

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ  
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 3 (21)**

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

**Москва  
2012**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
TEACHER TRAINING  
UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY**

**№ 3 (21)**

**Published since 2007  
Quarterly**

**Moscow  
2012**

#### **Редакционный совет:**

**Кутузов А.Г.**

председатель

**Рябов В.В.**

заместитель председателя

**Геворкян Е.Н.**

заместитель председателя

**Иванова Т.С.**

**Радченко О.А.**

ректор ГБОУ ВПО МГПУ,  
доктор педагогических наук, профессор

президент ГБОУ ВПО МГПУ,  
доктор исторических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,  
доктор экономических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
член-корреспондент РАО

проректор по международным связям ГБОУ ВПО МГПУ,  
доктор филологических наук, профессор

#### **Редакционная коллегия:**

**Савенков А.И.**

главный редактор

**Вачкова С.Н.**

заместитель

главного редактора

**Амонашвили Ш.А.**

**Богуславский М.В.**

**Воропаев М.В.**

**Веракса Н.Е.**

**Данилюк А.Я.**

**Зиновьева Т.И.**

**Козлова С.А.**

**Курочкина И.Н.**

**Коньшева Н.М.**

**Приходько О.Г.**

**Резаков Р.Г.**

**Романова Е.С.**

**Фельдштейн Д.И.**

**Ямбург Е.А.**

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор

кандидат педагогических наук, доцент

доктор психологических наук, профессор,  
действительный член РАО

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

доктор педагогических наук, профессор

доктор психологических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

кандидат педагогических наук, доцент

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, доцент

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор психологических наук, профессор

доктор психологических наук, профессор,  
действительный член РАО

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

- Амонашвили Ш.А.* Куда уходит детство... 8
- Глизбург В.И.* Формирование понятий учебной дисциплины  
в условиях гуманитаризации образования..... 15

### Проблемы профессиональной подготовки

- Копытова Н.Е.* Преподаватель вуза в изменяющейся  
информационной среде: аспекты взаимодействия..... 23
- Афанасьев В.В., Резаков Р.Г.* Педагогическая диагностика  
качества познавательной деятельности студентов..... 33
- Козлова С.А.* Подготовка кадров для системы дошкольного  
воспитания: современный аспект ..... 42

### Психология

- Романова Е.С., Макшанцева Л.В.* Антропологические аспекты  
в психологических исследованиях по профориентации..... 49
- Коджаспиров А.Ю.* Профессиональные и личностные качества  
психолога-консультанта, определяющие результативность  
деятельности в сфере телефонного консультирования..... 63

### Теория и практика обучения и воспитания

- Савенков А.И., Карпова С.И., Вершинина Н.А.* Обогащение  
содержания образования как фактор развития детской одаренности ..... 73
- Зиновьева Т.И., Богданова А.В.* Вопросы развития интонационной  
выразительности диалогической речи младших школьников  
в методической науке ..... 84

|   |     |
|---|-----|
| <i>Десяева Н.Д., Никишова С.А.</i> Текстовый подход к обучению диалогу на уроках русского языка как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников ..... | 94  |
| <i>Корсакова Т.В.</i> Ценностные основы уклада школьной жизни .....   | 103 |

### **История педагогического и психологического образования**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Савенков А.И., Карпова С.И.</i> Развитие представлений об интеллекте в психологии XX века ..... | 109 |
|--|-----|

### **Специальная педагогика и специальная психология**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Халилова Л.Б.</i> Траектории взаимодействия психолингвистики и современной логопедии в рамках научно-исследовательского пространства ..... | 121 |
|---|-----|

### **Страницы молодых ученых**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Мелентьева О. С.</i> Взаимодействие специалистов учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи ..... | 129 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2012, № 3 (21)</b> ..... | 137 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Требования к оформлению статей</b> ..... | 143 |
|---|-----|

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

- Amonashvili Sh.A.* Where Childhood Leaves for... ..... 8
- Glizburg V.I.* Formation of the Educational Subject's Notions  
under Conditions of Education Humanitarization..... 15

### **Problems of Professional Training**

- Kopytova N.E.* The University Teacher in the Changing Informational  
Environment: Aspects of Interaction..... 23
- Afanasiev V.V., Rezakov R.G.* Pedagogical Diagnostics of Quality  
of Students' Cognitive Activity ..... 33
- Kozlova S.A.* Training Specialists for Preschool Education System:  
Modern Point of View ..... 42

### **Psychology**

- Romanova E.S., Makshantseva L.V.* Anthropological Aspects  
in Psychological Research on Vocational Guidance ..... 49
- Kodzhaspirov A.Yu.* The Counseling Psychologist's Professional  
and Personal Qualities Defining His Work Productivity in Telephone  
Counseling..... 63

### **Theory and Practice of Educating and Upbringing**

- Savenkov A.I., Karpova S.I., Vershinina N.A.* Education Content  
Enrichment as a Factor of Children's Giftedness Development ..... 73
- Zinovieva T.I., Bogdanova A.V.* Methodology Views on Problems  
of Primary-school Pupils' Intonation Skills Development in Dialogical  
Speaking ..... 84

|   |     |
|---|-----|
| <i>Desyaeva N.D., Nikishova S.A.</i> Textual Approach to Teaching<br>Dialogical Speech in Russian Classroom as Formation Basis<br>of Elementary-school Pupils' Communicative Universal Educational<br>Actions ..... | 94  |
| <i>Korsakova T. V.</i> Value Bases of the School Set-up.....  | 103 |

### **History of Pedagogical and Psychological Education**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Savenkov A.I., Karpova S.I.</i> Development of Notions of Intelligence<br>in the XX <sup>th</sup> Century Psychology..... | 109 |
|--|-----|

### **Special Pedagogic and Special Psychology**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Khalilova L.B.</i> Modern Psycholinguistics and Speech Therapy<br>Interaction Trajectories within Scientific Research Space ..... | 121 |
|--|-----|

### **Young Scientist's Pages**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Melentieva O.S.</i> Peculiarities of Professional Development<br>of Educational Environment Subjects under Conditions<br>of Educational Institutions for Children Requiring<br>Psychological, Educational, Medical and Social Assistance..... | 129 |
|--|-----|

### **MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».**

|                                       |            |
|---------------------------------------|------------|
| <b>2012, № 3 (21) / Authors .....</b> | <b>137</b> |
|---------------------------------------|------------|

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>Style Sheet.....</b> | <b>143</b> |
|-------------------------|------------|

**Ш.А. Амонашвили**

### Куда уходит детство...

Статья носит характер размышлений над одной из самых актуальных и животрепещущих проблем современной науки. Что такое детство вообще и что такое взрослость? Можно ли сказать, что детство есть причина взрослости? Вопросов много, но каждый раз, как только мы пытаемся найти на них более или менее научно обоснованные ответы, обязательно спотыкаемся о «подводные камни». Автор открывает свою точку зрения, основанную на том, что детство и взрослость — это понятия, которые могут быть осмыслены только друг через друга, ибо смысл детства находится в смысле взрослости, и смысл взрослости — в смысле детства.

*Ключевые слова:* детство; взрослость; гуманная педагогика; смысл и трудности педагогической деятельности.

«**М**ы все родом из детства» — эта фраза, ставшая крылатой, принадлежит великому и загадочному Антуану де Сент-Экзюпери. Философы и литераторы ее толкуют с разных точек зрения и находят в ней глубокий смысл. Я тоже усматриваю в этой фразе целую науку, в которой выражен психологический смысл закона единства жизни человека.

Детство — неразгаданная еще полоса нашей жизни.

Что такое детство вообще и что такое взрослость?

Чем стало для нас — взрослых — наше собственное детство?

Может быть, это просто количество лет, которые мы прожили на заре нашего появления на Земле, и их не вернуть уже никогда?

Может быть, детство — это кокон, из которого вырастает взрослый со своими сумбурными воспоминаниями о том, что было в коконе?

Есть в мире незыблемый закон причин и следствий. Можно ли сказать, что детство есть причина взрослости?

Еще есть закон о сохранении энергии. Что стало с нашей энергией детства? Вопросов к этому периоду жизни можно ставить много, но каждый раз, как только мы пытаемся найти на них более или менее научно обоснованные ответы, обязательно споткнемся о «подводные камни», которые не дадут нам возможности обозреть картину в полной мере.



Что это за «камни»?

Одним из них будет наше заблуждение, заключающееся в том, что мы пытаемся понять детство без его единства со взрослостью: как будто взрослость опровергает в себе детство. Все мы родом из детства, но значит ли это, что, ставши взрослыми, мы покинули свой род, свое детство, и оно уже не имеет к нашей взрослости никакого отношения, кроме восторженных или грустных воспоминаний о нем? Мне представляется, что детство и взрослость — это понятия, которые могут быть осмыслены только друг через друга, ибо смысл детства находится во взрослости, и смысл взрослости — в детстве.

Другим «подводным камнем» станет наше упорство понять детство только через строгую науку. Детство — явление до такой степени многогранное и загадочное, что научная мысль с трудом в нем улавливает прямые и устойчивые линии. И то, что мы знаем о детстве в виде науки о детской психологии, это скорее фрагменты об отдельных сторонах феномена детства, чем полная его картина, чем его суть. А для постижения сути нам лучше было бы смешать фрагменты строгой науки с нашим свободным воображением, с нашей верой и надеждой, с нашим чувствознанием о детстве. Применение измерения духовности в осмыслении детства и взрослости, может быть, приблизит нас к выяснению того, почему мы все родом из детства и что это означает.

Начнем с того, что детство наше никуда от нас — взрослых — не уходит. Оно не становится нашим прошлым, от которого остались только следы радости и печали. Детство не есть нечто вроде дневниковых записей, из которых можно иногда вспоминать некие картины наших тогдашних шалостей и походов. Наше собственное детство нам лучше понять через зеркало нашей взрослости. Если посмотреть на детство Ребенка через «увеличительное стекло», мы бы увидели его взрослость; и, наоборот, если взглянули бы на его взрослость через то же самое стекло, мы бы увидели — детство.

Когда мы хотим выразить сочувствие и сожаление в отношении человека с нескладным характером, часто находим оправдание в том, что «детство у него было тяжелое».

Какое досталось детство каждому из нас, такими мы и стали взрослыми; точнее, действительность прожитого нами детства во многом предопределяет действительность нашей взрослой жизни.

Мы повзрослели, но покинуло ли нас само детство наше? Нет, конечно.

Детство — как часть нашей живой сущности, а не истории нашей, — остается в нас, принимая вид преобразованной во взрослость энергии. И вообще, любой период нашей жизни дарит нашей сущности неповторимое звено опыта, знаний и переживаний, ведет по пути личностного определения.

Детство есть корни взрослости: если мы существуем, мыслим, творим, живем осмысленной жизнью — это потому, что у нас есть невидимые корни, которые питают нас, дают направление нашему движению. Кто скажет, что могущественный дуб растет и цветет сам по себе? Могущественным его делают корни, глубоко распространившиеся в земле. Такими корнями для взрослого человека

является его детство: оно преобразилось во взрослость и осталось в ней в виде невидимых корней. Таким образом, детство — не часть нашей истории, которой уже якобы нет в настоящем и о которой у нас остаются лишь любопытные фоллианты, — оно есть находящаяся в нас постоянная сила и интенция, энергия и источник наших подсознательных и сознательных мотивов. Каждый из нас — взрослых — есть то, во что преобразилось детство, энергия детства.

Детство дается нам не ради баловства и беспечности, не для того, чтобы сохранить в себе память о «золотой поре» жизни, когда ни о чем не надо было заботиться и думать, только шалить и радоваться, — а дается оно для того, чтобы «заправиться» энергией и наращивать мускулы на всю последующую жизнь. Мощь же эту мы в детстве набираем, возвращаем, развиваем в себе и тогда, когда шалим и балагурим, и тогда, когда нас воспитывают и учат взрослые. Именно в детстве происходит проявление, развитие и становление наших скрытых, унаследованных от Природы возможностей. Если в детстве мы успели — не без помощи умных взрослых и сложившихся обстоятельств, — наиболее полно раскрыть наши задатки и набрать жизненный опыт, то это и станет во взрослости нашей мощью. Если же в детстве наши природные возможности не нашли такого проявления и развития, то в дальнейшем, став взрослыми, сделать это нам будет или очень трудно, или вовсе невозможно.

О младенце не скажешь, что он взрослый, но в нем уже существует тот взрослый, который постепенно будет из него вырастать. В Ребенке уже существует будущий взрослый, соответствующий его сущности. Сущность стимулирует Ребенка к взрослению, принуждает его в детской жизни проигрывать жизнь взрослого. Истинное детство в его психологическом смысле есть не что иное, как процесс взросления: детство входит во взрослость и становится ее корнями.

В психологии существуют многочисленные научные попытки выстраивать возрастную периодизацию детства. Однако во всех них заложен один и тот же подтекст: как будто каждый предыдущий возрастной период есть вроде ракетно-носителя, которая выводит последующую ступень на заданную орбиту, а сама, как уже излишняя часть (ибо исчерпала свое назначение), отделяется от нее и сгорает. Внешне возрастные периоды, конечно, отличаются друг от друга и выполняют свои календарные задачи. Но все они есть единое целое, и каждый последующий период есть трансформация предыдущего. Точнее, все возрастные периоды есть движение и трансформация одной и той же сущности. В этих преобразованиях сущность, как клубок, «наматывает» на себя наработки в виде опыта, знаний, развитости. Для нее не существуют возрастные периоды с их узкими задачами, не существует ни детства, ни взрослости. Она признает только одну форму времени — это Вечность, и только одну цель — набирать опыт и совершенствоваться.

Возрастные отличия, разумеется, существуют: тело Ребенка резко отличается от тела взрослого, социальный опыт Ребенка многократно скуднее по сравнению с таким же опытом взрослого и т. д. Но надо идти дальше: подобных и других отличий мы много находим также при сравнении разных возрастов — молодости,

зрелых лет, старости, глубокой старости. В каждом возрастном состоянии складываются: особая внешность, особая жизнь, особые отношения, мысли, опыт, знания. Но за этими проявлениями скрывается движение сущности, то есть духа: в этом движении дух совершенствуется и идет дальше.

\* \* \*

Чтобы объяснить взаимозависимость духа и тела в разных возрастных состояниях, воспользуюсь сравнением с образом всадника на лошади. Что есть лошадь для всадника? Она есть средство, чтобы всадник передвигался и выполнял свои жизненные задачи. Лошадь со всей своей энергией — хочет она этого или не хочет, — обслуживает всадника, подчинена его воле. Всадник без лошади не мыслится, а лошадь не имеет своего смысла жизни, ибо ее жизнь полностью принадлежит всаднику. Это не лошадь передвигается, а всадник на лошади; это не лошадь несет служение, а всадник с лошадыю. Между всадником и лошадыю может возникнуть полная гармония, если всадник полюбит своего скакуна, будет ухаживать и заботиться о нем. Всадник, восседающий на покорном и понятливом скакуне, ведет творящую деятельность.

Но лошадь есть живое существо, особое творение природы, в ней есть свои земные потребности и свой характер. Однако почему природа создала ее? Для того чтобы всадник воссел на нее и преуспел свершить в жизни свои человеческие дела. Лошадь и всадник рождаются одновременно, каждый скакун уже изначально имеет своего хозяина. Но всаднику надо еще обуздать скакуна, чтобы тот подчинился его воле. И если всаднику удастся овладеть скакуном, то он получит лучшее и единственное средство для исполнения своей жизненной миссии; если же нет, тогда лошадь будет упрячиться, будет тянуть хозяина в болото своих земных желаний, и может случиться, что они поменяются местами. И это при том, что лошадь сотворена для всадника, а не всадник для лошади.

Лошадь здесь тело человека, а всадник — его дух, его сущность. Тело именуется также «хижиною» для духа. Лошадь и всадник в этой картине составляют единое целое, но верховодит в нем всадник, то есть сущность.

Если перенести эту аллегория на Ребенка, получится следующее суждение: Ребенок со своим духом и телом есть единое целое. В теле уже находится его сущность, воле которой следует подчинить все возможности и потребности тела. Решить эту проблему, то есть обуздать свое тело, сам Ребенок не в состоянии, потому к нему на помощь приходят взрослые: родители, воспитатели, учителя. И как они ему помогут?

Некоторые из них сочтут, что тело и есть весь Ребенок, и начнут воспитывать, учить и развивать тело; то и дело они будут задевать и сущность Ребенка, но это будут не целенаправленные действия, а случайные или побочные. Говоря иначе, дрессируется лошадь так, как будто у нее нет и не будет хозяина. Если дух-хозяин потом осознает себя и поймет, кто он есть, и захочет овладеть своей «лошадыю», ему понадобится потратить огромные усилия воли. А если

не осознает? Тогда праздная и бесцельная жизнь тела погубит его. Родителей, учителей, воспитателей, которые так поведут себя, большинство.

Другие в теле Ребенка узреют его невидимую сущность, которую и признают предводителем тела. Они займутся пробуждением самосознания сущности Ребенка и с самого начала будут воспитывать его — как всадника, укрощающего своего скакуна. Для этого нужно, чтобы родители, воспитатели, учителя сами находились в состоянии самопознания, сами были заняты самосовершенствованием. Но таких наставников в жизни современных детей будет не много.

\* \* \*

Ребенок рождается младенцем в виде крохотного, беспомощного живого тела. Тело младенца есть уникальный инструмент духа. Природа создавала его, по всей вероятности, в течение миллионов лет, закладывая в него всю свою мудрость, щедрость и надежду. Тело младенца наделено способностью настраиваться, и в этом процессе, с одной стороны, оно раскрывает и развивает в себе задатки, дарованные Природой; с другой же, впитывает и осваивает опыт и знания общения с внешним миром. В теле младенца хранятся все возможности, которые когда-либо, какая бы ни была эпоха, могут понадобиться человеку. Если бы мы смогли сохранить эмбрион Ребенка, которого будут развивать и воспитывать спустя, скажем, тысячу лет, то там он сможет обнаруживать такие возможности, которые мы в наше время и представить не можем. Иначе говоря, тело младенца несет в себе не только те возможности, которые мы наблюдаем и которым даем психологическое описание, но и те, о которых мы пока ничего не знаем, но они будут нужны в отдаленном будущем.

Я уже сравнивал человеческое тело с лошадью. Сравню его теперь со скрипкой совершенной формы и исключительной гармонии звука, созданной знаменитым итальянским мастером Антонио Страдивариусом. Вообразим, что этот инструмент лежит перед нами. Мы знаем, что из него можно извлекать любые мелодии, притом не только те, которые уже сочинены, но и те, которые будут сотворены в будущем. Но можно ли приложить скрипку Страдивариуса к уху и услышать какую-нибудь из них? Нет, конечно. Тогда что же нужно, чтобы инструмент ожил? Нужен творец. Нужен, скажем, Владимир Спиваков. Он возьмет скрипку, приложит к плечу, смычком поведет по струнам, а пальцы левой руки будут извлекать чарующие звуки. Кто есть Спиваков в отношении скрипки? Он творец. А скрипка? Она есть инструмент в руках творца. Без исполнителя скрипка не имеет жизни. А без скрипки исполнитель не сможет утверждать музыку, с которой он пришел и которая в нем самом. Скрипка создается для творца-исполнителя, а не для самой себя. В моем сравнении скрипка — это человеческое тело, и оно инструмент для духа-творца. А музыка, которую играет творец на скрипке, есть жизнь человека на земле. Через тело-инструмент дух действует в материальном мире, преобразуя и совершенствуя его, и тем самым преобразует и совершенствует самого себя. Так дух утверждает смысл своего существования на Земле.

Скрипка Страдивариуса — совершенный инструмент. В противном случае она окажется малопригодной для творца.

\* \* \*

Тело младенца наделено от Природы неисчислимым количеством возможностей. Эти возможности не есть случайный набор разных будущих умений и способностей. Они создают в нем ту естественную основу, в которой заключена гарантия, что сущность сможет через нее проявить свою человечность и утвердить свою личностную неповторимость.

По этому поводу классик мировой психологии Дмитрий Николаевич Узнадзе (1886–1950) пишет: «Если ребенок был бы *tabula rasa*..., тогда дело закрутилось бы совершенно по-другому. Однако видно, что природа не есть плотник, который готовит и хранит отшлифованные доски. Нет. Она создает уже потенциально определенные лица, в сущности которых изначально посеяны семена его будущей личности».

Понятие духовности поможет нам углубиться в мысли великого психолога.

Что же здесь утверждается? Я выделяю два основных положения.

1. Природу нельзя сравнивать со стандартно действующим плотником, она не производит детей одинаково штампованных. Дети не есть ни чистые доски, на которых можно записать, что угодно, ни воск, которому можно придать любую форму. Если это было бы так, то жизнь людей стала бы однообразной, грустной, серой; жизнь переродилась бы на Земле. Напрасно воспитателю мечтать о «чистых досках», из которых смог бы он создавать заранее запланированных людей с высокими идеалами и устремлениями. Не будет этих возвышенных планов и идеалов, ибо сам воспитатель тоже будет родом из «чистых досок», а однообразие может родить только однообразие. Вообще, теория о «чистых досках» есть продукт материалистического воображения. Она способна вдохновить наивного воспитателя до того момента, пока он не столкнется с живыми детьми и не убедится, что ни один Ребенок не похож на другого ни внешне, ни внутренне, и каждый из них ведет себя также своеобразно, как полено, из которого папа Карло строгал Буратино.

2. Природа создает уже потенциально определенные лица. Ребенок только что родился. Но он потенциально *уже* определен, в нем *изначально* посеяны семена его будущей личности. «Уже» и «изначально» — что это значит? Где находится эта изначальность и кто этот сеятель, который предопределяет будущую личность теперешнего младенца? И когда же это «уже» или «изначальность» происходит: до зачатия Ребенка, во время развития плода или после рождения? Я полагаю, что здесь речь идет о духовной изначальности и о духовной сущности. Вообще психология установки, созданная Д.Н. Узнадзе, как определили исследователи, зиждется на постулате: «В начале было Слово». Природа знает об устремленности будущей личности человека, о его предназначении, и снабжает тело младенца всем необходимым, чтобы его по-

тенциальная определенность смогла состояться. Ребенок несет в себе свое предназначение, оно записано в духе, в этом его сущность. В этой сущности и сеет Природа свои семена. Сущность неповторима вместе с предназначением так же, как не повторяется тело человека даже в таких внешних проявлениях, как отпечатки пальцев, запах кожи, цвет глаз и т. д.

На этом я прекращу свои размышления, чтобы не отдалиться от главной идеи, которую хочу утвердить. Попытаюсь еще раз ее определить, прибегнув к способу повторения одного и того же, но по-разному.

С точки зрения понятия «духовность» детство и взрослость следует рассматривать как целостное движение, в котором происходит развитие и совершенствование сущности (духа) человека; детство не отрывается от взрослости, не становится ее историей, оно только переходит из одного состояния в другое, и для сущности всегда является настоящим. В Ребенке уже живет Взрослый со всеми его внешними очертаниями и в нем уже действует его сущность со всеми ее намерениями утверждать свой Путь, свершить свою жизненную Миссию. Говоря иначе, в Ребенке уже живет и творит его Взрослость, а во Взрослом продолжает жить и творить его Детство. Это есть непрерывная творящая линия сущности человека.

«Детей нет, — говорил Януш Корчак, — есть люди, только с иным масштабом понятий, иными запасами опыта, иными впечатлениями, иной игрой чувств». С первого дня жизни человека до последнего дух его только и делает, что, как клубок, наматывает на себя опыт, меняет масштабы понятий и переживаний.

Мы родом из детства, но род наш никогда не покидает нас, но преобразуется в нас в иную жизненную силу, которая обеспечивает дух импульсами для его движения. В широком смысле слова детство есть непрекращающийся процесс взросления; потому в духовном человеке Ребенок и Взрослый — советники друг другу, и бывает Взрослый как ребенок и Ребенок как Взрослый.

Нам не удастся построить периодизацию духа, так как это явление безвременное, без периодов. Но через психические проявления материальной субстанции (тела) мы можем улавливать движение духа в человеке и наполнять его образами для свершения им правильных выборов.

*Sh.A. Amonashvili*

### **Where Childhood Leaves for...**

The character of the paper is reflections over one of the most challenging and crucial issues of modern science. What is childhood in general and what is adulthood? Is it possible to state that childhood is the cause of adulthood? There are plenty of questions, but every time as soon as we try to find more or less scientifically founded answers on them, we can't avoid pitfalls. The author's viewpoint is based on the idea that childhood and adulthood are concepts, which can be comprehended only one through the other, for the sense of childhood is in the sense of adulthood, and the sense of adulthood is in the sense of childhood.

*Key-words:* childhood; adulthood; humane pedagogy; sense and difficulties of pedagogical activity.



**В.И. Глизбург**

## **Формирование понятий учебной дисциплины в условиях гуманитаризации образования**

В статье исследованы проблемы формирования базовых понятий учебных дисциплин в аспекте гуманитаризации образования. На базе гуманитарного потенциала естественно-научных дисциплин предложен и продемонстрирован механизм формирования геометрических понятий; рассмотрен контроль качества усвоения содержания базовых понятий.

*Ключевые слова:* формирование понятий; учебная дисциплина; гуманитаризация образования; усвоение содержания понятия.

**Г**уманитаризация образования, предполагающая, в частности, формирование знаний по различным учебным дисциплинам на каждой из ступеней системы образования с одновременным приобщением обучающихся к культурным и духовным ценностям, способствует их органичному погружению в единое культурно-образовательное пространство. Тем самым минимизируется разрыв образования с традициями мировой и отечественной культуры, с так называемым культурным полем.

Интенсивность процесса гуманитаризации образования, возможности его воздействия на личность обучаемого во многом зависят от гуманитарного потенциала учебных дисциплин и наличия методических систем, позволяющих его реализовать.

Образование, ориентированное на усвоение научных знаний, приводит не только к накоплению новых знаний, в основе которых заложено формирование базовых понятий, и к реализации возможностей их приложения, но и к перестройке сложившихся представлений о реальном мире и его взаимосвязях. В ходе обучения естественно-научным, техническим, социально-гуманитарным наукам меняется мировоззрение человека, образование воздействует на его обыденное сознание, в результате чего происходит изменение стратегии его деятельности, в том числе познавательной, социальной.

Процесс гуманитаризации образования трактуется как приобщение обучающихся к общечеловеческой культуре как целостному социальному феномену. При таком подходе «ни одна из учебных дисциплин не имеет привилегии заранее считаться гуманитарной. Каждая из них может оказаться как гуманитарной, так и негуманитарной в зависимости от того, как она будет преподаваться. Познание человека едино и всегда гуманитарно, потому что оно

направлено на получение информации об окружающем мире и на решение... практических задач» [5].

Исходя из существующих в психологии базовых направлений, механизм формирования понятий может основываться на теории деятельностного (системно-деятельностного) подхода, пространственного мышления, рефлексивной абстракции, объясняющей взаимовлияние действий и операций субъекта и абстрактного знания от низших ступеней абстракции к высшим.

С нашей точки зрения процесс формирования понятия достаточно сложен и нуждается в комплексном подходе. Доминирование тех или иных подходов в значительной степени зависит от возраста обучаемых и сложности формируемых понятий [2]. Подтверждением справедливости нашей позиции является то, что авторитетный сторонник деятельностного подхода В.В. Давыдов [4] отмечает, что действия контроля и оценки «осуществляются благодаря такому основополагающему качеству человеческого сознания, как рефлексия».

Поскольку формирование понятия — сложный, многогранный, длительный процесс, мы вслед за А.В. Усовой [7] считаем, что механизм формирования понятия начинается с чувственно-конкретного восприятия, приводящего в результате к определению понятия, при этом происходит «движение от абстрактного к конкретному... Обогащается содержание понятия, уточняется его объем, все полнее раскрываются связи и отношения с другими...», уже известными понятиями.

