривалось использование исследовательского метода, создание в классе особой нравственно-интеллектуальной атмосферы, стимулирующей когнитивное и духовное развитие ребенка (И.Ф. Сवादковский и др.). Важная роль отводилась актуализации изучаемого материала в сознании учащегося, связи данного материала с жизнью, использованию различных трудовых процессов. Подчеркивалась значимость диалогового характера изучения материала, совместного поиска решения учебных задач педагогом и учеником. В противовес гимназической, авторитарной педагогике, строившей воспитание и обучение во многом на страхе и наказаниях, на монологической форме учебного процесса, выдвигалась идея о необходимости опоры на внутреннюю мотивацию учения, стимулирование познавательного интереса, обретение учениками чувства успеха, удовлетворения от результатов своей деятельности.

Большое влияние на становление гуманистической парадигмы образования оказали перспективные и значимые достижения начала XX в. в сфере педагогической психологии, особенно экспериментальной психологии и экспериментальной дидактики (А. Лазурский, А. Нечаев, Н. Румянцев, И. Сикорский и др.). Благодаря деятельности российских ученых-психологов педагоги исследователи и практики разработали новые методические инструменты. Развитие в России экспериментальной психологии явилось основой для формирования личностно-ориентированной педагогики и гуманизации образовательной деятельности. Основными ее концептуальными положениями стали:

- признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности;
- направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию учащегося в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической);
- трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»;
- ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимися, основанные на взаимном уважении и искренней любви;
- акцентирование важности расширения границ свободы развивающегося субъекта с учетом его изменяющихся, по мере взросления, прав и жизненных перспектив;
- подчеркивание активно-деятельностной роли учащегося в многообразном процессе учения и обучения, включение в познавательную деятельность

целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.

Таким образом, в центр педагогического процесса выдвигалась уникальная целостная личность ребенка, рассматриваемая как самоценная индивидуальность, обладающая собственной логикой развития. Обращение к гуманистическим традициям отечественного образования на современном этапе позволяет лучше осознать логику развития образования как целостной социокультурной системы.

Современные тенденции развития образования нашли отражение на всех уровнях отечественной образовательной системы, в том числе и в системе среднего общего образования, призванного ориентироваться на комплексную реализацию трех основных образовательных моделей: компетентностную, профильную, личностно-ориентированную [4].

Компетентностная модель — предполагает решение задач подготовки человека, владеющего современными ключевыми компетентностями (познавательной, ценностно-смысловой, общекультурной, информационной, коммуникативной), направленными на обеспечение жизнедеятельности человека в социуме. Компетентности рассматриваются как ключевые деятельности. Компетентности сменили примат знаниевых результатов, подчинив их себе как ресурс.

Профильная модель — ориентирует на реализацию принципа дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющего за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса в наибольшей степени учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Личностно-ориентированная (личностно-развивающая) модель — предусматривает гуманитаризацию содержания образования, реализацию гуманистических технологий обучения и воспитания, создание в образовательных учреждениях атмосферы сотрудничества и сотворчества, образовательной среды, формирующей личность, способной к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации.

Переход от традиционной (авторитарной, знаниево-технократической) парадигмы к гуманистической (личностно-ориентированной, развивающей) предусматривает изменение отношений между участниками образовательного процесса в системе образования (педагогами, родителями, управленческим персоналом) [2].

Личностно-развивающее образование характеризуют следующие виды отношений: к ребенку как субъекту, способному к культурному саморазвитию; к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному оказать ребенку поддержку в самоопределении и развитии; к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личный смысл, диалог и сотрудничество его участников; к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы общественной жизни, и осуществляется воспитание человека культуры.

Отличия двух образовательных моделей по основным смысловым качественным характеристикам (показателям) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравниваемые показатели моделей образования

Показатели	Модель образования	
	Традиционная формирующая (знаниево-технократическая)	Гуманистическая (лично-ориентированная)
<i>Цель</i>	Формирование личности с заранее заданными свойствами	Развитие личности как субъекта жизнедеятельности и человека культуры
<i>Роль ЗУНов</i>	Цель обучения	Средство развития личности
<i>Положение обучающегося</i>	Объект процесса обучения	Субъект процесса обучения
<i>Основные дидактические средства</i>	Монолог, знания, умения, навыки	Диалог, полилог, сотрудничество, творческая учебно-познавательная деятельность
<i>Аксиологическая основа</i>	Потребности общества и производства	Потребности и интересы личности
<i>Роль учителя, преподавателя</i>	Источник и контролер знаний	Координатор, консультант, помощник
<i>Основные результаты</i>	Уровень обученности	Уровень личностного развития, учебная самостоятельность, самоопределение и самореализация

Переориентация российской системы образования на гуманистические, лично-ориентированные развивающие образовательные технологии обязывает изменить отношение к учащимся, проявляющим неординарные способности и демонстрирующим высокие результаты в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности. Современные концептуальные направления и принципы образовательного процесса (индивидуализация, развитие способностей учащихся к самостоятельной научно-исследовательской и творческой деятельности, создание условий для выбора, самоопределения и самореализации личности и т.п.) в полной мере соответствуют обучению талантливых, одаренных детей, демонстрирующих явно выраженную мотивацию к учебной, интеллектуальной и творческой деятельности.

Методологический принцип индивидуализации современного образования определяется как создание условий в образовательной среде для полноценного проявления и развития личностных функций субъекта, и, таким образом, гарантирует одаренным детям право получения качественного образования в соответствии с их способностями и интересами.

В традиционной педагогической практике отношения «образовательный процесс — одаренный ребенок» выстроены так, что одаренный ребенок должен выдать результат — творческий или интеллектуальный «продукт». При этом образовательная система со своей стороны обязуется творческий потенциал одаренного ребенка развивать всеми доступными ей средствами.

В существующей общепринятой практике работы с одаренными детьми часто основной задачей становится формирование у них **мотивации достижений**: тренинги, репетиции, мозговые штурмы, активные технологии обучения с целью демонстрации высоких результатов в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности. Постоянная гонка за участием в различных конкурсных мероприятиях (олимпиадах, марафонах, творческих фестивалях, конференциях) и победами в них, безжалостная эксплуатация уникальных свойств и качеств одаренного ребенка, — все это приводит к истощению его нервной системы. Также негативно влияют на развитие детской одаренности нереализованные собственные ожидания ребенка и надежды взрослых, которым он пытается соответствовать.

Наблюдается парадоксальная ситуация — с одной стороны, одаренность ребенка невероятно востребована социумом, с другой — одаренность впадает в кризис от невозможности реализоваться, ярко предьявить свои способности и талант в определенное время и в определенном месте. Сообщество взрослых требует из лучших, разумеется, побуждений не столько того, что может и хотел бы сделать сам ребенок, сколько того, чего хочет взрослый, чтобы этот ребенок делал.

«Оправдывай мои ожидания», — как бы говорят одаренному ребенку близкие ему взрослые. В педагогической практике это проявляется очень ярко. Так происходит, когда учитель обучает не в соответствии с индивидуальной и уникальной зоной ближайшего развития ребенка, а привычно предьявляет ему всеобщий образец, стандарт, стереотип и совместно с родителями направляет все усилия ребенка на достижение запланированных целей, удовлетворяя собственные амбиции и неоправданные ожидания. Как интенсивная подготовка, так и сами выступления на конкурсах и соревнованиях всегда являются стрессом для психики ребенка, и если результат участия неудачен, то ребенок испытывает двойной стресс.

По мнению ученых-психологов, драма одаренного ребенка состоит в том, что его поведение, переживания и сама его жизнь могут оказаться и, как правило, оказываются всего лишь средствами, обслуживающими те или иные потребности окружающих его взрослых — учителей, родителей, администрации школы (Э. Ландау, А.И. Савенков, В.С. Юркевич и др.). Такая ситуация особенно ярко проявляется в элитарных образовательных учреждениях. Сходная картина наблюдается в учебных заведениях для талантливых детей, деятельность которых направлена на раннюю специализацию и профессиональную ориентацию детей (средние музыкальные школы при консерваториях, хореографические училища при академических театрах, спортивные школы-интер-

наты и т.д.). Атмосфера этих учреждений пронизана духом творческих соревнований, выступлений на конкурсных испытаниях, фестивалях, спортивных соревнованиях и т.п. В результате большая часть учащихся этих учреждений становится просто одержимыми, фанатиками, одного вида деятельности в течение достаточно продолжительного периода своей жизни (в среднем 10 лет). Заканчивая обучение и выходя из стен таких школ, можно предвидеть, что у выпускников не сформированы навыки социальной адаптации.

Отечественные и зарубежные исследователи (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, А.И. Савенков и др.) подчеркивают, что концентрация усилий одаренных детей на узкой, жестко заданной тематике, обычно достигаемая посредством интенсивного специализированного обучения, является опасной целью. Прежде всего потому, что нарушается равномерность роста и становления личности ребенка. Согласно результатам исследований психологов (В.Н. Дружинин, В. Вард и др.) целенаправленное развитие креативности в специально организованных условиях нередко невротизирует детей, делает их тревожными, агрессивными, приводит к хроническим психосоматическим заболеваниям, депрессии, перевозбудимости, вызывает внутриличностные и межличностные конфликты. Специалисты считают, что фантазия ребенка может иметь не творческое, а невротическое начало, выполняя функцию психологической защиты от тревожности, вызванной каким-либо внутренним конфликтом личности. Тогда, развивая фантазию как защитный механизм личности, можно лишь только способствовать дальнейшему развитию невроза ребенка. Таких детей, как показывает практика, к сожалению, с каждым годом становится все больше. По статистике эти отклонения относят в разряд школьных дезадаптаций или школьных деструкций [5].

Согласно современным научным данным, творческий акт уходит своими корнями не столько в воображение, и тем более не в фантазию, сколько в базовые когнитивные стилевые характеристики личности — полнезависимость, дивергентность и другие, и основывается на индивидуальном познавательном опыте ребенка. Осуществлять свою деятельность творчески — это значит самостоятельно и выразительно проявлять свой внутренний мир. А для того чтобы это имело ценность для других людей, необходимо наличие знаний, умений и навыков самовыражения. Следовательно, если ребенку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт и предоставить возможность быть субъектом собственной деятельности, внутри которой он сможет реализовывать свои физические и духовные потребности, то показатели интеллектуальной и творческой продуктивности у него будут достаточно высокими без специальных тренировок по развитию отдельных психических качеств.

Практика работы с одаренными детьми как в системе общего, так и дополнительного образования, свидетельствует о том, что, несмотря на продекларированные официальной педагогикой демократические принципы гуманизации образования и личностно-ориентированного подхода, педагоги в своей работе

часто руководствуются жесткими принципами традиционной авторитарной знаниево-технократической образовательной парадигмы. Отличие взглядов на феномен детской одаренности и на педагогические подходы к обучению одаренных детей в рамках традиционной и гуманистической личностно-ориентированной моделей образования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравниваемые показатели моделей образования

Показатели	Модель образования	
	Традиционная формирующая (знаниево-технократическая)	Гуманистическая (личностно-ориентированная)
<i>Сущность понятия одаренности</i>	Одаренность как продукт, материал для высоких социальных достижений	Одаренность как уникальное природное и социальное явление
<i>Цель</i>	Целенаправленное развитие качеств и функций одаренности, присущих ребенку, с целью достижения высоких результатов в различных областях деятельности	Гармоничное личностное развитие одаренного ребенка посредством педагогической поддержки и создания условий для роста и полноценного социального созревания
<i>Положение обучающегося</i>	Объект процесса обучения, деятельности и ожиданий взрослых	Субъект процесса обучения и собственной деятельности
<i>Основные задачи</i>	Формирование мотивации достижений	Гармоничное формирование личности, ее нравственных основ, духовности
<i>Право самореализации</i>	Помещение ребенка в среду готовых решений с целью выполнения заданных функций	Предоставление ребенку права самому приобретать собственный познавательный и жизненный опыт, и тем самым реализовать свои возможности
<i>Аксиологическая основа</i>	Потребности ближайшего окружения	Потребности и интересы личности ребенка
<i>Роль учителя, преподавателя</i>	Источник и контролер знаний, тренер и менеджер	Координатор, консультант, наставник, помощник в гармоничном развитии и самореализации
<i>Основные результаты</i>	Уровень достижений в различных областях деятельности	Уровень личностного развития, самостоятельность, самоопределение и самореализация

В аспекте современных направлений развития образования следует осознать, что главной педагогической задачей становится разработка программ, развивающих не столько когнитивные способности, сколько в целом личность одаренного ребенка — носителя этой одаренности. Но ученые также отмечают, что специфика и уникальность природы одаренности такова, что мозг талантливых людей нуждается в постоянной интеллектуальной нагрузке. Согласно научным данным, в детском, подростковом и раннем юношеском возрасте как недостаточная интеллектуальная активность, так и длительное доминирование интеллектуальной активности приводят к депривации, и, как следствие, к психосоматическим расстройствам. Поэтому при планировании образовательной работы следует соблюдать оптимальный баланс, равномерно распределяя интенсивность учебной нагрузки на все сферы психики и виды деятельности. Педагогам и родителям следует гармонично развивать наряду с интеллектуальной сферой одаренного ребенка его физическую, эмоционально-волевою, социально-коммуникативную сферы, поскольку законы развития для одаренных и обычных детей принципиально одни и те же.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация принципа индивидуализации образования предусматривает соблюдение права одаренного ребенка на полноценное развитие в соответствии со своими желаниями, интересами и потребностями. Приоритетное направление педагогической работы заключается в гармоничном формировании личностных качеств одаренных учащихся, овладении ими ключевыми компетентностями с целью максимальной адаптации к социальной жизни и успешной самореализации в обществе. Согласно с современными направлениями развития образования образовательный процесс следует выстраивать в режиме психолого-педагогической поддержки, ориентированной на сохранение и гармоничное целостное развитие личности одаренного ребенка, предоставляя ему следующие права:

- приобретать собственный познавательный опыт;
- быть субъектом собственной деятельности.
- иметь полноценное гармоничное развитие в соответствии со своими желаниями, интересами и потребностями.

В теоретическом аспекте принцип индивидуализации образования можно сформулировать как достижение взаимоуважения в отношении «образовательная система – одаренный ребенок». Для его реализации в практической педагогической деятельности следует правильно расставить приоритеты, сместить акценты:

- с задачи развития когнитивных способностей на личность одаренного ребенка;
- с проблем взрослых, окружающих одаренных детей, на самих одаренных детей;
- с процесса целенаправленного развития определенных качеств или функций одаренности на процесс педагогической поддержки, создания условий для естественного роста и полноценного созревания одаренного ребенка.

Основной педагогический подход к воспитанию и обучению одаренных детей заключается в создании в системе традиционного общего образования комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих одаренным детям психолого-педагогическое сопровождение и социальную поддержку, с предоставлением им прав и возможностей самим определять область интересов и формировать собственную траекторию развития.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63-67.
2. *Бондаревская Е.В.* Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов на/Д., 1997. – 28 с.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АГОСиПРО, 2002. – 24 с.
5. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
6. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
7. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Изд. akad. ped. nauk, 1998. – 400 с.
8. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11-ти тт. – Т. 9. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 627 с.

Literatura

1. *Boguslavskij M.V.* Genezis gumanisticheskoy paradigmy' obrazovaniya v otechestvennoj pedagogike nachala XX v./ M.V. Boguslavskij // Pedagogika. – 2000. – № 4. – S. 63–67.
2. *Bondarevskaya E.V.* Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: opy't, razrabotki, paradigmy' / E.V. Bondarevskaya. – Rostov na/D., 1997. – 28 s.
3. *Druzhinin V.N.* Psixologiya obshhix sposobnostej / V.N. Druzhinin. – SPb.: Piter, 1999. – 368 s.
4. Konceptsiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda. – M.: AGOSiPRO, 2002. – 24 s.
5. Osnovny'e sovremenny'e koncepcii tvorchestva i odarennosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoy. – M.: Molodaya gvardiya, 1997. – 416 s.
6. *Savenkov A.I.* Psixologiya detskoj odarennosti / A.I. Savenkov. – M.: Genезis, 2010. – 440 s.
7. *Tolstoj L.N.* Pedagogicheskie sochineniya / L.N. Tolstoj. – M.: Izd. akad. ped. nauk, 1998. – 400 s.
8. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya / K.D. Ushinskij // Sobr. soch. V 11-ti tt. – T. 9. – M.: APN RSFSR, 1950. – 627 s.

S.I. Karpova

Traditions and Novations in Developing Children's Giftedness

The article deals with the questions of educating gifted schoolchildren in the framework of modern tendencies of secondary education in Russia: humanistic paradigm, individualization of educational process on the basis of personality-centered and competence approaches. Analyzing qualitative characteristics (indexes) of two education models: traditional (knowledge-oriented) and humanistic (personality-centered), the author identifies the main approaches to the education of gifted schoolchildren in the context of modern methodological principle of education individualization.

Key-words: giftedness; humanistic paradigm; competence and personality-centered approaches; individualization of educational process; education models.

**Л.С. Сильченкова,
С.А. Граненова**

Формирование читательской компетентности младших школьников с помощью тестовых заданий

В статье рассматриваются возможности применения тестовых заданий для формирования у младших школьников умений и навыков работы с текстом художественного произведения, которые составляют содержание понятия «грамотность чтения».

Ключевые слова: читательская компетентность; универсальные учебные действия; тестовые задания; методический аппарат учебника.

Приоритетной задачей начальной школы провозглашено формирование читательской компетентности младших школьников [2]. Современные образовательные технологии позволяют это делать с помощью разных приемов, в том числе и с помощью тестовых заданий. Толковые словари русского языка дают следующее объяснение лексического значения слова «тест» — задание стандартной формы, по результатам выполнения которого можно судить о знаниях, умениях и навыках испытуемого. В педагогике под тестом понимается система заданий специфической формы, определенного содержания, равномерно возрастающей трудности. Такая система вопросов и задач создается с целью объективного оценивания знаний учащихся.

Тестирование в разных формах все чаще практикуется и в начальной школе, в частности для измерения знаний по русскому языку и по литературному чтению. Нельзя сказать, что это совершенно новая форма работы в практике начальной школы. Напомним, что традиционные замеры техники чтения проходили и сейчас проходят именно в тестовой форме. Сегодня учитель начальной школы, родители, да и сами учащиеся имеют достаточно большой выбор тестов по литературному чтению: имеются тесты для итоговой аттестации выпускников начальной школы, а также для учащихся каждого класса.

Такое обилие измерительных материалов в форме тестов можно было бы только приветствовать. Однако в практике применения тестирования настораживают следующие факты. Почти все современные тесты по литературному чтению имеют не универсальный, а строго адресный характер: они предназначены для учащихся, обучающихся по конкретному учебнику, составлены с учетом содержания текстов литературных произведений в учебных хрестоматиях. В сборниках тестов специально оговаривается, для какой именно программы они предназначены. Так, например, тесты автора-составителя

С.В. Кутявиной предназначены для применения в практике обучения чтению по учебникам Л.Ф. Климановой [1].

Получается, что тесты замкнуты в рамках определенного УМК по литературному чтению. Думается, что такая практика применения тестов обедняет саму суть понятия «тестирования».

В целом, качество тестов по литературному чтению, несмотря на их вроде бы богатый выбор, оставляет желать лучшего. Происходит это, на наш взгляд, из-за того, что слабо учитывается специфика данного учебного предмета.

Содержанием литературного чтения является не только усвоение фактуальной информации в виде определений, имен, смысла названий и т.д. Уровень усвоения таких знаний, приобретаемых репродуктивно в ходе чтения текстов на уроках литературного чтения, конечно, можно измерять. Однако не они составляют основное содержание этой школьной дисциплины. В качестве планируемого результата начального литературного образования младших школьников назван необходимый уровень читательской компетентности, который выражается в том, что учащиеся не только овладевают техникой чтения, но и «приемами понимания прочитанного произведения, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов» [2: с. 37]. Заметим также, что содержательная часть этой образовательной области в программных документах ФГОС НОО второго поколения разделена на две части: «Чтение. Работа с текстом» и «Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке» [3]. Программные требования к уровню читательской подготовки выпускников начальной школы в этих разделах описаны с помощью одних и тех же терминов и определений. Так, тезаурус раздела «Чтение. Работа с текстом» составляют такие термины: «читательские действия», «понимание, сопоставление и обобщение информации», «формулировка выводов», «высказывание оценочных суждений». Тезаурус раздела «Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке» составляют следующие терминологические словосочетания: «необходимый уровень читательской компетентности (чтение и понимание текста)», «техника чтения», «приемы понимания прочитанного и прослушанного произведения», «элементарные приемы интерпретации художественного текста», «анализ и преобразование художественных, научно-популярных и учебных текстов» [3: с. 49, 56].

Для работы над содержанием дисциплины традиционные тесты, ориентированные на проверку усвоения фактуальной информации литературного произведения, не очень подходят. В процессе тестирования обычно проверяются знания, которые находятся в оперативной памяти ученика и не требуют обращения его к источникам информации: текстам, словарям, справочникам. Между тем содержание читательской подготовки выпускника начальной школы невозможно представить в виде репродуктивных знаний, скорее это процедурные знания, читательские умения и навыки, приобретаемые в ходе познавательной деятельности в процессе восприятия текста художественного произведения.

В педагогической практике наряду с тестами используется и другая форма измерения, проверки и приобретения знаний — тестовые задания. Следует отличать тест от тестовых заданий. Тестовые задания представляют собой не вопросы и задачи, а задания, сформулированные в форме высказываний, в зависимости от ответов, истинных или ложных. Тестовые задания могут различаться по степени сложности: выбор одного правильного ответа, выбор нескольких правильных ответов. Особенно распространенными являются тестовые задания с выбором одного или нескольких правильных ответов, в которых наряду с правильными ответами, есть и неправильные, но правдоподобные. Их называют дистракторами (от *англ.* to distract — отвлекать). Их количество в тестовом задании может колебаться от 1 до 5. Приведем пример тестового задания подобного рода к известному рассказу К. Паустовского «Кот-ворюга», который включен во многие современные учебники по чтению для начальной школы. «Как долго кот занимался воровством?» Учащимся на выбор предлагались такие варианты ответов: а) неделю, б) месяц в) давно».

Сразу отметим, что почти все указанные в качестве вариантов ответа временные отрезки имеются в тексте рассказа, но они относятся к другим событиям: «...через неделю удалось установить, что у кота разорвано ухо и отрублен кусок грязного хвоста», «почти месяц... потратили на то, чтобы выследить рыжего кота». Нет только указания на слово «давно», однако именно этот вариант правильный, хотя прямого указания на этот временной отрезок нет. О том, что кот давно, с детства ведет такой бродячий образ жизни, а значит, и ворует, мы узнаем от другого героя рассказа — Леньки, сына деревенского сапожника: «У него с детства характер такой». Мы имеем дело здесь с информацией, выраженной в неявной форме. Однако ее тоже надо научиться извлекать из текста. И сделать это можно, кстати, с помощью тестового задания.

Сфера применения тестовых учебных заданий довольно широка: оценивающая, контролирующая, формирующая. Деятельность учащихся при решении подобного рода учебных заданий может протекать с учителем, в группе, самостоятельно. С помощью тестовых заданий можно существенно расширить образовательное пространство учащихся, активизировать их познавательную деятельность. Так весьма актуальным становится анализ методического аппарата современных учебников по литературному чтению с точки зрения того, какие возможности они предоставляют для формирования читательской компетентности учащихся начальной школы.

В методическом аппарате современных учебников по литературному чтению имеются задания и вопросы для организации читательской деятельности учащихся. Они давно и прочно вошли в научно-методический обиход урока чтения в начальной школе. Конечно, пока в современных литературных хрестоматиях преобладают традиционные вопросы, ответы на которые нередко настолько неопределенны и многословны, что для выявления их правильности требуются заметные затраты интеллектуальной энергии учащихся и учителя.

Иногда выполнение таких заданий превращается на уроках чтения в дискуссию, порой уводящую от существа дела — от понимания текста художественного произведения и постижения его идеи. Все это снижает эффективность уроков чтения, отрицательно сказывается на формировании читательских компетенций младших школьников. Однако иногда вопросы формулируются с выбором ответа и выглядят как тестовые задания.

В методическом аппарате современных учебников по литературному чтению можно встретить тестовые задания различных видов, причем можно найти как хорошие примеры тестовых заданий, так примеры не очень удачных вариантов таких учебных задач. Приведем примеры тестовых заданий из учебника литературного чтения для 2 класса начальной школы «Родная речь» авторов-составителей Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, М.В. Головановой [4, 5].

В данном учебнике есть примеры простейших тестовых заданий, например, на выбор одного ответа из двух предлагаемых. Так, к рассказу Б. Житкова «Храбрый утенок» прилагается следующее тестовое задание: *«Кем оказался утенок Алеша — хвастуном или храбрецом?»*

К известному рассказу М. Пришвина «Ребята и утята» даны сразу два задания в тестовой форме, которые связаны между собой последовательностью их выполнения: *«Что ты можешь сказать о ребятах, которые ловили утят? Какие они: **веселые, жестокие, глупые, несмышленные, беззаботные?**»* Мы видим, что в данном тестовом задании имеются дистракторы (неправильные, но правдоподобные варианты ответов), которые позволяют существенно активизировать читательскую деятельность второклассников и с целью проверки выбора еще раз заставляют их обратиться к тексту, в котором есть авторская оценка поступка ребят: *«Что вы смеетесь, **глупыши?**»* Заметим также, что при выполнении данного тестового задания учащиеся работают с оценочными прилагательными, что позволяет не только обогатить их речь словами данной части речи, но освоить нравственный опыт, отраженный в этом произведении. Синонимичность некоторых прилагательных позволяют юным читателям интерпретировать нравственное содержание в соответствии с собственными оценочными предпочтениями. В данном случае можно говорить о личностном аспекте читательской деятельности младших школьников.

Второе тестовое задание дано в следующей форме: *«А как поступил бы ты на месте рассказчика: стал бы ругать ребят или объяснил им, как труден путь утят к озеру?»* И хотя задание вроде бы предлагает учащимся сделать выбор из двух предлагаемых вариантов, на самом деле оно дает возможность ученику сформировать собственные предпочтения в интерпретации нравственного содержания художественного произведения на основе личностного смысла, то есть не возбраняется сделать выбор в пользу любого варианта, тем более что и рассказчик не только объяснял несмышленным ребятам жестокость их поступка, но и косвенно ругал их: говорил с ними *строгим и сердитым* голосом, приказывая им исправить свою ошибку.

Думается, что тестовые задания к рассказу М. Пришвина «Ребята и утята» в этом учебнике можно оценить как вполне удачные. При методически грамотном их использовании на уроке учитель напрямую выходит на формирование универсальных учебных действий: личностных, познавательных и коммуникативных. Порядок же выполнения этих тестовых заданий, их взаимосвязь и взаимообусловленность позволяет «осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату» [2: с. 16], то есть формировать регулятивные универсальные действия.

Тестирование как технология обучения — это не что иное, как выбор, а выбор — основа для развития умственной деятельности ребенка. Слово «выбор» может стать ключевым в обучении детей любому учебному предмету, в том числе чтению. Вся наша жизнь — выбор, и методика выбора при обучении литературному чтению тоже должна быть не надуманная, а живая. Во-первых, потому что она имеет дело с живыми людьми, а во-вторых, потому что выбор осуществляется на живой ткани художественного произведения. Опасно, когда вопрос к тексту вроде бы предлагает выбор и выглядит как тестовое задание, но на самом деле таковым не является.

Приведем примеры подобного рода. К стихотворению А. Барто «Вовка — добрая душа» дан такой вопрос: «*Что ты можешь сказать о Вовке? Какой он: добрый, приветливый, неунывающий, веселый?*» [5: с. 47]. Из этого ряда определений — прилагательных нельзя сделать выбор: все они могут быть отнесены к характеристике героя произведения А. Барто, причем можно это сделать на основе всего лишь общего впечатления от первичного чтения или слушания. Обращаться к тексту стихотворения при выполнении этого задания вовсе не нужно, значит, формирования читательских компетенций в этом случае не происходит. Вот если бы данный вопрос был дан в несколько иной форме, например, в такой: «*Можно ли сказать, что Вовка добрый, приветливый, неунывающий, веселый?*» — тогда процесс формирования читательских компетенций младших школьников был бы эффективнее. Ведь ответ на него предполагает доказательство и подтверждение своего выбора текстом, значит еще одного обращения к нему, но на новом, более осознанном уровне.

Другой пример не слишком удачного задания из этого же учебника. После чтения известного рассказа В. Осеевой «Волшебное слово» ребята должны ответить на вопрос: «*Можно ли назвать старика из этой сказки **магом, чародеем, волшебником, колдуном?** Какое слово ты выберешь?*» На первый взгляд, формулировка вопроса выглядит как тестовое задание (*Можно ли...*), предлагается сделать выбор (*Какое слово ты выберешь?*). Но выбора-то в данном случае нет: этот синонимический ряд состоит из одних дистракторов. Ведь нельзя же назвать умудренного жизнью, пожилого человека, поделившегося своим нравственным опытом с мальчиком, настоящим волшебником. Это, конечно, можно сделать квалифицированному читателю, который понимает переносный смысл слова «волшебный». Однако в данном случае речь идет о второклассниках, которые печатное слово воспринимают пока что

лишь в прямом значении, а кроме того, дети этого возраста верят в сказки с их чудесами и превращениями. Для большинства учащихся старик так и остался волшебником, у которого «в кармане была волшебная палочка». Мы не раз становились свидетелями неутихающих споров учащихся на уроке чтения этого произведения, причем не всегда они заканчивались выполнением этого задания, то есть выбором ответа даже с помощью учителя. Мы не утверждаем, что данные споры не позитивны, видимо, какой-то образовательный потенциал они имеют, однако все они замыкались на толковании значения слова и имели лишь косвенное отношение к тексту.

Приведем еще один пример неудачного, на наш взгляд, построения вопроса в тестовой форме. К довольно большому рассказу В. Осеевой «Почему?» предлагается такое задание: *«Выбери ответ, который ты считаешь правильным:*

- мальчик признался в своем поступке, потому что его мучила совесть;
- мальчику было жаль Бума;
- мальчик боялся наказания;
- мальчик жалел маму».

Предложенные суждения представляют собой варианты ответов на вопрос, который так и не был сформулирован, а значит, и не был предложен учащимся. На что же им тогда надо отвечать? Для какого вопроса делать выбор из предложенных вариантов? Кроме того, данные суждения как варианты ответов относятся к разным ситуациям художественного текста, значит, и вопрос к этим вариантам ответов придумать чрезвычайно сложно. В этом случае работа над заданием приобретает очень расплывчатый характер, переходит в рассуждения типа «что такое хорошо и что такое плохо» и весьма слабо связана с текстом, с формированием читательских умений.

Краткий анализ вопросов и заданий в методическом аппарате учебников по чтению позволяет сделать следующие выводы. Предметом тестирования по дисциплине «Литературное чтение» могут быть приобретаемые учащимися в процессе чтения и анализа читательские компетенции. Для формирования таких читательских умений и навыков в современных учебниках по литературному чтению имеются некоторые возможности. Однако в методическом аппарате тестовые задания не выделяются среди других вопросов и заданий к текстам художественных произведений, в методических указаниях к учебнику также специально не оговаривается методика работы с ними. Однако, на наш взгляд, учителю необходимо иметь представление о самих тестовых заданиях к текстам художественных произведений, видеть их методические возможности, удачные и неудачные варианты учебных тестовых заданий, чтобы вовремя скорректировать ход работы над текстом.

Литература

1. Контрольно-измерительные материалы. Литературное чтение: 3 класс / Сост. С.В. Кутявина. – М.: ВАКА, 2010. – 80 с.

2. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
4. Родная речь: учебник для 2 кл. нач. шк.: В 2 ч. Ч. 1. / Сост. Л.Ф. Климанова и др. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
5. Родная речь: учебник для 2 кл. нач. шк.: В 2 ч. Ч. 2 / Сост. Л.Ф. Климанова и др. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
6. Родная речь: учебник для 3 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 1. / Сост. Л.Ф. Климанова и др. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
7. Родная речь: учебник для 3 кл. нач. шк.: В 2 ч. Ч. 2 / Сост. Л.Ф. Климанова и др. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.

Literatura

1. Kontrol'no-izmeritel'ny'e materialy'. Literaturnoe chtenie: 3 klass / Sost. S.V. Kutyavina. – М.: ВАКА, 2010 – 80 с.
2. Planiruemyye rezul'taty' nachal'nogo obshhego obrazovaniya / Pod red. G.S. Kovalevoj, O.B. Loginovoj. – М.: Prosveshhenie, 2009. – 120 s.
3. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola / Sost. E.S. Savinov. – М.: Prosveshhenie, 2010. – 191 s.
4. Rodnaya rech': uchebnik dlya 2 kl. nach. shk.: V 2 ch. Ch. 1. / Sost. L.F. Klimanova i dr. – М.: Prosveshhenie, 2006. – 223 s.
5. Rodnaya rech': uchebnik dlya 2 kl. nach. shk. V 2 ch. Ch. 2 / Sost. L.F. Klimanova i dr. – М.: Prosveshhenie, 2006. – 223 s.
6. Rodnaya rech': uchebnik dlya 3 kl. nach. shk. V 2 ch. Ch. 1. / Sost. L.F. Klimanova i dr. – М.: Prosveshhenie, 2006. – 223 s.
7. Rodnaya rech': uchebnik dlya 3 kl. nach. shk. V 2 ch. Ch. 2 / Sost. L.F. Klimanova i dr. – М.: Prosveshhenie, 2006. – 223 s.

L.S. Silchenkova,

S.A. Granenova

Formation of Junior Schoolchildren's Reading Competence by Means of Quizzes

The article considers a possibility of using quizzes in order to form junior students' skills of work with a fiction text, which make up the content of the «reading literacy» concept.

Key-words: reader's competence; generic learning activities; tests; textbook methodological apparatus.

С.Н. Вачкова

Феномен уклада школы в современных образовательных условиях

В статье проведен анализ развития категории «уклад школы» в истории педагогики, раскрывается авторское понимание уклада школы как устоявшихся форм повседневной жизнедеятельности образовательного учреждения. Описаны важнейшие компоненты уклада: ценностный, субъектно-средовой и структурно-процессуальный. Показано, что важнейшими условиями формирования уклада выступают традиции школьной жизни и организационная структура школы. Представлена авторская модель управления формированием уклада школы в информационно-коммуникационной среде.

Ключевые слова: уклад школы; компоненты уклада школы; условия формирования уклада; модель управления формированием уклада в информационно-коммуникационной среде школы.

Давно известен тот факт, что каждая школа имеет свое собственное «лицо», которое отражается, как в зеркале, в имеющихся школьных традициях, обычаях, ритуалах, особых отношениях, возникающих между учителями и учениками и учениками между собой, и во множестве других специфических форм и признаков, присущих именно этому конкретному учреждению. Еще столетия назад как ученые, так и известные практики писали об «атмосфере школы» («школьной жизни»), «лице школы», «укладе школы». Наряду с этими понятиями в разных теоретических подходах используются также такие понятия, как «дух школы», «этос», «школьный климат», «скрытое образование». В новейшее время этот перечень пополнился рядом более операционализируемых понятий: «школьная культура» (организационная, корпоративная культуры школы), «воспитательная система», «образовательное пространство», «образовательная среда» и др.

Содержание многих из этих понятий было размытым, практически все из них понимались по-разному в зависимости от теоретической концепции автора, но их всех объединяла общая черта. Во всех делалась попытка отразить то трудноуловимое, но очень значимое и важное целостное измерение, качество школы.

Так, например, К.Д. Ушинский писал о проявлениях «духа школы» или «школьной жизни» в «новой» школе: «Все школьное учение и вся школьная жизнь должна быть проникнута разумным, религиозным и нравственным элементом. В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, спра-

ведливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а зачатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся. Такое “гигиеническое” влияние школы действует незаметно, но чрезвычайно сильно и прочно. Оно гораздо важнее того патологического влияния, которое оказывает школа поощрениями, наказаниями и моральными наставлениями» [8: с. 36].

П.Ф. Каптерев указывал, что между педагогом и учеником всегда есть та невидимая, духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет и сдружает их. В такой школе к ученику относятся как к разумному существу. Употребляя образный термин «духовная физиономия школы», П.Ф. Каптерев включал в нее организацию различных кружков и обществ, состязательных игр, литературных чтений, спектаклей, музыкальных вечеров [1].

В.А. Сухомлинский писал, что в жизни школьного коллектива есть трудноуловимая вещь, которую можно назвать душевным равновесием. В это понятие он вкладывал следующее содержание: чувство детьми полноты жизни и ясности мысли, уверенность в своих силах, веру в возможность преодоления трудностей. Он отмечает, что это есть одна из самых тонких сфер педагогического процесса. Фактически уклад школьной жизни у В.А. Сухомлинского просматривается через характеристику духовной жизни коллектива. Описывая деятельность своей школы, В.А. Сухомлинский упоминает о создании внутри нее специальной «школы педагогической культуры» как своеобразного педагогического университета по передаче педагогам знаний и опыта, в основании которого лежит реальная жизнедеятельность людей [6].

В зарубежной педагогике те же общесистемные феномены развития школы анализировались в рамках несколько иных теоретических подходов. В частности, достаточно популярной среди специалистов стала категория этоса, использовать которую в западной педагогике начали еще в 50–60-е годы XX в. для характеристики внутренней жизни детских учреждений с акцентом на установки и нормы поведения.

Широко распространены в зарубежных исследованиях понятия «скрытого курса обучения» (*hidden curriculum*) и «скрытого образования» (*tacit education*) и др.

Так, в работах Я. Миллера и У. Селлева, Х. Даниелса «скрытое образование» связывается с институциональным контекстом образования и под этим термином понимается особенность организации различных процессов в школе, в том числе специфика коммуникации между учителями и детьми, учеников между собой [7].

Хотя термин «скрытое образование» был введен Филиппом У. Джексоном в 1968 г., еще в начале XX в. Джон Дьюи описывал неявные феномены образования в своей классической работе «Демократия и образование».

В силу разных причин вопросы изучения «скрытого учебного плана» поднимались в работах ученых-педагогов, радикально настроенных по отношению к современной системе образования (в частности работы Паоло Фрейре, Ивана Иллича). Среди современных исследований можно назвать работы Нила Постмана, Генри Гирокса, Джонатана Козола, Джона Тэйлора Гатто.

При всех различиях в концепциях вне зависимости от исходного понятия, которым пользуются исследователи, большинство из них стремится его расширить для того, чтобы «схватить» феномен целостности, системности, уникальности, который неявно присутствует в каждой школе.

По нашему мнению, педагогическая категория, которая наиболее точно подходит для отображения указанных характеристик школы, — это уклад. Данное утверждение связано с тем, что понятие «уклад школы» отражает, во-первых, обыденность, привычность, традиционность для данного учреждения, во-вторых, аспект формы по отношению к деятельности, активно на нее влияющий, в-третьих, уникальность, неповторимость.