Укажем следующие этапы в разработанном нами механизме формирования понятий учебной дисциплины:

1. Восприятие, наблюдение и анализ.
2. Выявление общих существенных свойств в изучаемом классе объектов.
3. Абстрагирование и рефлексия.
4. Синтез существенных признаков.
5. Закрепление существенных признаков понятия посредством упражнений.
6. Установление связей рассматриваемого понятия с известными ранее.
7. Выработка умения оперировать понятием при решении простейших задач.
8. Обобщение знаний об отношениях вновь сформированного понятия и уже известных.
9. Классификация понятий.
10. Включение сформированного понятия в более широкую систему понятий (раздела, курса, других дисциплин).
11. Применение сформированного понятия к креативной деятельности.
12. Эвристический поиск применения сформированного понятия для решения сложных задач и областей его прикладной направленности.
13. Бифуркация при усвоении нового понятия на базе сформированного.
14. Полифуркационное обогащение сформированного понятия.

Описанный выше механизм формирования понятия мы варьируем согласно точке зрения Г.И. Саранцева [6] о том, что при формировании понятия должны



быть учтены возможные способы его определения через ближайший род и видовое отличие — генетическое, индуктивное, дедуктивное, условное. Формирование понятий предполагает также интеграцию различных предметных методик (установление связей значений понятий, обозначенных одним и тем же термином в разных дисциплинах как в содержательном, так и в деятельностном аспектах) с выходом на философский уровень.

Механизм формирования понятий продемонстрируем на примере изучения темы из курса геометрии «Понятие поверхности, касательная плоскость и нормаль к поверхности. Приемы проектирования алгоритмов решения исследовательских задач. Применение их к построению касательной плоскости и нормали к поверхности в среде Maple».

При изучении этой темы подлежащими формированию базовыми понятиями являются: *векторная функция, погружение, вложение, простейшая поверхность, элементарная поверхность, простая поверхность, гладкая поверхность, координатные линии, координатная сеть линий, касательная плоскость, нормаль к поверхности.*

Рассмотрим позиции представленного механизма формирования понятий.

1. Формирование понятий векторной функции, погружения и вложения базируются на знаниях, усвоенных при изучении курсов математического анализа и топологии с применением позиций 2, 5–8, 10, 13.

2. При формировании понятия простейшей поверхности используются позиции 1, 2, 4, 6.

3. Формируя понятия элементарной и простой поверхностей, применяем позиции 1, 2, 6, 7, 8, 13.

4. Понятие гладкой поверхности формируется в результате применения позиций 4–8, 14.

5. Понятия координатных линий и их сети формируются с применением позиций 2, 5–7.

6. При введении понятий касательной плоскости и нормали к поверхности используются ранее введенные понятия и позиции 6–8, 10–12, 14.

Естественно, что механизм формирования понятий тесно связан с механизмом развития мышления обучаемого.

В зависимости от индивидуальных особенностей обучаемых мышление можно классифицировать по видам (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое), типам (эмпирическое и теоретическое) и качествам (гибкость, глубина, критичность). Известно, что мышление подразделяется на теоретическое (понятийное, образное) и практическое (наглядно-образное и наглядно-действенное). Теоретическое мышление направлено в основном на нахождение общих закономерностей, а практическое — на разрешение частных конкретных задач. Оба указанных вида мышления носят алгоритмический характер, т. е. представляют собой процессы поиска алгоритмов решения проблем.

Механизм развития мышления содержит следующие компоненты:

- 1) развитие мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация и др.;
- 2) создание проблемных ситуаций;
- 3) планирование/определение исследовательской деятельности;
- 4) процесс познания истины как объективного события, но не субъективной адекватности;
- 5) непрерывное приобретение новых знаний с учетом ранее осознанных, устойчивых знаний;
- 6) работу со специальной системой задач;
- 7) обучение построению алгоритмов решения задач;
- 8) эвристическое обсуждение;
- 9) самостоятельную работу.

Задавшись целью упростить восприятие базовых понятий и одновременно в процессе их формирования достичь глубины их понимания студентами, мы организуем гуманитарно-ориентируемые занятия, выделяя следующие этапы проектирования.

#### 1. Исходная диагностика и диагностическое целеполагание.

На этом этапе проводится диагностический психологический анализ, позволяющий урегулировать взаимную деятельность преподавателя и студента на основе выявления и развития личностных качеств обучаемых. Данный анализ может быть произведен, например, при помощи [1]:

- тестирования для установления интеллектуальных возможностей личности (мышления, академических способностей);
- анкетирования с целью выявления интереса к предмету, профессии, кругозора;
- контрольных срезов знаний.

По результатам исходной диагностики и по итогам анализа содержания учебного материала преподаватель формулирует учебные цели и может осуществить:

- правильное, грамотно обоснованное управление и развитие психическими и биопсихическими свойствами личности, включая внимание обучаемых;
- учет и моделирование направленности и опыта личности учащихся;
- предоставление психологически комфортных условий для осуществления учебной деятельности.

#### 2. Анализ содержания учебного материала.

В результате анализа содержания учебного материала выявляется гуманитарный потенциал обучения дисциплины. Под гуманитарным потенциалом обучения той или иной учебной дисциплины мы понимаем совокупность возможностей данного процесса, позволяющих осуществлять его в соответствии с интересами человеческой личности и общества и достигать прогнозируемый результат, направленный на гармоничное функционирование субъекта обучения в культурно-образовательном пространстве.

### 3. Постановка учебных целей.

Основные цели проектируемых занятий по учебной дисциплине представляют собой синтез общекультурных и научных идей образовательного процесса и являются следующими:

- углубление и закрепление освоенных ранее понятий;
- структурирование полученных знаний;
- систематизация методов решения задач и изучение исторических предпосылок их возникновения;
- развитие у студентов понимания единства методов познания: теории и практики и анализ приложений рассматриваемых структур;
- предоставление студентам возможности проведения самостоятельных исследований на базе научной литературы;
- формирование у студентов профессиональных навыков (анализ проектов, построение алгоритмов, выбор методов решения задач);
- обучение аргументированному изложению результатов исследований;
- формирование у студентов логики межпредметных связей изучаемого курса с другими курсами.

### 4. Планирование системы учебных занятий.

5. Отбор содержания и конструирование гуманитарно-ориентированных блоков занятий.

При отборе задач для проведения семинарских занятий по каждой теме изучаемой дисциплины важно, чтобы содержание и методы их решения имели прикладную направленность. В зависимости от уровня сложности предлагаемые задачи могут быть разобраны со студентами на занятиях или предложены им для индивидуального или самостоятельного решения. Каждая отдельно взятая задача должна быть связана идеями, необходимыми для ее решения, как с предшествующей, так и с последующей задачами. Это позволит студентам осуществить творческий процесс поиска решения, произвести логические выводы естественно-научного и гуманитарного характера, развить у них рациональное мышление, гуманитарную культуру.

### 6. Выбор форм, методов и средств организации учебных занятий.

Выбор форм, методов и средств организации учебных занятий должен соответствовать принципу оптимального сочетания специфики гуманитарно-ориентированных занятий и необходимости учитывать реальные возможности обучаемых.

С целью реализации на учебных занятиях компонентов гуманитарного потенциала учебной дисциплины мы применяем следующие методы: обучение на моделях (моделирование), метод проектов, работу со специальной системой задач.

Названные методы способствуют повышению качества сформированности и усвоения понятий учебной дисциплины.

Абстрактные научные понятия являются моделями, поэтому мышление и деятельность носят модельный характер. Рассматривая *моделирование* как

учебное действие, мы вслед за В.В. Давыдовым [4] считаем его важнейшим этапом решения задач и реализуем посредством компьютерных математических пакетов при проведении лабораторно-исследовательских работ (ЛИР).

Компьютерные математические пакеты полезны в процессе индивидуальной работы учащихся при выполнении ими исследовательских задач, при необходимости создания динамических изображений или моделей-демонстраций, позволяющих улучшить процесс формирования и усвоения понятий, логики рассуждений.

Наш опыт показывает [3], что при проведении практических занятий в форме ЛИР с применением информационных технологий студентам приходится: работать одновременно с несколькими программными пакетами, самостоятельно принимая решения о целесообразности их выбора; пользоваться различными графическими и текстовыми редакторами; самостоятельно анализировать поставленные задачи; выделять этапы, необходимые для достижения цели; синтезировать теоретический материал, используемый на соответствующих этапах решения задачи, конструировать математические модели, делать самостоятельные выводы и интерпретировать полученные результаты в исходных терминах поставленной задачи.

Созданная таким образом ситуация повышает качество усвоения сформированных понятий, обеспечивает комплексное применение теоретических знаний и практических умений из различных учебных дисциплин (физики, механики, алгебры, математического анализа, информатики, культурологии и др.).

Модель организации системы занятий посредством *метода проектов* включает: 1) постановку проблемы; 2) изложение теоретического материала; 3) построение алгоритма исследования; 4) формирование исследовательских студенческих групп; 5) самостоятельную исследовательскую работу студентов, в том числе работу с литературой, компьютером, оформление полученных результатов исследования; 6) защиту проектов — доклады, обсуждения, презентации.

Применение данного метода позволяет обеспечить формирование и усвоение базовых понятий, упростить восприятие изучаемого материала, достигнуть повышения качества усвоения материала по разделам, вызывающим затруднения. Применение метода проектов также направлено на формирование исследовательской деятельности студентов, что способствует развитию их креативности и глубине понимания изучаемых вопросов.

Рассмотрим метод работы со *специальной системой задач*. В основу данного метода заложена гуманитарно-ориентированная система задач («задачный подход»), которая позволяет говорить о «задачной» технологии гуманитарного развития личности. Поскольку этот подход считается одним из основных при реализации идеи гуманитаризации естественно-научного образования, мы остановимся более подробно на его применении для проектирования практических занятий. Прежде всего сформулируем определение понятия гуманитарного потенциала задачи.

По нашему мнению, гуманитарный потенциал задачи — это комплекс содержащихся в ней возможностей, позволяющих трактовать ее как модель какого-либо явления или процесса окружающего мира, спроектированную с целью исследования, направленного на достижение некоторого результата, реализующего интересы человеческой личности или общества.

В содержании конкретных задач мы выделяем следующие гуманитарно-ориентированные компоненты:

- возможность в процессе решения задачи осуществления тех или иных логических выводов, изначально по своей сути обладающих гуманитарным характером;
- прикладную направленность, позволяющую выявить приложение рассматриваемой задачи к конкретной области человеческой деятельности;
- достижение результата, направленного на интересы человека.

Специальная система задач по каждому занятию в аспекте гуманитаризации образования должна обеспечивать следующие принципы: усвоение теоретического содержания; полноту, логичность рассуждений; наращивание уровня сложности, зацепления, адаптации; профессионально-педагогическую, прикладную и гуманитарную направленность.

В процессе обучения необходим контроль качества усвоения понятий. Так, например, для оценки эффективности предложенного механизма формирования геометрических понятий в аспекте гуманитаризации естественно-научного образования нами применяется анкетирование и тестирование обучаемых. С этой целью определяются следующие коэффициенты:

- усвоения учебного материала;
- полноты усвоения содержания геометрических понятий;
- системности знаний.

Внедрение предложенного механизма формирования понятий повышает коэффициенты полноты усвоения содержания геометрических понятий и системности знаний на 18–25 %. Анализ полученных показателей посредством проверки их критерием Пирсона и U-критерием Уилкоксона (Манна-Уитни) показал, что рост качества усвоения содержания понятий, полноты усвоения содержания понятий и системности знаний в результате применения предложенного механизма носит закономерный характер.

### *Литература*

1. *Асланов Р.М.* Методическая система обучения дифференциальным уравнениям в педвузе: дис. ... докт. пед. наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика) / Р.М. Асланов. – М., 1997. – 390 с.

2. *Глизбург В.И.* Изучение топологии поверхности как инструмент повышения математической компетентности учащихся / В.И. Глизбург // Математика в школе. – 2009. – № 1. – С. 64–69.

3. *Глизбург В.И.* О роли информационных технологий в реализации гуманитарной направленности топологической подготовки учителей математики и информатики / В.И. Глизбург // Информатика и образование. – 2008. – № 12. – С. 117–119.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. *Корнилов В.С.* Обучение обратным задачам для дифференциальных уравнений как фактор гуманитаризации математического образования: монография / В.С. Корнилов. – М.: МГПУ, 2006. – 320 с.
6. *Саранцев Г.И.* Формирование математических понятий в средней школе / Г.И. Саранцев // Математика в школе. – 1988. – № 6. – С. 27–30.
7. *Усова А.В.* Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

### *Literatura*

1. *Aslanov R.M.* Metodicheskaya sistema obucheniya differencial'ny'm uravneniyam v pedvuze: dis. ... dokt. ped. nauk po special'nosti 13.00.02 – teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (matematika) / R.M. Aslanov. – M., 1997. – 390 s.
2. *Glizburg V.I.* Izuchenie topologii poverxnosti kak instrument povy'sheniya matematicheskoy kompetentnosti uchashhixsya / V.I. Glizburg // Matematika v shkole. – 2009. – № 1. – С. 64–69.
3. *Glizburg V.I.* O roli informacionny'x texnologij v realizacii gumanitarnoj napravlenosti topologicheskoy podgotovki uchitelej matematiki i informatiki / V.I. Glizburg // Informatika i obrazovanie. – 2008. – № 12. – С. 117–119.
4. *Davy'dov V.V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya / V.V. Davy'dov. – M.: INTOR, 1996. – 544 s.
5. *Kornilov V.S.* Obuchenie obratny'm zadacham dlya differencial'ny'x uravnenij kak faktor gumanitarizacii matematicheskogo obrazovaniya: monografiya / V.S. Kornilov. – M.: MGPU, 2006. – 320 s.
6. *Sarancev G.I.* Formirovanie matematicheskix ponyatij v srednej shkole / G.I. Sarancev // Matematika v shkole. – 1988. – № 6. – С. 27–30.
7. *Usova A.V.* Formirovanie u shkol'nikov nauchny'x ponyatij v processe obucheniya / A.V. Usova. – M.: Pedagogika, 1986. – 176 s.


### *V.I. Glizburg*

#### **Formation of the Educational Subject's Notions under Conditions of Education Humanitarization**

The article considers problems of forming the educational subject's basic notions under conditions of education humanitarization. A special mechanism of notion formation is suggested and demonstrated on the basis of the subject's humanitarian potential. The quality of comprehension of the basic notions contents is addressed.

*Key-words:* formation of notions; educational subject; education humanitarization; comprehension of the notion content.





## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Н.Е. Копытова**

### **Преподаватель вуза в изменяющейся информационной среде: аспекты взаимодействия<sup>1</sup>**

В статье рассмотрено понятие информационной среды, проанализированы ее основные характеристики. Показано, что создание и использование информационных ресурсов является стратегическим запасом развития высшего образования. Проанализирована взаимосвязь между внешней информационной средой и инновациями во внутренней среде вуза; определены задачи, возникающие в связи с этим перед преподавателем. Описаны новые возможности преподавателя высшей школы в современной информационной среде.

*Ключевые слова:* характеристики информационной среды; высшее образование; преподаватель вуза; взаимодействие; информационные ресурсы; предметная среда.

Осуществляемый в настоящее время переход к информационному обществу, в котором обеспечивается легкий и свободный доступ к информации по всему миру и где основным предметом труда большей части людей являются информация и знания, а орудием труда — информационно-коммуникационные технологии, обусловил новый интерес к понятию среды и ее составной части — информационной среды.

Понятие среды ввел в 1976 г. Ю.А. Шрейдер [9]; он не давал определения, считая его самоочевидным, опирающимся на естественные ассоциации, связанные со словом «среда». Мы рассматриваем информационную среду как часть информационного пространства, ближайшее, внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, выполняющее функции трансляции социального и индивидуального опыта, освоения достижений человечества в науке, культуре и как совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационными ресурсами,

---

<sup>1</sup> Работа поддержана в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.», проект № 2010-1.2.1-102-116-141 и проект № 6.2082.2012 в рамках госзадания Минобрнауки РФ.

а также информационное взаимодействие с другими пользователями с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий.

Опираясь на исследования А.Д. Елякова, В.А. Козырева, Ю.С. Мануйлова, М. Мескона, Л.А. Прониной, Е.А. Ракитиной и других, мы выделили ряд характеристик современной информационной среды: сложность, динамичность, доступность, турбулентность, интерактивность, взаимосвязанность факторов, открытость. Рассмотрим эти характеристики более подробно.

**Сложность** информационной среды заключается в том, что она как система, состоит из многочисленных подсистем, также являющихся самоорганизующимися, которые находятся между собой в различных отношениях.

В настоящее время происходит изменение информационной среды на основе развития сетей связи, телевидения и информационно-телекоммуникационных компьютерных сетей. Так, объем информации, хранящейся на серверах сети Интернет, по некоторым данным увеличивается ежегодно в два раза. С появлением Интернета постепенно формируется такая инфраструктура, когда распространяются сетевые информационные технологии, спутниковая связь, происходит интегративное взаимодействие пользователя с компьютером и виртуальной средой и т. д. Следовательно, создается принципиально новая, сложная, высокоавтоматизированная, максимально насыщенная информационная среда.

**Динамичность** информационной среды выражается в следующих моментах: во-первых, среда должна адаптироваться к изменяющимся условиям, во-вторых, изменения ее состояния зависят не только от данного момента, но и от предшествующих состояний и внешних воздействий, представляющих собой случайный процесс (Н.Н. Моисеев). Динамичность среды связана с ускорением событий, которое предполагает изменение ситуаций, и чтобы адаптироваться к ним, человек должен передавать все больше информации. Главной силой ускорения являются новые информационные технологии, быстро распространяющиеся в мире.

Следует подчеркнуть, что динамичность информационной среды существенно возросла с середины XX в., а увеличивающиеся документальные потоки привели к информационному «взрыву». С каждым годом растет объем неиспользуемого знания из-за опережающей скорости появления и накопления новых знаний, ощущается недостаток терминологического и лингвистического обеспечения, наличие языковых барьеров, географической неравномерности в распределении культурной информации. Главными ускорителями информации стали компьютеры и телекоммуникационные сети: в связи с этим методы передачи и использования знаний требуют коренных преобразований. Таким образом, информационная среда изменяется, причем очень быстро, и человек должен учитывать данные тенденции в своей жизни и деятельности.

Важная характеристика информационной среды — **доступность**. Достижение компетенций в информационной среде зависит от наличия беспрепятственного доступа каждого человека к разнообразным источникам информации, от умения работать с ними.

Создаваемые и используемые в настоящее время информационные ресурсы позволяют всем категориям пользователей не только эффективно осу-



ществлять свою деятельность за счет местного информационного потенциала, но и использовать информационные возможности страны и мира. В то же время информационные ресурсы — сложная организационная система, взаимодействующая с внешней средой и представляющая саморазвивающийся динамический объект.

В последние годы изменения коснулись не только объема, но и состава информационных ресурсов: в среде происходят значительные качественные изменения и обновления: появились электронные каталоги, базы данных, массивы электронных документов, включая гипертекстовые и мультимедийные. Кроме того, происходят изменения и в способах пользования ими: появился удаленный доступ к цифровым электронным массивам, интерактивный поиск информации, передача файлов, электронная доставка документов и другие результаты внедрения интернет-технологий. Следует отметить также, что высокая комфортность (получение информации на рабочем месте) и оперативность становятся неотъемлемыми атрибутами интерактивного информационного поиска.

Отметим, что информационная среда представляет человеку только возможность получения необходимой информации, умение же ее извлекать и преобразовывать необходимо формировать. Информационная среда развивается по образцу библиотек, являющихся общественным хранилищем знаний конкретных людей. Она позволяет делать системы знаний отдельных лиц и коллективов общественным достоянием, доступ к которому практически не ограничивается барьерами пространства и времени [10].

**Турбулентность** как характеристика информационной среды означает, что изменения в ней происходят с высокой степенью неопределенности и непредсказуемости. И. Ансофф (1918–2002) предложил модель внешней среды, характеризующейся наличием турбулентности, степень которой может варьировать от самого слабого и легко прогнозируемого уровня до предельно изменчивого и непредсказуемого. В соответствии с концепцией И. Ансоффа, для каждого из уровней турбулентности может быть разработана оптимальная модель поведения системы, причем чем выше уровень турбулентности, тем активнее должно быть поведение [1].

В XX в. изменение технологий происходит значительно быстрее, чем в предшествующие периоды, и носит революционный характер: сначала электронизация, а затем компьютеризация, медиатизация и интернетизация. Тем самым произошел качественный скачок в историческом процессе, когда информация начинает циркулировать уже в глобальных масштабах (данное явление отмечал еще В.И. Вернадский). В революционные периоды объемы производства информации увеличиваются ежегодно по экспоненте, существенно меняются и информационные процессы, при этом возрастает скорость передачи, увеличивается объем передаваемой информации, что приводит к увеличению ее потребления и росту количества людей, задействованных в данном процессе. Одновременно происходит ускорение обработки и внедрения информации, шире используются обратные связи, растет объем производства новой информации, распространяется ее визуализация и т. д.

*Интерактивность* информационной среды определяется как активное сетевое взаимодействие участников образовательного процесса друг с другом и с сетевыми информационными ресурсами, поддерживаемое как на техническом, так и на методическом уровне. Интерактивность — это возможность протекания обменных информационных процессов, причем это не только обмен сообщениями, но и обмен знаниями, идеями, информационными действиями.

В связи с интерактивностью информационной среды необходимо развитие взаимопонимания пользователя со средой, которое активизирует как способности пользователя к рефлексии, так и его творческие способности, связанные с организацией необходимых ему знаний в том фрагменте информационной среды, на который он может влиять.

Изменяющаяся информационная среда должна сопровождаться культурным развитием человека — распространением информационной грамотности и культуры. Свободный доступ к информационной среде для грамотного, владеющего культурой пользователя, является возможностью быстро овладеть новым видом требуемой квалификации.

Возможность и способность человека существовать в новой информационной среде — это норма культуры современной цивилизации. Одной из тенденций развития общества является формирование единой информационной среды с целью решения проблем координации информационных потоков, повышения оперативности и эффективности управления всей профессиональной системой образования. Стремительно развивающаяся информационная революция предъявляет к программам подготовки специалистов дополнительные требования в плане проектирования новых значимых компонентов личности современного профессионала.

В качестве следующей характеристики информационной среды следует выделить *взаимосвязанность факторов*. Важнейшим фактором формирования информационной среды является сфера образования, от которой зависит рождение и успешное развитие науки. Образование имеет информационную природу, так как происходит трансляция культурной информации, накопленной предшествующими поколениями, к следующим поколениям. Информационная среда создается взаимодействием знающих, интеллектуально развитых людей, а систематическое знание уже давно связано в обществе с образованием. В этом случае «информационная система образования должна реализовать механизм опережающего отражения, моделируя информационные сценарии будущего, помогая из настоящего управлять будущим» [8: с. 3]. Таким образом, изменяющаяся информационная среда становится, в свою очередь, значимым фактором прогресса и образования.

Высшее образование в условиях изменяющейся информационной среды должно ориентироваться на новую современную социокультурную ситуацию, когда все большее влияние и распространение приобретает информация, которая в разных видах и формах предоставляет человеку возможность работать

в интерактивном режиме, реализовывать свои творческие идеи в виртуальном и реальном пространстве.

Система образования в рассматриваемом контексте должна учитывать существенно возрастающую степень заинтересованности информационного общества в том, чтобы его граждане были способны оценивать, структурировать и интерпретировать полученную информацию, самостоятельно активно действовать и принимать решения на ее основе.

Следующий фактор развития информационной среды — глобализация, которая определяется возрастающим объемом информации, что очевидно в современных условиях, и новыми технологическими возможностями ее создания и распространения. Это позволяет обеспечивать динамичное проникновение информации в сознание людей.

В целом глобализация представляет собой отнюдь не «естественный», идущий сам по себе процесс. Средством интенсификации информационного обмена является технологический прогресс, прежде всего реализуемый посредством развития микропроцессорной техники, цифровых технологий, средств телекоммуникации, сети Интернет. Крупномасштабное внедрение новейших информационных технологий приводит к кардинальной перестройке информационной среды. Она выходит за рамки локальности, региональности и превращается в коммуникационную основу глобализации. Объединение возможностей компьютера с сетью Интернет «сжимает» время и пространство, уменьшая значение национальных границ, приобщая индивидов к некоторой глобальной общности.

Для пользователей информации появилась возможность активно участвовать в качественных изменениях информационного компонента, то есть появилась возможность персонализации, дающей ее обладателю новые грани самоидентификации. Русскоязычный сектор Интернета развивается очень быстро, причем темпы его динамики соотносимы с мировыми, а справочный аппарат по ряду параметров обгоняет западные аналоги.

Создается высокоразвитая информационная среда, которая постепенно сосредоточивает в себе единый «гибридный» интеллект цивилизации, формирует «коллективный разум».

Глобализация образования является одним из направлений развития современной педагогической теории и практики и основывается на необходимости подготовки человека к жизни в условиях быстро меняющегося, все более взаимосвязанного мира, нарастающих глобальных проблем и кризисов.

**Открытость** как характеристика информационной среды проявляется в различных отношениях, таких как:

- наглядность, то есть возможность увидеть, как происходит взаимодействие субъектов в виртуальной среде;
- возможность вхождения в среду, установления информационного взаимодействия;
- самоизменяемость в процессе развития.

Информационная среда значительно изменила образовательные концепции, внутреннее наполнение образовательных технологий, деятельность субъектов образовательных процессов (И.Е. Видт, Т.П. Воронина, Б.Л. Вульфсон, Б.С. Гершунский, В.Г. Кинелев, В.И. Солдаткин и др.).

Одна из концепций развития современного образования — это открытое образование. Во всем мире происходят объективные процессы формирования открытого образовательного пространства, которые меняют информационную среду (в качестве яркого примера можно привести создание специализированных открытых университетов — Британский открытый университет, Каталонский открытый университет и др.). За последние годы многие страны значительно продвинулись в создании системы открытого образования, которая функционирует на следующих принципах: децентрализации, демократизации, глобализации, регионализации, непрерывности, интеграции. Данные принципы успешно «вписываются» в синергетическую модель образования, так как отражают различные варианты «жизни» образовательной системы.

В России проблемой открытого образования занимается ряд ученых: А.А. Андреев, С.Л. Каплан, Г.А. Краснова, С.Л. Лобачев, К.Ю. Лупанов, А.А. Поляков, А.А. Скамницкий, В.И. Солдаткин и др. Они трактуют открытое образование как незамкнутую, самоорганизующую систему, в которой происходит процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей. «Философия открытого образования должна побуждать в ученике осознание себя полноправным субъектом образовательного процесса. Учащийся должен получить возможность свободного исследования в образовательной среде, где есть необходимые инструменты и материалы, есть и педагог, и ко всему этому есть открытый доступ» [6: с. 85].

Следовательно, открытое образование предоставляет возможность свободного развития личности, а главное обеспечивает важнейшую разновидность индивидуальной свободы — свободу мысли. Модель открытого образования можно представить в виде познавательной среды, ориентированной на человека, способного к самоорганизации и развитию способностей на основе приобретения знаний и овладения методологией их использования в повседневной жизни и профессиональной деятельности с целью наиболее полной самореализации в условиях функционирования информационного общества.

Открытое образование имеет ряд глобальных последствий для развития образовательных систем во всех странах мира; дает свободный доступ к информационным ресурсам, предоставляет широкую свободу выбора стратегии образования. Такая система обучения предполагает личностную ориентированность процесса: каждый субъект образовательного процесса получает возможность самостоятельно выстроить траекторию, наиболее полно соответствующую его образовательным и профессиональным способностям и потребностям, независимо от того, где бы территориально он ни находился.

В работе Г.И. Кириловой и В.К. Власовой рассматривается внешняя и внутренняя открытость информационной среды [2]. Внешняя открытость обеспечивается гибким реагированием на быстро меняющуюся социально-педагогическую

ситуацию. Внутренняя открытость связывается со стремлением в каждом случае подобрать для определенного учащегося индивидуальную траекторию развития с учетом его психологических особенностей, способностей и склонностей.

Проведенный анализ основных характеристик информационной среды в контексте модернизации системы образования позволяет сделать следующий вывод: во всех звеньях образовательных систем повышенное внимание уделяется проблемам создания и использования информации, информационных ресурсов, которые выступают как стратегический запас развития образования.

Подчеркнем, что изменения во внешней информационной среде являются фактором для появления инноваций во внутренней среде вуза. Для профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза существенно, что потребность в информации выступает в двух аспектах:

- в использовании информации из внешней среды;
- в изменении внешней информационной среды в соответствии с личными представлениями, требованиями, особенностями организации. В этом случае речь идет о потребности создания собственных информационных ресурсов.

Потребность преподавателя в использовании информации из внешней среды в значительной степени реализуется с помощью Интернета, развитие которого вносит значительный вклад в изменение образовательного процесса в вузе. Он предоставляет в распоряжение преподавателей большое количество открытых информационных ресурсов и социальные сетевые сервисы, поддерживающие их индивидуальное и групповое использование.

Социальные сетевые сервисы сегодня являются одной из наиболее динамично развивающихся областей в изменяющейся информационной среде. Их потенциал не вызывает сомнений и уже широко используется в образовании. Преподаватели могут использовать как открытые электронные ресурсы, так и создавать собственный сетевой учебный контент, участвовать в деятельности профессиональных сетевых сообществ и т. д. Обучающиеся получают возможность участвовать в создании сетевого контента под руководством преподавателя, обмениваться мнениями об изученном материале, работать совместно над проектом и др.

Вместе с тем следует выделить и основной недостаток социальных сервисов: виртуальное общение все больше вытесняет живое, обедняет его эмоциональный компонент. При общении в Сети большинство высказываний являются, по существу, репликами в никуда и имеют цель выразить мнение, а не узнать мнение или состояние собеседника.

Использование в обучении интегрированных возможностей внешней и внутривузовской информационной среды, включая расширение применения предметных, информационных, — задача первостепенной важности.

Проектирование, создание и развитие предметной информационной среды позволяет реализовать: технологию индивидуально-ориентированного обучения по отдельному предмету за счет предоставления полной информации о программе, форме и порядке организации обучения, теоретического материала, информации для самоаттестации, научных проектных заданий;



дифференциацию процесса обучения за счет возможности выбора заданий разного уровня, организации самостоятельного продвижения по темам курса успевающим студентом, и возврату к запущенному материалу — отстающим; индивидуальную траекторию продвижения студента по предметной области за счет возможности выбора уровня и вида предоставления материала в зависимости от индивидуального типа мышления (для мультимедийных сред); использование форм самостоятельного обучения.

Данные предметные среды больше похожи на электронные учебники. В то же время предметная информационная среда должна быть направлена на участие студента в принципиально новом виде коммуникации, ориентированной на деятельностный, операционный характер выстраиваемой поведенческой линии. Так, предлагается строить предметные информационные среды, способствующие формированию: умений принимать решения, анализировать ошибки, решать учебные задачи, развивать вариативность и критичность мышления; способностей усваивать культуру использования различных информационных систем, телекоммуникационного этикета, рефлексивную культуру человека; способности к коллективным видам деятельности [5].

Использование сервиса Вики (вики-страниц) и блогов (личных страничек в Интернете) в педагогическом взаимодействии говорит о переходе от вертикальной образовательной технологии к горизонтальной технологии сотрудничества и формированию персональной образовательной среды каждого из участников процесса обучения. Эта тенденция соответствует концепциям личностно-ориентированного образования и педагогики сотрудничества, однако требует повышения квалификации преподавателей для работы в новой среде.

Принципиально новые возможности открывает использование компьютерной графики в сфере образования, где становятся возможными не только наглядная демонстрация изучаемых сложных явлений микро- и макромира, но и самостоятельное моделирование этих явлений обучающимися.

Современная информационная среда вуза имеет и соответствующее технологическое обеспечение. Для технической поддержки образовательных процессов используются персональные компьютеры, проекционные установки для демонстрации содержания экрана компьютера на большой экран, учебно-лабораторные установки, стенды и тренажеры. Все шире распространяются интеллектуальные обучающие системы, активно разрабатываются электронные учебно-методические материалы, образовательные учреждения используют возможности кабельного телевидения и т. д.

Вузы широко используют возможности электронного библиотечного обслуживания, включающего в себя сеть информационных хранилищ электронных изданий с развитой системой доступа с отдельных рабочих мест и через электронные читальные залы.

Не вызывает сомнения тот факт, что информационная внутривузовская среда должна максимально полно обеспечивать информационные запросы всех категорий пользователей: профессорско-преподавательского состава, студентов, аспирантов, сотрудников. Она должна иметь гибкие механизмы для внедрения новых

технологий в процесс образования [4]. Если раньше речь шла об информационном обеспечении учебного процесса, то в настоящее время актуальным является создание и развитие информационной среды обучения.

Таким образом, перед современным преподавателем вуза стоят проблемы, решение которых невозможно без определенного уровня информационной культуры и эффективного использования информационных ресурсов:

- повышение компетентности в анализе информационных процессов;
- расширение проблематики исследований на основе информационного взаимодействия;
- анализ структурных изменений и перспектив развития научно-исследовательской проблематики на основе доступа ученого-педагога к новым информационным базам знаний [3].

Модернизация системы высшего образования предполагает, что обучающиеся имеют дело не с готовыми знаниями, а с информацией, из которой новое знание еще нужно суметь получить. Поэтому они должны не просто владеть умениями и навыками работы со все возрастающими по объему и усложняющимися по содержанию информационными потоками, но и обладать способностью «с их помощью «добывать» это новое знание, самостоятельно выстраивая целостный познавательный процесс в окружающей информационной среде (восприятие – мышление – применение), переводя из хаотического состояния в упорядоченное» [7: с. 11]. Чем более готов специалист к самоуправлению познавательным процессом в информационной среде, тем успешнее его профессиональный рост и социальная востребованность, тем успешнее он адаптируется в быстроменяющемся мире.

### *Литература*

1. *Ансофф И.* Стратегическое управление / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
2. *Кирилова Г.И.* Моделирование регионально-профессиональной инфраструктуры информационной среды профессионального образования / Г.И. Кирилова, В.К. Власова // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2011. – Т. 14, № 1. – С. 407–417.
3. *Копытова Н.Е.* Высшее образование в изменяющейся информационной среде / Н.Е. Копытова // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – Вып. 11. – С. 130–136.
4. *Макарова Л.Н.* Компетентностно-развивающая модель повышения квалификации педагогических кадров / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов // Образование и общество. – 2011. – № 4 (69). – С. 14–17.
5. *Мозолин В.П.* Теоретические основы создания учебной информационной среды телекоммуникационного обучения: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.П. Мозолин. – М., 2000. – 28 с.
6. *Основы открытого образования / Под ред. В.И. Солдаткина.* – Т. 1. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.

7. Семенюк Э.П. Развитие информационного пространства и прогресс общества / Э.П. Семенюк // НТИ. Сер. 1. – 1997. – № 1. – С. 1–12.
8. Урсул А.Д. Становление информационного общества и модель опережающего образования / А.Д. Урсул // НТИ. Сер. 1. – 1997. – № 2. – С. 1–11.
9. Шрейдер Ю.А. Информационные процессы и информационная среда / Ю.А. Шрейдер // Научно-техническая информация. Сер. 2. – 1976. – № 1. – С. 3–6.
10. Шрейдер Ю.А. Проблемы развития инфосреды и интеллект специалиста / Ю.А. Шрейдер // Интеллектуальная культура специалиста. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1988. – С. 110–136.

### *Literatura*

1. Ansoff I. Strategicheskoe upravlenie / I. Ansoff. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
2. Kirilova G.I. Modelirovanie regional'no-professional'noj infrastruktury' informacionnoj sredy' professional'nogo obrazovaniya / G.I. Kirilova, V.K. Vlasova // Obrazovatel'ny'e tekhnologii i obshchestvo (Educational Technology & Society). – 2011. – Т. 14, № 1. – С. 407–417.
3. Копытова Н.Е. Высшее образование в изменяющемся информационном пространстве / Н.Е. Копытова // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – Вып. 11. – С. 130–136.
4. Makarova L.N. Kompetentnostno-razvivayushhaya model' povы'sheniya kvalifikatsii pedagogicheskix kadrov / L.N. Makarova, I.A. Sharshov // Obrazovanie i obshchestvo. – 2011. – № 4 (69). – С. 14–17.
5. Mozolin V.P. Teoreticheskie osnovy' sozdaniya uchebnoj informacionnoj sredy' telekommunikacionnogo obucheniya: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk / V.P. Mozolin. – М., 2000. – 28 с.
6. Osnovy' otkry'togo obrazovaniya / Pod red. V.I. Soldatkina. – Т. 1. – М.: NIICZ RAO, 2002. – 676 с.
7. Semenyuk E'.P. Razvitie informacionnogo prostranstva i progress obshchestva / E'.P. Semenyuk // NТИ. Сер. 1. – 1997. – № 1. – С. 1–12.
8. Ursul A.D. Stanovlenie informacionnogo obshchestva i model' operezhayushhego obrazovaniya / A.D. Ursul // NТИ. Сер. 1. – 1997. – № 2. – С. 1–11.
9. Shrejder Yu.A. Informacionny'e processy' i informacionnaya sreda / Yu.A. Shrejder // Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Сер. 2. – 1976. – № 1. – С. 3–6.
10. Shrejder Yu.A. Problemy' razvitiya infosredy' i intellekt specialista / Yu.A. Shrejder // Intellektual'naya kul'tura specialista. – Novosibirsk: Nauka. Sib. otd-nie, 1988. – С. 110–136.

***N.E. Kopytova***

### **The University Teacher in the Changing Informational Environment: Aspects of Interaction**

The paper handles the concept of informational environment and analyzes its main characteristics. Development and use of information resources are highlighted as a strategic reserve for higher education. It analyzes the relationship between the external informational environment and innovations in the university internal environment, identifies the resulting problems the teacher faces. The university teacher's new opportunities in modern informational environment are described.

*Key words:* characteristics of informational environment; higher education; university teacher; interaction; information resources; subject environment.



**В.В. Афанасьев,  
Р.Г. Резаков**

## **Педагогическая диагностика качества познавательной деятельности студентов**

Представлена методика диагностики и оценки качества познавательной деятельности студентов вуза, разработанная в рамках «модельного подхода». Построены трехмерные модели зависимости темпа усвоения знаний от когнитивных стилей обучающихся. Экспериментально оценены уровни усвоения знаний студентами, обладающими различными когнитивными стилями. Сформулированы педагогические условия повышения качества организации образовательного процесса в вузе.

*Ключевые слова:* диагностика, качество, уровни познавательной деятельности, когнитивные стили; трехмерные модели; темп усвоения знаний, особенности преобразования учебной информации.

**Д**иагностика и оценка качества являются одними из действенных методов современной педагогической практики, незаменимым и необходимым этапом и одновременно инструментарием инновационных образовательных технологий.

При всей научной и прикладной значимости понятие «педагогическая диагностика» не имеет четкого, общепризнанного определения. Одни авторы отождествляют диагностику с контролем результатов обучения или умением использовать определенные методы контроля [2]. Другие считают, что сущность педагогической диагностики раскрывается через ее функции. Так, К. Интенкамп отмечает, что педагогическая диагностика направлена на решение триединой задачи — это: «1) оптимизировать процесс индивидуального обучения; 2) ...обеспечить правильное определение результатов обучения; 3) свести к минимуму ошибку... при выборе специализации обучения». Третьи утверждают, что диагностика — это система, включающая в себя контроль, проверку, оценивание результатов, накопление статистических данных, их анализ и прогностику [3, 8]. В содержательном плане описание движущих механизмов педагогической диагностики, способов оценки качества преподавания и учения можно найти в работах Б.С. Гершунского, Е.А. Ямбурга, В.А. Кальней, С.Е. Шишова. Они считают, что необходимость диагностики качества преподавания и учения обусловлена социальными, экономическими, общепедагогическими и технологическими предпосылками. Думается, что последние заключены в главной функции целенаправленной деятельности — получении конечного «интеллектуального “продукта”» в соответствии с предъявляемыми требованиями качества. В свою очередь, требования и показатели ка-

чества определяют, каким должен быть конечный «продукт» и технологический процесс его получения.

Развивая мысль о необходимости «иметь в распоряжении практиков простые при использовании, надежные, достоверные и объективные оценки качества образования на каждом этапе управления», М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос предлагают оценивать качество познавательной деятельности на каждом этапе по пяти показателям: оптимальность проекта, процесса, текущих, конечных и отдаленных результатов деятельности. Для дальнейшего развертывания заявленных нами в данной статье вопросов необходимо взять на вооружение следующие идеи названных авторов:

1. Система диагностики и оценки качества познавательной деятельности должна носить в некотором смысле методологический характер, поскольку отражает принцип оценочной деятельности и тем самым ориентирует на поиск результатов, оценки качества в определенном направлении.

2. Система должна функционировать только целостно, непрерывно, одновременно.

3. Нельзя из предлагаемой системы выбрать какую-либо группу показателей и использовать только ее. В противном случае диагностика качества познавательной деятельности приведет к формализму или будет просто бесполезной.

Сказанного вполне достаточно для того, чтобы попытаться сформулировать объект, предмет и задачи диагностики качества познавательной деятельности обучающихся. Объектом педагогической диагностики являются все без исключения переходные состояния учебно-познавательных процессов, протекающих в рамках организованной системы обучения, а также закономерности, выявленные в процессе разработки объективной оценки качества образовательного процесса. Предметом является инструментарий оценки диагностируемого процесса и методы «внедрения» его в педагогическую действительность. Задачи, которые призвана решать педагогическая диагностика, заключаются: в установлении факта теоретической, практической и психологической готовности студентов на произвольном этапе обучения к дальнейшему учению, профессиональной и общественной деятельности; в получении информации об уровне и характере познавательных действий обучающихся, степени их обученности; в определении показателей эффективности используемой дидактической технологии в соответствии с требованиями качества конечного интеллектуального «продукта».

Успешное решение сформулированных задач диагностики качества познавательной деятельности во многом зависит от того, какие факторы выбраны в качестве основных с точки зрения их «весового» влияния на процесс реализации имеющихся механизмов диагностики. Выбор «решающих» факторов («факторов влияния»), создание адекватных им условий позволит наиболее точно отразить все количественно-качественные изменения учебно-познавательной деятельности и вычленить все интересующие субъекта управления стороны исследуемого явления.

В качестве таких «факторов влияния» можно предложить: системность и упорядоченность в организации оценки качества познавательной деятельности; активность и продуктивность; общее число критериев, подлежащих оценке; оперативность и четкость диагностирования и оценки качества; организационно-управленческая, методико-регулирующая продуктивность субъектов диагностического процесса.

Актуализацией вопросов, связанных с получением ряда квалиметрических характеристик деятельности педагогов и обучающихся, не решить проблемы повышения качества современного образования и тем более не решить задачи его гуманизации. Необходим комплекс фундаментальных и прикладных исследований в различных областях знания и парадигмах многих наук. Поэтому постановка и попытка выработки некой частной диагностики качества познавательной деятельности обучающихся рассматривается нами как очередной шаг в создании целостной, научно обоснованной концепции технологически выверенного, образовательного процесса.

В организованной системе обучения диагностика и оценка качества познавательной деятельности идет посредством контроля сформированности каждого конкретного уровня познавательных действий обучающихся или их сочетания. В этом процессе главную роль играет субстанциональное наполнение способов деятельности определенными знаниями, понятиями — единицами знания. Действительно, без теоретических знаний, структурированных в должной системе, не достигается свернутость обобщенных мыслительных действий обучающихся; отсутствие методологических знаний негативно влияет на осознанность усвоения материала. Следовательно, диагностика качества познавательной деятельности обучающихся складывается посредством анализа основных характеристик (осознанности, полноты, глубины, гибкости, конкретности) и уровней их познавательных действий. В контексте сказанного предусматривается соотношение уровня познавательных действий (распознавание, запоминание, перенос) с видами знаний (методологические, прикладные, оценочные) и элементами содержания образования. Такое соотношение необходимо, так как каждый уровень познавательных действий непосредственно связан с видом учебно-познавательной деятельности (способом применения знаний на практике). Он может быть соответствующим образом включен в творческий процесс и приобретать, в этом смысле, то или иное значение.

Многочисленные зарубежные и российские исследования в области дидактики, диагностики качества обучения, индивидуальных различий обучающихся доказали, что субъекты воспринимают и преобразовывают информацию различными способами. В то же время констатация данных фактов еще не означает их адекватного учета в образовательной практике. Иначе говоря, технологическая цепочка должна быть замкнутой: от постановки эксперимента и достижения результата до его интерпретации, обоснования полезности полученных данных и «внедрения» в педагогическую действительность.

В этом контексте проблема решения сформулированных задач диагностики должна быть, в конечном итоге увязана с конкретной типологией и моделью индивидуальных различий субъектов образовательных взаимодействий, в соответствии с которыми и будут в дальнейшем разрабатываться технологии обучения и управления учебно-познавательными процессами.

Одной из основ проводимых ныне исследований является известное положение о зависимости успешности обучения и поведения обучающегося от степени взаимодействия его опыта с информационными потоками, действующими в организованной педагогической системе.

Рядом зарубежных ученых (Д. Борковски, М. Райд [5]) с достаточной достоверностью установлено, что субъекты существенно отличаются не только по тому, как они преобразовывают (воспринимают, запоминают, обобщают) информацию, но и по тому, какие механизмы в их мыслительной деятельности выступают в роли регуляторов интеллектуальных процессов.

В трудах отечественных психологов подобные представления оформлены в виде концепций о приоритетной роли интегральных психических процессов (организации, планирования, принятия решений, рефлексии), структурирующих познавательную деятельность индивида (В.В. Давыдов [1], В.Д. Шадриков [4]). Некоторые авторы (М.А. Холодная [3]) в структуре саморегуляции интеллектуальной деятельности выделяют так называемый базовый уровень — произвольный интеллектуальный контроль, который проявляется в индивидуальных когнитивных предпочтениях при переработке информации. Подобные предпочтения получили в литературе название «когнитивные стили». Большинство специалистов сходятся во мнении, что когнитивные стили характеризуют своеобразие способов преобразования (восприятия, воспроизведения, оценивания, обработки) и интерпретации действительности, присущие отдельной личности. Здесь понятие «стиль» выполняет роль обобщенной схемы для типологизации субъектов. При разработке типологии необходимо учитывать способ кодирования информации (вербальный, образный) и особенности переработки информации (аналитический, системный). Так, в исследованиях Р. Ридинга, И. Калвея [6] предложены две шкалы измерений. Первая шкала определяет способы кодирования информации и характеризует индивидуума либо как «вербалайзера», либо как «образника». Вербалайзеры предпочитают иметь дело с информацией, представленной в виде слов, символов; образники — в виде образов. Вторая шкала измерений вычленяет способ переработки информации и содержит два полюса. На одном из них — аналитичность, на другом — системность. В зависимости от того, к какому полюсу тяготеет тот или иной субъект, его можно условно называть «системщиком» или «аналитиком». Системщики стремятся к созданию полной, целостной картины имеющейся информации. Аналитиков интересуют детали, отдельные стороны, черты, признаки и т. п. Авторы [6] продемонстрировали ортогональность указанных шкал в том смысле, что любой субъект может занимать определенный уровень на шкале «вербальность – образность» независимо

от того, какое место он занимает на шкале «аналитичность – системность». Таким образом, когнитивный стиль индивида включает два независимых измерения и, следовательно, имеет четыре возможных сочетания: системность – вербальность; системность – образность; аналитичность – вербальность и аналитичность – образность. На основе такой классификации Х. Пиллей [7] разработал диагностику когнитивных стилей студентов. Было сформировано четыре экспериментальные группы, которые обучались по специально созданным для каждой из них методикам. Полученные Пиллеем данные показали, что наиболее значимых результатов (с точки зрения успешности) в обучении достигли студенты с системно-вербальным стилем. Близкой к ним оказалась группа обучающихся с аналитико-образным стилем.

Выполненные нами экспериментальные исследования также позволяют оценить качество усвоения знаний студентами, обладающими разными когнитивными стилями, характерологическими чертами. В пилотажных экспериментах приняли участие 640 студентов семи различных специальностей. Испытуемые были распределены по группам в соответствии с результатами выполненных ими диагностических тестов М.П. Карпенко, Е.В. Чмыховой [2], Д. Векслера [8], позволяющих соответственно определить темп усвоения знаний, уровни образного и вербального интеллекта и вычислить степень импульсивности — рефлексивности у студентов. Процентные соотношения численности обучающихся с разным сочетанием стилевых качеств в представленной выборке оказались следующими. Наиболее многочисленной является группа с вербально-аналитическим стилем (43 % испытуемых); затем по численности идет группа с аналитико-образным стилем (27 % испытуемых); в группе с системно-образным стилем оказалось 23 % испытуемых; 7 % испытуемых относятся к группе с вербально-системным стилем. На полюсах шкалы «импульсивность – рефлексивность» находятся 27 % и 73 % испытуемых соответственно. Численные показатели темпа усвоения знаний получены по модифицированной нами методике М.П. Карпенко, Е.В. Чмыховой. Как и названные авторы, мы в качестве единицы знания приняли понятие или термин, но связь между двумя категориями прослеживали не с помощью «линков» (как делали Карпенко М.П., Чмыхова Е.В.), а посредством «переходов». Такой подход основан на том, что обучающийся должен уметь строить «замкнутые» модели изучаемого явления, т.е. уметь пройти полный (замкнутый) цикл объяснения исходного понятия данного явления, посредством привлечения ключевых понятий, на первый взгляд не связанных с ним, но на проверку раскрывающих все его существенные грани. Иными словами, любая формально-логическая операция предполагает использование связей — «переходов» между «новыми и старыми» терминами.

Анализ показал, что наиболее высокий темп усвоения знаний за один академический час (45 мин.) продемонстрировали испытуемые, относящиеся к группе «системники-образники» (среднее значение — 23 «перехода»). Да-

лее идет группа «аналитики-вербалайзеры» (в среднем примерно 18 «переходов»). Недалеко отстала группа «системники-вербалайзеры» (в среднем около 14 «переходов»). Нижнее значение «темпа» наблюдалось у группы «аналитики-образники» (примерно 8 «переходов»).

Полученные данные дали основание представить распределение испытуемых в трехмерном пространстве, образованном тремя векторами: вербальность – образность, рефлексивность – импульсивность, темп усвоения знаний. В результате образуется поверхность, имеющая экстремальные точки. Эту поверхность можно рассматривать как топологическую модель, определяющую зависимость усвоения знаний от когнитивных стилей студентов.

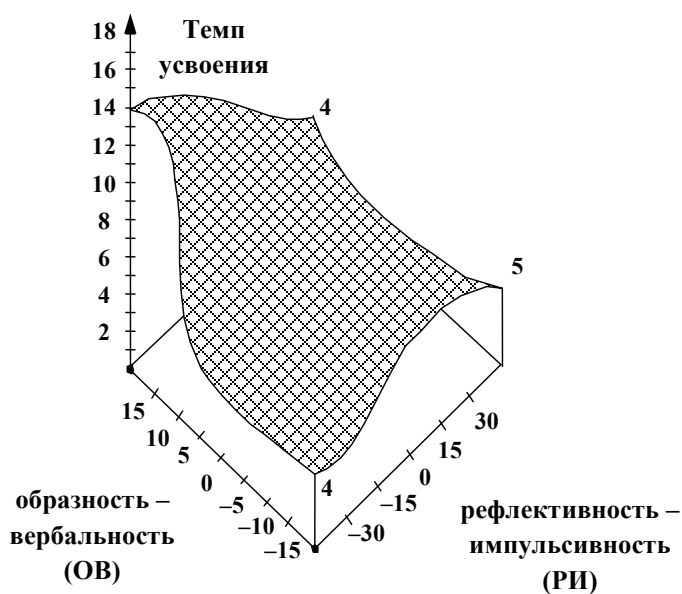
Практика показывает, что целесообразно структурировать не усредненные, а дифференцированные модели, позволяющие оценивать количественно-качественные показатели учебно-познавательной деятельности обучающихся. В качестве критерия такой дифференциации использована многоуровневая классификация познавательных действий обучаемых. Основанием для такого выбора послужили результаты наших исследований, которые подтвердили значимость фактора развитости познавательных действий субъекта для темпа и последующей оценки качества усвоения знаний. Так, фактор «уровень учебно-познавательных действий» сильно влияет на изменения показателя усвояемости знаний (коэффициент корреляции  $R = 0,61$ , со статистической значимостью  $p < 0,05$ ). Второй по значимости фактор — когнитивный стиль испытуемого, также имеет достаточное влияние на темп усвоения ( $R = 0,43$ , при  $p < 0,05$ ). Именно поэтому дифференциация моделей проводилась по уровню развития познавательных действий у испытуемых. Метод экспертных оценок показал следующие процентные соотношения уровней познавательных действий: «очень высокий уровень» — 17 %, «высокий уровень» — 42 %, «средний уровень» — 35 %, «ниже среднего» — 6 %. Закономерно, что в других выборках процентное соотношение уровней может заметно изменяться.

Существование в обследованной группе обучающихся различных уровней учебно-познавательных действий обуславливает наличие компонентного состава структурируемой модели. Каждый ее элемент отражает зависимость темпа усвоения знаний от выявленных когнитивных стилей при данном уровне развития познавательных действий каждой подгруппы обучающихся.

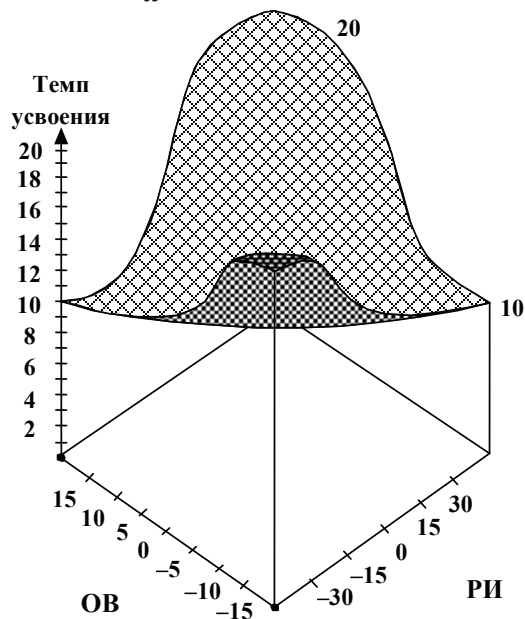
Используя полученные данные, были построены трехмерные модели зависимости темпа усвоения знаний от когнитивных стилей обучающихся (рис. 1, а, б, в).

По оси РИ отложена величина «рефлексивности – импульсивности» обучающихся. Эта переменная получена путем нормирования по максимальному значению результатов теста Д. Кагана [9] «импульсивность» с последующим сдвигом шкалы значений так, чтобы нулевое значение приходилось на точку равновесия импульсивных и рефлексивных значений. По оси ОВ расположена переменная, отражающая когнитивные предпочтения обучающихся

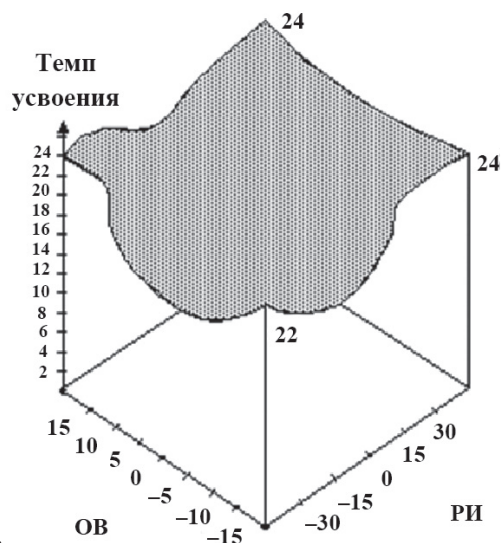




*a*



*б*



*в*

**Рис. 1.** Модели зависимости темпа усвоения знаний от когнитивных стилей студентов по уровню развития познавательных действий:

*a* — средний; *б* — высокий; *в* — очень высокий.

(образность – вербальность, измеряемая в баллах). Она представляет собой разность невербальной и вербальной составляющих интеллекта, измеренных по тесту Д. Векслера [8].