В словаре С.И. Ожегова «уклад» определяется как установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта). При этом выделяются следующие виды уклада: экономический, хозяйственный, уклад жизни, уклад семьи [3: с. 859].

Применительно к современному отечественному образованию термин «уклад школы» уже стал использоваться в официальных документах. Так, в письме Министерства образования и науки РФ, специально посвященном вопросу совершенствования «уклада школьной жизни», отмечается, что под укладом школьной жизни понимается «совокупность норм, правил и иных регламентов, в том числе распорядка, формирующих, сохраняющих и развивающих устойчивый, сложившийся на основе узаконенных положений и общепринятых традиций, состав функций школы, порядок их осуществления, действующие в школе отношения производственного, социального характера, этикет и атрибутика, направленные на развитие социально значимых качеств личности обучающихся». Указывается на необходимость сформировать основополагающие принципы школьного уклада, опирающиеся на законодательные нормы, общегражданскую и педагогическую этику, что должно стать составляющей содержания образования и особенно воспитания. В качестве основных аспектов, непосредственно связанных с обновлением уклада школьной жизни, в данном документе выделены следующие: организация ученического самоуправления и обеспечение активного проживания школьной жизни; создание организационных условий для свободного участия старшеклассников в общественных школьных и внешкольных объединениях, развитие социальных компетенций; обеспечение реального участия родителей в школьной жизни, организация их психолого-педагогического просвещения и оказание им помощи; создание комфортных и безопасных условий для организации образовательного процесса и оформление школьного этикета [4: с. 81].

Наиболее известный отечественный педагог, использовавший понятие уклада, — это, несомненно, А.Н. Тубельский. Сразу отметим, что он использовал понятия «атмосфера», «дух», «уклад» школы рядоположенно и недифференцированно и связывал уклад школьной жизни с различными образовательными пространствами, которые существуют в школе: правовым, учебным, игровым, художественно-творческим, трудовым, межличностного свободного общения и т.п. В уклад попадает, по мнению данного автора, не только линейный образовательный процесс, но и «параллельная» жизнь — создание и распад детских компаний, возникновение увлечений, интересов, привязанностей и отношений и др. А.Н. Тубельский был уверен, что именно неявная, скрытая от наблюдателя, никем не программируемая школьная жизнь в гораздо большей степени определяет интерес к школе, влияет на становление ценностей, вкусов [7: с. 10–11].

Другой известный педагог И.Д. Фрумин, рассматривая уклад школы, связывает его с понятием контекста школьной реальности. Скрытую реальность автор определяет как множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе [9: с. 32].

Для И.Д. Фрумина «под укладом школьной жизни прежде всего понимается господствующая система учебных и внеучебных связей, которая рассматривается не как система личных взаимоотношений, а как совокупность условий, в которых осуществляется поведение и деятельность учеников и учителей» [9: с. 114]. Для понимания и анализа уклада, считает И.Д. Фрумин, нужно наблюдать за свободной, ненормируемой напрямую активностью детей и учителей, за их разговорами на переменах, за их деятельностью в условиях свободного выбора, за их жизнью во внешкольных условиях, например выездного лагеря. Сопоставление этого типа поведения и деятельности с регулируемым и нормируемым поведением в условиях, например, урока дает основание для выделения таких школьных норм, которые трансформируют поведение.

В последние годы выполнено несколько диссертационных исследований, посвященных педагогическим проблемам уклада школьной жизни (школы).

Так, например, в диссертационном исследовании Т.П. Хренова предлагается понимание уклада школы как системы общественных отношений между всеми участниками образовательного процесса в идеолого-политической, культурно-духовной, организационно-образовательной сферах жизни образовательного учреждения, которая определяется порядком жизнедеятельности школы [10: с. 11].

Диссертационное исследование Л.А. Козловой посвящено изучению вопросов обновления уклада школьной жизни [2]. Л.А. Козлова основывает свое исследование на взглядах И.Д. Фрумина и контекстном подходе. Под контекстом Л.А. Козлова понимает все те слои педагогической реальности, которые вместе задают смысл происходящему: явные и неявные (скрытые) стороны школьной жизни.

ни. Она определяет уклад школьной жизни как некую педагогическую реальность, имеющую явные и скрытые стороны, включающую организационно-нормативный и экзистенциально-этический компоненты и функционально отражающую систему взаимодействия субъектов образовательного процесса [2: с. 36].

Итак, мы видим, что уклад образовательного учреждения составляет важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, в идеале предполагающую установление подлинно гуманных отношений между ними в педагогическом процессе, что, в свою очередь является важнейшим условием актуализации полисубъектной сущности образовательного процесса.

Уклад школы одновременно может быть изучен и как ценностное образование. Для современной педагогической аксиологии характерны следующие представления о ценностях:

– ценность есть то, что человек оценивает как значимое для себя, как особо важное отношение, выражающее ту или иную актуальную значимость для человека: потребности, мотивы и т.д.;

– ценность — одна из форм моральных отношений.

Уклад школы можно описать, с одной стороны, как типичный, привычный, закрепившийся феномен, а с другой, — как феномен уникальный, присущий каждой конкретной школе.

В нашем понимании *уклад школы — это устоявшиеся формы организации повседневной жизнедеятельности в школе.*

Сущностной характеристикой уклада школы являются устоявшиеся, седиментированные структуры реальности образовательного учреждения, выступающие для субъектов образовательного процесса как привычные и повседневные, и, как правило, нерелфлексированные.

Очевидно, что любая форма организации повседневной жизнедеятельности в школе символически окрашена. Имея ценностный характер, в этом своем измерении уклад школы пересекается с культурой школы. В этом смысле можно говорить о том, что уклад школы является носителем ритуалов, мифов и легенд.

Не вызывает сомнений и существование нормативной стороны уклада. Привычная, обыденная нормативность является ядром уклада школы. Нормы могут быть выделены во многих аспектах жизнедеятельности школы, в том числе и как способы привычного взаимодействия в области управления, в области педагогического взаимодействия, в области межличностных отношений.

Таким образом, на основе теоретического анализа в структуре уклада можно выделить три важнейших компонента: *ценностный, субъектно-средовой и структурно-процессуальный.*

Ценностный компонент — это наиболее устойчивая часть ценностей, разделяемых членами данной организации (в нашем случае — учащимися и педагогами) и поддерживаемых в повседневных отношениях и поведении. Очевидно, что уклад школы связан с аксиологическим содержанием школьной культуры.

Уклад школы, рассмотренный со стороны своей ценностной составляющей, являясь нерелексивной повседневной практикой, выступает основой школьной культуры. В результате социальное поведение членов общешкольного коллектива приобретает традиционный и отчасти предсказуемый характер, что прежде всего находит свое выражение в действиях субъектов педагогического процесса, направленных на преодоление различных проблемных ситуаций и трудностей.

Субъектно-средовой компонент. Этот компонент связан с типом и характером образовательной среды школы, с нормами, которые в ней доминируют, и отражает ее наиболее устойчивые и привычные характеристики. Фактически это нормативная сторона уклада, рассмотренная с позиции ребенка, учащегося. Таким образом, мы утверждаем, что образовательная среда школы, содержательно пересекаясь с укладом школы, выступает условием формирования уклада школы и одновременно определяет его особенности.

Говоря о структуре образовательной среды, следует вспомнить определение В.И. Слободчикова. По его мнению, образовательная среда — это пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования. В этом пространстве можно выделить следующие компоненты:

- психодидактический (содержание, формы и методы деятельности);
- социальный (отношения, возникающие между субъектами);
- пространственно-предметный (возможности для организации деятельности и развития учащихся, обеспечиваемые предметной средой);
- субъекты среды [5].

Структурно-процессуальный компонент. Этот компонент связан с устоявшимися, традиционными формами жизнедеятельности школы. При этом форма понимается как некий паттерн поведения (преимущественно коллективного), имеющий пространственные и временные характеристики.

Очевидно, что форма жизнедеятельности как некая идеальная социальная структура не может существовать в действительности без деятельности как таковой. Именно «вмещающая» в себя конкретную деятельность, форма, или паттерн коллективного поведения, оказывается связанным с ценностным и субъектно-средовым компонентами уклада школы.

Паттерны поведения как нормативный элемент уклада школы являются набором привычных, функциональных образцов поведения (действий или систем действий) учащихся и педагогов.

Символизация паттернов поведения (форм жизнедеятельности) порождает обычаи и ритуалы. Традиции школьной жизни, будучи средством социализации и инкультурации личности, выступают и условием, обеспечивающим стабильность и целостность школьной общности и соответственно обновление экзистенциально-этического компонента уклада школьной жизни.

Организационная структура школы, в том числе связанная с ее юридическим статусом, является при этом важнейшим условием, воздействующим на формирование того или иного уклада.

Особое место среди всех рассмотренных характеристик занимает **уникальность уклада школы**. Мы рассматриваем ее как системный параметр уклада, означающий, что данный уклад в своей качественной определенности может быть воспроизведен только в единственной школе.

Уклад школы обладает ярко выраженными, уникальными характеристиками, что приводит к убеждению в том, что выделение типов уклада в научном плане не вполне информативно, так как уникальность уклада дезавуирует выделенные типологические черты.

Вызывает интерес хотя бы краткий анализ проблемы управления укладом школы, особенно в сравнении с общими задачами педагогического менеджмента.

Специфика управления формированием уклада школы по сравнению с управлением школой как образовательным учреждением заключается в том, что:

а) уклад по своей сути является неявным объектом управления. Значительная часть его элементов относится к обыденному, повседневному слою жизнедеятельности и для их выделения в предмет управления требуется специальная рефлексия;

б) уклад, будучи измененным в результате формирования определенных черт, должен опять «уходить» из рефлексивного поля, иначе он потеряет свою сущностную характеристику как устоявшейся формы жизнедеятельности школы;

в) уклад в силу своей природы оказывается таким общесистемным феноменом, при котором большая часть управленческих воздействий должна носить опосредованный характер.

Кроме этого, необходимо учитывать тот важнейший факт, что в современных условиях уклад школы все более «погружается» в информационно-коммуникационную среду во всем ее многообразии.

Начавшись в 70-х годах прошлого столетия, процесс информатизации общества в последние годы приобрел поистине глобальный характер. Под воздействием информатизации происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни и профессиональной деятельности людей: в экономике, науке, образовании, культуре, здравоохранении, бытовой сфере.

Идет исключительно быстрый процесс развития информационно-вычислительной и телекоммуникационной техники. Происходит резкое увеличение образовательных учреждений, организаций и лиц, причастных к информационным технологиям в сфере образования.

Широкое использование компьютеров и глобальных сетей ведет к существенному изменению стиля мышления, психологических установок, методов организации самых различных видов деятельности в образовательном учреждении.

Концепция информатизации образовательного процесса¹ определяла, что информатизация образования — это процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества.

¹ Концепция информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования города Москвы от 16.10.2008 г. № 6/2.

В Концепции справедливо отмечалось, что информатизация образования представляет собой длительный процесс, который связан не только с развитием необходимой материально-технической базы системы образования. Его главные проблемы связаны с подготовкой учебно-методических комплексов нового поколения и формированием принципиально новой культуры педагогического труда. Информатизация образования захватывает все более широкие его слои. Она сказывается в сфере управления образованием, использования различных форм дистанционного образования, мультимедийных средств.

Процесс информатизации образования в России развивается за счет использования современных средств ИКТ, информационных телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечения возможности удаленного доступа педагогов и учащихся к научной и учебно-методической информации как в своей стране, так и в других странах мирового сообщества, развития сферы свободного общения педагогов и учащихся и многого другого.

Важный аспект, изменяющий структуру общения молодежи и педагогов, — появление сетевых форм коммуникации, и в первую очередь такой глобальный фактор, как Интернет. Представляя собой качественно новую информационно-коммуникативную среду, где круглосуточно общаются миллионы пользователей, Интернет не может не быть привлекательным для самого динамичного слоя общества — молодежи. Согласно международным исследованиям, интернет-аудитория в среднем состоит из пользователей 1980-х годов рождения, которые по возрастному признаку относятся к категории молодежи. В виртуальном пространстве коммуникации создается особая социальная среда.

В современной школе информационно-коммуникационная среда оказывается существенным фактором, влияющим на формирование не только новых способов взаимодействия субъектов образовательного процесса, но и в целом на весь уклад школьной жизни. Как следствие, чрезвычайно актуальным становится вопрос о возможности целенаправленного формирования уклада школы в новых условиях.

Анализ современных возможностей, предоставляемых ИКТ, реализуемых в образовательных учреждениях, позволяет предложить **модель управления формированием уклада в информационно-коммуникационной среде школы**, включающую следующие компоненты:

а) консолидирование и расширение субъекта управления (формирование коллективного субъекта управления, организация различных сред общения (чатов и пр.), обсуждение проектов, создание специализированных баз данных и т.д.);

б) анализ (необходимость проведения специально организованной рефлексии, основанной на визуализации сложных количественных феноменов в доступной зрительной форме, диагностика состояния и результативности учебно-воспитательного процесса и т.д.);

в) принятие решений (вариабельность моделей принятия решений, демократический характер обсуждения, проведение научно-методической и управ-

ленческой экспертизы программы формирования уклада школы, в том числе за счет возможности открытого обсуждения в профессиональных сетевых сообществах и т.д.);

г) организация управленческой деятельности по реализации принятых решений. Логика организации (исполнение принятых решений) предусматривает воздействие на основные компоненты уклада школы: ценностный, субъектно-средовой, структурно-процессуальный, а также управление качественно новым образованием — виртуальной проекцией школы. Преобразование этих феноменов приводит к постепенному формированию устойчивых ценностных и нормативных структур, которые и составляют основу уклада школы.

В рамках управления ценностной составляющей уклада школы реализуются:

а) управление информационно-коммуникационной средой педагогического общения учителей и учащихся;

б) управление (модерирование), организация форм свободного общения учащихся и педагогов;

в) организация специальной профессиональной рефлексии (например, блогов);

г) организация специальных виртуальных деловых игр (с формами «виртуального шеаринга» и «разделенного согласия»).

В рамках управления субъектно-средовой составляющей уклада школы реализуется, в первую очередь, информатизация процессов образования, обеспечивающая возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся и изменяющая характер учебной деятельности учеников.

В рамках управления структурно-процессуальной составляющей уклада школы в первую очередь реализуется:

а) проектирование, формирование и развитие информационно-коммуникационных структур, обеспечивающих управление школой (включая структуры ученического самоуправления);

б) информационное сопровождение и коррекция процесса формирования и закрепления традиций и ритуалов.

Отдельной задачей практически на всех отмеченных направлениях и формах деятельности по формированию уклада школы выступает усиление его гомогенности.

Литература

1. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
2. *Козлова Л.А.* Обновление уклада школьной жизни: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Козлова. — Красноярск, 2003. — 240 с.
3. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М.: АЗЪ, 1993.

4. Рекомендации по совершенствованию «Уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования // Официальные документы в образовании. – 2001. – № 31. – С. 80–84.
5. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – М., 1997. – С. 177–184.
6. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский // Избр. пед. соч.: В 3-х тт. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.
7. *Тубельский А.Н.* Правовое пространство школы: учебно-метод. пособие / А.Н. Тубельский. – М.: МИРОС, 2001. – 112 с.
8. *Ушинский К.Д.* О нравственном элементе в русском воспитании / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6-ти тт. / Сост. С.Ф. Егоров. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1988. – С. 27–57.
9. *Фруммин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах: монография / И.Д. Фруммин. – Красноярск: КГУ, 1999. – 256 с.
10. *Хренова Т.П.* Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы: 20–90-е годы XX в., первое десятилетие XXI в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Хренова. – Чита, 2010. – 26 с.

Literatura

1. *Kapterev P.F.* Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya / P.F. Kapterev; pod red. A.M. Arsen'eva. – М.: Pedagogika, 1982. – 704 s.
2. *Kozlova L.A.* Obnovlenie uklada shkol'noj zhizni: dis. ... kand. ped. nauk / L.A. Kozlova. – Krasnoyarsk, 2003. – 240 s.
3. *Ozhegov S.I.* Tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – М.: AZ", 1993.
4. Rekomendacii po sovershenstvovaniyu «Uklada shkol'noj zhizni» v usloviyax obnoveniya struktury' i soderzhaniya obshhego obrazovaniya // Oficial'ny'e dokumenty' v obrazovanii. – 2001. – № 31. – S. 80–84.
5. *Slobodchikov V.I.* Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostanstve kul'tury' / V.I. Slobodchikov // Novy'e cennosti obrazovaniya: kul'turny'e modeli shkol. Vy'p. 7. Innovator-Bennet college. – М., 1997. – S. 177–184.
6. *Suxomlinskij V.A.* Pavly'shskaya srednyaya shkola / V.A. Suxomlinskij // Izbr. ped. soch.: V 3-x tt. / Sost. O.S. Bogdanova, V.Z. Smal'. – Т. 2. – М.: Pedagogika, 1980. – 384 s.
7. *Tubel'skij A.N.* Pravovoe prostranstvo shkoly': uchebno-metod. posobie / A.N. Tubel'skij. – М.: MIROS, 2001. – 112 s.
8. *Ushinskij K.D.* O нравственном e'lemente v russkom vospitanii / K.D. Ushinskij // Pedagogicheskie sochineniya: V 6-ti tt. / Sost. S.F. Egorov. – Т. 2. – М.: Pedagogika, 1988. – S. 27–57.
9. *Frumin I.D.* Tajny' shkoly': zametki o kontekstax: monografiya / I.D. Frumin. – Krasnoyarsk: KGU, 1999. – 256 s.
10. *Xrenova T.P.* Stanovlenie i tendencii razvitiya uklada zhizni otechestvennoj shkoly': 20–90-e gody' XX v., pervoe desyatiletie XXI v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / T.P. Xrenova. – Chita, 2010. – 26 s.

S.N. Vachkova

**Phenomenon of School Set-up
under Modern Educational Conditions**

The article analyzes the development of the «school set-up» category in the history of pedagogy and exposes the author's understanding of school set-up as some settled daily activities in the educational institution. Values, subjective-environmental, structural and procedural components are described as the most important components of the set-up. The most important conditions of the school set-up formation are ascribed to school life traditions and organizational structure of school. The author presents her own model of management of school set-up formation in the information and communications environment.

Key-words: school set-up; components of school set-up; conditions of set-up formation; model of school set-up formation management in information and communications environment of school.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ю. Никитченков

Устно-поэтические тексты в учебных книгах Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского

Статья посвящена выявлению специфики использования устного народного творчества для обучения родному языку в учебных книгах Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского, с именами которых связана важная веха в развитии отечественной методики чтения и детской литературы. Автор исследует жанровый состав, принципы расположения фольклорного материала в учебных книгах Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского, отмечает их историческую роль и значение для современного развития педагогической науки.

Ключевые слова: Л.Н. Толстой; К.Д. Ушинский; начальная школа; методика обучения родному языку; учебный текст; устное народное творчество.

Педагогическое наследие Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского является на настоящий момент достаточно изученным, значителен их вклад в отечественную детскую литературу и методику обучения родному языку, получивший дальнейшее развитие в работах педагогов последующих поколений. В учебных книгах Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского особенно ярко определилась значимость использования произведений устного народного творчества как учебного материала в системе первоначального обучения родному языку.

В дореволюционной России учебные книги Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского издавались множество раз, но их популярность велика и по настоящий день, о чем свидетельствуют современные переиздания учебников Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского, в том числе для использования в образовательном процессе в начальной школе [1, 8]. При всей очевидной необходимости для педагогов начального образования изучать методические труды прошлого и учитывать их в своей педагогической деятельности, вопрос о целесообразности использования в наши дни учебных книг Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского для обучения грамоте и литературному чтению даже в качестве дополнительных пособий должен решаться с учетом достижений современной теории и практики обучения и воспитания. Рассмотрим это положение на примере устного народного творчества, образцы которого сейчас так активно используются в системе начального образования.

Действительно, в современной начальной школе произведения устного народного творчества используются широко. Метод объяснительного чтения, внедренный в практику обучения чтению К.Д. Ушинским, на рубеже XX–XXI вв. вытесняется методом литературного чтения с его исключительной ориентировкой на литературное образование и развитие учащихся. Использование фольклора как учебного материала осуществляется с учетом данных современной фольклористики, с пристальным вниманием к специфике детской субкультуры и психологическим особенностям младшего школьника, с учетом принципиальной взаимосвязи детской литературы и фольклора. Методистами выявлены универсальные возможности фольклора как учебного материала для пропедевтического этапа литературного образования и развития учащихся (Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Л.Е. Стрельцова, Т.С. Троицкая и др.). При использовании традиционного устно-поэтического творчества и постфольклора в системе литературного чтения на настоящий момент учитываются: прозрачность художественной формы, способствующая успешной организации первоначальных наблюдений за строением художественного произведения; включенность фольклора в игровую и повседневную речевую практику детей, дающая возможность стилизаций и иных приемов их дальнейшего речевого развития; соответствие читательским потребностям современного школьника, обеспечивающее повышение интереса к урокам литературного чтения и художественной литературе в целом. Каково же было отношение к устно-поэтическим текстам во времена Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского? Обратимся к общекультурному и педагогическому контексту того времени.

Значительным интересом к народным устно-поэтическим традициям отмечен XIX в. Он является новым этапом в изучении устного народного творчества в России. Открытие романтиками поэтической природы фольклора, регулярное обращение поэтов, писателей и художников этого времени к народному устно-поэтическому наследию, его тематике, сюжетам, образам, мотивам, выразительным средствам, становление и развитие самой науки о фольклоре, активное развитие системы отечественного образования, педагогической мысли и методики обучения родному языку — все это стимулировало необходимость изучения устного народного творчества в учебных заведениях дореволюционной России, обуславливало целесообразность широкого его использования в качестве учебного материала.

На протяжении XIX в. складываются академические школы, во многом определившие судьбы изучения фольклора в России, осуществляется планомерная собирательская деятельность и публикация фольклора, которые получают все больший размах. Дискуссии о фольклоре постоянно ведутся на страницах известных журналов того времени: «Современник», «Отечественные записки», «Живая старина», «Исторический вестник», «Журнал Министерства народного просвещения» и др. Все это влияет на живой интерес и на деятельностное отношение общественности к народному творчеству. Собираением и публикацией фольклора занимаются в это время не только профессионалы

(фольклористы и этнографы), но и сельские, городские учителя, врачи, студенты, священники и даже крестьяне.

Взаимодействие авторского творчества и фольклора также становится особенно ощутимым в эту эпоху и стимулирует внимание общества к народным традициям и словесности. Важное место в литературе XIX – начале XX в. занимает «этнографическая беллетристика», широко использующая характеристики народного быта и народной поэзии (А.А. Коринфский, С.В. Максимов и др.). Она играет важную роль в популяризации устного народного творчества среди городского населения.

В то время как в первой половине XIX в. происходит лишь становление научного изучения фольклора в России, педагогика еще не видит необходимости использовать устное народное творчество в качестве учебного материала для начальных и средних учебных заведений. Во второй половине XIX в. активно развивается общественное педагогическое движение, педагогика все более осознает свою научную самостоятельность, следовательно, может более четко, рефлексивно использовать достижения смежных наук (психологии, филологии), опираться на зарубежный опыт. С 60-х годов XIX в. значительно увеличивается количество начальных школ (с 1856 по 1896 г. — в 10 раз) [3: с. 312]. В образовательный процесс вовлекается все больше детей из крестьянских семей. Вслед за развитием в XIX в. научного и общественного внимания к народной культуре фольклор попадает в школьные учебники и хрестоматии. Развитие научных направлений в фольклористике находит свое отражение и в школьных дисциплинах.

Курс истории российской словесности, позволявший учащимся уяснить происхождение, исторические связи и художественные особенности основных жанров фольклора, включался только в программу средних учебных заведений. Но и начальная школа начинает активно использовать устное народное творчество, усмотрев в нем ценный учебный материал. В этом отношении следует прежде всего упомянуть учебные книги К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого, сыгравшие существенную роль в образовательном процессе XIX – начала XX в.

«Родное слово» К.Д. Ушинского, впервые вышедшее в 1864 г., в течение полувека «буквально царило не только среди других букварей и азбук того времени, но и в детской литературе в целом» [7: с. 3]. Не меньшей популярностью пользовались «Детский мир» и «Хрестоматия». Произведения устного народного творчества занимают одно из центральных мест в учебных книгах К.Д. Ушинского.

В «Родном слове» для первого года обучения подавляющее большинство учебных материалов — тексты устно-поэтического происхождения. Фольклор встречается почти на каждой странице этой части учебника. В наибольшей степени представлены малые фольклорные жанры, такие как пословицы, поговорки, загадки и побасенки. Несколько реже встречаются скороговорки [7: с. 72, 86]. Ставя задачу приблизить ребенка «живому источнику народного языка», К.Д. Ушинский придавал большое педагогическое значение малым фольклорным жанрам, особенно пословицам, и с точки зрения формы

(отмечая их поэтичность, образность, специфику грамматического строения), и с точки зрения учебной работы над их смыслом, представляющим для ребенка «маленькую умственную задачу». Прибаутки и скороговорки, кроме того, размещены автором еще и с патриотической целью: «...развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка. Особенно я рассчитывал на учеников образованного класса, того класса, который испортил свой родной язык, лишив его цвета, красок поэзии и жизни» [7: с. 339–340], — сообщает автор.

Особая роль в первоначальном обучении чтению принадлежит сказкам, которые К.Д. Ушинский ставил «недосягаемо выше всех рассказов, написанных нарочно для детей образованной литературой. В этих рассказах образованный взрослый человек усиливается снизойти до детского понимания, фантазирует по-детски и не верит сам ни в одно слово, им написанное» [7: с. 342]. Поэтому у К.Д. Ушинского так разнообразно представлены жанры сказки: волшебные, о животных, бытовые, кумулятивные, докучные (более двадцати сказок только за один учебный год).

Поскольку «Родное слово» — это первая после «Азбуки» книга для чтения, и навык чтения у учеников только формируется, К.Д. Ушинский использует прием усложнения сказочного материала. Заметно движение от небольших сказочных текстов — к более объемным, от кумулятивных сказок и сказок о животных как более простых для чтения и понимания учащимися, — к бытовым и волшебным, более сложным по своей структуре.

Много методических приемов и находок, связанных с чтением сказок, находим мы у К.Д. Ушинского. Например, совет начинать обучение чтению с «повторяющихся» (кумулятивных) сказок, чтобы состояние успеха сопровождало начинающему читателю. Интересны советы по работе над языком и образностью сказок, но особенно выделены автором приемы «рассказывания» сказок и коллективного восстановления сюжета, которые настоятельно рекомендуются использовать для развития мышления, памяти и речи учащихся.

Важно заметить (об этом, к сожалению, забудут советские последователи идеи объяснительного чтения), что К.Д. Ушинский призывал не искать нравственного смысла народных сказок. Автор считал, что он «неважен, да его часто вовсе нет». Педагог отмечал в своих методических руководствах связь народных сказок с «глубиной языческой древности», но детям эта связь не демонстрировалась. К.Д. Ушинский старался бережно относиться к первоисточникам, но вместе с тем в большинстве случаев прибегал к адаптациям.

Кроме малых фольклорных жанров и сказок в «Родном слове» есть 8 народных песен, причитание и заговор: «Мышка, мышка! На тебе зуб костяной, а ты мне дай железный» [7: с. 79]. А еще в учебной книге есть приметы народного месяцеслова, выкрики уличных торговцев. Такого жанрового разнообразия устно-поэтического творчества мы не увидим, пожалуй, ни в одном из учебников для начальной школы.

Особенный интерес представляет размещенная в «Родном слове» быличка о домовом, названная составителем «Трусливый Ваня». Быличка претерпе-

ла значительную обработку и подается К.Д. Ушинским в качестве народной сказки. При этом автор четко обосновывал целесообразность чтения страшных сказок, заранее возражая моралистам: «Если дитя боится какого-нибудь темного угла, то не уводите его прочь, а, напротив, несите в этот угол свечу, садитесь там сами, и страх ребенка рассеется безвозвратно» [7: с. 104, 342].

Поскольку произведения устного народного творчества предназначались К.Д. Ушинским прежде всего для того, чтобы *ввести* ребенка в народный язык, а следовательно, в «мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, народного духа» [7: с. 405], то основная масса устно-поэтических текстов предлагается для чтения на первом году обучения. В «Родном слове» для второго года фольклора уже меньше. Использование малых фольклорных жанров носит эпизодический характер, зато представлены сказки (8 русских народных, а также немецкие в обработке В. и Я. Гримм), народное предание «Змей и цыган», 13 народных песен, среди них обрядовые (заклички, подблюдные песни, рождественские и новогодние колядки, трудовые) и необрядовые лирические.

Безусловного внимания заслуживает раздел «Из детских воспоминаний». Тексты, написанные от лица ребенка и посвященные годичному кругу народно-православного календаря, содержат много упоминаний о народных обрядах, связанных с теми или иными народными праздниками. «Мне удалось без фонаря донести домой зажженную свечу. Бабушка взяла у меня свечу и выжгла на дверях кресты», — читаем в воспоминаниях о Страстном четверге [7: с. 213].

Другие учебные книги К.Д. Ушинского — «Детский мир» и сопровождающая ее «Хрестоматия» — были предназначены для школьного и домашнего чтения. Поскольку курс был прежде всего направлен на формирование и расширение представлений ребенка об окружающем мире, развитие его логики, мышления, речи посредством изучения родного языка, то большинство размещенных в «Детском мире» текстов носит форму «познавательных статей», дополненных по тематике художественными произведениями (рассказами, стихами, баснями). Исходя из целей хрестоматии, размещение в ней фольклора было нецелесообразно, поскольку задаче формирования адекватного представления об окружающей действительности он соответствовать не может. Исключение составляет народная историческая песня о покорении Казани, переведенная К.Д. Ушинским в прозаическую форму, более удобную для чтения [6: с. 162]. Кроме того, черты народных сказок, былин, преданий, бытовых и мифологических рассказов просматриваются в некоторых текстах из раздела «Басни и рассказы в прозе» [5: с. 260] хрестоматии: «Медведь и бревно», «Байка о щуке зубастой», «Лихо одноглазое», «Вареный топор», «Никита Кожемяка» и др.

Не менее высоко оценивается вклад Л.Н. Толстого в отечественное начальное образование, в том числе и его влияние на детское общедоступное чтение. Созданные им произведения для детей, безусловно, сыграли значительную роль в формировании русской детской литературы во второй половине XIX в. и оказали воздействие на ее дальнейшее развитие.

Немаловажным является вопрос о статусе фольклора в первоначальном обучении родному языку, и здесь «Л. Толстой в работе над книгами для чтения детей... выбирал сюжеты из русской и мировой литературы и перерабатывал их в народно-русском духе» [2: с. 95]. В большей мере это имеет отношение к его «Азбуке» (1872) и «Новой азбуке» (1875).

Первая часть «Азбуки» посвящена изучению алфавита, слогов и упражнениям в первоначальном чтении, которые в большинстве случаев представляют собой народные пословицы, поговорки, загадки (для удобства чтения некоторые слова разбиты на слоги, содержат звуковые пометы для орфоэпически верного прочтения). Малые фольклорные жанры становятся универсальным материалом в обучении чтению: они достаточно просты для озвучивания начинающим чтецом, доступны в смысловом отношении (при необходимости адаптированы Л.Н. Толстым). Кроме того, пословицы и поговорки представляют собой образец точного, лаконичного и содержательного построения высказывания, следовательно, незаменимы в плане речевого развития учащихся, и, конечно, имеют и нравственный подтекст, для Л.Н. Толстого очень важный.

В части, включающей материалы для чтения, много басен, познавательных текстов, сказки мирового фольклора, есть русская сказка в прозе («Липунюшка»), сказка в стихотворной форме («Дурень» из сборника К. Данилова), былина («Святогор богатырь» из сборника П.Н. Рыбникова). Все даны в значительной обработке. Известно не менее трех черновых вариантов правки былины [4: с. 340–341], в результате в учебной книге представлен лишь фрагмент первоначального текста.

В «Новой азбуке» Л.Н. Толстой многие образцы малых фольклорных жанров заменил дидактическими текстами, в речевом плане более отточенными и содержательными. Л.Н. Толстым велась кропотливая текстовая работа, он тщательно перерабатывал первоисточники, но широко использовал картины народного быта, излюбленные крестьянами образы. Например, рассказ «Как дядя Семен рассказывал, что с ним в лесу было», помещенный в «Новую азбуку» [4: с. 263], очень напоминает народную быличку о лешем или о черте и по сюжету, и по характеру действующих лиц, но с неожиданной для фольклорного жанра развязкой событий — это был лишь сон. Но тексту присущи и не свойственное для былички художественное начало, установка на вымысел и нравственные выводы. Быль «Находка» имеет признаки народных легенд, «Мать и ее дочь Анночка» — отражает признаки легенды и быличек о покойниках. Во многих азбучных текстах Л.Н. Толстого можно усмотреть черты такого фольклорного жанра как бытовой рассказ (например, «Корова» и другие, часто не имеющие заглавий). Вероятно, подлинные произведения фольклора с точки зрения Л.Н. Толстого не обладали достаточной художественно-смысловой ценностью в плане приобщения ребенка к родному языку и отечественной духовной культуре, поэтому так широко автор прибегал к стилизациям. Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в «Русской книге для чтения». Посредством подражания различным фольклорным жанрам

автор создает культурный контекст, близкий для крестьянского ребенка второй половины XIX в. Заметим, что все воспроизводимые Л.Н. Толстым черты крестьянского быта незнакомы современным детям, поэтому любые попытки погрузить их в подобную атмосферу не будут способствовать эффективности обучения грамоте.

Во многом благодаря развитию педагогических идей К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого в 60–80-е гг. XIX в. устное народное творчество активно и, казалось бы, прочно входит в учебные книги и хрестоматии для начального образования. Произведения устного народного творчества (в большинстве случаев их стилизации) начинают применяться как учебные тексты для обучения грамоте, родному языку и чтению. Но уже в конце XIX – начале XX в. наблюдается неоднозначное отношение к использованию фольклора для народного чтения и в качестве учебного материала. Многие популярные обработки сказок и былин выходят отдельными книгами, бытуют в народе в устной передаче и к моменту поступления в школу оказываются уже известными детям, что значительно снижает интерес к ним на уроке, и этот факт не устраивает сторонников традиционного хрестоматийно-объяснительного чтения (Л.И. Поливанов). Обработанные, адаптированные и фрагментарные материалы неприемлемы для тех, кто стремится уйти от хрестоматийной системы, сделать чтение более живым и интересным для ребенка, использовать качественную (художественную) литературу (А.Я. Острогорский, Ц.П. Балталон). Но к использованию необработанного фольклорного материала для целенаправленных наблюдений над устно-поэтическим произведением как художественным и историческим явлением начальная школа не была готова. И хотя такие мысли и зарождались в методике того времени (В.Я. Стоюнин, А.Я. Острогорский, А.В. Оксенов), на тот момент они еще не получили своего развития.

Таким образом, с именами Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского связаны важные вехи в развитии отечественной методики обучения родному языку и становлении отечественной детской литературы. Особую роль играли в их учебных книгах произведения устно-поэтического творчества. Л.Н. Толстой и К.Д. Ушинский обнаружили возможность широкого использования фольклора для формирования навыка чтения и речевого развития учащихся, показали тесную связь фольклора с детской литературой, продемонстрировали то многообразие устно-поэтических жанров, которые могут быть употреблены для чтения в начальной школе. Образовательный потенциал некоторых из них (подблюдные песни, колядки и др.) не раскрыт полностью и по настоящий день. Вместе с тем произведения устного народного творчества не использовались авторами как литературный материал для организации системных наблюдений за их языком и образным миром, не была учтена ценность подлинного фольклорного произведения, поэтому в большинстве случаев в книгах Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского представлены обработки.

Со времени появления учебных книг Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского прошло почти полтора века. За это время значительно обогатилась детская литература, методика открыла новые образовательные возможности фольклорных произведений, литературное чтение поставило перед современными педагогами начальной школы иные задачи, нежели педагогика XIX в., но все это нисколько не умаляет того значительного вклада в методику чтения устного народного творчества, который был сделан Л.Н. Толстым и К.Д. Ушинским.

Литература

1. Азбука Л.Н. Толстого / Сост. И.А. Трухачева. – Тула: Свамия, 2009. – 184 с.
2. *Бабушкина А.П.* История русской детской литературы / А.П. Бабушкина. – М.: Учпедгиз, 1948. – 480 с.
3. Педагогика народов мира: История и современность / Под ред. З. Тажуризиной. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
4. *Толстой Л.Н.* Азбука. Новая Азбука / Л.Н. Толстой; авт.-сост. В.Г. Горецкий, Г.В. Карпюк. – М., 1987. – 574 с.
5. *Ушинский К.Д.* Детский мир и Хрестоматия: В 2 кн. / К.Д. Ушинский; сост. Н. Ермолина. – Кн. 1. – М.: Лествица, 2003. – 368 с.
6. *Ушинский К.Д.* Детский мир и Хрестоматия. В 2 кн. / К.Д. Ушинский; сост. Н. Ермолина. – Кн. 2. – М.: Лествица, 2003. – 464 с.
7. *Ушинский К.Д.* Родное слово / К.Д. Ушинский; сост. Н. Ермолина. – М.: Лествица, 2003. – 496 с.
8. *Ушинский К.Д.* Родное слово. Первая после Азбуки книга для чтения / К.Д. Ушинский; метод. обработ. и коммент. И.А. Горячевой. – М.: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, Лаборатория психологической антропологии, 2009. – 152 с.

Literatura

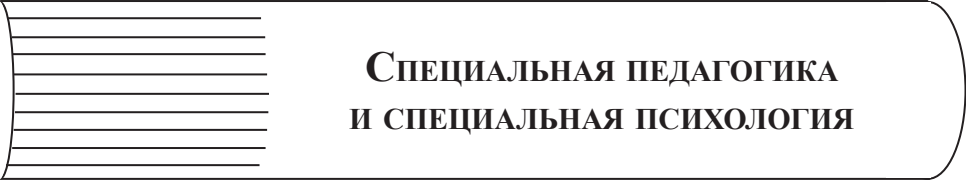
1. Azbuka L.N. Tolstogo / Sost. I.A. Truxacheva. – Tula: Svamiya, 2009. – 184 s.
2. *Babushkina A.P.* Istoriya russoj detskoj literatury' / A.P. Babushkina. – M.: Uchpedgiz, 1948. – 480 s.
3. Pedagogika narodov mira: Istoriya i sovremennost' / Pod red. Z. Tazhurizinoj. – M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. – 576 s.
4. *Tolstoj L.N.* Azbuka. Novaya Azbuka / L.N. Tolstoj; avt.-sost. V.G. Goreczkij, G.V. Karpyuk. – M., 1987. – 574 s.
5. *Ushinskij K.D.* Detskij mir i Xrestomatiya: V 2 kn. / K.D. Uchinskij; sost. N. Ermolina. – Kn. 1. – M.: Lestvicza, 2003. – 368 s.
6. *Ushinskij K.D.* Detskij mir i Xrestomatiya: V 2 kn. / K.D. Uchinskij; sost. N. Ermolina. – Kn. 2. – M.: Lestvicza, 2003. – 464 s.
7. *Ushinskij K.D.* Rodnoe slovo / K.D. Uchinskij; sost. N. Ermolina. – M.: Lestvicza, 2003. – 496 s.
8. *Ushinskij K.D.* Rodnoe slovo. Pervaya posle Azbuki kniga dlya chteniya / K.D. Uchinskij; metod. obrabot. i komment. I.A. Goryachevoj. – M.: Institut psixologo-pedagogicheskix problem detstva RAO, Laboratoriya psixologicheskij antropologii, 2009. – 152 s.