Представленные результаты позволяют сделать ряд важных для педагогической практики выводов:

- в числе наиболее значимых факторов повышения качества обучения можно рассматривать когнитивные особенности обучающихся с учетом уровня их познавательных действий; с этой точки зрения оптимизация процесса управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся может быть основана на «мягком» влиянии на эти факторы с привлечением данных о познавательной деятельности и коррелированных с ней потребностей обучающихся, об их психофизиологических ресурсах;

- при диагностике познавательной деятельности той или иной группы обучающихся должны учитываться три степени свободы информационно-мыслительных механизмов преобразования информации: способы ее кодирования, декодирования, саморегуляции (импульсивность – рефлексивность);

- построенные на основе эмпирических данных трехмерные модели позволяют наглядно видеть и, следовательно, научно обоснованно учитывать особенности обучающихся при составлении учебных планов и программ по конкретным специальностям и дисциплинам, при выборе дидактических средств, необходимых для повышения качества обучения и управления им; более того, это позволит высвободить когнитивные ресурсы обучающихся и направить их на структурирование оптимального режима осуществления учебно-познавательной деятельности.

Изложенная выше процедура диагностики и оценки качества познавательной деятельности обучающихся лежит в рамках так называемого «модельного подхода». Несмотря на все его видимые достоинства, следует признать его определенную ограниченность в плане того, что вопросы о значении факторов готовности обучающихся к выполнению социального заказа, их удовлетворенности выбранной профессией, особенностей влияния мотивационного пространства личности на процессы ее профессионального становления, свойств важнейших этапов преобразования учебно-познавательной информации — вынесены за «скобки». В связи с этим мы посчитали возможным развить схему диагностики качества учебно-познавательной деятельности студентов, в основе конструкции которой лежит мысль о том, что эффективно решать задачи диагностики можно только в той сфере, в которой интересующие нас факторы будут проявляться. Это дает возможность понять, в чем заключается своеобразие мыслительной деятельности обучающихся, находящихся на различных уровнях интеллектуального развития, выявить их индивидуальные особенности и тем самым подойти к оптимизации познавательной деятельности студентов вуза.



*Литература*

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 204 с.
2. *Карпенко М.П.* Моделирование темпа усвоения знаний / М.П. Карпенко, Е.В. Чмыхова // Труды СГУ. Выпуск 10. Сер. «Психология и социология образования». – М., 1998. – С. 3–15.
3. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
4. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
5. *Borkowski J.* Impulsivity and strategy transfer: Metamemory as mediator / J. Borkowski, V. Peck, M. Reid // *Child Development*. – V. 54 (2). – P. 459–473.
6. *Riding R.* Human information — processing strategies and style / R. Riding, I. Calvey // *Behaviour and information technology*. – 1985. – V. 4, № 1. – P. 19–29.
7. *Pelley H.* Intelligence, cognitive styles and brain lateralization / H. Pelley // *International Journal of Psychology*. – 20 (1985). – P. 445–464.
8. *Wechsler D.* The measurement and appraisal of adult intelligence / D. Wechsler. – Baltimore: Williams and Wilkins, 1958. – 216 p.
9. *Kagan J.* Reflection — impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo / J. Kagan // *Journal of Abnormal Psychology*. – Vol. 71 (1). – Feb. 1966. – P. 17–24.

*Literatura*

1. *Davy'dov V.V.* Problemy' razvivayushhego obucheniya: opy't teoreticheskogo i eksperimental'nogo issledovaniya / V.V. Davy'dov. – М.: Pedagogika, 1986. – 204 с.
2. *Karpenko M.P.* Modelirovanie tempa usvoeniya znaniy / M.P. Karpenko, E.V. Chmy'xova // Trudy' SGU. Vy'pusk 10. Ser. «Psixologiya i sociologiya obrazovaniya». – М., 1998. – С. 3–15.
3. *Xolodnaya M.A.* Psixologiya intellekta: paradoksy' issledovaniya / M.A. Xolodnaya. – Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta; M.: Bars, 1997. – 392 s.
4. *Shadrikov V.D.* Psixologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka: ucheb. posobie / V.D. Shadrikov. – 2-e izd., pererab. i dop. – М.: Logos, 1996. – 320 s.

*V.V. Afanasiev,  
R.G. Rezakov*

**Pedagogical Diagnostics of Quality of Students' Cognitive Activity**

The presented method of diagnosing and assessing the quality of university students' cognitive activities is developed within the framework of the «model approach». The constructed three-dimensional models demonstrate a correlation between the students' learning rates and cognitive styles. Learning levels of students with different cognitive styles are experimentally evaluated. Formulated are pedagogical conditions of improving the quality educational process organization in university.

*Key-words:* diagnostics; quality; levels of cognitive action; cognitive styles; three-dimensional models; pace of learning; peculiarities of educational information transformation.

**С.А. Козлова**

## **Подготовка кадров для системы дошкольного воспитания: современный аспект**

Статья посвящена анализу проблем подготовки кадров для системы дошкольного воспитания в новой парадигме: бакалавр–магистр. Рассматриваются вопросы изменения организации учебного процесса, роли самостоятельной деятельности студентов на этапе бакалавриата и магистратуры, мотивации на разных ступенях подготовки. Обсуждаются трудности, с которыми встречается российский преподаватель, осваивая зарубежную систему подготовки кадров.

*Ключевые слова:* бакалавр; магистр; мотивация; самостоятельная работа студента; курсы по выбору.

**К**аждое историческое время ставит свои задачи перед образованием, содержанием воспитания подрастающего поколения. Это естественно и закономерно. Развитие науки позволяет взглянуть на ребенка с новых позиций. И это естественно и закономерно. Но существует противоречие между консерватизмом образования и потребностью перестроить его в соответствии с требованиями времени и данными науки.

Утверждение о том, что образование консервативно, нельзя считать однозначно отрицательным. Консерватизм в определенной мере способствует сохранению проверенного временем содержания и методов работы с детьми, позволяет взвешенно подойти к нововведениям, оценить их с позиции накопленного опыта. При этом, конечно, следует признать, что тот же консерватизм служит своего рода преградой к активному внедрению инноваций в процесс воспитания, обучения, подготовки кадров для системы дошкольного образования.

Современное дошкольное образование претерпевает заметные изменения: это и появление большого разнообразия типов дошкольных учреждений, и отказ от единой для всех дошкольных учреждений программы воспитания и обучения детей и, наконец, пересмотр методологии, содержания и методов подготовки специалистов.

В 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу. И, естественно, МГПУ перешел на новую систему подготовки кадров.

Но что такое бакалавр педагогики в области дошкольного воспитания?

Прежде всего — это профессионал широкого профиля. За время обучения в университете он овладевает компетенциями, позволяющими ему оказы-

вать консультативную помощь по многим вопросам воспитания и обучения ребенка раннего и дошкольного возраста родителям, воспитателям дошкольных учреждений разного типа, в том числе домов ребенка и детских домов. Педагогическое сопровождение бакалавр способен оказать и будущим мамам и отцам, рассказывая им о том, как нужно вести себя во время беременности, как подготовиться не только к рождению ребенка и предстоящей радости, но и к трудностям, с которыми встречается молодая семья.

Но квалифицированную консультацию может дать тот бакалавр, который в процессе учебы приобрел основательные базисные знания о развитии и воспитании детей, о содержании и методах работы с ними.

В прежние годы мы, как правило, готовили студентов к работе в традиционном дошкольном учреждении. Теперь задача усложнилась. Более широкий спектр применения знаний требует и изменения содержания подготовки будущего специалиста.

Изменения, на наш взгляд, должны осуществляться по нескольким направлениям: содержанию подготовки, организации учебного процесса, определению приоритетных форм работы со студентами. Рассмотрим эти направления подробнее.

1. Новая система подготовки кадров требует внесения корректив в содержание каждого предмета путем обогащения его базовыми закономерностями развития ребенка. Знание и понимание студентом общих закономерностей позволит ему объективно оценить уровень развития той или другой стороны личности ребенка, в каких бы условиях жизни он ни находился, спланировать содержание и этапность корректирующей и воспитательной работы.

Содержание знаний по каждому преподаваемому предмету должно логично интегрироваться с другими предметами, чтобы в результате создать у студента целостное представление о ребенке как о социальном существе. Выполнение данного требования позволит студенту искать объяснение тем или другим проявлениям ребенка в разных направлениях, научит «связывать» многие явления между собой, видеть причину их появления в смежных областях и т. д. Так, например, частое явление в детстве — капризы. Внешние проявления — однотипны, а причины — многообразны. А значит, и реагировать на них педагог должен по-разному. Разъяснения причин капризов ребенка студент получает при освоении нескольких предметов: «Психология индивидуальных различий», «Возрастная психология», «Основы медицинских знаний» и других, а применяет их вместе в педагогической практике.

Сфера деятельности бакалавра довольно широкая: это и обычное дошкольное учреждение, это и детский дом, дом ребенка, это и консультирование в родильном доме, детской поликлинике, в различного рода консультативных пунктах, это и частная практика, и группы дополнительного образования, игровые группы и т. д. При обязательном овладении знаниями по педагогике и психологии будущему специалисту необходимо знать и особенности тех учреждений, в которых могут воспитываться дети дошкольного возраста. Поэтому в курсы «Дошкольная педа-

гогика», «Система управления дошкольным учреждением», а также в курсы методик развития речи, математического развития, экологического воспитания, ознакомления с социальным миром, изобразительной деятельности, музыкального развития и других, необходимо включить материал, который позволит студентам теоретически и практически овладеть знаниями об особенностях решения педагогических задач в разных условиях воспитания и обучения ребенка.

Сегодня появилась необходимость включения в учебный план предмета «Педагогическое консультирование». Потребность в этом предмете объясняется характером работы бакалавра. Ему предстоит широко вести консультирование родителей, педагогов по разным вопросам воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста. В процессе освоения предмета «Педагогическое консультирование» студентам придется научиться составлять планы консультаций по различным вопросам, усвоить методику ведения консультации, включающую методы убеждения и доказательности, овладеть умением вести индивидуальные и групповые консультации и др.

2. Новая организация учебного процесса потребует от бакалавра умения самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы, иметь широкий кругозор, способность быстро ориентироваться в новых проблемах. Поэтому в процессе обучения студентов в вузе преподаватель должен вводить такие формы работы, которые потребуют от студентов активизации данных умений. Думаю, что больше внимания следует уделить самостоятельной работе студентов, и прежде всего формированию мотивов самостоятельной деятельности. Как известно, мотивы могут быть внешними и внутренними. По мнению И.А. Зимней [2], самостоятельная работа есть всегда внутренне мотивированная деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности и приносит удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. Конечно, внешние мотивы также могут стимулировать деятельность студентов по овладению профессиональными умениями, навыками, знаниями. Но если студент будет ориентироваться лишь на внешние мотивы, он достаточно скоро утратит интерес к учебе, а его внутренние мотивы могут увести его далеко за пределы учебной и даже профессиональной деятельности. Вероятно, для эффективной самостоятельной деятельности студента в процессе обучения в вузе важно сочетание внешних и внутренних мотивов, где внешние мотивы будут создавать объективно ценностное пространство, а внутренние — удовлетворять субъективную потребность в реализации себя в профессии.

Но как организовать самостоятельную работу студентов в профессиональной подготовке в вузе? Как известно, самостоятельная работа может быть организована в учебной и внеучебной деятельности студентов. В процессе учебной деятельности, на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях, как правило, самостоятельная работа организуется преподавателем и проходит под его руководством. Преподаватель может своевременно корректировать вы-

полнение задания, делать промежуточный контроль и т. д. Это придает студенту большую уверенность, а преподавателю — спокойствие из-за того, что его работа со студентами подконтрольна. Такой вид самостоятельной работы необходим. Введение элементов дискуссии на лекции, самостоятельный поиск ответов на вопрос преподавателя на практических занятиях, самостоятельное формулирование заключения по теме семинара и другое — все это способствует развитию самостоятельности студентов в учебной деятельности. Внеучебная самостоятельная работа требует от студента большей ориентации на свои профессиональные интересы, на их углубление и расширение. Она предполагает самостоятельный поиск студентом ответа на интересующие его вопросы, проявление творчества в выполнении учебных заданий, самостоятельный отбор и изучение литературы, ее анализ и умение без плагиата изложить основные мысли автора, умение без посторонней помощи планировать свою деятельность и т. д. Конечно, учебная и внеучебная самостоятельная работа должны быть тесно взаимосвязаны в процессе профессиональной подготовки студента и проходить под прямым или косвенным руководством преподавателя.

3. Очень важно научить студентов решать проблему выбора с ориентиром на собственные профессиональные интересы. С этой целью в учебный план подготовки включены «Курсы по выбору». Студентам предлагается на выбор несколько тем, а они в зависимости от своих интересов и потребностей в знаниях выбирают один или два курса. Приведем пример из опыта работы Мадридского университета. Там студентам предлагается набор тем из 18–20 наименований, и они составляют для себя индивидуальный план, в который включают 3 курса для обязательного изучения и оценки, которая идет в диплом; 3–4 курса желательных, которыми они на собственное усмотрение дополняют обязательную программу (за прохождение таких курсов они получают положительную прибавку к оценке); и, наконец, студенты могут выбрать еще 4–5 курсов для самостоятельного изучения с консультацией преподавателя, если есть в этом потребность.

Нам представляется, что такая система очень позитивна, и она в большой степени влияет на развитие у студента самостоятельности и ответственности в получении профессии. У нас дело обстоит далеко не так. В нашем учебном плане на определенном курсе в зависимости от числа групп определяется число курсов по выбору из расчета один курс на одну группу. Где же выбор? Из чего выбирать? На наш взгляд это совершенно порочная практика, пришедшая из авторитарной педагогики, когда о выборе говорится, но выбора, по сути дела, нет, а есть «навязывание» студентам того, что предлагает кафедра. При этом преподаватели также ограничены в предложении студентам разнообразия тем. Зачем им, преподавателям, разрабатывать углубляющие основной курс темы, если в них нет потребности? При этом о потребностях студентов речь и не идет. Формальный признак (не увеличивать нагрузку кафедры) заслонил собой сущностный подход к формированию профессиональной компетентности студентов. Вот и получается, что,

с одной стороны, мы подписали Болонскую декларацию и готовы вести обучение студентов по ней, а с другой — «тянут» назад наши прежние установки — «учи то, что я скажу, а не то, что ты считаешь нужным».

Конечно, перестройка методологии образования — дело очень непростое. Но уж «взялся за гуж, не говори, что не дюж» — как мудро заметил наш народ.

Вторая ступень высшего образования — магистратура. На дошкольном отделении мы готовим магистров к научно-исследовательской и управленческой деятельности. Магистр — это человек, который имеет основательное базовое образование и на этом фундаменте выстраивает углубленное знание в какой-либо узкой области своей профессии. Подготовка магистров опирается на сочетание разных форм работы со студентами: самостоятельная внеучебная работа, профессиональные контакты со специалистами широкого профиля, учебные занятия с преподавателями, большой пласт научно-исследовательской работы и практики.

Подготовка магистров отличается от подготовки бакалавров. Прежде всего тем, что магистры более мотивированы на учебу и осознанное самосовершенствование в профессии. Они сознательно выбрали для себя направление своего дальнейшего профессионального роста и уже определили поле своей деятельности в будущем. Если рассматривать мотивацию с позиции П.Я. Гальперина [1], который выделяет три ее типа: внешнюю, соревновательную и внутреннюю, то можно предположить, что у бакалавров, как правило, действуют первые два типа, а вот на этапе обучения в магистратуре уже явно прослеживается третий тип, внутренняя мотивация. Это, по словам Гальперина, «особая бескорыстная и ненасытная страсть к знаниям», это внутренняя потребность в познании, углублении своих знаний, повышении своего профессионального уровня. Конечно, если студент пришел в магистратуру с такой мотивацией, то процесс его подготовки значительно облегчается: преподавателям не нужно затрачивать усилия на формирование мотивации к учению, а стоит подумать над тем, как в наибольшей мере удовлетворить потребность студента в разнообразных широких и глубоких знаниях, как сформировать у них разные исследовательские умения: анализировать, сравнивать, обобщать, интегрировать данные разных наук, соотносить теоретические знания с практикой их применения в реальном процессе профессиональной деятельности. Если преподаватели, готовящие магистров, понимают разницу в мотивации бакалавров и магистров, то они будут и по-другому организовывать учебный процесс.

Каждое занятие со студентами-магистрантами должно включать проблемные ситуации, материалы для коллективного обсуждения, разрешения противоречий, творческие задания. Нужно предоставлять им возможность свободно, не боясь, высказывать свою точку зрения, не соглашаться с преподавателем, но аргументировать свое несогласие и т. д. Такие формы работы развивают самостоятельность мышления, способствуют выработке собственной позиции и в конечном итоге формируют специалиста, любящего свою профессию, понимающего ее значение и свою миссию в ней.



К сожалению, далеко не все преподаватели способны вести обучение на новом уровне. Еще очень часто превалирует авторитаризм, репродуктивные методы, скудность интеллектуальная и эмоциональная.

Особо хотелось бы остановиться на умении преподавателя читать авторский курс. С одной стороны, преподаватель, работающий с магистрантами, должен сам быть исследователем, иметь собственные научные наработки, с которыми будет знакомить студентов. Ведь совершенно справедливо, что к работе с магистрантами допускаются доктора наук или очень опытные кандидаты наук. В отдельных случаях перед магистрантами могут выступать аспиранты, которые познакомят их с содержанием и результатами своего частного исследования. Это, конечно, авторский курс в «чистом виде».

С другой стороны, каждый курс, который читает преподаватель согласно учебному плану, может также носить авторский характер в том смысле, что преподаватель может высказывать свое мнение о том или ином явлении. При этом хорошо, если он говорит со студентами, рассказывая, к примеру, о позициях разных авторов, и о том, с кем из них он лично согласен или не согласен и почему, предоставляя студентам право присоединиться к любой позиции. Подобные лекции или семинарские занятия сближают преподавателя со студентами, рожают доверительные отношения не только в личностном аспекте, но и к лекции, которую читал преподаватель, то есть делают восприятие учебного материала личностно значимым для студента.

Каждый доктор наук когда-то был студентом, аспирантом. У него были учителя, которые помогли ему стать тем, кем он стал. На мой взгляд, очень полезно рассказывать студентам о своих учителях, рассказывать живо, интересно, чтобы рождался образ человека, который внес собственный вклад в науку и помог сегодняшнему преподавателю стать учителем для молодых ученых. Такие живые рассказы рожают у магистрантов желание подражать, уверенность в себе, в своих способностях и возможностях. Это очень важно!

Пока в нашем вузе подготовка магистров осуществляется с небольшим количеством студентов на каждую программу. Есть возможность вести обучение практически индивидуально. Это, конечно, хорошо. Можно проследить профессиональный рост каждого студента. Можно для каждого студента разработать план индивидуальной подготовки в сочетании с общими для всех занятиями. Отсюда повышается требование к руководителям магистерских диссертаций: они должны «вести» магистранта с первых дней обучения, вникать не только в процесс работы над диссертацией, но и в содержание научно-исследовательской практики, советовать магистранту, какие предметы по выбору в большей мере «работают» на его диссертацию и др.

Так как после окончания магистратуры студент имеет право поступать в аспирантуру, то во время обучения ему может быть предоставлена возможность сдать кандидатские экзамены по иностранному языку, философии, да и работа над магистерской диссертацией идет с перспективой на кандидатскую диссертацию. Это стимулирует магистранта к творческой, самостоятельной работе.



Конечно, процесс подготовки магистров в нашем университете пока идет по линии накопления и анализа опыта. Но еще более серьезная проблема заключается в том, что в нашей стране нет законодательных документов, определяющих статус магистра в системе образования. Где на законных основаниях будет работать магистр? На наш взгляд, степень магистра педагогики необходима руководителям дошкольных учреждений, их заместителям, преподавателям колледжей, методистам окружных отделов образования. Но это — на наш взгляд, а что говорит на этот счет Закон? Он пока молчит, к сожалению.

### *Литература*

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 23–27.
2. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению / И.А. Зимняя // Современные подходы к обучению: теория и практика: сб. мат-лов I Московской международной конференции «Образование в XXI веке — глазами детей и взрослых». – М.: Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт», 2001. – С. 101–105.
3. Сенашенко В. О структуре современного высшего образования / В. Сенашенко, Г. Ткач // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 32–39.

### *Literatura*

1. Gal'perin P.Ya. Psixologiya my'shleniya i uchenie o poe'tapnom formirovanii umstvenny'x dejstvij / P.Ya. Gal'perin // Issledovanie my'shleniya v sovetskoj psixologii. – M., 1966. – S. 23–27.
2. Zimnaya I.A. Lichnostno-deyatelnostny'j podxod v strukture sushhestvuyushih podxodov k obucheniyu / I.A. Zimnaya // Sovremenny'e podxody' k obucheniyu: teoriya i praktika: sb. mat-lov I Moskovskoj mezhdunarodnoj konferencii «Obrazovanie v XXI veke — glazami detej i vzrosly'x». – M.: Centr izucheniya inostranny'x yazy'kov «Lingvastart», 2001. – S. 101–105.
3. Senashenko V. O strukture sovremennogo vy'sshego obrazovaniya / V. Senashenko, G. Tkach // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. – 2003. – № 3. – S. 32–39.

**S.A. Kozlova**

#### **Training Specialists for Preschool Education System: Modern Point of View**

The article is devoted to analysis problems of training specialists for preschool education system in the new bachelor-master paradigm. The focus is on such questions as educational process organization changes, the role of students' independent activities in bachelor and master courses, motivation on different stages of training. Under discussion are difficulties, which the Russian teacher may face while getting used to the western system of professional training.

*Key words:* bachelor; master; motivation; student's independent activity; elective subjects.

**Е.С. Романова,  
Л.В. Макшанцева**

### **Антропологические аспекты в психологических исследованиях по профориентации**

В статье анализируются современные подходы к вопросам профориентации, психологические детерминанты профессионального самоопределения человека. Ставится проблема изучения антропологической составляющей психологического сопровождения профессиональной карьеры в общей системе профориентации с единым полипрофилирующим комплексом средств и методов. Акцентируется необходимость развития у молодых людей компетентности и универсальности, повышение их адаптивной конкурентоспособности на рынке труда.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение человека; антропологические аспекты профориентации; комплексный подход; психологическое сопровождение.

**Б**ыстротечные изменения, происходящие в нашем обществе, в том числе имеющие отношение к рынку труда, профессиям, диктуют необходимость изучения актуальной ситуации, развития психологических исследований, в рамках которых разрабатываются и применяются соответствующие активные меры для эффективной профориентации молодежи, учитываются потребности экономики в условиях модернизации, регионально-отраслевые прогнозы кадровых ресурсов, заказ на требуемых специалистов в масштабах страны.

Особое значение приобретает проблема антропологической составляющей профессиональной карьеры, в центре которой должна быть заложена гуманистическая идея о том, что человек — это ценность, ради которой осуществляется развитие общества. При этом психологическое сопровождение сознательного и активного члена общества, имеющего возможность выбирать тот или иной образ жизни, определенную профессию, должно способствовать не только профессиональному и личностному самоопределению человека, но и развитию его гражданской позиции.

Решению поставленных задач, на наш взгляд, может способствовать изучение *динамики и стабильности в системе ценностей и профессиональных ориентиров молодежи*.

Социально-экономические перемены в России и отдельных странах зарубежья начала 90-х гг. XX в. повлекли изменения в массовом и индивидуальном сознании людей, привели к появлению некоторой стабильности в системе ценностей и профессиональных ориентиров у молодежи сегодняшних дней. Данная проблема отражается в достаточно обоснованных исследованиях отечественных и зарубежных психологов [2, 5, 7, 15, 22, 25].

Так, например в исследовании М.Э. Андросенко, проводившегося с позиции кросс-культурного сравнения жизненных целей и ценностных ориентаций российских и немецких школьников различного социального статуса и пола, изучались смыслообразующие структуры у школьников младшего и старшего подросткового возраста. В результате были получены доказательства того, что происходит смещение ценностных паттернов, спровоцированное значимыми изменениями социокультурных условий в России и Восточной Германии [2].

Зафиксирована динамика, произошедшая за последнее десятилетие XX в. в морально-оценочных отношениях российской молодежи. И.Б. Терешкина и А.Ф. Терешкин в ходе проведения сравнительного исследования моральной атрибуции у молодых людей отметили изменения в моральных представлениях [22].

По сравнению с завершающим десятилетием XX в. отечественные ученые отмечают, что система ценностей и профессиональных ориентиров современной молодежи не претерпела существенных изменений [5]. Они указывают, что необходимо уделять особое внимание вопросам ценностного самоопределения личности, причем радикальные социально-экономические преобразования в России и мире повышают актуальность данных вопросов. Кроме того, как дополняет А.Т. Демина, в условиях складывающейся планетарной цивилизации и глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мегатенденций», происходит переосмысление и многих научно-педагогических проблем [7].

В ситуации интенсивных качественных изменений в сфере труда, появления множества новых профессий наиболее востребован полипрофессионализм, когда человек стремится овладеть не одной, а несколькими смежными профессиями. В этой связи справедлив тезис о необходимости развития у молодых людей таких качеств, как компетентность и универсальность.

*Компетентность* понимается в данном случае как способность человека проанализировать и понять ситуацию, в которой он находится, самого себя и выбрать собственную стратегию поведения в данной ситуации. *Универсальность* как «профессиональная объёмность» выражается в системе взаимосвязанных свойств личности, дающих возможность применить свой потенциал к широкому диапазону смежных профессий. При этом учитывается, что универсальность имеет границы возможности человека, а знание своего потенциала позволит, в случае изменения ситуации, адекватно действовать, искать эффективные пути решения и сделать правильный выбор [15].

Следующий важный вопрос заключается в специфике многообразия *теоретических и практических подходов к проблеме профориентации*.

В настоящее время, на наш взгляд, предпочтительным в профориентационной работе является *комплексный подход*, в котором акцентируется проблематика профессионального самоопределения учащейся молодежи и психологического сопровождения выбора профессии. Данный подход к проблемам профориентации основан на анализе тенденций рынка труда, взаимосвязях всех участников процесса профориентации, сотрудничестве с образовательными учреждениями.

Следует отметить, что на сегодняшний день наиболее актуальна научная позиция, соответствующая современному мировому опыту относительно психологических критериев описания профессий, технологий и процедур взаимодействия с субъектами профессионального самоопределения.

Необходимо уделять внимание анализу профессиональных и личностных компетенций, основанных на стратегиях решения задач, типе мышления в профессиональных и жизненных ситуациях.

Для раскрытия внутренних условий будущего профессионального развития и становления школьников, а также психологической сущности регуляции профессиональной деятельности, Е.С. Романовой предложена система связанных показателей-критериев эффективности, которая включает:

- 1) уровень и потенциальные возможности развития профессиональных способностей;
- 2) общий спектр ценностных ориентаций личности;
- 3) мотивы и ценности (значимость) труда;
- 4) функциональные или психологические состояния человека, определяющие его готовность к выполнению различных видов учебной и трудовой деятельности;
- 5) способы защиты личности в профессиональной и социальной сфере от неудач и ошибок.

Особый акцент делается на интеграцию психодиагностических средств и развивающих методов в единый полипрофилирующий комплекс, который направлен на создание такой системы профориентации молодежи на этапе школьного обучения, которая призвана повысить адаптивную конкурентоспособность молодого человека в рыночных условиях [18].

В отечественной науке можно выделить различные доминирующие аспекты в вопросе изучения профессионального самоопределения человека, среди которых:

- системно-генетическая концепция профессионального становления человека;
- психосемантический подход профессиональной идентичности личности;
- субъективно-динамический аспект профессиональной деятельности;
- ценностный подход к пониманию и определению счастья;
- концепция синергетики в исследовании процесса социализации личности;
- соционика как инструмент профориентации;

– кросс-культурный аспект в формировании жизненных целей и ценностей современной молодежи.

Развитие *системно-генетической концепции* профессионального становления человека осуществляется по трем основным направлениям. 1) Системно-структурное изучение профессионализации и определение таких понятий, как личность, индивидуальность, активность профессионала, субъект профессионализации с анализом их соотношения и взаимодействия между собой. В рамках данного направления необходимо определить критерий профессионализации и категорию профессионализма. 2) Динамическое изучение процесса становления профессионала на различных этапах трудового пути. Здесь необходимо рассмотреть такие вопросы, как профессиональная периодизация, единицы квантификации профессионализации и определенные их структуры, динамическое изменение профессионала, взаимодействие жизненного и профессионального пути. 3) Создание методической базы психологического анализа профессионализации [17].