A. Yu. Nikitchenkov

**Poetic Folklore Texts
in L.N. Tolstoy's and K.D. Ushinsky's Readers**

The article is devoted to specific use of folklore texts for a native language teaching in L.N. Tolstoy's and K.D. Ushinsky's readers, the writers building a major landmark in development of the national reading methodology and children's literature. The author investigates into the genre variety, principles of folklore texts arrangement in L.N. Tolstoy's and K.D. Ushinsky's readers, points out their historical role and value for modern development of pedagogic science.

Key-words: L.N. Tolstoy; K.D. Ushinsky; elementary school; methodology of a native language teaching; training text; oral folklore.



СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М.М. Семаго

Нарушение синхронности развития как показатель психического дизонтогенеза

В статье представлен подход к оценке особенностей отклоняющегося психического развития, при котором анализируются десинхронии развития в определенные моменты онтогенеза. Вводится представление о нормативной «синхронии развития» базовых структур психического как основе онтогенеза. Описываются варианты десинхроний базовых психических структур как показатели различных типологических таксонов отклоняющегося развития. Рассматриваются узловые моменты психического развития как основа оценки психологического анамнеза.

Ключевые слова: десинхрония развития; узловые моменты; базовые структуры психического; типология дизонтогенеза; психологический анамнез.

Тривиальным является тот факт, что в условиях какого-либо нарушения психического развития, «уклонения» (термин Л.С. Выготского) самого развития психики от его нормативного «хода» мы сталкиваемся с ситуацией, когда те или иные структуры забегают вперед или, наоборот, значительно отстают в своем формировании (развитии) от того, что принято считать нормативным. Отсюда возникают вполне очевидные рассогласования между динамикой протекания одних структур и соответствующими динамическими показателями других «параллельно», но в то же время предельно взаимосвязанно развивающихся компонентов психического. В этом случае с определенной степенью достоверности можно говорить уже о десинхронизации (десинхрозах) в развитии тех или иных психических образований. И речь идет не о так называемой «нормативной гетерохронии», а именно о «ненормативной» десинхронизации развития психических структур.

В качестве основы нормативного психического развития (как правило, в рамках идеального онтогенеза) мы рассматриваем последовательное и когерентно (синхронно) организованное формирование базовой структурной организации психического, ее компонентов: регуляторного обеспечения психи-

ческой активности, ментальных структур и аффективной организации в рамках предлагаемой нами модели анализа [6, 7, 8, 9].

Чтобы говорить не только о теоретической модели подобного анализа, но и ее практической реализации, необходимо определиться о каких моментах (фазах, этапах) развития ребенка идет речь. Отметим, что моменты перехода системы психического на качественно новый уровень, «виток» развития были определены еще С.Л. Рубинштейном (1946) и Д.И. Фельдштейном (1999) как **узловые моменты развития**. Именно в эти моменты жизни ребенка наиболее выпукло проявляются «сбои», девиации в развитии, регрессивные или, наоборот, слишком «акселеративные» проявления.

Понятие узлов, «узловых мер» по отношению к структурогенезу, в том числе и к психическому развитию, встречается и в работах других авторов. Представления об «узловых моментах», «узлах» развития в психологии встречаются в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна. В работах Д.И. Фельдштейна (1999) впервые этот термин был использован применительно к периодизации психического развития [12: с. 112]. На самом деле первые упоминания об «узлах» развития сущего появляются еще в Древнем Китае, в дальнейшем воплощаясь у Гегеля в «узловую линию мер».

Несколько забегаая вперед отметим, что нами был проведен хронологический анализ литературных данных, касающихся самых разнообразных аспектов развития — от ансамблевой организации экранных структур мозга (см. статью Т.А. Цехмистренко и Н.А. Черных [13]) до интегральной периодизации развития субъектности В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева (2000). Основным критерием анализа было наличие кардинальных качественных преобразований того или иного компонента развития в определенный самими исследователями момент времени. Полученные моменты или хронологические диапазоны развития были положены на единую временную ось, что дало возможность получить своеобразную «глобальную хронологическую карту развития»¹. Это позволило построить фазовое пространство с распределением моментов (диапазонов), которые каждый из исследователей в контексте своего анализа рассматривает как основные. При этом была зафиксирована закономерность: в определенных моментах сравнительно небольших временных диапазонов построенного фазового пространства обнаруживаются явные «сгущения» точек. Именно в эти моменты происходят достаточно когерентные (синхронизированные) изменения самых разнообразных показателей развития ребенка как анатомо-физиологических, морфофункциональных, так и психических. Таким образом, говоря современным научным языком, была подтверждена фундированность предлагаемой нами концепции.

Наверно, нет особого смысла описывать многообразие научных школ и групп психологических теорий, относящихся к проблеме моделирования периодизации развития ребенка. К настоящему времени существует огромное количество по-

¹ В данном случае использован, на наш взгляд, достаточно подходящий термин А.Т. Фоменко (1990), предложенный им для анализа исторической хронологии.

добных работ. Среди них следует отметить, полные и глубокие обзоры и анализы, представленные в монографии Д.И. Фельдштейна (1999), в учебном пособии К.Н. Поливановой «Психология возрастных кризисов» (2000).

Как справедливо отмечает К.Н. Поливанова, «для нас “возрастной кризис” (как момент смены периодов (стадий, фаз, эпох) развития. — *М.С.*) возникает в определенной научной парадигме» [5: с. 3]. Именно на основе той или иной научной парадигмы и возникает модель анализа как инструмент построения соответствующей периодизации.

В качестве основы оригинальной периодизации психического развития была взята неоднократно описанная в наших работах трехкомпонентная модель анализа психического развития, включающая анализ трех компонентов: регуляторных, ментальных (когнитивных) и аффективных структур [6, 7, 8].

Для нас важно, что качественные изменения структур и взаимосвязей всех трех базовых компонентов структурной организации психического и их феноменологические проявления имеют **синхронный интегративный и взаимообусловленный характер**, что является в рамках данной модели критерием нормативного развития.

Подобные изменения структурной сложности, в данном случае психического развития, можно с большой степенью убедительности интерпретировать как реперные точки, то есть те, которые в рамках концепций периодизации психического развития определяются как кризисные моменты. С точки зрения синергетической парадигмы оказывается принципиально важным, что для областей, близких к узловым моментам развития в ситуации нормативного развития, постулируется синхронизация динамики структурных усложнений и перестроек, **одновременный** (выделено мною. — *М.С.*) переход всех структур на качественно новый системно реагирующий уровень.

Отсюда получает смысловое наполнение термин «узловые моменты развития». С этой точки зрения оказывается возможным анализ этапности психического развития как смены фазовых состояний системы в «узловых» моментах развития, определяемых поведением параметров порядка и фиксируемых ими базовых структур вблизи конкретных моментов развития (точек бифуркации). Такие узловые моменты, с одной стороны, полностью совпадают с классическими «кризисами развития», с другой — обнаруживаются и другие не менее важные «узловые моменты», которые обладают аналогичными с точки зрения данной модели параметрами и, следовательно, должны точно так же оцениваться как переходы от одной качественной стадии развития к другой [6, 7].

Основанием для выделения границ отдельных периодов развития ребенка становится принципиально качественное изменение и усложнение взаимосвязей как внутри каждой базовой структуры, так и между всеми тремя компонентами, составляющими базовую структурную организацию. Причем качественные изменения структурных взаимосвязей всех трех компонентов психического развития в ситуации условно нормативного развития — идеального онтогенеза будут иметь синхронный взаимообусловленный характер, что и является критерием

нормативности психического развития. Движущими силами подобных преобразований следует рассматривать различные асимметрии, выступающие в данном случае в роли управляющих параметров [6]. Забегая вперед, отметим, что значительные модификации указанных параметров (характер и выраженность подобных асимметрий) вызовут и изменения характера вертикальных и горизонтальных преобразований компонентов базовой структурной организации. Эти преобразования, при недостаточных ресурсных (компенсаторных) возможностях ребенка, повлекут за собой рассогласования и в динамике хода этих преобразований. Последнее повлечет за собой и возможный переход фазовой траектории психического развития на дизонтогенетический аттрактор (одно из фундаментальных понятий синергетической концепции).

Подобный анализ темпоральности развития позволяет выделить следующие узловые моменты в качестве границ определенных периодов жизни ребенка: момент рождения (0); 2,5 месяца; 4–4,5 месяца; 7–9 месяцев; 10–13 месяцев; 22–24 месяца; около 3-х лет. И далее: 5,5–6 лет, 9–10 лет, 12–13 лет, 15–16 лет, 17–18 лет, 21–22 года.

Выделение подобных возрастных «точек» мы встречаем и в работах Ж. Пиаже, Д.И. Фельдштейна, Е.А. Сергиенко, других авторов [1, 10, 11, 12]. Именно в эти моменты можно говорить о синхронизации сочетаем по трем линиям развития (регуляции, когниций, аффективной организации) качественных преобразований всей системы уровневой организации базовых структур, проявляемых в наблюдаемых, всем известных феноменах.

В качестве примера можно привести, на наш взгляд, один из важнейших узловых моментов в развитии ребенка первого года жизни — период 7–9 месяцев. Именно в этом возрасте в ситуации условно нормативного развития фактически одновременно происходит «включение» в деятельность качественно новых уровней всех трех базовых компонентов:

- По линии произвольной регуляции ребенок осваивает простые и некоторые сложные произвольные двигательные программы (различные виды ползанья, попытки «правильного вставания» и т.п.); включается произвольный компонент лепета (повторяющийся, диалогический лепет), что можно рассматривать как специфическое проявление регуляции речевого аппарата.

- По линии развития когниций (на данном этапе это овладение пространством и формирование пока еще не вербализуемых ребенком пространственных представлений): ребенок садится, а в дальнейшем встает и ползает, тем самым не просто расширяет видимое пространство и свою активность в нем, но и принципиально изменяет положение основной оси своего тела (позвоночника) из преимущественно горизонтального в вертикальное. Этот же период характеризуется и активным «познанием пространства» — в процессе ползанья формируется соотношение объема движений и расстояния и т.п. В этот же период отмечается и принципиальный скачок в овладении выделением формы — возникает единый механизм восприятия формы как зрительно-моторной интеграции [2].

- По линии аффективной организации именно в этот период у ребенка проявляется характерный феномен страха «чужого» и различия в типе отношений со «своими», то есть аффективные дифференциации окружающих взрослых. Таким образом, именно в этот период в развитие взаимодействий с миром впервые в достаточном объеме включаются механизмы третьего уровня системы аффективной организации (аффективной экспансии) [4].

Еще раз подчеркнем, что все описанные качественные и взаимосвязанные перестройки в ситуации нормативного развития происходят практически одновременно, фактически синхронно.

В этом мы видим реализацию на практике действия категории «гармоничности – синхронности», рассматриваемую нами как одну из базовых категорий в онтологической матрице методологического анализа психического развития. Причем в данном случае мы говорим не о нарушении нормативной гетерохронии развития психических функций, а о синхронности и интеграции в формировании регуляторно-волевой, когнитивной и аффективно-эмоциональной сфер.

На основе той же методологической модели становится возможным и анализ развития отклоняющегося, что позволяет, с одной стороны, на принципиально ином уровне подойти к решению задач, стоящих перед специальной психологией и детской клинической психологией, а с другой — еще раз подтвердить основополагающий тезис Л.С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития.

Если определить в качестве основного критерия нормативного развития синхронизацию перестроек базовых структур, то есть синхронный переход трех анализируемых компонентов на качественно новый уровень функционирования, то рассогласование в темпах формирования этих структур, их десинхронизация обуславливает появление тех или иных симптомокомплексов дизонтогенеза (отклоняющегося развития). Какая-либо из базовых структур может оказаться в узловой момент развития недостаточно сформированной или, наоборот, «забежать вперед» в своем формировании и т.п. Расхождение регуляторной, когнитивной и аффективной линий развития с нормативной моделью может наблюдаться и в последующие «узловые моменты», что также должно стать предметом анализа истории развития (анамнеза). Такое расхождение с «нормативно-синхронизированной» динамикой развития анализируемых компонентов психического будет наблюдаться и в последующие узловые моменты в ситуации недостаточных компенсаторных возможностей ребенка, что в целом определит переход всей системы психического развития на соответствующий дизонтогенетический аттрактор, характерный для данного вида (варианта, формы) отклоняющегося развития. В ситуации же достаточных ресурсных возможностей ребенка в последующем подобные десинхрозы могут быть скомпенсированы, и далее, в следующих «узлах развития», мы увидим столь же синхронизированные преобразования. Примером такого скомпенсированного развития может служить вариант равномерно задержанного развития (гармонический инфантилизм) [7].

Отметим, что подобные рассогласования будут свойственны не только компонентам психического развития, но также будут иметь место и в других системах: анатомо-физиологической, эндокринной, иммунной и т.д. Это позволяет рассматривать данный методологический подход эффективным и для других специалистов, помимо психолога.

При этом качественное своеобразие подобного рассогласования, десинхронии каждой из трех анализируемых базовых структур психического и следует рассматривать как дифференциально-диагностический критерий того или иного вида (варианта, формы) отклоняющегося развития, учитывать при построении диагностической гипотезы, а в дальнейшем и при постановке психологического диагноза. Подобная опора на анализ особенностей развития именно в узловые моменты в значительной степени минимизирует ресурсные и временные затраты специалиста без потери значимой информации. Именно на базе предлагаемого анализа узловых моментов — «точек» синхронизации трех линий развития — разработана эффективная технология сбора психологического анамнеза, которая нашла подтверждение в практике деятельности различных специалистов [9: с. 75].

Анализ динамики развития ребенка, опирающийся, в первую очередь, на определение «поведения» компонентов базовой структурной организации психического в узловые моменты, позволяет получить достаточный объем информации для построения целостной картины всего «пути» развития, минимизировать время на оценку его характера и динамики, уменьшить вероятность диагностических ошибок.

Таким образом, использование представлений об узловых моментах и соответственно возможных десинхрониях динамики развития отдельных компонентов психического дает возможность описания разнообразных «траекторий» психического развития в ситуации как условно-нормативного, так и отклоняющегося развития, позволяет повысить верифицированность психологического диагноза.

На основании полученной информации формируется целостная картина динамики развития ребенка, которая должна быть оценена специалистом при формировании диагностической гипотезы и при проведении каждого этапа обследования, в том числе и анализе его результатов, а также при постановке психологического диагноза и при составлении заключения и рекомендаций родителям и педагогам.

Отметим возможность еще одной практической реализации предлагаемой модели анализа. Характер поведения всех трех компонентов психического в узловые моменты их структурных перестроек: синхронность или, наоборот, десинхронизация их «перехода» на новые уровни функционирования открывает возможность интенсивно формировать или, наоборот, «тормозить» соответствующие структуры, что может быть непосредственно использовано в индивидуализации коррекционной программы для того или иного ребенка. Подобные воздействия в «нужный момент и в нужное место», представленные в виде коррекционных технологий, можно рассматривать как реализацию современной методологии «слабого энерго-информационного воздействия — энергетического укола в точке бифуркации» [3: с. 154]. Подобная методология

уже продуктивно используется в гомеопатической медицине, акупунктуре, кинезиотерапии, других подобных практиках.

С другой стороны, «сильные» воздействия в подобные моменты развития могут привести (и, скорее всего, приводят) к значительным негативным последствиям — а именно, той самой десинхронизации формирования базовых структур. Наличие определенного, пусть и «регулируемого» хаоса в формировании всех структур психического при значительном изменении внешнего воздействия (управляющего параметра), заставляет чрезвычайно осторожно относиться к любым внешним воздействиям в сензитивные периоды жизни ребенка. Отсюда возникает необходимость тщательного учета характера перестроек в подобные моменты развития, проведение соответствующих психологических мероприятий по предотвращению возможных негативных последствий.

Резюмируя, следует отметить, что подобная методология анализа психического развития, включающая как представления о нормативной синхронизации, так и о десинхрозах, определяющих развитие отклоняющееся, позволяет сделать следующие полезные для практики выводы:

1. В значительной степени оптимизировать сбор анамнестических данных и анализ истории развития.

2. Рассматривать представленные рассогласования (дисинхрозы) формирования базовых структур психического как один из основных критериев выделения видов, вариантов и форм отклоняющегося развития, способствуя более эффективной постановке психологического диагноза.

3. Учитывать характер и динамику прохождения таких моментов синхронизации при разработке коррекционно-развивающих программ, реализуя методологию слабого энерго-информационного воздействия в точке бифуркации. Отметим также, что подобная технология уже получила свое развитие в некоторых коррекционных программах различных специалистов образования.

4. Предотвращать негативные последствия «сильных» воздействий при учете характера и динамики перестроек регуляторного, когнитивного и аффективно-эмоционального компонентов психического развития.

Помимо этого следует отметить, что использование представленной методологии анализа «перехода» базовых структур психического на новый уровень функционирования (в ситуации как нормативной синхронности, так и десинхронизации динамики формирования указанных структур) помогает повысить эффективность междисциплинарного сопровождения, определять «мишени» воздействия и необходимых специалистов по принципу «нужный специалист в нужное время».

Литература

1. Гримм Г. Основы конституциональной биологии и антропометрии / Г. Гримм. — М.: Медицина, 1967. — 291 с.

2. *Дубровинская Н.В.* Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
3. *Курдюмов С.П.* Законы эволюции и самоорганизация сложных систем / С.П. Курдюмов // Синергетика и психология. «Методологические вопросы» / Под ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. – М.: МГСУ «Союз», 1997. – С. 143–155.
4. *Никольская О.С.* Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
5. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова – М.: Академия, 2000. – 184 с.
6. *Семаго М.М.* Психология развития в постнеклассической научной картине мира / М.М. Семаго. – М.: Изд-во АПКППРО, 2010. – 332 с.
7. *Семаго М.М.* Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Генезис, 2011. – 400 с.
8. *Семаго Н.Я.* Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – 3-е изд. – М.: АРКТИ, КомКнига, 2000. – 208 с.
9. *Семаго Н.Я.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – 3-е изд. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
10. *Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. – 464 с.
11. *Сороко Э.М.* Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем / Э.М. Сороко. – 2-е изд. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
12. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ; Флинта, 1999. – 672 с.
13. *Цехмистренко Т.А.* Постнатальные структурные преобразования модульной организации корковых формаций большого мозга / Т.А. Цехмистренко, Н.А. Черных // Вопросы морфологии XXI века. – Вып. 1. – СПб.: Изд-во СПбГМА им. И.И. Мечникова, 2008. – С. 309–315.

Literatura

1. *Grimm G.* Osnovy' konstitucional'noj biologii i antropometrii / G. Grimm. – М.: Medicina, 1967. – 291 s.
2. *Dubrovinskaya N.V.* Psixofiziologiya rebenka: Psixofiziologicheskie osnovy' detskoj valeologii / N.V. Dubrovinskaya, D.A. Farber, M.M. Bezrukix. – М.: VLADOS, 2000. – 144 s.
3. *Kurdyumov S.P.* Zakony' e'volyucii i samoorganizaciya slozhny'x sistem / S.P. Kurdyumov // Sinergetika i psixologiya. «Metodologicheskie voprosy'» / Pod red. I.N. Trofimovoj, V.G. Budanova. – М.: MGSU «Soyuz», 1997. – S. 143–155.
4. *Nikol'skaya O.S.* Affektivnaya sfera cheloveka: vzglyad skvoz' prizmu detskogo autizma / O.S. Nikol'skaya. – М.: Centr lechebnoj pedagogiki, 2000. – 364 s.
5. *Polivanova K.N.* Psixologiya vozrastny'x krizisov / K.N. Polivanova – М.: Akademiya, 2000. – 184 s.

6. *Semago M.M.* Psixologiya razvitiya v postneklassicheskoj nauchnoj kartine mira / M.M. Semago. – M.: Izd-vo APKiPPRO, 2010. – 332 s.
7. *Semago M.M.* Tipologiya otklonyayushhegosya razvitiya. Model' analiza i eye ispol'zovanie v prakticheskoj deyatelnosti / M.M. Semago, N.Ya. Semago. – M.: Genezis, 2011. – 400 s.
8. *Semago N.Ya.* Problemny'e deti: osnovy' diagnosticheskoy i korrekcionnoj raboty' psixologa / N.Ya. Semago, M.M. Semago. – 3-e izd. – M.: ARKTI, KomKniga, 2000. – 208 s.
9. *Semago N.Ya.* Teoriya i praktika ocenki psixicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'ny'j i mladshij shkol'ny'j vozrast / N.Ya. Semago, M.M. Semago. – 3-e izd. – SPb.: Rech', 2005. – 384 s.
10. *Sergienko E.A.* Rannee kognitivnoe razvitie: Novy'j vzglyad / E.A. Sergienko. – M.: Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2006. – 464 s.
11. *Soroko E'.M.* Zoloty'e secheniya, processy' samoorganizacii i e'volucii sistem: Vvedenie v obshhuyu teoriyu garmonii sistem / E'.M. Soroko. – 2-e izd. – M.: KomKniga, 2006. – 264 s.
12. *Fel'dshtejn D.I.* Psixologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'ny'e xarakteristiki processa razvitiya lichnosti: Izbranny'e trudy' / D.I. Fel'dshtejn. – M.: MPSI; Flinta, 1999. – 672 s.
13. *Cexmistrenko T.A.* Postnatal'ny'e strukturny'e preobrazovaniya modul'noj organizacii korkovy'x formacij bol'shogo mozga / T.A. Cexmistrenko, N.A. Cherny'x // Voprosy' morfologii XXI veka. – Vy'p. 1. – SPb.: Izd-vo SPbGMA im. I.I. Mechnikova, 2008. – S. 309–315.

M.M. Semago

Synchrony Development Violation as a Factor of Psychic Dysontogenesis

The article offers an approach to evaluation of deviate psychic development peculiarities where development jetlags at certain stages of ontogeny are analyzed. The idea of standard psychic fundamental structures of «development synchrony» is introduced as ontogeny basis. Variants of basic psychic structures jetlags are described as factors of different typological taxons of deviate development. Key moments of psychic development are considered as an estimation basis of psychological anamnesis.

Key words: development jetlags; key stages; psychic fundamental structures; dysontogenesis typology; psychological anamnesis.

О.А. Югова

Ранняя психолого-педагогическая помощь семье ребенка с отклонениями в развитии в условиях консультирования

В статье описан контингент детей, прошедших психолого-педагогическую диагностику, выделены четыре группы детей по структуре нарушений и три группы родителей по их позиции, намечены модели коррекционно-развивающей помощи.

Ключевые слова: ранняя помощь; диагностика; познавательная и речевая деятельность; группы детей; позиции родителей; взаимодействие; коррекционно-педагогическая работа; модели помощи.

На современном этапе развития специального образования усилия исследователей направлены на раннее выявление и коррекцию отклонений в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, а также оказание семье психолого-педагогической помощи.

В настоящее время преобладает семейно-ориентированный подход к обучению и воспитанию детей, в том числе детей с проблемами в развитии. Проведенными исследованиями заложены основные принципы работы специальных педагогов и психологов с семьей, определены закономерности поведения родителей в процессе педагогического консультирования: индивидуально-ориентированный подход к каждой семье; необходимость соблюдения этики и корректности в отношении семьи, обратившейся за помощью; ориентация на позитивность в решении вопросов, связанных с развитием ребенка; соблюдение оптимального включения родителей в педагогический процесс и др. (Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведева, Г.А. Мишина, В.В. Сабуров, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, Н.Д. Шматко и др.).

Выделяются следующие подходы к оказанию помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): социально-правовой, медицинский, психолого-педагогический. Наряду с этим многие исследователи стали рассматривать консультирование как отдельный и само-

стоятельный вид помощи семье, воспитывающей ребенка раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии (З.М. Дунаева, С.Д. Забрамная, Г.А. Мишина, В.В. Сабуров, Е.А. Стребелева и др.). Существующие формы работы с семьей направлены на обучение родителей эффективным способам взаимодействия с ребенком в бытовых и образовательных ситуациях (Е.Р. Баенская, М.В. Ипполитова, Э.И. Леонгард, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, О.Б. Половинкина, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош и др.).

Проблема раннего выявления нарушений психофизического развития как современная тенденция отечественной специальной педагогики требует переосмысления роли специального педагога и роли семьи в ранней коррекционно-развивающей работе. Становится все более очевидной необходимость профессиональной поддержки и максимального раннего включения родителей в коррекционно-воспитательный процесс (Е.Р. Баенская, А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, С.Б. Лазуренко, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева и др.)

Вместе с тем в настоящее время недостаточно методической литературы в области коррекционной педагогики, посвященной процессу консультирования семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Этим и определяется актуальность темы нашего исследования.

Цели исследования: обоснование научно-методического подхода и разработка моделей оказания ранней психолого-педагогической помощи ребенку с отклонениями в процессе консультирования семьи.

Цели констатирующей части исследования: психолого-педагогическое изучение детей, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении в раннем и младшем дошкольном возрасте; изучение особенностей современной семьи и ее потребностей в повышении педагогической компетенции в целях оказания коррекционной помощи ребенку.

Задачи констатирующего эксперимента: исследование возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка в целях организации коррекционного воздействия для сглаживания отклонений в развитии; изучение потребностей родителей в коррекционно-педагогических технологиях для обучения ребенка; выявление характера взаимоотношений родителей с ребенком (родительские позиции); повышение уровня педагогической компетентности родителей; определение индивидуального образовательного маршрута ребенка; разработка индивидуальной программы воспитания и обучения ребенка; обоснование педагогического прогноза.

Экспериментальное исследование проводилось на базе «Университета для родителей» при лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами в развитии Федерального государственного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики» РАО, в лаборатории «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» НИИСО ГБОУ ВПО МГПУ и в Службе ранней помощи ДОУ № 1388 ЮЗАО в период с 1 сентября 2006 г. по настоящее время (2012 г.). Всего в исследовании приняли участие

147 детей (82 — раннего и 65 — младшего дошкольного возраста) с различными отклонениями в развитии и их семьи.

Исходя из поставленных задач и выбранных методов исследования, нами был разработан поэтапный план построения констатирующего эксперимента.

Первый (ознакомительный) этап был посвящен знакомству и установлению контакта специалиста с родителями. Наиболее важным при этом было достижение необходимого уровня доверия и взаимопонимания между специальным педагогом и родителями. На этом этапе проводилась первичная беседа с родителями, в ходе которой уточнялся возраст ребенка, состав и проблемы семьи, жалобы родителей, вид ожидаемой помощи от консультации. В процессе беседы родители ориентировали в целях и задачах консультирования, формировали установку на совместную работу с ребенком и педагогом.

Второй этап был посвящен изучению документации о ребенке и анкетированию родителей. В него входило следующее: анализ истории рождения и развития ребенка, сбор анамнестических данных, изучение документации, принесенной родителями на консультацию (результатов клинических и психолого-педагогических исследований и заключений, характеристик из медицинских и образовательных учреждений); уточнение состава и истории семьи, условий воспитания, сведений о микроклимате в семье; анкетирование родителей. Анкетирование родителей проходило в форме письменного опроса по определенной форме (анкете). Целью анкетирования был сбор более полной информации об условиях жизни и воспитания ребенка в семье, а также выяснение родительской позиции по отношению к своему ребенку. На этом этапе формировалось первичное обобщенное представление о проблемах ребенка и его семьи (ребенок отстает в развитии; родители не знают, что делать дальше).

Третий этап был посвящен психолого-педагогическому и логопедическому обследованию ребенка, а также прогнозированию его возможностей к коррекционно-развивающему обучению. Первичное психолого-педагогическое обследование ребенка было направлено на оценку уровня основных линий его развития: познавательного, социального, речевого и двигательного (их соответствие возрастным нормативам) в целях выявления его специфических образовательных потребностей. Комплексная психолого-педагогическая диагностика ребенка включала: определение характера и степени выраженности нарушений; выявление индивидуальных особенностей развития, а также оценку поведения, эмоционально-волевой сферы, характера взаимоотношений с родителями и окружающими. В ходе обследования обращалось внимание на поведение родителей в момент выполнения ребенком диагностических заданий (ответ матери вместо ребенка, указания, поддержка, безучастность и др.). Для изучения уровня познавательного развития детей была использована методика, разработанная Е.А. Стребелевой. Логопедическое обследование проводилось по методикам Ю.А. Разенковой и О.Г. Приходько. Полученные данные дополнялись методами опроса и наблюдения. Обследование детей осуществлялось в присутствии матери (или лица, ее заменяющего) в утреннее время.

Четвертый этап был направлен на изучение потребностей современной семьи в коррекционно-педагогических технологиях воспитания и обучения детей раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии (анализ анкет и беседа). Особое внимание уделялось индивидуальной беседе с матерью и ближайшими родственниками ребенка, во время которой уточнялись и конкретизировались ответы на вопросы анкеты. Вопросы к родителям были направлены на определение уровня их педагогической грамотности. Устанавливалась степень готовности родителей к активному участию в психолого-педагогической реабилитации ребенка. При подведении итогов с родителями обсуждались реальные проблемы, которые были выявлены в процессе психолого-педагогического изучения ребенка и его семьи. Задача заключалась в том, чтобы обратить внимание родителей на действительно значимые и существенные вопросы. В заключительной беседе педагог уточнял семейные проблемы и существующие трудности семьи и предлагал пути и способы их решения.

Далее приведены основные результаты констатирующей части исследования, которые получены на основе анализа анкетирования родителей и бесед с ними, психолого-педагогического обследования детей, а также изучения взаимоотношений родителей с детьми.

Особенности развития детей. Анализ данных обследования детей выявил у них разные уровни отклонений в познавательном, речевом и двигательном развитии, а во многих случаях сложную структуру нарушений.

Познавательное развитие детей. Большинство детей раннего возраста (77%) имели задержку психического развития (ЗПР) разной степени выраженности: выраженную имели 10% детей, умеренно выраженную — 38% детей, легкую — 29% детей. Только у 23% детей отмечался нормальный уровень познавательного развития. У значительного количества (73%) детей дошкольного возраста наблюдались разные уровни умственной недостаточности: задержку психического развития имели 33% детей, а умственную отсталость — 40% детей.

Речевое развитие детей. Речевое развитие было нарушено у *всех обследуемых* детей, пришедших на консультацию. Отмечалась диспропорция в развитии понимания обращенной речи и собственной (воспроизводимой) речи. Экспрессивная речь находилась на более низком уровне по сравнению с развитием импрессивной речи.

Уровень развития *понимания обращенной речи* у детей раннего возраста был различным. Только у 23% детей понимание обращенной речи было полноценным, внеситуативным, формировалось вовремя, т.е. соответствовало возрастной норме. У всех детей раннего возраста наблюдалась задержка речевого развития (более позднее начало появления активной речи и/или замедление темпов и качества ее формирования). Уровень развития *экспрессивной речи* детей был различным. Часть детей (29%) находилась на доречевом уровне развития. Большинство детей (48%) находились на первом уровне речевого развития; при этом они могли произносить от нескольких лепетных слов и звукоподражаний до значительного

количества общеупотребительных слов, чаще номинативного, реже — предикативного характера. Фраз у детей не было. Их речевая активность была крайне низкой. При этом уровень развития речевой коммуникации был ниже речевых возможностей ребенка. 23% детей пользовались при общении простой (двухсловной, иногда трехсловной) фразой, т. е. они находились на втором уровне речевого развития. Слоговая структура слов была нарушена. В процессе коммуникации дети экспериментальной группы часто не реализовывали свои произносительные возможности. Для них была характерна низкая потребность в речевом общении. У большинства детей (61%) раннего возраста помимо задержки речевого развития отмечались различные проявления речедвигательных (дизартрических) расстройств, то есть неврологической симптоматики в мускулатуре и моторике речевого аппарата.

Понимание обращенной речи было нарушено у 73% детей младшего дошкольного возраста. При этом отмечались различные уровни нарушений развития импрессивной речи (низкий, средний и недостаточный). Пассивный словарь был достаточно беден. Для 27% детей дошкольного возраста был характерен высокий уровень развития импрессивной речи. Уровень развития экспрессивной речи детей дошкольного возраста был различным. У большинства из них преобладало системное недоразвитие речи (73%). При этом у них отмечалась интеллектуальная недостаточность различной степени выраженности. У остальных 27% детей имело место общее недоразвитие речи при сохранном интеллекте. У 64% детей дошкольного возраста отмечались дизартрические нарушения речи: 29% имели стертую (неярко выраженную) дизартрию, 35% — умеренно выраженную. Специфика нарушений фонетического строя речи проявлялась в виде множественных и разнообразных искажений в группе свистящих, шипящих, сонорных звуков; редуцированности гласных звуков, оглушении звонких и смягчении твердых согласных. Отмечались нарушения речевого дыхания, голоса, просодики.

Все дети раннего и младшего дошкольного возраста представляли собой неоднородную группу по уровню познавательного, речевого и двигательного развития, а также по степени выраженности их нарушений.

По результатам комплексного экспериментального психолого-педагогического изучения все дети в зависимости от структуры нарушений развития условно были разделены на **четыре группы**:

I группа — *дети с отклонениями только в речевом развитии*. В эту группу вошли 11 детей (13%) раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР) и 4 ребенка (6%) дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Уровень познавательного развития детей соответствовал возрастной норме. Отмечалась диспропорция в развитии импрессивной и экспрессивной речи. Понимание обращенной речи формировалось по возрасту (вовремя), а собственная (воспроизводимая) речь отставала (была на более низком уровне развития). У детей с ЗРР отмечался I или II уровень речевого развития, при этом не было ни одного ребенка, который бы находился на доречевом этапе развития. У детей с ОНР имел место II и III уровень речевого развития. У детей

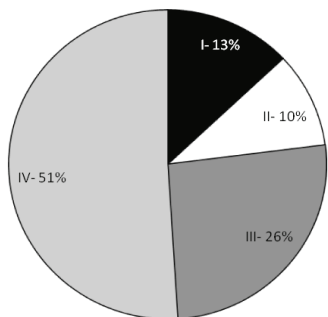
данной группы не наблюдалось отклонений от нормального хода моторного развития (общая и артикуляционная моторика, а также функциональные возможности кистей и пальцев рук были без патологических особенностей.)

II группа — *дети с отклонениями в речевом и двигательном развитии*. В эту группу были включены 8 детей (10%) раннего возраста и 13 детей (21%) дошкольного возраста. У детей раннего возраста задержка речевого развития сочеталась с речедвигательными (дизартрическими) расстройствами; у детей дошкольного возраста отмечалось общее недоразвитие речи при дизартрии. Сюда вошли дети с легкой неврологической патологией (гипертензионным, гидроцефальным, астеническим синдромом, с невротическими реакциями, синдромом гипервозбудимости). Так же, как и у детей I группы, уровень познавательного развития детей II группы был в пределах возрастной нормы. Для них был характерен высокий уровень развития импрессивной речи и более низкий уровень развития экспрессивной речи. Помимо проявлений неврологической симптоматики в мышцах и моторике артикуляционного аппарата, у детей раннего возраста отмечалась задержка формирования основных двигательных навыков и функций рук. У детей дошкольного возраста помимо дизартрических расстройств наблюдалась общая несформированность сложных двигательных навыков как в общей, так и в тонкой моторике, не соответствующая возрастным требованиям.

III группа — *дети с отклонениями в познавательном и речевом развитии*. В эту группу вошли 21 ребенок (26%) раннего возраста с задержкой психо-речевого развития и 20 детей (30%) младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития или умственной отсталостью в сочетании с системным недоразвитием речи. В данную группу были включены дети с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями эмоционально-коммуникативной сферы. Уровневые показатели интеллектуального развития и импрессивной речи детей III группы не соответствовали возрасту и были различными (низкие, средние, недостаточные). Отставание познавательного и речевого развития в большинстве случаев носило *равномерный* характер. Только 3% детей раннего возраста находились на дословесном этапе развития речи, а 23% — на I уровне речевого развития. Большинство из них имели легкую или умеренно выраженную задержку психического развития. При этом у детей с системным недоразвитием речи отмечался II и III уровень речевого развития. Нарушений опорно-двигательного аппарата у детей данной группы выявлено не было.

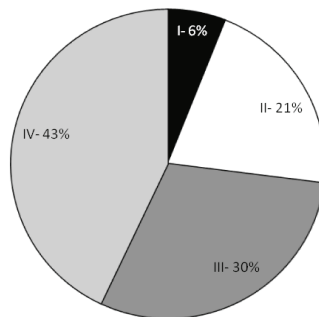
IV группа — *дети с отклонениями в познавательном, речевом и двигательном развитии*. В эту группу были включены 42 ребенка (51%) раннего возраста и 28 детей (43%) дошкольного возраста. Данная группа оказалась самой многочисленной. Сюда вошли дети с двигательной церебральной патологией (ДЦП и синдромами двигательных расстройств), генетическими нарушениями, эписиндромом, сенсорными расстройствами и т.д. Отличительной особенностью детей этой группы была *неравномерность* развития различных функциональных систем, то есть отставание познавательного, речевого и двигательного развития носило *неравномерный* характер.

Нарушения развития в раннем возрасте



- I гр. Задержка речевого развития
- II гр. Задержка речевого развития + речедвигательное расстройство
- III гр. Задержка психо-речевого развития
- IV гр. Задержка психо-речевого развития + речедвигательное расстройство

Нарушения развития в дошкольном возрасте



- I гр. Общее недоразвитие речи
- II гр. Общее недоразвитие речи + дизартрия
- III гр. Системное недоразвитие речи + задержка психического развития или умственная отсталость
- IV гр. Системное недоразвитие речи + задержка психического развития или умственная отсталость + дизартрия

Рассмотрим данные по изучению родительской позиции в воспитании детей, которые получены нами в процессе бесед с родителями, их анкетирования, а также во время наблюдения за родителями до и во время психолого-педагогического обследования их детей.