В *психосемантическом подходе* профессиональная идентичность понимается как возможная характеристика субъективного мира профессионалов на основе изучения оппозиции, связанной с функционированием самосознания: «реальное Я – идеальное Я». В данном случае профессиональная идентичность операционализируется как семантическая близость конструктов «Я сам» (представление о том, какой я профессионал на самом деле), «Я идеал» (каким я хотел бы стать), «Я возможное» (каким я могу стать) [1].

*Субъективно-динамический аспект* профессиональной деятельности, представленный в контексте методологических разработок принципа субъекта, раскрывает содержание категорий субъекта, функционирующее в прикладной психологии применительно к профессиональной деятельности человека и его развитию в этой сфере. Так, например, Д.Н. Завалишина считает, что используемые определения субъекта не выходят за рамки постулата «специализации» и системы «человек и профессии», но выявление нового качества субъекта, достигшего высокого профессионализма, требует выхода в иную систему — «человек и мир», а также обращение к категории «онтологический субъект». По ее мнению, лишь такой контекст анализа позволяет раскрыть тот спектр отношений с миром (действенных, познавательных, эстетических, этических), который реализует в своей профессиональной деятельности специалист высокого класса [9].

*Ценностный подход* к пониманию и определению счастья является одним из традиционных в науке. Одной из наиболее важных идей и категорий является категория «отношений человека к жизни». По мнению С.Л. Рубинштейна, деятельность людей и их поведение определяет не стремление к счастью в качестве мотива. Счастье определяется тем, насколько результат действия соответствует побуждению, то есть ценность счастья определяется в соотношении с тем, что включено в систему, иерархию, значимую для человека. Согласно данному взгляду акцентируется вопрос ценностной специфики и структуры счастья в современном обществе [2].

*Методология синергетики* представляет интерес для решения проблем профориентации молодежи в плане исследования общего процесса социализации личности. Обосновано, что применение концепций синергетики позволяет выявить новые факты и связи, расширить представление о процессе социализации личности, о феноменологии, структуре, функциях, механизмах детерминации во взаимосвязях с другими категориями, описывающими этот процесс.

Интеграция различных методологических подходов и направлений способствует расширению представлений о формировании профессионально значимых личностных образований на разных этапах социализации, механизмах и путях управления этим процессом [21].

*Соционика как инструмент профориентации*, а также материальное производство, представленное в соционической интерпретации, направлены на решение актуальных задач выбора профессии. По мнению П. Цыпина, формулировка соционики как знания о типах человеческого интеллекта указывает на возможность этого знания быть источником сведений о предпочтительных сферах деятельности людей. Структура каждого социотипа дает исчерпывающие указания, чем целесообразно заниматься его представителям; в какой профессии работа будет приятной и успешной, а в какой, напротив, разочаровывающей и бесплодной. Важным в направлении является выбор четкого алгоритма, необходимого для формирования системы соционической профориентации [24].

Вопрос профессионального самоопределения молодежи М.Э. Андросенко исследует с позиции *культурологических теорий*. В центре кросс-культурного исследования — изучение динамики содержания жизненных и профессиональных целей и ценностей современной молодежи.

Автор описывает разноплановые культурологические теории относительно оценки роли культуры как «символического механизма», опосредующего жизнедеятельности общества; рассматривает влияние аккультурации на динамику изначальных культурных паттернов, присущих индивидам конкретного общества; подчеркивает, что изучение данного влияния является реальной практической задачей сферы образования [2].

Наряду с доминирующими аспектами изучения профессионального самоопределения человека, существуют различные мнения и взгляды по вопросам организации профессиональной ориентации, терминологии и т. д. Укажем на них.

1) Необходимо выделить отдельную дисциплину — *«Психологию профессий»*. Данная дисциплина определяется как новая отрасль отечественной прикладной психологии, изучающая психологические закономерности профессионального становления личности, особенности профессионального самоопределения, феноменологию профессионализации и психологические издержки этого процесса, а также проблемы профессиоведения. Данное мнение основано на работах отечественных и зарубежных ученых, в которых устанавливаются основные аспекты психологии профессий [10].



2) С позиции теоретико-методологических основ профессионального развития рассматриваются его *метапсихологические категории*, особенности становления субъекта профессиональной деятельности.

3) Вводятся и/или уточняются дефиниции таких категориальных понятий, как: профессия и призвание (Н.А. Рыбников, 2004); жизненная перспектива и опыт построения жизненных перспектив (Д.Ю. Лебедев, 2002); карьера, планирование карьеры (С.В. Сатикова, 2000, С.В. Иванова, 2009); личностная позиция, личностная и деятельностная проекции позиций, выбор профессии и профессиональное самоопределение (И.А. Савченко, 2003); перспективная идентичность (С.А. Минюрова и Л.Л. Плеханова, 2007); инвайронментальная технология профессиональной оптики (Н.В. Толстошеина, 2001).

Особое внимание исследователей уделяется выявлению *психологических детерминант профессионального самоопределения* человека.

Классификации факторов, влияющих на выбор профессий, выделяются на таких основаниях, как:

– объективность – субъективность (объективные факторы включают уровень подготовки, успеваемости, состояние здоровья, информированность о мире профессий и т. д.; субъективные — познавательный и профессиональный интерес, склонности, способности, темперамент, характер и т. д.);

– осознанность – неосознанность (рассматриваются как осознанные, так и неосознанные компоненты, детерминирующие процесс выбора профессии).

Значительное внимание в исследованиях по профессиональной ориентации человека уделяется влиянию половозрастных особенностей на выбор профессии, например: определению взаимосвязи психологического возраста с Я-концепцией в ранней юности (Е.Ю. Алексеева, 2004); личностному новообразованию старшего школьного возраста и ресурсам для самоопределения и психологической готовности на школьном финише (Е.А. Аронова и Б.И. Хасан, 1999); проблеме влияния половых/гендерных особенностей оптантов на выбор профессии (О.М. Разумникова, 2004).

Многие отечественные психологи традиционно выделяют такие факторы, влияющие на выбор профессии, как: мнение родителей, мнение товарищей, позиция школьного педагогического коллектива, личные профессиональные и жизненные планы, способности и их проявления, уровень притязаний, информированность о той или иной профессиональной деятельности, склонности.

Результатами многочисленных исследований неоднократно подтверждается, что родители оказывают значительное влияние на выбор подростком профессионального пути. Так, например, О.В. Емельяновым получены статистически достоверные данные о влиянии *мнения родителей* на выбор абитуриентами учебного заведения [8]. В итоге теоретического анализа данной проблемы выявлена роль *семьи* и *школы* как важных социальных институтов в жизни старшеклассников, в генезисе их рефлексивной оценки по вопросам профессионального выбора и вариантных форм обучения. Наряду с теорети-



ческим осмыслением взаимодействия субъектов педагогического процесса: школы – учащихся – семьи, рассматриваются программы поэтапного формирования личностных установок учащихся в предстоящем профессиональном выборе, и определяется место и роль семьи и школы, других социальных институтов в дальнейшем жизненном пути выпускников школы [23].

Е.А. Саломэ было проведено исследование психологических факторов, побуждающих подростков и их родителей обращаться за профконсультацией. В результате было выявлено, что причины подобных обращений относятся к сфере эмоциональной помощи, а также к процессу самопознания. Для родителей важно выявить потенциал ребенка, определить основное направление его будущего развития, а также придать первоначальный толчок. У подростков акцент смещен на взаимодействие и эмоциональное общение. Семья в этой ситуации функционирует как единая система и необходимость выбора профессии подростком переживается эмоционально значимо и подростками и родителями. Поэтому исследователи настоятельно подчеркивают, что психологическая работа должна быть ориентирована не только на подростков, но и на ближайшее семейное окружение [20].

Выделяют и такие социальные характеристики, как: социальное окружение, домашние условия, образовательный уровень родителей.

В исследованиях М.Е. Остренковой описывается влияние *мнения друзей*, а также особенностей межличностных взаимоотношений подростков на формирование их профессионального самоопределения в условиях общеобразовательной школы [16].

С.А. Минюрова обосновала рассмотрение личностно-профессионального саморазвития как особого вида деятельности, которое предполагает направленность индивида на изменение, преобразование самого себя в контексте системы «человек – профессия – общество» через ценностное использование личностных и средовых ресурсов и порождение себя как субъекта профессиональной деятельности и развития.

В качестве результата данной деятельности рассматривают становление ценностного ядра образа себя как профессионала в единстве реального и потенциального, выбор стратегии реализации этого образа в ходе целостной жизнедеятельности, что становится проявлением самоорганизации субъекта [14].

Особое внимание уделяется теме изучения *личных профессиональных и жизненных планов* оптантов, особенностей их социальных представлений в плане их гражданского и профессионального становления [19].

Раскрытие данного вопроса находит свое отражение в определении представлений подростков о своем социальном будущем. Так, основной целью исследования Е.П. Белинской и И.В. Куликовой явилось изучение тех представлений подростков о социальном мире и о себе самих, которые «отнесены в будущее» — образов своего личного «социального завтра» и «Я — в будущем». Взятые в единстве, сегодня они в социальной психологии все чаще объединяются концептом «проспективная идентичность» [3].

Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего изучалось в целях определения факторов, влияющих на способность делать разумный и полноценный выбор профессии после окончания средней школы. Ставилась также задача найти способы формировать эту способность. Д.А. Леонтьев и Е.В. Щелобанова сочли важной для полноценного профессионального самоопределения способность представлять спектр возможных следствий, вытекающих из разных выборов. 60 испытуемых старшеклассников, назвавших свой профессиональный выбор, описали свою жизнь после этого выбора. Была проведена экспериментальная процедура, которая значительно повлияла на количественные и качественные параметры описания образов возможного будущего [13].

Д.Ю. Лебедевым исследовались особенности формирования опыта построения жизненных перспектив старшеклассников в деятельности временного объединения. На основе выявленных и обоснованных ведущих компонентов опыта построения жизненных перспектив старшеклассников разработана модель процесса оформления данного опыта во временном объединении: определены критерии и основные показатели его сформированности [12].

Неоднозначно отношение ученых к проблеме определения *способностей* оптанта. С одной стороны, существует практическая необходимость разработки адекватных методов и технологий профессионального психологического отбора и подбора, с другой стороны — необходимое отношение к оптанту как уникальной личности. Кроме того, проблему наличия способностей часто связывают с одаренностью, но такого уровня развития способностей требует от индивида лишь незначительное число профессий.

Взгляды ученых на определение *уровня притязаний* человека, его стремления к общественному признанию часто носят прогностический характер. Так, например, В. Вилюнас размышляя над вопросом «Кому суждено стать политиком?», определяет связь между политическим поведением и конституциональными типами человека. Предлагает описание природных «модификаций» человека, склонного к политической активности [4].

Особый акцент в научных исследованиях придается *уровню информированности* оптанта о той или иной профессиональной деятельности.

Считается, что залогом состоявшегося профессионального самоопределения молодежи является успешно и вовремя проведенная профориентационная информационная работа. Отмечается, что одним из важных звеньев профориентации должна стать широкая информированность молодого поколения о профессиях, условиях труда, духовных и материальных сторонах той или иной профессиональной деятельности.

В связи с этим разрабатываются рекомендации по введению в учебный план старших школьников уроков профориентации, которые должны подготавливаться и проводиться педагогом-психологом на должном уровне и в соответствии с требованиями сегодняшних профессиональных отношений

в обществе; даются советы практическому психологу о возможности выборочного использования тех или иных циклов занятий и базовых блоков заданий и упражнений в зависимости от имеющихся у него данных об индивидуальных особенностях, профессиональных намерениях и планах учащихся.

Опыт такого рода применения предложенных психотехнических средств является результатом практической работы с учащимися и накапливается по мере регулярного и последовательного использования психотехнологий в профконсультационной и профориентационной работе, а также неперенного предварительного, промежуточного и заключительного психодиагностического обследования с помощью методик психодиагностики направленности личности учащихся [11].

Существует достаточно обоснованное мнение о том, что основа адекватного профессионального выбора подростка — формирование *познавательных интересов* (активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, в том числе положительное отношение к определенной области труда, стремление к познанию и деятельности) и профессиональной склонности личности.

Определяя социально-психологические критерии выбора профессии оптантами, П.А. Гостева разработала и выделила типы старшеклассников на основе субъективной значимости этих критериев: социально-ориентированный тип и профессионально-ориентированный тип, которые отличаются между собой разным уровнем сформированности личного профессионального плана. Для старшеклассников социально-ориентированного типа характерно преобладание среднего уровня сформированности личного профессионального плана, то есть профессиональных *предпочтений*. Для старшеклассников профессионально-ориентированного типа характерно преобладание высокого уровня сформированности личного профессионального плана, то есть профессиональных *намерений* [6].

Применительно к конкретному виду профессиональной деятельности изучались особенности Я-идентичности подростков, ориентированных на профессию госслужащего, с использованием методики Т. Макпартленда «Кто Я?». Особо выделены критерии самоидентификации, такие как: социальная принадлежность, семья, особенности самоощущения. Полученные результаты показали, что на первом месте у подростков обнаруживается обобщенная идентификация, персональная идентификация оказалась значительно ниже, чем социальная. Значимыми для подростка социальными объектами идентичности независимо от пола является семья и учеба как ведущий вид деятельности [25].

Таким образом, анализ современных исследований по вопросам психологических детерминант профессионального самоопределения молодежи позволяет выделить следующие обстоятельства: объективные и субъективные причины; аспекты осознанности и неосознанности в выборе профессии; половозрастные особенности оптанта. Изучаются факторы, влияющие на выбор профессии: мнe-

ние родителей, позиция семьи; мнение друзей, позиция сверстников; мнение учителей, позиция педагогической общественности; личные профессиональные и жизненные планы; способности и их проявления; уровень притязаний; информированность о той или иной профессиональной деятельности; склонности.

На сегодняшний день отечественные ученые, не обнаруживая существенных изменений в системе ценностей и профессиональных ориентиров молодежи, тем не менее, указывают, что необходимо уделять особое внимание вопросам ценностного самоопределения личности.

В условиях продолжающихся радикальных социально-экономических преобразований в России и мире особый акцент делается на возрастающую актуальность проблемы организации профессиональной ориентации молодого человека, особенно в контексте широкого спектра профессий и видов деятельности, требований рынка труда к компетентным кадрам, опосредованным полипрофессионализмом и универсальностью.

При этом важно отметить, что актуализируется проблема антропологической составляющей профессиональной карьеры человека. Успешное профессиональное самоопределение личности, с одной стороны, является важным для общества и государства в целом, с другой стороны, является значимым фактором успешной жизнедеятельности самого человека. В отечественной психологии большая роль в самоопределении молодого человека отводится активности самой личности, а профессиональное самоопределение понимается как процесс активного поиска личностью своего жизненного пути. Профессиональная ориентация свидетельствует о социальной и нравственной зрелости личности. Человек, выбирая профессию, находит свое место в производственных отношениях общества. В выборе профессии выступают в своем оптимальном сочетании личные и общественные интересы. Правильный выбор указывает на сформированность личности, склонностей и способностей человека, на понимание им своих индивидуальных особенностей, знание мира профессий.

### *Литература*

1. *Абдуллаева М.М.* Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М.М. Абдуллаева // Психологический журнал. – М., 2004. – Т. 25, № 2. – С. 86–95.
2. *Андросенко М.Э.* Влияние культурологических факторов на жизненные цели и ценности современной молодежи. Кросс-культурный аспект / М.Э. Андросенко // Индивидуальные и групповые субъекты в изменяющемся обществе: тезисы докладов к международной научно-практической конференции к 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (Москва, 1999 г.). – М., 1999. – С. 14–16.
3. *Белинская Е.П.* Представление подростков о своем социальном будущем / Е.П. Белинская, И.В. Куликова // Мир психологии. – М., 2000. – № 4. – С. 135–147.
4. *Вилюнас В.* Кому суждено стать политиком / В. Вилюнас // Прикладная психология и психоанализ. – М., 2001. – № 3. – С. 56–65.

5. Городские экспериментальные площадки института психологии, социологии и социальных отношений в 2008–2009 учебном году. Опыт работы / Под ред. Е.С. Романовой. – М.: МГПУ, 2010. – 172 с.

6. *Гостева П.А.* Социально-психологические критерии выбора профессии старшеклассниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук / П.А. Гостева. – М.: Моск. гуманитар. ун-т, 2003. – 22 с.

7. *Демина Т.А.* Самоопределение личности как междисциплинарная проблема гуманитарных наук / Т.А. Демина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 2. – С. 94–98.

8. *Емельянов О.В.* Влияние родителей на выбор абитуриентами учебного заведения / О.В. Емельянов // Актуальные проблемы психологии: сб. науч. тр. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2000. – С. 47–53.

9. *Завалишина Д.Н.* Субъективно-динамический аспект профессиональной деятельности / Д.Н. Завалишина // Психологический журнал. – М., 2003. – Т. 24, № 6. – С. 5–15.

10. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.; Екатеринбург: Акад. Проект: Делов. кн., 2003. – 330 с.

11. *Кореяков Ю.А.* Активизация и развитие трудовой профессиональной направленности личности старшеклассников / Ю.А. Кореяков // Журнал прикладной психологии. – М., 2001. – № 4. – С. 28–37.

12. *Лебедев Д.Ю.* Формирование опыта построения жизненных перспектив старшеклассников в деятельности временного объединения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.Ю. Лебедев. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2002. – 24 с.

13. *Леонтьев Д.А.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Щелобанова // Вопросы психологии. – М., 2001. – № 1. – С. 57–66, 159.

14. *Минюрова С.А.* Личностно-профессиональное саморазвитие как порождающая субъекта деятельность / С.А. Минюрова // Образование и наука. – М., 2006. – № 2. – С. 95–104.

15. Особенности современного рынка труда и проблемы профессиональной ориентации / Е.С. Романова, С.Ю. Решетина, Б.М. Абушкин, Р.В. Комаров // Городские экспериментальные площадки Института психологии, социологии и социальных отношений в 2008–2009 г. Опыт работы / Под ред. Е.С. Романовой. – М.: МГПУ, 2010. – С. 118–150.

16. *Остренкова М.Е.* Влияние особенностей межличностных взаимоотношений подростков на формирование их профессионального самоопределения в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Е. Остренкова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. – 20 с.

17. *Поваренков Ю.П.* Основные положения системно-генетической концепции профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков // Вестник Омского университета. Сер. Психология. – 2004. – № 4. – С. 4–31.

18. *Романова Е.С.* 147 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект-Пресс, 2011. – 416 с.

19. *Романова Е.С.* Развитие социальных представлений как одна из задач гражданского и профессионального становления школьников / Е.С. Романова // Профорientационная работа. Теория и практика: мат-лы научно-практ. конфер. с международным участием (21–22 апреля 2010 г.). – М.: МГПУ, 2010. – С. 6–14.



20. Саломэ Е.А. Анализ психологических факторов обращения на профконсультацию / Е.А. Саломэ // Психология XXI века: мат-лы межд. научно-практ. конфер. студ., аспирант. и мол. спец. (Санкт-Петербург, 22–24 апреля 2004 г.). – СПб., 2004. – С. 323–325.
21. Силяева Е.Г. Методология синергетики в исследовании процесса социализации личности / Е.Г. Силяева // Ежегодник РПО: мат-лы III Всероссийского съезда психологов (Санкт-Петербург, 25–28 июня 2003 г.). – Т. 7: С–У. – СПб., 2003. – С. 189–192.
22. Терешкина И.Б. Морально-оценочные отношения современной молодежи / И.Б. Терешкина, А.Ф. Терешкин // Ежегодник РПО: мат-лы 3 Всероссийского съезда психологов (Санкт-Петербург, 25–28 июня 2003 г.). – Т. 7: С–У. – СПб., 2003. – С. 476–480.
23. Худик В.А. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения старшеклассников: роль семьи и школы / В.А. Худик, Е.В. Малышева. – СПб: Изд-во СПбАППО, 2003. – 143 с.
24. Цыпин П. Материальное производство в соционической интерпретации. Соционика как инструмент профориентации / П. Цыпин // Соционика, психология и межличностные отношения: человек, коллектив, общество. – М., 2004. – Апрель. – С. 26–36.
25. Шейнюк И.Е. Изучение особенностей Я-идентичности подростков, ориентированных на профессию госслужащего, с использованием методики Макнартленда «Кто Я?» / И.Е. Шейнюк // Современные проблемы гуманитарных наук в исследованиях молодых ученых. – М.: Моск. откр. соц. ун-т, 1999. – С. 63–68.

### *Literatura*

1. Abdullaeva M.M. Professional'naya identichnost' lichnosti: psixosemanticheskiy podxod / M.M. Abdullaeva // Psixologicheskij zhurnal. – М., 2004. – Т. 25, № 2. – С. 86–95.
2. Androsenko M.E'. Vliyanie kul'turologicheskix faktorov na zhiznenny'e celi i cennosti sovremennoj molodezhi. Kross-kul'turny'j aspekt / M.E'. Androsenko // Individual'ny'e i gruppovy'e sub'ekty' v izmenyayushhemsya obshhestve: tezisy' dokladov k mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii k 110-letiyu so dnya rozhdeniya S.L. Rubinshtejna (Moskva, 1999 g.). – М., 1999. – С. 14–16.
3. Belinskaya E.P. Predstavlenie podrozkov o svoem social'nom budushhem / E.P. Belinskaya, I.V. Kulikova // Mir psixologii. – М., 2000. – № 4. – С. 135–147.
4. Vilyunas V. Komu suzhdeno stat' politikom / V. Vilyunas // Prikladnaya psixologiya i psixoanaliz. – М., 2001. – № 3. – С. 56–65.
5. Gorodskie e'ksperimental'ny'e ploshhadki instituta psixologii, sociologii i social'ny'x otnoshenij v 2008–2009 uchebnom godu. Opy't raboty' / Pod red. E.S. Romanovoj. – М.: МГПУ, 2010. – 172 с.
6. Gosteva P.A. Social'no-psixologicheskie kriterii vy'bora professii starsheklassnikami: avtoref. dis. ... kand. psiol. nauk / P.A. Gosteva. – М.: Моск. gumanit. un-t, 2003. – 22 с.
7. Demina T.A. Samoopredelenie lichnosti kak mezhdisciplinarnaya problema gumanitarny'x nauk / T.A. Demina // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2005. – № 2. – С. 94–98.
8. Emel'yanov O.V. Vliyanie roditel'ej na vy'bor abiturientami uchebnogo zavedeniya / O.V. Emel'yanov // Aktual'ny'e problemy' psixologii: sb. nauch. tr. – Omsk: Omsk. gos. un-t, 2000. – С. 47–53.
9. Zavalishina D.N. Sub'ektivno-dinamicheskij aspekt professional'noj deyatel'nosti / D.N. Zavalishina // Psixologicheskij zhurnal. – М., 2003. – Т. 24, № 6. – С. 5–15.

10. Zeer E'.F. Psixologiya professij: ucheb. posobie dlya stud. vuzov / E'.F. Zeer. – 2-e izd. pererab. i dop. – M.; Ekaterinburg: Akad. Proekt: Delov. kn., 2003. – 330 s.
11. Korelyakov Yu.A. Aktivizaciya i razvitie trudovoj professional'noj napravlenosti lichnosti starsheklassnikov / Yu.A. Korelyakov // Zhurnal prikladnoj psixologii. – M., 2001. – № 4. – S. 28–37.
12. Lebedev D.Yu. Formirovanie opy'ta postroeniya zhiznenny'x perspektiv starsheklassnikov v deyatelnosti vremennogo ob'edineniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / D.Yu. Lebedev. – Kostroma: Kostrom. gos. un-t, 2002. – 24 s.
13. Leont'ev D.A. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazovozmozhnogo budushhego / D.A. Leont'ev, E.V. Shhelobanova // Voprosy' psixologii. – M., 2001. – № 1. – S. 57–66, 159.
14. Minyurova S.A. Lichnostno-professional'noe samorazvitie kak porozhdayushhaya sub'ekta deyatelnost' / S.A. Minyurova // Obrazovanie i nauka. – M., 2006. – № 2. – S. 95–104.
15. Osobennosti sovremennogo ry'nka truda i problemy' professional'noj orientacii / E.S. Romanova, S.Yu. Reshetina, B.M. Abushkin, R.V. Komarov // Gorodskie eksperimental'ny'e ploshhadki Instituta psixologii, sociologii i social'ny'x otnoshenij v 2008–2009 g. Opy't raboty' / Pod red. E.S. Romanovoj. – M.: MGPU, 2010. – S. 118–150.
16. Ostrenkova M.E. Vliyanie osobennostej mezhluchnostny'x vzaimootnoshenij podrostkov na formirovanie ix professional'nogo samoopredeleniya v usloviyax obshheobrazovatel'noj shkoly': avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / M.E. Ostrenkova. – Tver': Tver. gos. un-t, 1999. – 20 s.
17. Povarenkov Yu.P. Osnovny'e polozheniya sistemno-geneticheskoy koncepcii professional'nogo stanovleniya cheloveka / Yu.P. Povarenkov // Vestnik Omskogo universiteta. Ser. Psixologiya. – 2004. – № 4. – S. 4–31.
18. Romanova E.S. 147 populyarny'x professij: psixologicheskij analiz i professionogrammy' / E.S. Romanova. – 3-e izd., pererab. i dop. – M.: Aspekt-Press, 2011. – 416 s.
19. Romanova E.S. Razvitie social'ny'x predstavlenij kak odna iz zadach grazhdanskogo i professional'nogo stanovleniya shkol'nikov / E.S. Romanova // Proforientacionnaya rabota. Teorija i praktika: mat-ly' nauchno-prakt. konfer. s mezhdunarodny'm uchastiem (21–22 aprelya 2010 g.). – M.: MGPU, 2010. – S. 6–14.
20. Salome' E.A. Analiz psixologicheskix faktorov obrashheniya na profkonsul'taciyu / E.A. Salome' // Psixologiya XXI veka: mat-ly' mezhd. nauchno-prakt. konfer. stud., aspir. i mol. specz. (Sankt-Peterburg, 22–24 aprelya 2004 g.). – SPb., 2004. – S. 323–325.
21. Silyaeva E.G. Metodologiya sinergetiki v issledovanii processa socializacii lichnosti / E.G. Silyaeva // Ezhegodnik RPO: mat-ly' III Vserossijskogo s'ezda psixologov (Sankt-Peterburg, 25–28 iyunya 2003 g.). – T. 7: S–U. – SPb., 2003. – S. 189–192.
22. Tereshkina I.B. Moral'no-ocenochny'e otnosheniya sovremennoj molodezhi / I.B. Tereshkina, A.F. Tereshkin // Ezhegodnik RPO: mat-ly' 3 Vserossijskogo s'ezda psixologov (Sankt-Peterburg, 25–28 iyunya 2003 g.). – T. 7: S–U. – SPb., 2003. – S. 476–480.
23. Xudik V.A. Psixologo-pedagogicheskie aspekty' professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov: rol' sem'i i shkoly' / V.A. Xudik, E.V. Maly'sheva. – SPb: Izd-vo SPbAPPO, 2003. – 143 s.
24. Czy'pin P. Material'noe proizvodstvo v socionicheskoj interpretacii. Socionika kak instrument proforientacii / P. Czy'pin // Socionika, psixologiya i mezhluchnostny'e otnosheniya: chelovek, kolektiv, obshhestvo. – M., 2004. – April'. – S. 26–36.
25. Shejnyuk I.E. Izuchenie osobennostej Ya-identichnosti podrostkov, orientirovanny'x na professiyu gossluzhayushhego, s ispol'zovaniem metodiki Maknartlenda «Kto Ya?» /



I.E. Shejnyuk // *Sovremennyy'e problemy' gumanitarny'x nauk v issledovaniyax molody'x ucheny'x.* – M.: Mosk. otkr. soch. un-t, 1999. – S. 63–68.

*E.S. Romanova,*

*L.V. Makshantseva*

### **Anthropological Aspects in Psychological Research on Vocational Guidance**

The article analyzes modern approaches and concepts of vocational guidance issues, psychological determinants of personal professional self-determination. Set is the problem of studying an anthropological component of professional career's psychological support in the general system of vocational guidance with a unified polyprofile complex of means and methods. The accent is set on necessity of competence and universality development in the young people, enhancing of their adaptive competitiveness on the labor market.

*Keywords:* personal professional self-determination; anthropological aspects of vocational guidance; complex approach; psychological support.

**А.Ю. Коджаспиров**

## **Профессиональные и личностные качества психолога-консультанта, определяющие результативность деятельности в сфере телефонного консультирования**

В статье рассматриваются представления отечественных и зарубежных специалистов о профессионально-личностных качествах эффективного специалиста, оказывающего психологическую помощь средствами телефонного консультирования. Проводится сравнительный анализ различных подходов к описанию личностных и профессиональных качеств. Предпринята попытка обобщить профессионально важные качества и требования к личности психолога-консультанта и тем самым создать портрет идеального консультанта Телефона доверия.

*Ключевые слова:* телефонное консультирование; эффективность деятельности; профессионально важные качества; требования к личности и деятельности психолога-консультанта.

**П**рактика телефонного консультирования занимает видное место в системе психологической помощи. Телефон доверия привлекает простотой и доступностью установления контакта, обеспечивает анонимность и конфиденциальность как абонента, так и консультанта. Эта служба нередко предоставляет единственную возможность высказать «наболевшие» проблемы, получить квалифицированную консультацию специалиста. В настоящее время служба Телефона доверия осуществляет все более широкий спектр «кризисных услуг» и востребована лицами, переживающими любой вид эмоционального кризиса: проблемы, связанные с семейной жизнью, адаптацией к новым условиям, суицидами, насилием, нежелательной беременностью, абортами, школьными конфликтами и т. д. Деятельность службы Телефона доверия можно определить, как неотложную психопрофилактическую помощь, применяемую в случаях, не терпящих отлагательств.

Стремительное развитие телефонного консультирования намного опережает осмысление данной деятельности. За недолгое существование службы Телефона доверия в России был собран материал по оказанию помощи по телефону, в основном посвященный анализу и поиску способов консультирования, разбору и классификации проблем абонентов. Однако в телефонном консультировании существует и другой субъект общения — психолог-консультант, состояние которого не менее важно, чем оказание помощи абоненту, поскольку от консультанта за-

висит, установится контакт или нет, произойдет ли «экзистенциальная встреча». В этой связи возникает необходимость изучения профессиональных и личностных качеств специалиста, оказывающего экстренную психологическую помощь средствами телефонного консультирования.

А.А. Вербицкий под профессионально важными качествами (ПВК) понимает способности субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на эффективность ее выполнения по таким параметрам, как *производительность, качество и надежность*. Они определяют возможности человека в профессиональной деятельности, пригодности к ней [4: с. 32].

По уровням овладения профессиональной деятельностью выделяют:

– первоначальные умения, представляющие собой осознание цели действия и поиск способов ее выполнения, когда ярко выражен характер проб и ошибок;

– частично умелую деятельность, которая характеризуется: овладением умениями в выполнении отдельных приемов, операций; уточнением необходимой системы знаний; сформированностью специфических для данных действий навыков; появлением творческих элементов деятельности;

– умелую деятельность как творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора тех или иных способов и средств для ее достижения (на уровне тактики деятельности);

– мастерство как владение умениями на уровне стратегии деятельности, творческого использования различных умений (технологий) [7: с. 35].

Различение умений по уровням овладения является значимой характеристикой деятельности, так как содержание консультативной работы и ее качество зависят от выявленного уровня сформированности профессиональных умений психолога-консультанта.

В отечественной и зарубежной психологии существует множество подходов к исследованию личности, но в последние годы возрос интерес к прикладному аспекту этого психологического направления — исследованию профессиональных и личностных качеств психологов. (Г.С. Абрамова, Н.А. Аминов, Р.В. Овчарова, Н.И. Обозов, М.В. Молоканов, А.Н. Моховиков, Р. Кочюнас и др.). Во многих исследовательских работах отмечается определенная зависимость между личностными качествами психолога и эффективностью в профессиональной деятельности (М.В. Молоканов, И.Г. Сизова, Е.В. Юдина и др.). По мнению Е.В. Юдиной, личностные качества определяют успешность деятельности.

Профессиональные и личностные качества психолога-консультанта были выделены известнейшими родоначальниками классических подходов в психологии: З. Фрейдом, К. Юнгом, В. Франклом, Ж.-П. Сартром, К. Роджерсом, Ф. Перлом и др. Выделенные этими учеными личностные качества: аутентичность, конгруэнтность, безоценочное, безусловное отношение к чувствам клиента, развитая речь, проницательность, эмоциональная стабильность, уважение к клиенту и другие одновременно являются профессионально важными и для специалиста Телефона доверия.

Дальнейшее развитие совокупности профессиональных требований к личности телефонных консультантов получило в работах ряда зарубежных психологов: А. Ванессе, Н. Фарбероу, Г. Хэмбли, Э. Фонтайн, К. Шопперс и др. Международные организации, такие как Национальная ассоциация профессиональной ориентации США, Комитет по надзору и подготовке консультантов в США, Генеральная ассамблея IFOTES и другие, определили набор требований к личности телефонного консультанта.

Отечественные исследователи, занимающиеся изучением данной проблемы, пришли к выводу, что «профессиональные качества — свойства личности, совокупность которых является потенциальными или актуальными способностями к данной деятельности, а ослабление их приводит к стойким ошибочным действиям при профессиональном обучении и в дальнейшем к снижению эффективности определенной профессиональной деятельности» [9: с. 106].

В целом, качества, необходимые психологу-консультанту, условно можно разделить на 3 сферы:

- коммуникативную;
- эмоционально-волевую;
- познавательно-когнитивную.

Перейдем к рассмотрению качеств, составляющих эти сферы.

### **1. Коммуникативная сфера.**

Эта сфера, по нашему мнению, является основной, так как психологу-консультанту постоянно приходится иметь коммуникативные связи со многими людьми (клиентами). Умение устанавливать раппорт и поддерживать его — необходимо для подобного специалиста.

В силу этого важнейшим профессиональным качеством является потребность в общении с другими людьми, то есть изначальное желание быть включенным в межличностное общение, быть ориентированным на совместную деятельность. Известно, что общительность обеспечивает успех в профессиях, главная особенность которых — межличностный контакт. Однако в исследовании М.Р. Битяновой, так же как и в работе Е.И. Рогова, указывается на нежелательность *аффектотимии* (высоких показателей по фактору общительности), так как личность, обладающая высокими оценками по данному фактору, подвержена аффективным переживаниям и характеризуется сильными колебаниями настроения в течение дня. Излишнюю общительность Е.И. Рогов относит к деформированности личности, вызванной спецификой профессиональной деятельности [11: с. 2]. Вышеуказанная характеристика исследовалась в отношении к профессии педагога, но учитывая ее проявляемость в профессиональной деятельности психолога, можно отметить ее нежелательность и для личности психолога.

Следующее важное качество психолога-консультанта — способность к эмпатии. Некоторые исследователи (Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, К. Роджерс) в качестве особых форм эмпатии выделяют: сопереживание — пере-

живание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через чувствование и отождествление с ним; сочувствие — переживание субъектом тех же эмоциональных состояний по поводу чувств другого, способность понимать аффективные ориентации; когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и анализ); предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого; эмпатию как социальный инсайт, когда субъект как бы реконструирует внутренний мир другого человека; эмпатию как эмоциональное состояние, возникающее при виде переживаний другого; в психоанализе эмпатия рассматривается как свойство врача при взаимодействии с больным, как рефлексивную эмпатию, как способность понять человека при деформации его защитных механизмов и т. д.

Возвращаясь к консультативному процессу, необходимо отметить, что на всех этапах консультирования психологи применяют различные приемы ведения беседы. К ним относятся эмпатическое слушание, принятие клиента, а также такие приемы психологического консультирования как: присоединение, структурирование, задавание вопросов, уточнение, молчание, отражение чувств.

## **2. Эмоционально-волевая сфера.**

В эту группу входят такие качества, как:

- Саморегуляция — способность контролировать свои чувства, поведение.
- Ответственность — умение отвечать за свои поступки. Е.Э. Смирнова

в экспериментальном исследовании личностных особенностей практических психологов эмпирически показала, что специалисты, характеризующиеся более высокой ответственностью, выполняют работу на более высоком профессиональном уровне [12: с. 41]. Кроме того, было указано на то, что при отсутствии того или иного профессионально необходимого качества наблюдается стремление специалиста заменить его такими нравственными качествами, как ответственность за свою работу, повышенное чувство долга. Таким образом, ответственность выполняет компенсаторную функцию по отношению к недостающим качествам, однако такие черты, как эмоциональная неустойчивость и высокая тревожность, не могут полностью компенсироваться высоким уровнем ответственности.

Для обеспечения эффективности профессиональной деятельности (в частности коммуникативной) некоторыми исследователями подчеркивается необходимость развития у психолога-консультанта таких качеств, как эмоциональная устойчивость, терпимость, стрессоустойчивость, аттракция, эмоциональная заразительность (М.В. Молоканов, И.М. Юсупов, Е.Э. Смирнова).

– Уверенность в себе. Это качество является важным в любых ситуациях. Сомнительно, чтобы колеблющийся, неуверенный человек мог вызвать доверие со стороны других людей. Поэтому для психолога-консультанта наиболее приемлемой является адекватная самооценка, быть может, немного завышенная, но никак не крайность — слишком высокая, так как это также может мешать установлению контактов.

- Эмоциональный контроль, стабильность.
- Критическое отношение к себе, способствующее дальнейшему личностному росту.

### **3. Познательно-когнитивная сфера.**

Основными качествами, ее характеризующими, являются:

- здравый смысл;
- живой, ищущий ум;
- гибкость ума, способность заниматься несколькими проблемами одновременно;
- внимание к деталям;
- креативность — способность к творческому решению задач. В деятельности психолога-консультанта это выражается также в выдвигании нескольких гипотез.

Поскольку личность во многом определяет уровень продуктивности коммуникативной деятельности, помимо желательных и необходимых личностных качеств некоторые исследователи выделяют ряд отрицательных качеств, мешающих психологу-консультанту эффективно выполнять профессиональную деятельность (Н.А. Аминов, М.В. Молоканов, Е.Э. Смирнова, Ю.В. Емельянов).

К отрицательным качествам психолога-консультанта относят такие личностные особенности, как предрасположенность к эмоциональному выгоранию, высокий уровень тревожности, застенчивость.

Изучение свойств личности консультантов-психологов отечественными учеными в основном соответствует представлениям зарубежных исследователей. Они называют такие качества, как зрелость, зрелость консультанта, его стремление к самоактуализации, подлинность (аутентичность), забота, эмпатия, доверие и вера в клиента, безоценочное отношение, проницательность и т. д. По словам Р. Кочюнаса, именно к такой модели должен стремиться консультант, если желает быть «художником» психологического консультирования [6: с. 36–37]. Все выделенные качества во многом совпадают по значению и дополняют друг друга.

У психологов-консультантов есть своеобразие и в проявлении ряда психических процессов и свойств. Известно, что сенсорная деятельность в разных видах труда отличается, в первую очередь, по нагрузке на тот или иной анализатор или комплекс анализаторов. У работника Телефона доверия ведущим является *слуховой анализатор*, так как в процессе работы консультант «слушает», то есть обращает внимание не только на речь абонента (ее темп, громкость, тембр голоса, особенности лексики, характерные выражения и речевые обороты), но и на невербальные сигналы (дыхание, паузы, дрожь в голосе, кашель, смех, плач, смены интонации), а также на тот фон, на котором звучит голос абонента (шум улицы, голоса других людей, бытовые звуки, эфирные помехи и проч.). Таким образом, всю информацию об абоненте консультант получает только на слух. Поэтому восприятие у него ограничено, так как в работе не участвуют другие анализаторы. И это ограниченное поле восприятия он удерживает в сознании длительное время.

Существует еще одна особенность восприятия в деятельности телефонного консультанта. Речь идет о *межличностном восприятии*, то есть о восприятии, понимании и оценке человека человеком. Специфика межличностного восприятия заключается в большей пристрастности по сравнению с восприятием неодушевленных объектов. Она проявляется в слитности познавательных и эмоциональных компонентов, в выраженной оценочной и ценностной окраске, в существенной зависимости представления о другом человеке от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта.

*Профессиональные особенности мышления.* Как профессионально важное качество выделяется прежде всего в тех профессиях, где приходится оценивать какую-либо ситуацию, принимать адекватное ей решение и реализовывать его в конкретных действиях. Роль интеллектуального компонента в психологическом консультировании по телефону очень высока. Более того, этой деятельности присуще творческое начало: консультант использует множество различных приемов, и результативность его работы может зависеть от того, насколько разнообразен его личный «репертуар действий» и насколько хорошо он им владеет.

*Профессиональные особенности моторной деятельности* в аспекте телефонного консультирования характеризуются отсутствием двигательной активности (в связи с этим могут развиваться профессиональные заболевания, такие как гиподинамия и гипокинезия). Также к профессиональным особенностям моторной деятельности телефонного консультанта относят нагрузку на речевой аппарат.

*Профессиональные особенности внимания,* такие как: распределение, переключение и концентрация — основные в работе телефонного консультанта. Объектами внимания консультанта во время диалога являются не только состояние, мысли, чувства собеседника, но и свои собственные чувства и мысли, разнообразные вербальные и невербальные сообщения обоих, сигналы обратной связи и многое другое.

*Профессиональные особенности памяти.* Телефонный консультант воспринимает информацию на слух. В процессе работы ему приходится воспроизводить дословно отдельные фразы и выражения абонента, свои собственные, а также запоминать свои чувства и эмоции. Следовательно, профессионально важными для него являются такие виды памяти, как слуховая оперативная (запоминание, сохранение и воспроизведение информации на время текущей консультации), словесно-логическая (память на мысли, понятия, словесные формулировки) и эмоциональная память (память на пережитые чувства и эмоции).

*Профессиональные особенности эмоционально-волевой сферы.* Любая деятельность вызывает определенное отношение со стороны субъекта действия, эмоционально переживается им. Это связано с мотивацией, интересом к работе, а также с содержанием самой деятельности. Это так называемые «общие эмоции в труде». Они могут быть положительными и отрицательными. Возникая в процессе профессиональной деятельности, общие эмоции определенным образом влияют на настроение человека, качество работы,



на отношение к собственному труду и его результатам, к самому себе. Кроме этого, в психологии труда необходимо учитывать некоторые моменты эмоций, такие как «профессиональные эмоции, возникающие в процессе самой работы», «настроение сегодняшнего дня», «эмоции коллективной деятельности».

«Настроение сегодняшнего дня» в работе консультанта Телефона доверия является серьезной помехой. Поэтому ему необходимо овладеть специальными техниками, позволяющими справляться с собственным настроением и не переносить его на абонента.

Особенность телефонного консультирования такова, что психолог работает индивидуально, он общается один на один с абонентом, и вся ответственность за происходящее лежит на нем — отсюда следует, что специфической чертой его деятельности является отсутствие «эмоций коллективного труда». Вместе с тем телефонному консультированию присущи «профессиональные эмоции, возникающие в процессе самой работы» и обусловленные особым взаимодействием двух людей. Поэтому важнейшими профессиональными особенностями эмоционально-волевой сферы психолога-консультанта являются: умение обеспечивать свое эмоциональное присутствие без эмоциональной вовлеченности в ситуацию и эмоциональная устойчивость. Кроме того, осознанное последовательное применение психологом целостной теоретико-практической концепции является одной из гарантий профессионализма оказываемой психологической помощи. Ряд исследований, проведенных в последние годы, говорит о том, что профессиональные затруднения начинающих психологов-консультантов часто связаны с недостаточной психологической компетентностью, проявляющейся, например, в авторитарности, неумении быть терпимым, неуверенности, коммуникативной пассивности (Г.С. Абрамова, М.Р. Битянова, Р. Кочюнас и др.).

Заканчивая анализ профессиональных и личностных качеств, хотелось бы привести обобщенный список требований к личности психолога-консультанта, в большинстве источников он примерно одинаковый (Г.С. Хэмбли, Р. Кочюнас, А.Н. Моховиков).

Профессионально важные качества психолога-консультанта, проранжированные в порядке убывания:

- умение активно слушать;
- умение понятно говорить;
- профессионализм;
- понимание последствий своего влияния;
- здравый смысл;
- самообразование;
- личная ответственность;
- уверенность в себе;
- заинтересованность в общении;
- тактичность;
- внимательность;

- понимание себя;
- саморегуляция;
- увлеченность профессией;
- интеллектуальность;
- эмоциональная устойчивость;
- самоуважение;
- доброжелательность;
- безоценочность;
- владение теорией;
- стрессоустойчивость;
- практика с супервизором;
- эмпатийность;
- рефлексия;
- внимание к деталям;
- позитивный настрой;
- наличие жизненного опыта в разрешении данных ситуаций (консультант имеет семью, состоял в браке и т.д.);
- отсутствие у психолога-консультанта острых неразрешимых проблем, в особенности по вопросам самого психологического консультирования;
- знание дела, по поводу которого консультируется клиент;
- опыт в данном виде деятельности.

Необходимость обсуждения личностных и профессиональных качеств специалиста Телефона доверия связана прежде всего, на наш взгляд, с тем, что работа психолога-консультанта очень специфична своим предметом — индивидуальностью человека. Р. Кочюнас отмечает, что личность консультанта выделяется почти во всех теоретических системах как «важнейшее целительное средство» в процессе консультирования. «По существу основная техника психологического консультирования — это “я – как инструмент”» [6: с. 25].

Специфичность проявляется и в том, что сам психолог тоже выступает как индивидуальность, человек, имеющий на нее полное право. В этом смысле возникает множество проблем, связанных с определением социального статуса профессии психолога-консультанта, критериев эффективности его работы, уровня квалификации. Немало исследований посвящено подготовке психологов-консультантов, однако, единого ответа о свойствах личности, способствующих эффективной работе консультанта, к сожалению, нет, и это в значительной мере осложняет предварительный отбор специалистов при приеме на работу в службу телефонного консультирования.

### *Литература*

1. *Абрамова Г.С.* Практическая психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2000. – С. 54–56.

2. *Аминов Н.А.* О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – № 5. – 1992. – С. 104–110.
3. *Антонова Н.В.* Проблема личностной идентичности // Психология самосознания: хрестоматия / Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 471–487.
4. *Вербицкий А.А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М.: НИИ высшей школы, 1986. – 154 с.
5. *Елизаров А.Н.* Телефон Доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских конфликтов // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 38–40.
6. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования: пер. с лит. / Р. Кочюнас. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.
7. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманистический фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. *Обозов Н.Н.* Психология работы с людьми / Н.Н. Обозов, Г.В. Щёкин // Советы руководителю: учеб. пособие. – 6-е изд., – К.: МАУП, 2004. – 225 с.
9. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования: учеб. пособие для студ. вузов и практич. работников. – М.: Сфера, 2000. – 352 с.
10. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 752 с.
11. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – М., 1999. – 384 с.
12. *Смирнова Е.Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л., 1977. – 136 с.

### *Literatura*

1. *Abramova G.S.* Prakticheskaya psixologiya / G.S. Abramova. – М.: Akademičeskij Proekt, 2000. – S. 54–56.
2. *Aminov N.A.* O komponentax special'ny'x sposobnostej budushhix shkol'ny'x psixologov / N.A. Aminov, M.V. Molokanov // Psixologičeskij zhurnal. – № 5. – 1992. – S. 104–110.
3. *Antonova N.V.* Problema lichnostnoj identichnosti // Psixologiya samosoznaniya: xrestomatiya / Red. D.Ya. Rajgorodskij. – Samara: BAXRAX-M, 2000. – S. 471–487.
4. *Verbiczkij A.A.* Formirovanie poznavatel'noj i professional'noj motivacii studentov / A.A. Verbiczkij, T.A. Platonova. – М.: NII vy'sshej shkoly', 1986. – 154 s.
5. *Elizarov A.N.* Telefon Doveriya: rabota psixologa-konsul'tanta s roditelyami v situacii roditel'sko-yunosheskix konfliktov // Voprosy' psixologii. – 1995. – № 3. – S. 38–40.
6. *Kochyunas R.* Osnovy' psixologičeskogo konsul'tirovaniya: per. s lit. / R. Kochyunas. – М.: Akademicheskij Proekt, 2000. – 240 s.
7. *Markova A.K.* Psixologiya professionalizma / A.K. Markova. – М.: Mezhdunarodny'j gumanističeskij fond «Znanie», 1996. – 308 s.
8. *Obozov N.N.* Psixologiya raboty' s lyud'mi / N.N. Obozov, G.V. Shhyokin // Sovety' rukovoditelyu: ucheb. posobie. – 6-e izd., – К.: MAUP, 2004. – 225 s.
9. *Ovcharova R.V.* Texnologii praktičeskogo psixologa obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov i praktič. rabotnikov. – М.: Sfera, 2000. – 352 s.


10. Psixoterapevticheskaya e'nciklopediya / Pod red. B.D. Karvasarskogo. – SPb.: Pi-ter Kom, 1999. – 752 s.
11. Rogov E.I. Nastol'naya kniga prakticheskogo psixologa / E.I. Rogov. – M., 1999. – 384 s.
12. Smirnova E.E'. Puti formirovaniya modeli specialista s vy'shim obrazovaniem / E.E'. Smirnova. – L., 1977. – 136 s.

*A. Yu. Kodzhaspirov*

**The Counseling Psychologist's Professional and Personal Qualities  
Defining His Work Productivity in Telephone Counseling**

The paper considers national and foreign experts' notions of professional and personal qualities of the efficient specialist providing psychological support through telephone counseling. A comparative analysis of different approaches to the description of the personal and professional qualities is carried out. An attempt to summarize professional qualities and requirements for the counseling psychologist's personality leads to creating a portrait of the hotline ideal advisor.

*Key-words:* telephone counseling; efficiency; professionally essential qualities; requirements for the counselor's personality and work.



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**А.И. Савенков,  
С.И. Карпова,  
Н.А. Вершинина**

### **Обогащение содержания образования как фактор развития детской одаренности**

Обогащение содержания образования — один из наиболее распространенных путей развития детской одаренности в современной педагогике. В статье представлен опыт применения модели обогащения содержания образования, выстроенный в соответствии с отечественными культурно-образовательными традициями.

*Ключевые слова:* содержание образования; интеллект; креативность; творческий потенциал личности; детская одаренность; обогащение содержания образования.

**С**одержание школьного образования традиционно рассматривается как один из важнейших факторов развития детской одаренности. Содержание образования — явление многогранное и рассматриваться может с разных сторон, и как следствие — оно имеет множество характеристик. Наиболее важные из них — количественная и качественная. Все проблемы развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка в образовании, так или иначе, связаны с этими характеристиками.

К количественным характеристикам относятся: объем учебного материала и темп обучения; к качественным: особенности соотношения различных параметров, характеризующих содержание образования.

На основе изменения количественных параметров содержания образования выделено две основные стратегии его разработки применительно к решению задач развития детской одаренности: «стратегия ускорения» и «стратегия интенсификации». В их русле в течение многих десятилетий идут поиски исследователей и практиков. Итогом стали многочисленные варианты модификации данных стратегий. Аналогично на основе изменения качественных характеристик традиционного содержания образования сформировались направления, именуемые мало распространенным в отечественной дидактике термином — «обогащение содержания образования».

Течение процесса развития интеллектуально-творческого потенциала личности в образовательной среде в значительной мере зависит от стратегии, лежащей в основе концепции содержания образования. Рассмотрим кратко стратегии, опирающиеся на изменение количественных параметров.

Одной из самых распространенных является — стратегия ускорения. Она предполагает увеличение темпа (скорости) освоения учебного материала. В качестве ориентира в данном случае служит традиционный для существующей культурно-образовательной традиции темп обучения. Различные варианты ускорения можно наблюдать в массовом образовании, но более ярко и наглядно эта модель представлена при обучении одаренных детей. Очевидное превосходство их над сверстниками в умении видеть сущность проблемы, в любознательности, способности к запоминанию материала, в независимости суждений и многих других качествах, заставляют педагогов склоняться к мысли, что эти дети, обучаясь в традиционном темпе, попросту теряют время. Исследования, проведенные многими специалистами в разных странах, свидетельствуют о том, что ускорение позволяет одаренному ребенку оптимизировать темп собственного обучения, что нередко благотворно сказывается на его общем интеллектуально-творческом развитии. Претензии к тому, что у одаренных детей в итоге возникают сложности в общении, не состоятельны, по крайней мере, при обсуждении проблемы содержания образования, так как это целиком зависит от форм организации ускорения.

Многие специалисты в области развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка пришли к выводам о том, что ускорение, «форсирование» процесса развития далеко не в каждом случае приводит к положительным результатам (Н.С. Лейтес, Ж. Пиаже и др.). Так, Н.С. Лейтес подчеркивал, что «повышенные возможности развития», возникающие в определенные годы детства, как правило, являются временными, преходящими. «Возрастные предпосылки развития, — отмечает Н.С. Лейтес, — могут в той или иной мере вытеснять друг друга, ослабевать и даже полностью нивелироваться с течением времени» [2: с. 4]. Несмотря на эти и другие предостережения, звучащие со стороны специалистов в области психологии, в образовательной практике это направление представлено достаточно широко. Как известно, в качестве организационных вариантов (форм) ускорения могут рассматриваться:

- более быстрый (по сравнению с традиционным) темп изучения учебного материала всем классом одновременно;
- «перескакивание» одаренного ребенка через класс (несколько классов) в обычной школе.

Другая, более популярная в современной образовательной практике стратегия, базирующаяся также на изменении количественных параметров содержания образования — стратегия интенсификации. Она предполагает изменение не темпа обучения, а увеличение объема, или, говоря точнее, повышения интенсивности обучения. В определенном смысле она является альтернативой стратегии ускорения. Ее сторонники считают, что если ребенок способен



на большее, то следует не срок обучения сокращать, а увеличивать объем изучаемого материала. Можно изучать не один иностранный язык, а несколько, не обычный курс математики, а математику для высшей школы и т. д.

Этот подход довольно популярен в современной отечественной образовательной практике и имеет немало сторонников. Он активно использовался и используется в практике работы специальных школ (школы с углубленным изучением математики, иностранных языков и др.). Многие современные образовательные учреждения, имеющие повышенный статус (гимназии, лицеи и др.), избирают этот путь. Наполнение учебных планов новыми, модными предметами, насыщение традиционных учебных программ сложным, обычно не свойственным им материалом, в функционировании отечественных учебных заведений, имеющих повышенный статус, стал нормой.

Постоянно возрастающая волна критики в адрес стратегий, построенных на количественных изменениях в содержании образования, корнями уходит в изменение представлений о самой концепции развития когнитивных способностей ребенка в образовании, его истинных механизмах.

Одним из наиболее продуктивных направлений качественной перестройки содержания образования является концепция обогащения содержания образования. Она интенсивно разрабатывается в современной педагогике, ориентированной на развитие детской одаренности в образовательной среде (Дж. Рензулли, С.М. Рис — США; А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова — Россия; К. Хеллер — Германия). Экспериментальная работа в этом направлении привела большинство исследователей к пониманию того, что содержание учебной деятельности в современной школе должно иметь не просто иные количественные параметры, оно должно принципиально, качественно отличаться от традиционного.

Специальные исследования в области психологии развития и практика обучения неоднократно подтверждали мысль о том, что при разработке содержания обучения одаренных детей изменений одних лишь количественных параметров явно недостаточно. Попытки сокращения сроков обучения за счет более высокого темпа прохождения традиционных программ или увеличение насыщенности программ информацией по сравнению с традиционными оказались недостаточно эффективными путями решения проблемы.

В современной педагогической теории предпринимаются попытки структурировать виды обогащения содержания образования. По данным А.И. Савенкова, «созданные таким образом теоретические модели, будучи внедренными в практику, в большей степени гарантируют положительный результат, чем варианты фрагментарного, случайного обогащения» [4: с. 302]. Эта проблематика широко представлена в ряде зарубежных исследований. Наибольшую популярность получила модель американских ученых Дж. Рензулли и С.М. Рис, названная ими «три вида обогащения учебных программ» [3: с. 216].