Выявлены следующие **родительские позиции**:

1. *Активная позиция.* Родители с активной позицией уже владели определенными знаниями о нарушениях развития и проблемах ребенка. Большинство из них обратились за консультацией к специалистам (педагогу-дефектологу и логопеду) самостоятельно. Эти родители отличались адекватностью реакций, заинтересованностью и вовлеченностью в совместный процесс психолого-педагогической помощи их ребенку. Они принимали его таким, какой он есть, были позитивно настроены, внимательны и терпеливы, осознавали свою ответственность за воспитание ребенка. Родители здраво и адекватно оценивали перспективы развития ребенка и пытались определить свою роль в общем процессе его воспитания и обучения.

2. *Условно активная позиция.* Родители с условно активной позицией были несколько подавлены и не проявляли активного интереса к сотрудничеству со специальным педагогом. Их знания о проблемах ребенка были поверхностными, несистематизированными. Они осуществляли воспитание ребенка интуитивно, считая своей задачей лишь обеспечение комфортного быта для него. На консультацию ребенок был направлен специалистами тех учреждений, в которые обращались родители с целью получения наиболее приемлемого для них варианта заключения. Родители не всегда признавали необходимость обращения

к специальному педагогу. Они допускали возможность оказания ребенку коррекционно-педагогической помощи, но часто не понимали, в чем она заключается. Родители хотели гарантированных результатов и благоприятных перспектив развития ребенка при минимальном их участии, считая процесс коррекционно-педагогической помощи задачей лишь специалистов.

3. *Пассивная позиция.* Родители с пассивной позицией характеризовались отсутствием знаний об особенностях развития и характере нарушений их ребенка. Для этих семей факт рождения проблемного ребенка оказался особенно травматичным и труднопреодолимым. Нами были выделены две группы родителей с данной позицией. Одни не желали признавать истинного положения вещей, ссылались на некомпетентность специалистов, были не согласны с диагнозом. Они ничего не хотели от консультации. Другие же, напротив, принимали мнение специального педагога, но не принимали самого ребенка (в их обращении с ребенком наблюдалась резкая смена настроений, недовольство, отсутствие гибкости, многочисленные придирки, не были созданы условия для его эмоционального благополучия). Эти родители хотели, чтобы их избавили от личного участия в реабилитации их ребенка, перекладывая весь процесс на специалистов образовательных и медицинских учреждений.

Следует подчеркнуть, что позиция родителей не зависела: от структуры и степени выраженности нарушений развития их ребенка; от структуры семьи, в которой воспитывался ребенок; от того, посещал ли ребенок образовательное учреждение. Вместе с тем отмечалась определенная связь между: позицией родителей и возрастом ребенка; возрастом самих родителей; тем, кто занимался воспитанием ребенка; уровнем материального благополучия семьи; наличием других детей в семье. Активность родителей, на наш взгляд, находилась в прямой взаимосвязи с тем, что они хотели от консультации; кто их направил к специальному педагогу. Наибольшее влияние на формирование родительских позиций оказывали их личностные качества, морально-этический, общекультурный и педагогический уровень.

После завершения констатирующего эксперимента с детьми экспериментальной группы и их родителями был проведен обучающий эксперимент.

Цель обучающей части эксперимента — определение *путей коррекционно-педагогической помощи* ребенку и его семье. По результатам психолого-педагогического и логопедического обследования мы разработали несколько моделей коррекционно-развивающей помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям, которые состояли из нескольких компонентов.

- *Разработка индивидуальной программы развития ребенка*, его обучения и воспитания. Индивидуальная программа развития представляла собой комплекс взаимосвязанных направлений работы с ребенком и с его родителями. Главная цель составления индивидуальной программы — разработка содержания коррекционно-развивающей работы с ребенком, направленной на формирование возрастных психологических новообразований и становление всех видов детской

деятельности. Для нас было важно составить как перспективный план коррекционно-педагогической работы, так и определить конкретные задачи на текущий период. Индивидуальная программа развития состояла из трех основных частей: общих рекомендаций по воспитанию ребенка и проведению занятий с ним; направлений и содержания коррекционно-развивающего обучения ребенка; повышения педагогической компетентности родителей (литература для родителей, практические занятия с ребенком, просмотр видеоматериалов, беседа).

- *Разработка и издание авторского комплекта методических пособий для родителей* для стимуляции познавательного и речевого развития детей. Этот комплект предлагался всем родителям для использования во время самостоятельных занятий и игр с ребенком. В комплект включены: учебно-методическое пособие с иллюстративным материалом «Как научить малыша говорить» (163 предметных и сюжетных картинки); набор дидактических игрушек с пособием для организации занятий с детьми «Игры с малышами»; набор аудио-дисков «Начинаем говорить!» (стихи, потешки, песенки, игры с движениями).

- *Проведение коррекционно-педагогических занятий с детьми.* Нами была отобрана группа детей, с которыми проводились индивидуальные и подгрупповые занятия, которые продолжались от одного месяца до трех. В процессе занятий осуществлялось динамическое наблюдение за ребенком. Оно включало оценку изменений в развитии и поведении ребенка после создания специальной развивающей среды в условиях группы кратковременного пребывания и Службы ранней помощи. Обучение проводилось в присутствии матери и/или других членов семьи с целью оказания коррекционной помощи ребенку и обучения матери педагогическим технологиям в процессе занятий с ребенком.

- *Обучение родителей педагогическим технологиям воспитания и развития ребенка.* Помимо обязательного присутствия родителей на занятиях специально-го педагога, они периодически включались в кратковременное взаимодействие с ребенком и педагогом, участвовали в играх, а позже уже могли самостоятельно провести занятие или его часть. Данная форма работы была направлена на создание у родителей установок к положительным и продуктивным формам общения и взаимодействия со своим ребенком. Мы реализовывали следующие задачи: просвещение родителей о психофизических, возрастных особенностях развития ребенка раннего и дошкольного возраста с проблемами в развитии; практическое освоение родителями умения взаимодействовать с ребенком. Методы работы были следующими: педагогическое наблюдение, индивидуальные беседы с матерями и другими членами семьи, обучающие практические занятия с родителями, совместная деятельность матери и ребенка.

- *Заключительная беседа с родителями,* которая позволяла оценить внутреннюю позицию родителей в отношении воспитания детей, определить мотивацию к обучению педагогическим технологиям по воспитанию ребенка и их ближайшие цели в отношении организации реабилитационных мероприятий. В ходе беседы мы определяли, как родители воспринимали и интерпретировали

полученную информацию; их готовность выполнять в последующем полученные рекомендации. Данная беседа имела также прогностическую направленность и позволяла раскрыть родителям, что произойдет в ближайшем будущем при их активном участии в комплексной коррекционной работе с ребенком или, наоборот, в условиях общего бездействия. Для всех детей определялся образовательный маршрут, который учитывал уровень познавательного и речевого развития ребенка, и ориентировочный прогноз его дальнейшего развития.

Реализуя дифференцированный подход к педагогической работе, мы применяли различные **модели** коррекционно-развивающей помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям, в зависимости от запроса и возможностей родителей:

I модель (полная непрерывная) — комплексная дифференцированная коррекционно-развивающая помощь ребенку и его семье. В этой модели реализовывались все ее этапы: диагностический; разработка индивидуальной программы развития; коррекционно-педагогический (проведение индивидуальных занятий с детьми в присутствии родителей); динамическое наблюдение за ходом дальнейшего развития ребенка с периодической корректировкой программы.

II модель (сопроводительная) — рекомендована тем детям, которые не могли посещать индивидуальные занятия со специальным педагогом; она включала следующие этапы: диагностический; составление индивидуальной программы обучения и воспитания ребенка; наблюдение за развитием ребенка в динамике; корректировка программы. В рамках данной модели были предусмотрены: одно или несколько коррекционно-развивающих занятий с ребенком по составленной программе для обучения родителей правильному взаимодействию с ребенком; ознакомление родителей с требованиями к проведению таких занятий; демонстрация пособий, игрушек, методической литературы.

III модель (консультативная) — рекомендована детям тех родителей, которые имели возможность только однократного посещения специального педагога (в силу территориальной удаленности места жительства, отсутствия специализированных учреждений, необходимых ребенку в месте постоянного проживания и т.п.). В таком случае после проведения диагностики составлялась краткая программа развития, давались рекомендации по воспитанию и обучению ребенка, родители получали необходимую специализированную литературу и методические пособия для самостоятельных занятий с ребенком.

Выводы

- Все дети раннего и младшего дошкольного возраста, прошедшие консультирование, нуждались в коррекционно-развивающем обучении и воспитании, а их родители — в педагогической поддержке. Дети представляли собой неоднородную группу по уровню познавательного, речевого и двигательного развития, а также по степени выраженности этих нарушений.

- Изучение контингента детей, нуждающихся в педагогических технологиях для коррекции или сглаживания отклонений в развитии, показало: многие

родители обратились за коррекционной помощью к специалистам, когда у детей появились ярко выраженные вторичные отклонения в развитии. Так, детей дошкольного возраста с умственной недостаточностью было 73%, среди них с нарушениями интеллекта (умственно отсталых) было 40% и 33% с задержкой психического развития.

- По собственной инициативе на консультацию к специалистам в области коррекционной педагогики обратилась только четвертая часть семей (25%). Большинство родителей начали беспокоиться о развитии ребенка лишь к концу раннего и в дошкольном возрасте. Однако все обследуемые дети нуждались в коррекционно-развивающем обучении. Эти данные говорят о том, что современная семья не информирована о нормативных показателях развития детей, в связи с чем упускается наиболее благоприятный (сензитивный) период в становлении возрастных психологических новообразований.

- В процессе бесед с родителями, их анкетирования, а также во время наблюдения за родителями до и во время психолого-педагогического обследования детей, были выявлены три варианта родительских позиций по отношению к ребенку и нарушениям его развития. Было выявлено, что многие родители были не готовы адекватно оценить состояние своего ребенка и обеспечить коррекционную направленность воспитательного процесса. Взрослые не знали, как и чем с ним заниматься, какие методики применять, какие игрушки и развивающие игры приобретать. Больше внимания в семье уделялось физическому и соматическому здоровью ребенка, а познавательное, речевое и эмоциональное развитие родителями недооценивалось. В то же время известно, что родительская позиция по отношению к ребенку непосредственно влияет на эффективность коррекционно-развивающего обучения.

- Совместная деятельность специального педагога и родителей может быть налажена при условии обязательного и своевременного включения семьи в процесс коррекционно-развивающего воздействия на ребенка, а также поэтапного обучения родителей педагогическим технологиям его воспитания и обучения.

- Необходимо рассматривать работу с родителями как единство трех составляющих: ребенок — родители — специальный педагог. Системный комплексный подход предполагает соблюдение всеми участниками единства содержания, методов и форм работы, обязательного включения различных моделей в программу, что позволит оказывать максимально индивидуализированную помощь семье и ребенку, в процессе внесения необходимых корректив и выявления на заключительном этапе результативности работы. В реализации системного подхода координирующая роль принадлежит специальному педагогу.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
3. *Екжанова Е.А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: метод. рекомендации / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2009. – 175 с.
4. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
5. *Левченко И.Ю.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
6. *Стребелева Е.А.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е.А. Стеблева. – М.: Парадигма, 2012. – 256 с.
7. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Воронеж, 1995. – 249 с.

Literatura

1. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya / L.S. Vy'gotskij. – М.: E'KSMO-Press, 2000. – 1008 s.
2. *Vozrastno-psixologicheskij podxod v konsul'tirovanii detej i podrostkov: ucheb. posobie / G.V. Burmenskaya, E.I. Zaxarova, O.A. Karabanova i dr. – М.: Akademiya, 2002. – 416 s.*
3. *Ekzhanova E.A.* Korrekcionno-razvivayushhee obuchenie i vospitanie doshkol'nikov s narusheniem intellekta: metod. rekomendacii / E.A. Ekzhanova, E.A. Strebeleva. – М.: Prosveshhenie, 2009. – 175 s.
4. *Karabanova O.A.* Psixologiya semejn'y'x otnoshenij i osnovy' semejnogo konsul'tirovaniya / O.A. Karabanova. – М.: Gardariki, 2005. – 320 s.
5. *Levchenko I.Yu.* Psixologicheskaya pomoshh' sem'e, vospity'vayushhej rebenka s otkloneniyami v razvitii: metod. posobie / I.Yu. Levchenko, V.V. Tkacheva. – М.: Prosveshhenie, 2008. – 239 s.
6. *Strebeleva E.A.* Vospitanie i obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta s narusheniem intellekta / E.A. Stebleva. – М.: Paradigma, 2012. – 256 s.
7. *E'l'konin D.B.* Psixicheskoe razvitie v detskix vozrastax / Pod red. D.I. Fel'dshtejna. – М.: Voronezh, 1995. – 249 s.

O.V. Yugova

Early Psychological and Pedagogical Consulting Aid to the Family of a Child with Developmental Deviations

This article describes the contingent of children who have undergone psychological and pedagogical diagnostics; defines four groups of children according to the defect structure and three groups of parents according to their attitude; outlines the models of remedial and developing aid.

Key-words: early aid; diagnostics; cognitive and speech activity; groups of children; parental attitude; interaction; remedial and developing aid; aid models.

Е.А. Попова

Подготовка будущих учителей начальных классов к моделированию при решении текстовых задач на процессы

В статье рассматривается проблема подготовки учителей начальных классов к обучению младших школьников решению текстовых задач на процессы. На занятиях математического цикла необходимо познакомить студентов с вспомогательными моделями к задачам на процессы и различными методическими приемами моделирования при работе с ними на уроке математики в начальной школе.

Ключевые слова: математика, начальная школа, задача, текстовая задача, обучение решению задач, задачи на процессы, моделирование, подготовка учителя.

В Примерной программе по математике, составленной на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО¹), в разделе «Работа с текстовыми задачами» отдельно выделены такие виды задач: «...задачи, содержащие зависимость, характеризующие процессы: движения (скорость, время, пройденный путь), работы (производительность труда, время, объем всей работы), изготовления товара (расход на предмет, количество предметов, общий расход). Задачи на расчет стоимости (цена, количество, общая стоимость товара)» [3: с. 231]. Задачи на процессы самые многочисленны в начальной школе, и будущему учителю начальных классов нужно овладеть методикой обучения их решению.

В Примерной программе по математике также выделены следующие составляющие уровня математического развития младшего школьника:

- применение общеучебных умений (анализа, сравнения, обобщения, классификации) для упорядочения и установления закономерностей на основе математических фактов, создания и использования моделей для решения задач, формулирования правил, составления алгоритма выполнения действия;
- моделирование различных ситуаций, воспроизводящих смысл арифметических действий, математических отношений и зависимостей, характеризующих реальные процессы (движение, работа и т.д.) [3: с. 233].

Данные умения, как показывает практика, оказываются одними из самых сложных для формирования при обучении математике в начальной школе.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утвержден и введен в действие с 1 января 2010 г. приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373.

Учащиеся начальных классов часто испытывают затруднения в моделировании при решении задач именно на процессы, и прежде всего потому что процессы (движение, купля-продажа, работа и др.) описываются тремя величинами, которые могут находиться в разных пропорциональных зависимостях (прямой или обратной) и которые в явном виде в начальной школе, как правило, не изучаются. Исключение составляют задачи на движение, этот процесс дети осваивают в повседневной жизни чаще других. При решении задач на другие процессы используется жизненный опыт детей, который у всех различный. Огромную трудность для младших школьников составляет понимание ситуации, описываемой в задаче, и выделение величин, ее характеризующих. Поэтому при подготовке будущих учителей начальных классов к решению текстовых задач на процессы нужно раскрыть их особенности, объяснить сложность их восприятия и решения младшими школьниками. Особое внимание нужно обратить на моделирование, так как решение текстовых задач на процессы тесно связано с построением различных видов вспомогательных моделей.

Чтобы выявить отношение учителей к проблеме моделирования при решении задач на процессы, в Институте педагогики и психологии образования (ИППО) ГБОУ ВПО МГПУ по вопросам, связанным с обучением решению таких задач, было проведено анкетирование студентов — учителей начальных классов, работающих в школе (135 студентов очно-заочного и заочного отделений), которое дало следующие результаты:

- Причиной затруднений младших школьников при решении задач на процессы 60% опрошенных назвали неумение строить вспомогательные модели к задаче и пользоваться ими; 55,5% назвали неумение выделять данные и искомые в задаче и связи между ними, что в большинстве случаев ведет к неправильному построению вспомогательной модели. Это говорит о том, что учителя осознают проблему отсутствия навыков моделирования у младших школьников.

- При определении содержания подготовительной работы к решению задач на процессы 69,6% учителей назвали ее составной частью обучения младших школьников моделированию зависимостей между этими величинами. То есть, обозначена важность такой работы уже на подготовительном этапе.

- 55,5% учителей отметили, что используют все виды вспомогательных моделей при работе с задачами на процессы, что говорит о формальном подходе к ответам анкеты или о том, что учителя стремятся использовать моделирование на уроках математики.

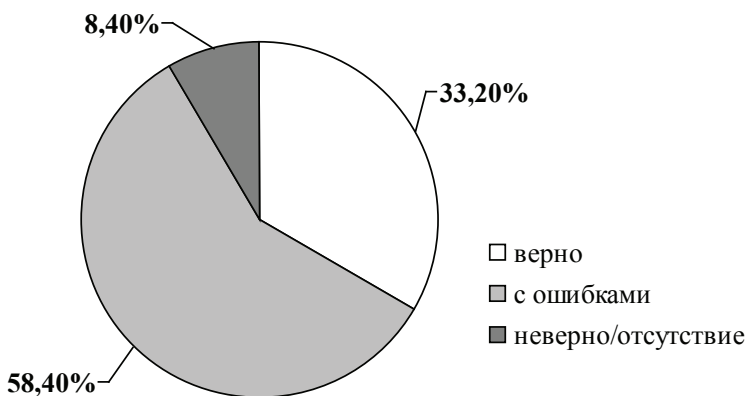
- Рассматривая методические приемы работы со вспомогательными моделями, учителя выбрали следующие:

- составление вспомогательной модели к задаче — 78,5 %;
- сравнение различных моделей, составленных к задаче — 57 %;
- исправление ошибок в предложенной вспомогательной модели — 31 %;
- выбор одной модели из нескольких — 10,4 %.

Эти данные демонстрируют, что большинство учителей только строят модель к данной задаче, а меньшинство работает с готовыми моделями (анализирует, исправляет ошибки, выбирает подходящую).

Приведенные данные анкетирования говорят о том, что учителя начальных классов видят проблему моделирования при обучении решению задач на процессы и многие включают в свою работу приемы моделирования, но не всегда используют разнообразие методических приемов, существующих в современной методике преподавания математики. Как показывает наше исследование, это происходит еще и потому, что учителя иногда сами испытывают затруднения в моделировании при решении задач на процессы. Со студентами различных отделений ИППО (очном, очно-заочном и заочном), готовящих учителей начальных классов, была проведена диагностическая работа, в которой было предложено решить две задачи на процессы: одну на движение, другую на работу или расходование материалов (на разных курсах разные задачи) с обязательным составлением вспомогательной модели. Всего проанализировано решение 238 задач. Результаты приведены в диаграммах 1 и 2.

Диаграмма 1

Правильность выполнения вспомогательной модели

Из диаграммы 1 видно, что большинство студентов (66,80%) испытывает трудности при выполнении вспомогательной модели (в задаче на движение это в основном чертеж, в остальных задачах — схема или таблица). Для 8,40% задач модель была построена неверно или вообще отсутствовала; для 58,40% — построенные модели были выполнены с ошибками. Самые распространенные ошибки: не указаны все данные и искомые; часть данных показана не графическим путем, а вынесена в виде краткой записи (смещение схемы и краткой записи задачи); данные «не на своем месте»; не выполнены требования к построению данного вида модели; неверно отражена связь между данными. В 33,20% задач студенты успешно справились с выполнением вспомогательной модели. То есть только треть студентов овладели навыками моделирования при решении задач на процессы в полной мере.

Диаграмма 2

Правильность выполнения решения задачи арифметическим методом
(запись решения по действиям)

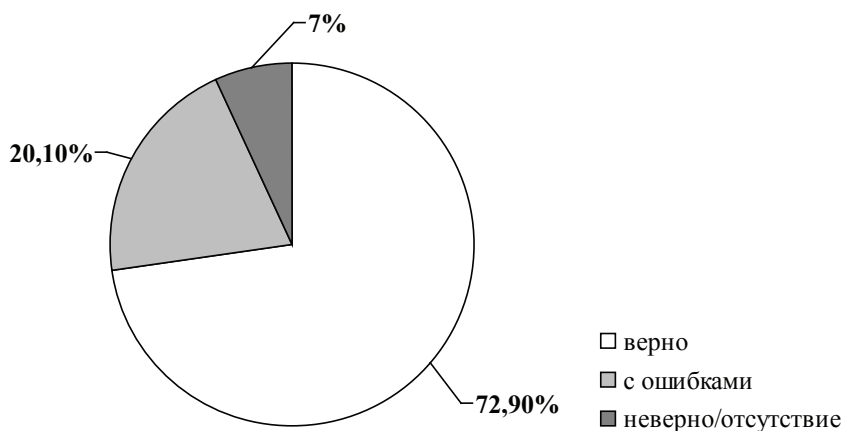


Диаграмма 2 показывает, насколько успешно студенты справились с решением задач на процессы арифметическим методом. Большинство студентов — 72,90% выполнили решение предложенных задач верно. В данном случае учитывались правильный выбор действий и выполнение вычислений. Однако с методической точки зрения во многих работах встречались недочеты: не были поставлены наименования полученных величин и не был записан ответ задачи. В 20,10% решений встретились ошибки, которые были связаны в основном с незавершенностью решения задачи, когда предполагалось два требования, а получено только одно. В 7% случаев студенты неверно выполнили решение задачи или оставили ее нерешенной. Это в основном относится к задачам на движение, так как при неверном плане их решения получаются выражения с делением на цело, в которых, если не выполнить проверку, нельзя увидеть ошибку.

Полученные результаты показывают, что студенты, изучившие дисциплины «Математика» и «Методика преподавания математики», справляются с решением задач на процессы, но испытывают затруднения при выборе и построении вспомогательной модели к задачам. Но если учитель будет испытывать затруднения в процессе моделирования, то он не сможет обеспечить методически грамотную и всестороннюю работу со вспомогательными моделями при обучении младших школьников решению задач на процессы.

Поэтому при подготовке студентов на занятиях по методике преподавания математики важно рассмотреть, какие вспомогательные модели можно использовать при решении задач на процессы на уроках математики в начальной школе.

На начальном этапе обучения решению задач на процессы, когда числа в задачах небольшие, в качестве вспомогательной модели используются *рисунок* и *схема*, так как эти виды моделей более наглядно отражают ситуацию, описываемую в задаче, и привычны для младших школьников. Анализируя построенные модели, учащиеся смогут выбрать действие для решения задачи на основе усвоенного

ими смысла умножения. (Рисунок наиболее приближен к ситуации, описываемой в задаче, схема (схематический чертеж) строится с помощью отрезков и является более абстрактной моделью). Но младшие школьники хорошо усваивают работу со схемой еще на этапе решения задач «на части».

К работе с *таблицей* обычно переходят на основном этапе работы с задачами на процессы в 3–4 классе. Таблица как вид знаковой модели используется тогда, когда в задаче имеется несколько взаимосвязанных величин, каждая из которых задана одним или несколькими значениями [2: с. 42]. Таблица удобна тем, что у каждого объекта, участвующего в задаче на процессы, выделяются три величины, связанные пропорциональной зависимостью, которые записываются по горизонтали, а отношения между величинами нескольких объектов можно увидеть по вертикали. Таким образом, таблица, составленная после анализа задачи, отражает особенности рассматриваемого процесса и отношения между известными искомыми величинами. Стоит отметить, что, используя таблицу при решении задач на процессы, учитель реализует и еще одну цель, поставленную в Примерной программе по математике в разделе «Работа с информацией» в теме: «Таблица: чтение и заполнение таблицы. Интерпретация таблицы» [3: с. 232].

Так, к задаче на измерение массы: «В школу привезли 6 ящиков апельсинов по 5 кг в каждом ящике и 3 ящика сливы по 4 кг в каждом. Сколько килограммов фруктов привезли в школу?» можно построить несколько моделей различного вида: рисунок, схему, таблицу. Приведем пример.

Краткая запись:

Апельсины — 6 ящ. по 5 кг

Сливы — 3 ящ. по 4 кг

Всего — ?

Рисунок:

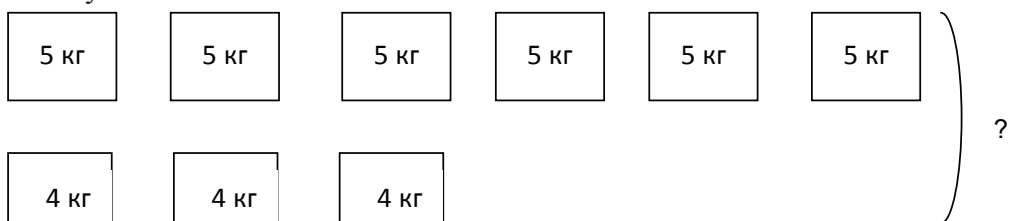


Схема:

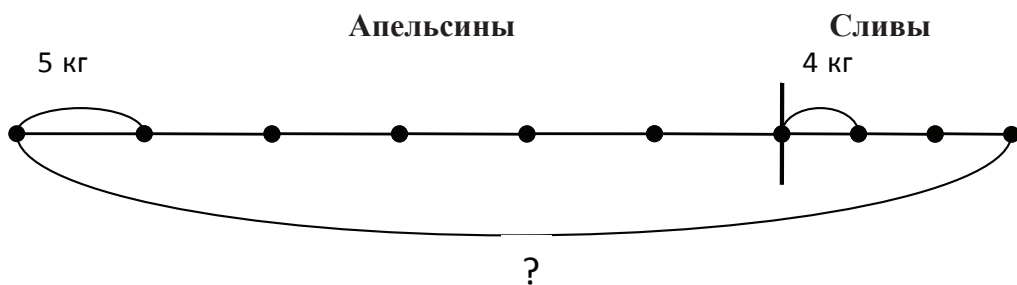


Таблица:

<i>Фрукты</i>	<i>Масса 1 ящика</i>	<i>Количество ящиков</i>	<i>Масса всех ящиков</i>
<i>Апельсины</i>	<i>5 кг</i>	<i>6 ящ.</i>	} ?
<i>Сливы</i>	<i>4 кг</i>	<i>3 ящ.</i>	

На занятиях студенты должны усвоить правила построения всех видов моделей и научиться строить различные виды вспомогательных моделей к задачам на процессы.

Далее, студенты должны научиться включать работу по моделированию в урок математики начальной школы. Для этого выделяются и подробно анализируются специальные методические приемы формирования у младших школьников умения строить вспомогательные модели при решении задач на процессы, которые можно использовать в обучении. При этом студенты должны учитывать следующие особенности методических приемов, применяемых на уроках в начальной школе:

1. Отдельно взятый прием еще не может обеспечить успеха в формировании у младших школьников умения решать задачи. Только владение совокупностью многих приемов позволит учителю успешно обучать детей решению текстовых задач.

2. Важно, чтобы освоенный прием не основывался на памяти учащихся и не стал косным навыком, мешающим овладеть другими приемами.

3. Необходимо иметь в виду, что по мере того, как учащиеся переходят из класса в класс, применение многих приемов перестает быть рациональным. Их эффективность оказывается недостаточной по причине усложнения содержания материала и возрастания его объема, а также в связи с развитием процессов мышления младших школьников и формированием различных математических понятий [1: с. 24].

Будущие учителя начальных классов должны усвоить, что современная методика обучения решению задач предлагает различные методические приемы при работе с моделями при решении задач на процессы, используя как один вид модели, так и несколько видов моделей одновременно. Задача учителя — научить младших школьников строить ту модель, которая быстрее направит их на составление плана решения задачи. Назовем основные приемы:

- Установление соответствия между задачей и предложенной моделью.
- Составление моделей различных видов к одной и той же задаче.
- Выбор модели из нескольких одного вида, составленных к одной и той же задаче, отличающихся полнотой отражения задачи и/или наличием ошибок.
- Заполнение частично заполненной или незаполненной модели к данной задаче.
- Преобразование модели, выполненной с ошибками.
- Установление соответствия между моделью и выражениями, составленными к данной задаче.

- Восстановление задачи по предложенной модели.
- Составление задачи по предложенной модели.

Применение данных приемов поможет сформировать у младших школьников умение строить вспомогательные модели к задачам на процессы и составлять план решения задачи по модели, что будет способствовать развитию общего умения решать текстовые задачи.

Также необходимо, чтобы студенты научились разрабатывать фрагмент конспекта урока, в котором должна быть отражена методика работы над задачей на процессы, взятой из учебника для начальной школы с использованием изученных приемов. Чтобы студенты нагляднее представляли, с какой целью и в какой форме можно использовать моделирование в процессе решения задач на процессы на уроке математики, им предлагают специально сконструированные методические задачи. Приведем примеры.

1. *Какую подготовительную работу надо провести, чтобы ученики справились с данным заданием?*

Задача. Мальчик купил ... тетрадей, а девочка ... тетрадей. Мальчик заплатил за свои тетради на ... копеек больше, чем девочка. Сколько заплатил за свою покупку мальчик и сколько девочка?

Подберите числа к условию задачи, запишите условие в таблице и решите задачу.

2. *Ученикам предложена задача и таблица. Какой прием использовал учитель при работе с данной задачей? Предложите вопросы, которые помогут ученикам справиться с данным заданием.*

Задача. Для гирлянды сделали 126 колец из синей бумаги и 57 колец из красной бумаги. На кольца из синей бумаги израсходовали на 10 м 35 см бумаги больше, чем из красной. Сколько бумаги каждого цвета пошло на гирлянды?

Эта таблица составлена к данной задаче? Измените таблицу так, чтобы она соответствовала тексту задачи.

	<i>Расход на одно кольцо</i>	<i>Кол-во колец</i>	<i>Кол-во бумаги</i>
Син.	?	126 м	
Зел.	?	57 м	на 10 м 25 см больше ←

3. *Проанализируйте предложенные ниже задания из различных учебников математики для начальной школы по следующим вопросам:*

– О каком процессе говорится в задаче? Какие величины характеризуют этот процесс?

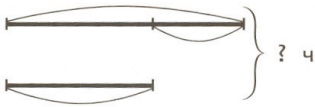
– Какой методический прием предложен автором для работы над задачей?

– На формирование какого умения он направлен?

– Какие еще задания вы можете предложить при работе с данной задачей?

Задача (Петерсон Л.Г., 3 класс). Путешествуя от Углича по Волге на катере, ребята в первый день проплыли 72 км, а во второй день с той же скоростью —

48 км. Сколько всего часов длилась экскурсия на катере, если во второй день катер был в пути на 2 часа меньше, чем в первый?



	v	t	S
I д.	одинаковая	? ч	72 км
II д.		на 2 ч меньше ? ч	48 км

Задача (Истомина Н.Б., 3 класс). За 5 дней шофер выполнил 30 рейсов. Сколько рейсов было сделано за 3 дня, если каждый день он делал их одинаковое количество?

Заполни таблицу, она поможет тебе решить задачу:

<i>Количество рейсов за один день</i>	<i>Количество дней</i>	<i>Общее количество рейсов</i>
?		
?	3 д.	?

4. С какой целью учащимся предложено данное задание?

К какой из задач составлена таблица? Завершите заполнение таблицы.

	Одинаково	12	? ←
		18	на 84 больше ?

Задачи:

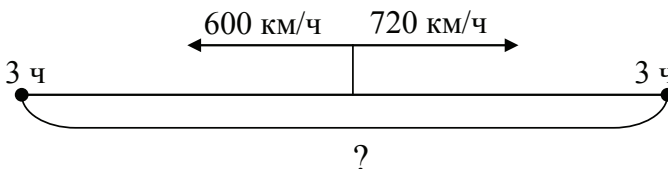
а) В магазин привезли 12 коробок с печеньем и 18 таких же коробок с вафлями. Вафель на 84 кг больше, чем печенья. Какова масса печенья и масса вафель?

б) Первый велосипедист затратил на дорогу 12 минут. Второй ехал с той же скоростью 18 минут и проехал на 84 километра больше. Сколько километров проехал каждый велосипедист?

в) К празднику купили 12 красных и 18 синих флажков по одинаковой цене. За синие заплатили на 84 рубля больше. Сколько заплатили за красные и синие флажки в отдельности?

5. Предложите свой вариант работы на уроке с данной задачей, схематическим чертежом и таблицей к ней.

Задача. С одного аэродрома одновременно в противоположных направлениях вылетели два самолета. Скорость одного из них 600 км/ч, скорость другого — 720 км/ч. На каком расстоянии друг от друга находились самолеты через 3 часа?



	<i>Скорость, км/ч</i>	<i>Время, ч</i>	<i>Расстояние, км</i>
I с.	600	3	? }?
II с.	720	3	

Такая методическая деятельность ведет к формированию у будущих учителей начальных классов умений ставить цели заданий, формулировать задания, прогнозировать ошибки и делать обобщения при работе с конкретным учебным заданием, что способствует развитию методического мышления вообще и умения строить работу по использованию моделирования при решении текстовых задач на процессы.

Литература

1. *Попова Е.А.* Методика обучения младших школьников решению текстовых задач на процессы (курс по выбору): учебно-методический комплекс дисциплины / Е.А. Попова; под ред. Л.П. Стойловой. – М.: МГПУ, 2008. – 56 с.
2. *Попова Е.А.* Работа с таблицами при обучении младших школьников решению задач на процессы / Е.А. Попова // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 42–46.
3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: В 2 ч. – Ч. 1. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.

Literatura

1. *Popova E.A.* Metodika obucheniya mladshix shkol'nikov resheniyu tekstovy'x zadach na processy' (kurs po vy'boru): uchebno-metodicheskij kompleks discipliny' / E.A. Popova; pod red. L.P. Stojlovoj. – M.: MGPU, 2008. – 56 s.
2. *Popova E.A.* Rabota s tabliczami pri obuchenii mladshix shkol'nikov resheniyu zadach na processy' / E.A. Popova // Nachal'naya shkola. – 2009. – № 10. – S. 42–46.
3. Primerny'e programmy' po uchebny'm predmetam. Nachal'naya shkola: V 2 ch. – Ch. 1. – 4-e izd., pererab. – M.: Prosveshhenie, 2010. – 400 s.

E.A. Popova

Primary-School Teachers' Training to Model Process-tasks

The article deals with the issue of primary-school teachers' training to teach solving textual process-tasks to infant pupils. It is necessary to introduce students to ancillary models of process-tasks and different modeling methodical techniques in mathematics classroom at primary school.

Key-words: mathematics; primary school; task; text task; task-solving teaching; process tasks; modeling; teacher's training.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2012, № 2 (20)

Афанасьев Владимир Васильевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: afanasievv@mgpu.ru

Вачкова Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: SNV555@yandex.ru

Гранёнова Светлана Анатольевна — соискатель кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, директор ФГБОУ ВПО МГУТУ им. К.Г. Разумовского.

E-mail: granenovasv@mail.ru

Дейкина Алевтина Дмитриевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО МПГУ.

E-mail: avd142@list.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

Левицкий Михаил Львович — кандидат экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой экономики и менеджмента, декан экономического факультета ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: LevitzckyL@econom.mgpu.ru

Любченко Ольга Андреевна — кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: LubchenkoO@pedagog.mgpu.ru

Макарова Людмила Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

E-mail: mako20@tamb.ru

Никитченков Алексей Юрьевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе ФГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: al.nikitchenkov@list.ru

Попова Евгения Андреевна — старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: popovaj29@yandex.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

Семаго Михаил Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования Института проблем инклюзивного (интегрированного) образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: intpsychol@mail.ru

Сильченкова Людмила Семёновна — доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: lui-sil@yandex.ru

Шаршов Игорь Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, начальник управления методологического обеспечения основной деятельности Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

E-mail:

Югова Олеся Вячеславовна — старший преподаватель, аспирант кафедры логопедии факультета специальной педагогики ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: lesushka@inbox.ru

Ясвин Витольд Альбертович — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией управления развитием образовательных систем Научно-исследовательского института столичного образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: vitalber@yandex.ru

MCPU Vestnik, № 1 (19) – 2012 / Authors

Afanasiev Vladimir Vasilievich — Doctor of Pedagogy, professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: afanasievv@mgpu.ru

Vachkova Svetlana Nikolaevna — PhD (Pedagogy), docent, docent of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: SNV555@yandex.ru

Granyonova Svetlana Anatolievna — applicant for the PhD degree of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU; director of FSBEI HPE MSUTM (Razumovsky Moscow State University of Technology and Management).

E-mail: granenovasv@mail.ru

Deikina Alefina Dmitrievna — Doctor of Pedagogy, professor, head of the Russian Language Teaching Methodology department, FSBEI HPE MPSU.

E-mail: avd142@list.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

Levitzky Mikhail L'vovich — PhD (Economics), Doctor of Pedagogy, professor, academician of RAE, head of Economics and Management department, dean of Faculty of Economics, MCTTU.

E-mail: LevitzckyL@econom.mgpu.ru

Lubchenko Olga Andreevna — PhD (Pedagogy), senior assistant professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: LubchenkoO@pedagog.mgpu.ru

Makarova Ludmila Nikolayevna — Doctor of Pedagogy, professor, professor of General Education and Educational Technologies department, Derzhavin Tambov State University.

E-mail: mako20@tamb.ru

Nikitchenkov Alexey Yurievich — PhD (Pedagogy), associate professor of department of the Russian Language and Methods of Its Teaching at Primary School, MSPU.

E-mail: al.nikitchenkov@list.ru

Popova Evgeniya Andreevna — senior assistant professor of department of Natural Sciences and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: popovaj29@yandex.ru

Savenkov Aleksandr Ilich — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Semago Mikhail Mikhailovich — PhD (Psychology), docent, leading researcher of City Resource centre of inclusive Development, Institute of Integrative (Inclusive) Education of SBI HPE MSUPE (Moscow State University of Psychology and Education).

E-mail: intpsychol@mail.ru

Silchenkova Lyudmila Semyonovna — Doctor of Pedagogy, professor of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: lui-sil@yandex.ru

Sharshov Igor Alexeevich — Doctor of Pedagogy, professor, head of Methodological Support for Operating Activities division, Derzhavin Tambov State University.

E-mail:

Yugova Olesya Vyacheslavovna — senior assistant professor, postgraduate of Speech Therapy department, Faculty of Special Pedagogy, MCTTU.

E-mail: lesushka@inbox.ru

Yasvin Vitold Albertovich — Doctor of Psychology, professor, head of laboratory of Educational Systems Development Management, Scientific Research Institute of Capital Education of MCTTU.

E-mail: vitalber@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.mgpi.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»

№ 2 (20), 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:

Т.И. Магала

Корректор:

Л.Г. Овчинникова

Техническое редактирование и 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: 22.05.2012 г.

Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.