Первый вид обогащения, по Дж. Рензулли, предполагает знакомство учащихся с самыми разными областями и предметами изучения, которые могут их заин-

тересовать. В результате расширяется круг интересов, и у ребенка формируется представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко. Причем в системе Дж. Рензулли выбор ребенком определенной сферы деятельности является обязательным. Второй вид обогащения предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка. С этой целью проводятся занятия по тренировке наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции. Приобретаемые в результате умения и навыки необходимы для решения широкого круга проблем и призваны служить основой для перехода к более сложным познавательным процессам. Третий вид обогащения по Дж. Рензулли — проведение самостоятельных исследований и решение творческих задач (индивидуально и в малых группах). Ребенок принимает участие в постановке проблемы, в выборе методов ее решения. Приобщение его к творческой, исследовательской работе является важным условием не только развития и обучения, но и воспитания одаренного ребенка.

Предложенная Дж. Рензулли система обогащения рассматривает содержание во временном аспекте, то есть один вид обогащения постепенно перерастает в другой, сменяет его. Первый направлен на создание фундамента учебно-исследовательской деятельности — максимальное расширение кругозора ребенка и выбор им в итоге наиболее продуктивного и в силу того наиболее привлекательного для себя вида учебных занятий. Второй — «групповой тренинг деятельности», ориентирован на целенаправленное развитие мышления, совершенствование когнитивных функций. Все это создает почву для третьего вида обогащения, предполагающего проведение ребенком собственных реальных исследований и собственно обучения, в наиболее близком для традиционного понимания смысле слова.

В ходе наших экспериментов была создана модель обогащения содержания образования, ориентированная на отечественную школу. Основные черты предлагаемой модели имеют два уровня рассмотрения. Первый условно назван уровнем «горизонтального обогащения», второй — «вертикального обогащения».

### **Горизонтальное обогащение**

Под термином «горизонтальное обогащение» в данном контексте следует понимать систему мер по дополнению традиционного учебного плана специальными, интегрированными курсами. Они качественно отличаются от традиционных для отечественного образования предметных занятий и направлены на решение проблемы развития ребенка. В их основе три направления (сферы):

- психосоциальная;
- когнитивная;
- психофизическая.

На практике к традиционному учебному плану добавляется несколько специальных курсов:

- «Социальная компетенция» — для совершенствования сферы психосоциального развития;

– «Обучение мышлению» — для совершенствования сферы когнитивного развития;

– «Развитие и коррекция», «Диагностика», «Прогнозирование» — ориентированные на видоизменение традиционной схемы решения задач психофизического воспитания.

**Социальная компетенция.** Данный курс — один из существенных элементов линии «горизонтального обогащения» содержания образования. Естественно, что решение проблем психосоциального развития в явном или завуалированном виде предусматривается в ходе и других занятий. Но в данном случае речь идет о специальном интегрированном курсе, включенном в учебный план. Эти занятия, как показали наши исследования, помогают детям верно оценивать и совершенствовать свой образ жизни, стиль поведения, характер общения. Это положительно сказывается на их самооценке и отношениях со сверстниками и взрослыми, активно содействует пониманию детьми самих себя, изучению ими сходства и различия с другими детьми, познанию своих способностей.

**Обучение мышлению.** Важным элементом, дополняющим традиционный учебный план общеобразовательной школы, является специальный курс, ориентированный на развитие общих когнитивных способностей детей. Это направление работы относится к числу наиболее популярных путей перестройки содержания образования применительно к потребностям одаренных детей. Оно напрямую связано с решением проблемы диагностики и коррекции развития интеллектуально-творческого потенциала ребенка. Российские психологи и педагоги активно экспериментируют в этом направлении с начала 90-х годов XX в., интуитивно ощущая значимость этой деятельности.

Развитие творческого (критического, рационального и др.) мышления — одна из самых распространенных идей в педагогике последнего времени. Многие исследователи и педагоги-практики уделяют особое внимание специальному, целенаправленному развитию креативности, интеллектуальных функций, обучению детей технике и технологии мыслительных действий, процессам эффективного познавательного поиска. Осуществляется эта работа с помощью различных дополнительных занятий.

**Курсы, направленные на психофизическое развитие.** Недобросовестные популяризаторы проблемы детской одаренности во все времена формировали в общественном сознании представление о том, что одаренные дети обычно отстают в физическом развитии от сверстников. Это не более чем один из многочисленных мифов. Лонгитюдные исследования Л. Термена и других ученых показали, что это возможно, но чаще бывает наоборот. Одаренный ребенок часто опережает сверстников и по этому параметру. Как бы то ни было, но становится очевидно, что линия психофизического развития должна быть усилена.

Специальные занятия в указанных направлениях условно вписаны в линию «горизонтального обогащения» и призваны выполнять в образовательном процессе функции развития, коррекции, диагностики и прогнозирования, что позволяет на практике реализовать работу в направлении развития дет-

ской одаренности в соответствии с самыми высокими стандартами современных требований.

**Развитие и коррекция.** По основному замыслу эти специальные курсы не подменяют и не отменяют обычных занятий, но они позволяют решать проблему развития на уровне «ювелирной» огранки умственного, психосоциального, психофизического развития. Их основная задача — доводить результаты развития до возможного максимума, совершенства, гармонизировать их. В этом аспекте рассматривается функция развития, и, таким образом, она плавно перетекает в функцию коррекции.

**Диагностика.** Благодаря введению этих курсов постоянно декларируемый практическими психологами принцип долговременности диагностики детской одаренности из сферы благих пожеланий переходит в сферу реальных действий. Широко известно, что одномоментное тестирование с целью выявления уровня одаренности ребенка часто приводит к ошибкам. Цена этих ошибок нередко оказывается очень высокой.

В процессе проведения занятий по развитию психосоциальной сферы мышления, а также психофизическому развитию ребенка диагностика уровней сформированности и каждой сферы в целом, и отдельных способностей находится в зоне постоянного наблюдения и психологов, и педагогов, и родителей. Иначе говоря, диагностика вплетается в самую ткань образовательного процесса, становясь его неотъемлемой частью.

**Прогнозирование.** Прогнозирование развития личности ребенка — дело особенно сложное и отчасти поэтому мало изученное. Вместе с тем именно прогнозирование является, с социально-педагогической точки зрения, наиболее важной задачей. Так как позволяет понять, как те или иные качества личности, особенности мышления, или психофизического развития должны выглядеть на данном этапе возрастного развития и во что они будут трансформироваться со временем. Какие проявления психики ребенка следует рассматривать как залог будущих выдающихся достижений, а какие являются негативными.

Долговременность данных занятий создает реальные условия для лонгитюдного изучения и позволяет педагогу построить более объективную картину развития личностного потенциала, что, в свою очередь, дает возможность для создания более объективного сценария развития, чем при разовом или даже периодическом психодиагностическом обследовании.

### **Вертикальное обогащение**

Этот вид обогащения содержания образования, в предлагаемой нами модели касается не столько модернизации учебного плана, сколько изменения в содержании всех учебных программ, входящих в систему основного и дополнительного образования. Вертикальное обогащение содержания образования предполагает в качестве одной из основных мер пересмотр традиционных учебных программ. Ориентация на развитие детской одаренности требует вытеснения программ общих, унифицированных программами авторскими. Предложенные ниже прин-

ципы следует рассматривать как фундамент, позволяющий решать эту проблему. С их учетом в нашей экспериментальной работе перерабатывались программы всех основных традиционных учебных предметов. Таким образом, были созданы авторские программы педагогов по разным предметам.

Эти принципы мы условно расклассифицировали на четыре сферы развития: когнитивного, творческого, аффективного и организационно-педагогического.

### *Сфера когнитивного развития*

*Усложнение содержания учебной деятельности за счет углубления и большей абстрактности предлагаемого материала.* Одаренный ребенок характеризуется более высоким уровнем развития продуктивного мышления. Его мышление отличается особым качеством и опережением по количественным параметрам. Поэтому учебный материал, предлагаемый одаренным детям, учитывая эту их особенность, должен обладать относительно высокой степенью абстрактности и глубиной.

*Паритет заданий дивергентного и конвергентного типов.* Подавляющее большинство решаемых в процессе обучения задач ориентированы на формирование однонаправленного, последовательного, логического мышления (конвергентного). Разработка содержания образования, ориентированного на развитие детской одаренности, должна строиться принципиально иначе — задачи дивергентного типа должны присутствовать в большинстве учебных предметов как равноправные, а в некоторых — доминировать.

*Доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью.* Нарращивание объема информации при решении проблемы развития детской одаренности — задача еще более бессмысленная, чем при разработке программ для их сверстников со средним уровнем развития. Одаренный ребенок в короткий срок и нередко без видимых усилий способен освоить довольно большой объем информации, на изучение которого ребенку со средним уровнем развития придется затратить немало сил и времени. Содержание учебного материала должно в первую очередь ориентироваться на дальнейшее совершенствование способностей приобретать знания, а не на их объем.

*Осуществление учебно-познавательной деятельности в соответствии с познавательными потребностями детей, а не по заранее разработанной схеме.* Действие этого принципа имеет естественные ограничения, но это не умаляет его важности. Это требование является своего рода гарантом реальной индивидуализации обучения, ориентации на потребности, интересы конкретного ребенка. Выбор и оценка учебного материала самим учеником на основе собственных интересов не отменяет работы по изучению личностных особенностей данного ребенка педагогом и моделирования обучения с учетом этой информации. Это требование призвано подчеркнуть значимость совместной работы ученика и учителя в данном направлении.

*Сочетание уровня развития продуктивного мышления с навыками его практического использования.* Данный принцип является модифицированным вариантом традиционного для отечественной теории принципа связи теории с практикой.

Ориентация образования на общепсихологическую теорию познания окружающей действительности — согласно которой существует два основных способа познания: теоретический и эмпирический, причем первый является более предпочтительным, — привело к созданию многих современных педагогических моделей. Но, к сожалению, при их реализации не обошлось без явно выраженного крена в сторону способа теоретического. Его доминирование в образовании на первый взгляд выглядит логичным и естественным, особенно при решении задачи развития мышления; ведь теория задает общие рамки применимости правила, не требуя, таким образом, обучения на каждом отдельном примере. Однако на практике это породило перегруженность программ интеллектуальным анализом, привело к явно излишней книжности, выраженной в изучении ограниченного круга абстрактных истин и поверхностном знакомстве с остальными. Естественно, что это часто приводит к падению интереса к обучению, так как не удовлетворяет жажды деятельности, присущей ребенку.

*Максимальное расширение круга интересов.* Учебная деятельность должна строиться таким образом, чтобы ребенок мог проявить свои возможности в самых разных сферах деятельности. Это важно как источник приобретения новых знаний и опыта и может служить основой для трансформации этих знаний и опыта в другие сферы деятельности.

### ***Сфера творческого развития***

*Доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний.* Важность этого принципа может быть осознана на уровне формально-логических рассуждений. Однако реальная практика обучения в массовой школе строится таким образом, что обучение построено как преимущественно репродуктивная деятельность, направленная на усвоение открытых кем-то законов, правил, положений, на восприятие и усвоение добытой кем-то информации. Данный подход построен на давних, в значительной мере устаревших представлениях. Согласно им, мышление, творческие способности индивида зависят, в первую очередь, от богатства и разнообразия прошлого опыта.

*Ориентация на интеллектуальную инициативу.* Понятие «интеллектуальная инициатива» предполагает проявление ребенком самостоятельности при решении разнообразных учебных и исследовательских задач, стремление найти оригинальный, возможно альтернативный путь решения, рассмотреть проблему на более глубоком уровне либо с другой стороны. Поддержка и развитие этих способностей должны быть постоянной заботой педагога.

*Неприятие конформизма.* Этот принцип диктуется основной особенностью творческой личности; конформизм и творчество несовместимы. Поэтому при разработке содержания учебной деятельности, форм ее организации и методов необходимо исключить все моменты, требующие конформных решений.

### ***Сфера аффективного развития***

*Максимально глубокая проработка изучаемой темы.* Учебные занятия должны быть ориентированы на максимально глубокое исследование пробле-



мы. Реализация этого требования опирается на такую особенность одаренного ребенка, как высокая концентрация внимания. Одаренный ребенок в отличие от своих сверстников со средним уровнем развития способен к длительной работе в определенном направлении. Поэтому учет и поощрение этого свойства должно быть заложено в учебные программы как одна из основополагающих идей. В этом же ряду следует рассматривать развитие таких важных характеристик, как целеустремленность и стремление к максимально высокому уровню совершенства результатов собственной деятельности (перфекционизм).

*Высокая самостоятельность учебной деятельности.* Самостоятельность и творчество неотделимы, развитие способности к самостоятельному поиску знаний, исследованию проблем, созданию разнообразных объектов — важный залог развития творческих возможностей личности.

*Формирование способности к критичности и лояльности в оценке идей.* Способность к тонкой высокодифференцированной оценке является характерной чертой творчески развитого человека. Эта способность в определенной степени характерна и для одаренного ребенка. В процессе ее совершенствования необходимо учитывать не только позитивные, но и негативные аспекты развития этого качества. Так, например, в исследованиях последних лет отмечается, что с развитием рефлексии и критичности в оценке собственных идей и продуктов собственной деятельности снижаются показатели уровня развития оригинальности мышления, так как часть оригинальных идей исключается из круга рассмотрения по причине деятельности «внутреннего критика». Поэтому необходимо диалектическое единство критичности в оценке идей с лояльностью по отношению к ним.

*Ориентация на соревновательность.* Склонность к соревновательности, к конкурентным формам взаимодействия — одна из отличительных черт одаренного ребенка. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных состязаний, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни, без него наивно рассчитывать на воспитание творца, не боящегося жизненных трудностей. В ходе соревнования ребенок формирует собственное представление о своих возможностях, самоутверждается, учится рисковать, выигрывать и, что особенно важно — проигрывать. Приобретает «опыт разумного авантюризма» (Д. Абромс и др.).

*Актуализация лидерских возможностей.* Стремление к лидерству тесно связано с соревновательностью. Развивая ребенка в этом направлении, следует особенно заботиться о создании условий для бескорыстного лидерства. Стремление к лидерству часто имеет в основе своей эгоистические мотивы. Учитывая это, необходимо строить работу так, чтобы стимулировать лидерские проявления, базирующиеся на позитивной мотивации.

### **Организационно-педагогическая сфера**

*Информационное обогащение среды.* Этот принцип отчасти смыкается с уже отмеченным принципом максимального расширения круга интересов, но при этом имеет и свои аспекты, характерные для организационно-педагогической сферы. Окружающая ребенка среда должна быть в полном смысле

слова образовательной, максимально насыщенной информационно, это важный залог успешного развития ребенка.

*Активизация трансформационных возможностей предметно-пространственной среды.* Предметно-пространственная среда должна быть способна к самым разнообразным, порой неожиданным преобразованиям. В практике отечественных образовательных учреждений необходимость этого осознается лишь на этапе дошкольного образования, где поощряется использование ребенком в сюжетно-ролевых играх и другой деятельности различных предметов не по их прямому назначению. В системе школьного обучения развивающие возможности предметно-пространственной среды сведены к минимуму, что неоправданно сокращает диапазон реализации творческих проявлений ребенка.

*Гибкость в использовании времени, средств, материалов.* Необходимость введения данного принципа диктуется рядом специфических черт, характерных для одаренных детей. Одаренный ребенок нередко настроен на длительное, глубокое изучение исследуемой темы и не следует ограничивать его в его исследованиях, что требует гибкости в использовании времени и средств.

*Сочетание индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.* Одаренного ребенка необходимо обучать не только индивидуальной, но коллективной творческой деятельности.

Представленная модель обогащения содержания образования, направленная на решение проблемы развития детской одаренности в учебном процессе, успешно прошла проверку в условиях эксперимента и не содержит того, что не может быть воспроизведено и тиражировано в условиях современной массовой российской школы.

### *Литература*

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – М. – Воронеж, 1997. – 448 с.
3. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Основные современные концепции творчества и одаренности / Дж. Рензулли, С.М. Рис. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 214–241.
4. Савенков А.И. Развитие детской одаренности. Интеллектуально-творческий потенциал личности на ранних этапах онтогенеза. – Saarbrücken (Германия): LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 385 с.

### *Literatura*

1. Druzhinin V.N. Psixologiya obshhix sposobnostej / V.N. Druzhinin. – SPb.: Piter, 1999. – 368 s.

2. *Lejtes N.S.* Vozrastnaya odarennost' i individual'ny'e razlichiya / N.S. Lejtes. – М. – Voronezh, 1997. – 448 s.

3. *Renzulli Dzh.* Model' obogashhennogo shkol'nogo obucheniya: prakticheskaya programma stimulirovaniya odarenny'x detej / Dzh. Renzulli, S.M. Ris // *Sovremenny'e koncepcii odarennosti i tvorchestva.* – М., 1997. S. 214–241.

4. *Savenkov A.I.* Razvitie detskoj odarennosti. Intellektual'no-tvorcheskij potencial lichnosti na rannix etapax ontogeneza. – Saarbrucken (Germaniya): LAP Lambert Academic Publshing, 2011. – 385 s.

*A.I. Savenkov,*

*S.I. Karpova,*

*N.A. Vershinina*

### **Education Content Enrichment as a Factor of Children's Giftedness Development**

The education content enrichment is one of the most widespread ways to develop children's giftedness in contemporary pedagogy. The article presents an experience of using the model of education content enrichment, constructed in accordance with national cultural and educational traditions.

*Key-words:* education content; intelligence; creativity; personality's creative potential; children's giftedness; education content enrichment.

**Т.И. Зиновьева,  
А.В. Богданова**

## **Вопросы развития интонационной выразительности диалогической речи младших школьников в методической науке**

В статье представлены результаты теоретического исследования проблем совершенствования устной речи и развития ее интонационной выразительности в области обучения младших школьников диалогу; выявлены достижения методической науки в названной области, обнаружены нерешенные вопросы.

*Ключевые слова:* диалог; обучение диалогу; диалогическая речь; интонация; интонационная выразительность устной речи.

**С**овременное общество ставит перед системой образования цель подготовки учащихся к процессу взаимодействия с миром, эффективному общению за рамками школы. Достижению этой цели служит решение следующих задач: совершенствование обучения младших школьников устной диалогической речи и развитие ее интонационной выразительности. Анализ научных трудов, посвященных вопросам содержания обучения диалогу, методам обучения, развитию его интонационной выразительности, позволил выявить достижения методической науки в названных областях, обнаружить нерешенные проблемы.

В научно-методической литературе рассматриваются многие аспекты обучения младших школьников диалогу: целесообразность обучения диалогу, значение диалога для развития мышления, отличительные черты диалогической речи младших школьников, этапы работы над диалогом, условия эффективного развития диалогической речи учащихся, содержание обучения разным видам диалога и др.

*Вопрос о целесообразности специального обучения младших школьников диалогу* решается методистами неоднозначно. Так, Т.М. Воителева считает, что специальная работа по обучению этому виду устной речи необязательна, поскольку «диалогической речью школьники пользуются в повседневной речи» [3: с. 31].

Мы являемся сторонниками иной точки зрения, представители которой (М.М. Алексеева, Т.К. Донская, А.С. Львова, И.С. Назметдинова, В.И. Яшина и др.) приводят существенные аргументы в пользу организации целенаправленного обучения диалогической речи. М.М. Алексеева и В.И. Яшина ут-

верждают, что ребенку труднее участвовать в диалоге, нежели строить монологическое высказывание, поскольку обдумывание своих реплик происходит одновременно с восприятием чужой речи [1].

Сторонники специального обучения диалогу в качестве обоснования целесообразности такой работы поднимают *вопросы значения обучения диалогу*. С.Ю. Курганов подчеркивает значимость диалога для развития мышления ребенка [12]. По мнению С.Л. Рябцевой, «диалог за партой» весьма продуктивен для решения задач развития речи учащихся [17]. Приверженцы идей развивающего обучения (Е.А. Бугрименко, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман и др.) рассматривают диалог как форму и средство обучения, которые, собственно, и обеспечивают его эффективность. Е.А. Зверева подчеркивает, что полноценные диалогические умения являются показателем готовности человека к культурному общению, способности учитывать позицию другого человека, доброжелательного отношения к собеседнику [7].

Нам близка позиция С.В. Брендихиной, по мнению которой, диалог является естественной формой реализации коммуникативной функции языка, следовательно, ребенку, носителю разговорной речи, более привычен [2].

*Вопрос об особенностях диалогической речи младших школьников* получил освещение в публикациях В.В. Андриевской, М.Р. Львова, А.С. Львовой, Е.И. Машбиц, Е.Ю. Комиссаровой. А.С. Львова, характеризуя дискуссионную диалогическую речь младших школьников, указывает на ее пограничный с жанром ссоры характер [13]. И.С. Назметдинова констатирует в диалогической речи детей повторы, нарушение логичности речи (например, в аргументации), несовершенство ее интонационного оформления [15]. М.Р. Львов отмечает разговорно-бытовой характер диалогической речи младших школьников, делает вывод о необходимости специальных усилий по ее совершенствованию [14].

*Вопрос о содержании обучения диалогу* в научной литературе не получил должного освещения; интересное решение предложено А.С. Львовой, которая в рамках обучения диалогу называет такие учебные линии: обучение этикету, формирование умений слушания, развитие интонационных умений, обучение аргументированию [13].

Размышления о конкретном содержании обучения диалогу неизбежно ставят *вопрос о тех диалогических умениях, которые обеспечивают эффективное общение*, и, следовательно, должны быть сформированы у учащихся. М.М. Алексеева и В.И. Яшина предлагают такой перечень умений: вступать в общение, поддерживать и завершать его; высказываться логично, связно; говорить выразительно, в нормальном темпе; уместно использовать речевой этикет; общаться в паре; участвовать в обсуждении определенной темы; уместно использовать мимику и жесты [1]. И.С. Назметдинова дополняет список такими умениями: видеть свою и чужую точки зрения; знать культуру ведения диалога (говорить по очереди, не перебивать партнера и др.); использовать интонацию вежливости [15]. Л.Ф. Климанова, Л.Я. Желтовская, Л.Д. Бокарева включают в перечень умений следующие: выражать согласие, дополнять собеседника, подтверждать сказанное, при-

соединяться к сказанному; выражать эмоционально свое отношение к явлениям; уточнять, выяснять непонятное [6]. Интересна позиция А.А. Соколовой, которая группирует диалогические умения согласно речевым ролям собеседников: роли говорящего (вступать в общение; планировать высказывание с учетом речевой ситуации; отбирать материал и оформлять его в речи; использовать средства воздействия); роли слушающего (выслушивать и понимать собеседника; осознавать собственное коммуникативное намерение; понимать поставленную задачу) [18].

Организационный аспект разработки методики обучения диалогу обращает исследователя к вопросу об условиях эффективного развития диалогических умений учащихся. По мнению Н.В. Нечаевой, успех обучения диалогу обеспечивается соблюдением следующих условий: 1) наличием материала для содержательных высказываний; 2) коммуникативной потребностью ребенка в высказывании; 3) достаточным уровнем владения средствами языка [16]. Интересна позиция С.Ю. Курганова, который в качестве необходимого условия развития диалогической речи школьников называет участие учителя в диалоге в статусе помощника, фасилитатора<sup>1</sup>, делового партнера [12]. Л.Я. Желтовская и О.Б. Калинина указывают на целесообразность всемерного использования приема моделирования речевых ситуаций [6: с. 54]. С.Л. Рябцевой названы такие условия эффективного развития диалогических умений учащихся: открытость участников общения, их желание показать свой внутренний мир другим людям; наличие установки на общение; безоценочная (в привычном понимании) реакция учителя на речевые действия ученика [17]. М.С. Соловейчик в качестве условия возникновения диалога предлагает особый «пусковой механизм» — сомнение ученика в том, что говорит учитель, так как именно с сомнения начинается диалог.

В решении вопроса о формах организации учебного процесса взгляды методистов (Е.А. Зверева, А.С. Львова, И.С. Назметдинова и др.) сходятся на групповой форме работы: уже в первом классе выполнение каждого задания должно начинаться с его обсуждения в парах, в системе «ученик – ученик». Это способствует развитию у школьников умений, необходимых для участия в обсуждении: обнаруживать и осознавать разные мнения, аргументировать свою точку зрения, использовать средства воздействия.

Широкое освещение получил вопрос о выборе вида диалога, которому следует учить школьников. Нам представляется целесообразным предложенный А.А. Соколовой подход, состоящий в выделении подготовительного этапа, предназначенного для обучения детей различным диалогическим единствам (вопрос – ответ; пояснение, добавление; согласие, возражение; формулы речевого этикета) [18].

И.В. Веретенникова и А.С. Львова рекомендуют особое внимание уделять **дискуссии**, которая (как вид диалога) гармонично вписывается в рамки

<sup>1</sup> Фасилитатор (англ. facilitator, от лат. facilis — легкий, удобный) — педагог, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию.



проблемного обучения и постепенно приобретает формы развернутого общения между субъектами коллективной учебной деятельности [13].

Значительный потенциал в плане самореализации младшего школьника содержит *эвристический диалог*, который, по мнению А.Д. Король, определяет приоритет в образовательной деятельности личностного начала именно ребенка. Реализуется система «ребенок – вопрос», в которой происходит обучение каждого ученика правильной постановке вопросов трех групп: «что?», «как?», «почему?». А.Д. Король трактует эвристическое обучение как процесс эвристического «вопрошания» учащегося на каждом из отрезков его индивидуального образовательного пути [10].

Наиболее полное освещение в трудах методистов получил *учебный диалог*. А.А. Соколова трактует понятие «учебный диалог» как речевое взаимодействие субъектов образовательного процесса, основанное на осознанном использовании средств языка с целью решения учебной задачи [18]. С.Ю. Курганов рассматривает учебный диалог как метод исследования, раскрытия личности ребенка [12].

В трудах методистов (О.И. Горбич, А.С. Львова, А.А. Соколова и др.) названы функции учебного диалога, их учет позволяет реализовать функциональный подход. Такими функциями являются: познавательная, коммуникативная, ценностная, развивающая, функция формирования критичности мышления, функция активизации речевой деятельности учеников и др. [5; 12; 18].

Выделяя характерные особенности учебного диалога, О.И. Горбич отмечает несколько отличное от обычного общения распределение речевых ролей: лидирующие позиции занимает учитель, который задает тему учебного взаимодействия, организует познавательную деятельность учащихся, само общение. Ученик же принимает предложенную тему, нередко вступает в диалог не по желанию, иногда даже вынужденно. Констатируются и негативные моменты: от ученика требуется продуцировать грамотно построенные реплики, которые непременно оцениваются учителем, поэтому речевая деятельность ученика оказывается под влиянием страха получить низкую оценку [5]. По мнению Е.И. Машбиц, В.В. Андриевской, Е.Ю. Комиссаровой, отличительной чертой учебного диалога является различное осознание коммуникантами целей общения: учитель ставит перед собой ближайшие и отдаленные цели, учащиеся осознают лишь конкретные учебные задачи [14]. А.А. Соколова отмечает, что учебный диалог отличает эталонное речевое поведение учителя, оно характеризуется тщательной продуманностью вопросов и педагогическими комментариями в процессе обсуждения высказываний учащихся [18]. О.И. Горбич указывает организационные особенности учебного диалога: он требует предварительной подготовки, ограничен во времени рамками урока, каждая его реплика предполагает реакцию педагога [5].

Важным условием эффективности учебного диалога в плане развития личности ребенка, по мнению Е.И. Машбиц, В.В. Андриевской, Е.Ю. Комиссаровой, является создание атмосферы взаимопонимания, обеспечение учащимся

психологического комфорта, что нередко предполагает повышение авторитета учащегося за счет передачи позиции коммуникативного лидера от учителя к ученикам. Это позволяет активизировать речевую деятельность ребенка, так как к нему приходит осознание возможности влиять на ход общения [14].

В методической литературе представлены различные точки зрения относительно структуры учебного диалога. Интерес представляет позиция А.А. Соколовой, которая предлагает рассматривать структуру учебного диалога в соответствии с частями учебного взаимодействия: установочная, основная, заключительная. Первая часть представляет собой постановку учебной задачи и формулирование темы общения. Основная часть состоит из реплик учителя и учащихся, которые, будучи объединены семантически и интонационно, образуют диалогические единства. Заключительная часть представлена развернутым высказыванием учителя, содержащим вывод и оценку эффективности диалога [18].

Завершив анализ трудов, посвященных проблеме обучения младших школьников диалогу, мы пришли к следующему выводу: достижения методической науки в этой области весьма значительны.

Вторым направлением теоретического исследования стало выявление достижений методической науки в области развития интонационных умений учащихся. Получили освещение вопросы: проблемы совершенствования выразительности чтения, вопрос о начале работы над интонацией, принципы интонационной пропедевтики, подходы к работе над интонацией, проблема работы над эмоциональной интонацией и др. (А.А. Бондаренко, Л.А. Горбушина, Т.И. Зиновьева, М.Л. Каленчук, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.И. Шпунтов, Ан. Ю. Чирво и др.).

Исследование *вопроса об истоках методики интонационной работы* показало, что первое обращение к интонационной стороне русской речи в рамках отечественной риторики связано с именем М.В. Ломоносова, который указал на взаимосвязь говорения и просодии, описал особенности вопросительных и восклицательных предложений, охарактеризовал силу, тембр звучания, темп речи, паузы [8: с. 9].

В публикациях современных методистов получил освещение *вопрос об особенностях устной речи ребенка*. М.М. Алексеева и В.И. Яшина называют такие ее черты, как произвольность, неосознанность, проявление выразительных моментов в виде импульсивной эмоциональности. Методисты традиционно опираются на данные психологии: если у ребенка, обладающего психофизиологическими задатками к восприятию и производству речи, не развивать речевые умения, если ребенок не тренируется в целенаправленном слушании и речепроизводстве, то задатки к речи не превратятся в речевые способности. Необходимость специальной работы для достижения сознательной выразительности речи очевидна.

В трудах методистов поднимается *вопрос о начале работы в направлении развития интонационных умений учащихся*. Осознавая исключительную роль интонации в организации устного высказывания, методисты (М.М. Алексеева,

Е.А. Брызгунова, Н.В. Нечаева, А.И. Шпунтов и др.) предлагают осуществлять знакомство школьников с данным средством общения уже в период обучения грамоте [1; 8; 11]. Т.И. Зиновьева разработала курс интонационной пропедевтики, который позволяет организовать совершенствование интонационной культуры первоклассников, осмысление имеющегося речевого опыта является основой для дальнейшего изучения синтаксиса, пунктуации, обучения выразительному чтению, усвоения интонации как средства общения [8: с. 113].

*Вопросы внимания к интонационной стороне речи в процессе обучения выразительному чтению* рассматриваются многими специалистами (Н.В. Гаврисенко, Л.А. Горбушина, Л.А. Павлова и др.). В методической науке указываются следующие умения: обоснованно, исходя из содержания читаемого текста, использовать паузы; делать логическое ударение; читать достаточно громко и внятно. Отмечается, что подготовка к выразительному чтению произведения состоит прежде всего в поиске верной интонации чтения (нужного темпа, силы и мелодики речи) [4: с. 14].

В публикациях специалистов в области риторического образования (Т.А. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И. Сорокина и др.) поднимается *вопрос о внимании к интонационной стороне речи на уроках риторики*. Положительной оценки заслуживает потенциал программы «Детская риторика», в которой предусмотрено знакомство с такими компонентами интонации, как темп, громкость, тембр (как основной тон речи), обучение оцениванию этих сторон устной речи в различных ситуациях общения.

В научной литературе получил освещение *вопрос о принципах интонационной работы*. Т.И. Зиновьевой определены принципы, методы и конкретные приемы интонационной пропедевтики. Приведем их перечень: 1) принцип развития интонационного слуха, реализуемый через следующие приемы: элементарный графический разбор, предварительное обдумывание высказывания, графический диктант; 2) принцип обучения «от диалога к монологу» находит выражение в системе коммуникативных упражнений, построенных на основе создания речевой ситуации. Приемы данного метода: осознание эмоциональных состояний человека по его позе, мимике, жесту; воссоздание речевой ситуации по воспринятому на слух высказыванию; оценка интонационного оформления высказываний учащихся; накопление словаря эмоциональных состояний; 3) принцип одновременного усвоения интонации и синтаксиса, интонации и пунктуации. Принцип реализуется через следующие приемы: расстановка пропущенных пунктуационных знаков, пунктуационный диктант (устный, письменный), графический диктант; 4) принцип наглядности. Ведущий метод его осуществления — метод наблюдения, реализуемый как традиционными приемами (сравнение, сопоставление, выделение, обобщение), так и частными приемами интонационной пропедевтики. Среди них: наблюдение за особенностями звучащей речи (родных и близких, ведущих детских телепередач); восприятие русской и иностранной речи; наблюдение за собственной звучащей речью, записанной на магнитофонную ленту.

ту; имитация образцовой речи. Метод моделирования реализуется через приемы дирижирования, работу с картинками — схемами настроений, разметку текста с помощью условных знаков элементов интонации; 5) принцип оценки выразительности речи и языкового чутья находит свое выражение в методах мотивации, конструктивном, поисковом. Принцип реализуется через следующие приемы: замена интонационного оформления высказывания с учетом изменения речевой ситуации, сравнение и оценка интонационного оформления звучащих образцов и высказываний одноклассников, исправление интонационных недочетов, сопоставление интонационного оформления высказывания с различными сюжетными иллюстрациями и пр. [8: с. 120]. Знание принципов интонационной работы, ее конкретных методов и приемов поможет учителю перевести стихийный процесс обучения интонации в управляемый.

В трудах методистов (Л.А. Горбушиной, Т.А. Ладыженской, А.П. Николаичевой и др.) затрагивается *вопрос о подходах к работе над интонацией*. Методическая наука опирается на широкую трактовку понятия интонации, позволяющую реализовать многокомпонентный подход, состоящий в практическом освоении учащимися всех элементов интонации (мелодики, динамики, темпа речи, паузы, тембра, ударения) и формировании соответствующих умений [8: с. 33]. Учет в обучении функций интонации определяет целесообразность реализации функционального подхода. И.Н. Озерова предлагает практически знакомить учащихся со смысловой функцией интонации в ходе наблюдения за изменением смысла предложения в зависимости от контекста, ситуации.

Однако особого внимания ученых-методистов (Л.А. Горбушина, Т.И. Зиновьева, Н.В. Нечаева, А.И. Шпунтов и др.) заслужила эмоциональная функция интонации и, следовательно, *проблема работы над эмоциональной интонацией*. В отношении выражения интонацией различных эмоциональных состояний высказывается следующее мнение: обучение следует начинать с первичных эмоций (радость, удивление, печаль, гнев, страх), которые носят универсальный характер, менее зависимы от влияний культуры (правил, норм, традиций) и личного опыта индивида. Эффективность работы по развитию умений учащихся в распознавании и воспроизведении различных эмоций обеспечивается определенными условиями. Необходима организация специальной работы по накоплению словаря эмоциональных состояний, так как первоклассник не имеет достаточного запаса эмоционально-оценочной лексики. В качестве важнейшего средства развития интонационных умений учащихся предполагается использование речевой ситуации, которая обеспечивает возникновение живых, естественных интонаций [8: с. 131–139].

Л.А. Горбушина, О.В. Кубасова, А.П. Николаичева дают относительно *работы по развитию интонационной правильности* следующие рекомендации: 1) необходимо уделять серьезное внимание развитию речевого слуха; 2) следует создавать речевые ситуации; 3) для интонационных наблюдений целе-

сообразно использовать и речь детей, и образцовые тексты; 4) совершенствование выразительности речи и чтения необходимо вести на основе умений, полученных в ходе специальных упражнений по укреплению интонационных стереотипов; 5) важно дать понятия обо всех компонентах интонации (мелодике, паузе, логическом ударении, темпе, тембре) [11].

Современная методическая наука располагает описанием *эффективных приемов развития интонационной выразительности речи*. Так, Н.М. Ильенко призывает сохранить присущую разговорной речи плавность, мелодичность, музыкальность, для чего рекомендует использовать стихотворный текст и музыку, так как они имеют общие с интонацией корни — ритмическую организацию. В качестве дополнительных средств интонационной работы Н.М. Ильенко предлагает использовать изображение интонационных конструкций на нотном стане; ритмические модели слов, предложений и текстов; метроном; детские музыкальные инструменты. Для развития плавности и мелодичности речи, по мнению Н.М. Ильенко, целесообразно «пропевать» интонационные конструкции, прослеживать изменения в движении тона, фразы на нотном стане, составлять интонационную схему [9].

Обобщив результаты анализа публикаций, посвященных вопросам обучения младших школьников интонации, мы сделали вывод об отсутствии в этих трудах должного внимания вопросам интонационного оформления диалогической речи. Таким образом, значительные достижения методической науки в двух образовательных областях — обучение диалогу и обучение интонации — не находят «точек соприкосновения», что позволяет отнести к числу требующих безотлагательного решения задачу разработки методики развития интонационных умений младших школьников в процессе обучения диалогу.

### *Литература*

1. *Алексеева М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — 3-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2000. — 201 с.
2. *Брендихина С.В.* Особенности детской речи / С.В. Брендихина // Начальная школа. — 2001. — № 5. — С. 20–23.
3. *Воителева Т.М.* Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов / Т.М. Воителева. — М.: Дрофа, 2006. — 312 с.
4. *Гаврисенко Н.В.* Обучение школьников выразительности устной речи / Н.В. Гаврисенко // Начальная школа. — 2008. — № 1. — С. 14–17.
5. *Горбич О.И.* Диалог на уроках русского языка как средство активизации деятельности учащихся и развития их речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.И. Горбич. — М., 2002. — 24 с.
6. *Желтовская Л.Я.* Обучение русскому языку в интересах речевого развития и духовно-нравственного воспитания младших школьников / Л.Я. Желтовская // Начальная школа. — 2008. — № 1. — С. 48–55.



7. *Зверева Е.А.* Роль учебного диалога в работе с художественным текстом: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Зверева. – М., 2009. – 24 с.
8. *Зиновьева Т.И.* Работа над интонацией в период обучения грамоте: монография / Т.И. Зиновьева. – М.: Экон-информ, 2011. – 163 с.
9. *Ильенко Н.М.* Овладение ритмико-интонационной выразительностью речи в процессе формирования коммуникативной компетенции / Н.М. Ильенко // Начальная школа. – 2006. – №11. – С. 73–77.
10. *Король А.Д.* Эвристический диалог как основа творческой самореализации школьника / А.Д. Король // Начальная школа. – 2008. – № 3. – С. 17–27.
11. *Кубасова О.В.* Выразительное чтение: пособие для студ. средних пед. учеб. завед. / О.В. Кубасова. – М.: Дрофа, 2001. – 256 с.
12. *Курганов С.Ю.* Психологические особенности учебного диалога / С.Ю. Курганов // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 88–99.
13. *Львова А.С.* Учебная дискуссия как средство развития диалогической речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Львова. – М., 2009. – 24 с.
14. *Машбиц Е.И.* Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комисарова. – Киев, 1989. – 226 с.
15. *Назметдинова Н.С.* Развитие диалогической речи школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Назметдинова. – М., 1997. – 16 с.
16. *Нечаева Н.В.* Обучение грамоте. Организация литературного творчества: пособие для учителя / Н.В. Нечаева. – М.: Дрофа, 1993. – 304 с.
17. *Рябцева С.Л.* Диалог за партой / С.Л. Рябцева. – М.: Дрофа, 1989. – 96 с.
18. *Соколова А.А.* Методика обучения диалогу детей шести-семи лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Соколова. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.

### *Literatura*

1. *Alekseeva M.M.* Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazy'ku doshkol'nikov: ucheb. posobie / M.M. Alekseeva, V.I. Yashina. – 3-e izd., stereotip. – М.: Akademiya, 2000. – 201 s.
2. *Brendixina S.V.* Osobennosti detskoj rechi / С.V. Brendixina // Nachal'naya shkola. – 2001. – № 5. – S. 20–23.
3. *Voiteleva T.M.* Teoriya i metodika obucheniya russkomu yazy'ku: ucheb. posobie dlya vuzov / T.M. Voiteleva. – М.: Drofa, 2006. – 312 s.
4. *Gavrisenko N.V.* Obuchenie shkol'nikov vy'razitel'nosti ustnoj rechi / N.V. Gavrisenko // Nachal'naya shkola. – 2008. – № 1. – S. 14–17.
5. *Gorbich O.I.* Dialog na urokax russkogo yazy'ka kak sredstvo aktivizacii deyatel'nosti uchashhixsya i razvitii ix rechi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / O.I. Gorbich. – М., 2002. – 24 s.
6. *Zheltovsкая L.Ya.* Obuchenie russkomu yazy'ku v interesax rechevogo razvitiya i duxovno-nravstvennogo vospitaniya mladshix shkol'nikov / L.Ya. Zheltovsкая // Nachal'naya shkola. – 2008. – № 1. – S. 48–55.
7. *Zvereva E.A.* Rol' uchebnogo dialoga v rabote s xudozhestvenny'm tekstem: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / E.A. Zvereva. – М., 2009. – 24 s.
8. *Zinov'eva T.I.* Rabota nad intonaciej v period obucheniya gramote: monografiya / T.I. Zinov'eva. – М.: E'kon-inform, 2011. – 163 s.



9. *Il'enko N.M.* Ovladenie ritmiko-intonacionnoj vy'razitel'nost'yu rechi v processe formirovaniya kommunikativnoj kompetencii / N.M. Il'enko // *Nachal'naya shkola.* – 2006. – № 11. – S. 73–77.
10. *Korol' A.D.* E'vristsicheskij dialog kak osnova tvorcheskoj samorealizacii shkol'nika / A.D. Korol' // *Nachal'naya shkola.* – 2008. – № 3. – С. 17–27.
11. *Kubasova O.V.* Vy'razitel'noe chtenie: posobie dlya stud. srednix ped. ucheb. zaved. / O.V. Kubasova. – M.: Drofa, 2001. – 256 s.
12. *Kurganov S.Yu.* Psixologicheskie osobennosti uchebnogo dialoga / S.Yu. Kurganov // *Voprosy' psixologii.* – 1988. – № 2. – S. 88–99.
13. *L'vova A.S.* Uchebnaya diskussiya kak sredstvo razvitiya dialogicheskoy rechi mladshix shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A.S. L'vova. – M., 2009. – 24 s.
14. *Mashbicz E.I.* Dialog v obuchayushhej sisteme / E.I. Mashbicz, V.V. Andrievskaya, E.Yu. Komisarova. – Kiev, 1989. – 226 s.
15. *Nazmetdinova N.S.* Razvitie dialogicheskoy rechi shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / N.S. Nazmetdinova. – M., 1997. – 16 s.
16. *Nechaeva N.V.* Obuchenie gramote. Organizaciya literaturnogo tvorchestva: posobie dlya uchitelya / N.V. Nechaeva. – M.: Drofa, 1993. – 304 s.
17. *Ryabceva S.L.* Dialog za partoj / S.L. Ryabceva. – M.: Drofa, 1989. – 96 s.
18. *Sokolova A.A.* Metodika obucheniya dialogu detej shesti-semi let: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A.A. Sokolova. – Ekaterinburg, 2006. – 24 s.

*T.I. Zinovieva,  
A.V. Bogdanova*

### **Methodology Views on Problems of Primary-school Pupils' Intonation Skills Development in Dialogical Speaking**

The article represents the results of a theoretical research of the problems of improving oral speech and developing its intonational expressiveness while teaching primary-school pupils to dialogues. The authors reveal methodological achievements and unsolved problems in this.

*Key words:* dialogue; teaching to dialogical speaking; dialogical speaking; intonation; intonational expressiveness in oral speech.

**Н.Д. Десяева,  
С.А. Никишова**

## **Текстовый подход к обучению диалогу на уроках русского языка как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников**

В статье рассматриваются пути решения проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в контексте развития их диалогической речи: устанавливается соотнесенность коммуникативных учебных действий и компонентов содержания обучения русскому языку, дается типология видов учебного диалога как средства формирования коммуникативной компетентности учащихся.

*Ключевые слова:* коммуникативные универсальные учебные действия; диалог; учебный диалог.

**В** современной системе образования развитие коммуникативной компетенции учащихся связывается с формированием универсальных учебных действий (УУД) (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и др.), которые обеспечивают «овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями» [11: с. 8].

В психолого-педагогической литературе сформулированы основные закономерности освоения школьниками УУД. Это, во-первых, связь их состава, интенсивности и характера усвоения действий с содержанием обучения тому или иному предмету («при отборе и структурировании содержания образования, выборе конкретных методов и обучения должны учитываться цели формирования конкретных видов универсальных учебных действий» [6: с. 135]); во-вторых, связь динамики их усвоения со структурой учебных предметов (успешность развития универсальных учебных действий «решающим образом зависит от способа построения содержания учебных предметов» [6: с. 135]). Следовательно, содержание, пути и средства формирования универсальных учебных действий, в том числе и коммуникативных универсальных учебных действий (КУУД), в значительной степени определяются спецификой той или иной предметной области.

КУУД выделяются в перечне результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [10: с. 4–7]. Это действия, обеспечивающие: общение и взаимодействие с партнерами по совмест-

ной деятельности или обмена информацией (умение слушать и слышать друг друга, выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции, представлять информацию и др.); способность действовать с учетом позиции другого (готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей позиции, умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения, аргументировать свою точку зрения с учетом требований речевого этикета и др.); организацию и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (умение определять цели и функции участников коммуникации, планировать способы взаимодействия с ними, брать на себя инициативу в организации совместного действия, добывать недостающую информацию, разрешать конфликты, контролировать и оценивать действия партнера и др.).

Анализ состава действий показывает, что каждое из них целесообразно соотносить с тем или иным компонентом понятийной основы школьного речеведения. Так, выделяются умения, связанные 1) с анализом *коммуникативной ситуации*: умение точно «выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации» [6: с. 31]; 2) с выбором средств реализации *коммуникативного намерения*: «разрешение конфликтов; управление поведением партнера путем контроля, коррекции, оценки его действий» [6: с. 31]; 3) с ориентацией в той или иной *фазе речевой деятельности*: «планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации» [6: с. 31].

Как показывают наблюдения, в учебном общении школьники используют различные коммуникативные действия, но при этом нельзя говорить о высоком уровне владения ими. Во-первых, ряд действий осуществляется с нарушениями норм общения и норм русского литературного языка. Во-вторых, наблюдается разный уровень освоения данных действий. В наибольшей степени у школьников сформировано умение давать ответ на учебный вопрос учителя и комментировать учебное действие (именно этим диалогическим действиям учащихся специально учат). Но в подобных речевых актах наблюдается соответственно 39 и 25 % реплик с нарушением языковых норм.

Очевидно, что направленность КУУД в целом на взаимодействие, общение в широком смысле слова предопределяет их формирование с опорой на диалог как тип коммуникации, а на уроках русского языка — с опорой на закономерности развития диалогической речи школьников.

Дидактические подходы к определению особенностей диалогической речи основаны на понимании диалога и как универсальной (межпредметной) категории, содержанием которой являются отношения коммуникантов, и как лингвистического явления. Такой подход актуален в современных гуманитарных науках: диалогические отношения реализуются посредством языка. «... Там где нет слов и нет языка, не может быть никаких диалогических отношений; они не могут существовать среди объектов и логических величин (понятий, суждений и т. д.) ... диалогические отношения предполагают язык...» [3: с. 163].

В концепциях диалога, таким образом, выделяются два взаимосвязанных значения данного понятия:

1. Диалог как предпосылка развития человеческого сознания и как основная форма его реализации: человек с первого момента своего существования погружен в «ценностное утверждение и самоопределение окружающих людей» (М.М. Бахтин).

2. Диалог как конкретное событие общения, которое включает «конкретное взаимодействие людей и действие человека в ответ на соответствующий посыл партнера» [7: с. 19].

Мы обращаемся к понятию диалога во втором значении, но при этом учитываем значимость для формирования КУУД младших школьников как собственно лингвистической природы диалога, так и его расширенной, гуманитарной, «универсальной» природы: понять человека нельзя, «делая его объектом безучастного и нейтрального анализа», но «можно... его... раскрыть — точнее, заставить его самого раскрыться — лишь путем общения с ним, диалогически» [2: с. 293].

Диалог как прием обучения известен со времен античности (диалоги Сократа). В методике преподавания русского языка диалог рассматривается как средство обучения: как компонент учебного материала — содержание обучения, и как метод обучения — способ учебного взаимодействия. Диалогическая форма общения лежит в основе таких методов обучения, как беседа, опрос (М.Т. Баранов, М.Р. Львов и др.). Диалог является одной из речевых форм любого способа взаимодействия учителя и учащихся (Л.П. Федоренко, Т.И. Вострикова и др.). Но диалог является и предметом обучения, и в этой функции он выступает в совокупности своих лингвистических характеристик.

В современной лингвистике диалог рассматривается как категория, реализующая коммуникативную сущность языка, «представление о речевом общении, о сотрудничестве при речевой деятельности» [5: с. 301–302]. Как форма или тип речи диалог представляет особую структуру, состоящую из последовательности реплик, объединенных одной темой — в диалоге реализуется один из основных признаков текста, тематическое единство. В диалогическом единстве проявляется смысловая и грамматическая связь реплик диалога, в результате которой реплики выступают как единицы, взаимообусловленные лексически, грамматически, интонационно. Смысловая цельность, тематическое единство, завершенность диалога — это те его признаки, которые и позволяют обращаться к его изучению не только при освоении школьниками синтаксических тем, но и на уроках развития речи.

Лежащие в основе КУУД представления учащихся о диалоге и способах участия в нем развиваются в процессе обучения русскому языку путем овладения определенным содержанием обучения, в результате применения конкретных, заложенных в учебниках приемов изучения грамматических тем и способов организации работы по развитию речи учащихся.

Анализ содержания примерной программы по русскому языку [10] показывает, что представления о содержании, структуре, функциях диалога входят

в личностные, метапредметные и предметные результаты изучения русского языка. «Понимание того, что правильная устная... речь является показателем индивидуальной культуры человека» [10: с. 12] формируется как личностный результат. В качестве метапредметных результатов в программе выделены «умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач... понимание необходимости ориентироваться на позицию партнера, учитывать различные мнения и координировать различные позиции в сотрудничестве с целью успешного участия в диалоге» [10: с. 12]. Предметным результатом является практическое овладение школьником диалогической речью. Интегрирующая роль диалога как коммуникативной категории в достижении личностных, метапредметных и предметных результатов изучения русского языка в начальной школе позволяет выделить в составе КУУД *коммуникативные диалогические учебные действия*. В данных действиях интегрируются универсальная природа КУУД и умение осуществлять их с помощью средств русского языка.

Представим соотнесенность коммуникативных диалогических учебных действий с содержанием основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО)<sup>1</sup> в таблице 1.

Таблица 1

**Соотнесенность коммуникативных диалогических учебных действий с содержанием основной образовательной программы начального общего образования**

| Диалогические коммуникативные учебные действия   | Характеристика действий и их соотнесенность с содержанием программы  |
|--|--|
| Умение начинать и завершать диалог в различных коммуникативных ситуациях. Умение участвовать в диалоге | <p>Эти действия являются обобщенными диалогическими действиями, включающими и вопросы, обращенные к различным собеседникам, и ответные реплики. Содержание данных действий конкретизируется в иных умениях.</p> <p>Эти действия формируются при изучении всех предметов учебного плана, хотя теоретическая основа может быть дана только на уроках русского языка при изучении раздела «Развитие речи» (Практическое овладение диалогической формой речи. Овладение основными умениями ведения разговора (начать, поддержать, закончить разговор). Овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения), при изучении типов текстов раздела «Синтаксис» (понятия «диалог», «реплика»)</p> |

<sup>1</sup> В соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ №373 от 6 октября 2009 г. с 1 января 2010 г. вступил в действие Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования. В соответствии с ФГОС, образовательные учреждения должны самостоятельно разработать основную образовательную программу начального общего образования (ООП НОО).

| Диалогические коммуникативные учебные действия  | Характеристика действий и их соотносённость с содержанием программы  |
|---|--|
| Умение использовать в репликах диалога средства согласия, обращения к собеседнику, прием повтора реплик собеседника   | Данные действия лежат в основе открытой риторической стратегии и могут быть освоены только при изучении всех предметов учебного плана на основе технологии риторизации   |
| Умение формулировать побудительные предложения, выражающие побуждение к координации позиции и действия, как реплики диалога. <i>(Давай вместе посмотрим... Давай вместе решим... и др.)</i> | Данные действия целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении разделов «Морфология» (Наречие. Значение и употребление в речи), «Синтаксис» (Различение предложений по цели высказывания.)  |
| Умение использовать в репликах диалога средства, позволяющие выразить собственное мнение и позицию. <i>(Я считаю... Я думаю... По моему мнению... Наверное... и др.)</i>                    | Данные действия целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Развитие речи» (Выражение собственного мнения. Его аргументация. Рассуждение как тип текста.)   |
| Умение формулировать предложения, выражающие согласие, как реплики диалога  | Данное действие целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении разделов «Синтаксис» (работа над повествовательным предложением, практическое овладение диалогической формой речи), «Развитие речи» (Смысловое единство предложений в тексте. Последовательность предложений в тексте.)  |
| Умение использовать в формулировках реплик диалога средства номинации познавательного состояния партнера. <i>(Ты знаешь... Мы знаем... Посмотри... Ты видишь, что... и др.)</i>             | Данное действие можно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Развитие речи» (Практическое овладение диалогической формой речи. Овладение основными умениями ведения разговора (начать, поддержать, закончить разговор). Овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения.) Но наиболее целесообразно формировать его при изучении предметов, основанных на организации наблюдений (например, «Окружающий мир») |
| Умение формулировать вопросительные предложения как реплики диалога   | Данное действие целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Синтаксис» (Вопросительное предложение.)  |



| Диалогические коммуникативные учебные действия  | Характеристика действий и их соотносительность с содержанием программы   |
|---|--|
| Умение формулировать повествовательные предложения, передающие информацию о коммуникативном намерении ( <i>Я хочу задать вопрос/ответить... и др.</i> ) | Данное действие целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Синтаксис» (Вопросительные предложения.)  |
| Умение формулировать высказывания, отражающие результат и процесс контроля речи собеседника   | Данное действие целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении разделов «Виды речевой деятельности» (Говорение. Овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения), «Развитие речи» (Корректирование текстов с учетом точности, правильности, богатства и выразительности речи.) |

Анализ программ и учебников по русскому языку в начальной школе показывает, что, хотя взгляд на диалог как текст и не противоречит представлениям учащихся о тексте как речевом произведении (характеризующемся определенным замыслом, темой, обладающем определенной структурой, логическим и стилистическим единством, грамматической и смысловой связанностью его компонентов), он в современной системе обучения русскому языку в школе не актуализирован.

Диалог традиционно изучается в школе как форма речи с целью формирования пунктуационных умений. Текстовые признаки диалога остаются «за кадром» урока. Между тем именно их осознание позволяет участникам коммуникации осуществлять такие диалогические действия, которые демонстрируют достижение метапредметных результатов освоения ООП НОО. Среди них: осознанное построение «речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации», «планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками», «участие в коллективном обсуждении проблем» [6: с. 30–31].

Формирование умений начинать и завершать диалог в различных коммуникативных ситуациях, участвовать в диалоге, формулировать вопросы и ответные реплики, передающие необходимую для развития коммуникации информацию, может обеспечить только осмысление цельности диалогических единств и диалога в целом, тематической и грамматической связности его реплик. Таким образом, обучение диалогу и развитие диалогической речи школьников в целях формирования КУУД должно основываться на текстоцентрическом принципе.

Важно также учитывать, что каждое коммуникативное диалогическое учебное действие представляет собой систему микродействий. Так, например, корректировка речи собеседника предполагает владение эталонными представлениями о хорошей речи, критериями оценки качества текста, опытом контрольно-оценочной деятельности над качеством воспринимаемого текста, умением обнару-

жить ошибки. Фактически умение формулировать высказывания, отражающие результат и процесс контроля речи собеседника, обеспечивает высокий уровень коммуникативной компетенции школьника в целом. Следовательно, нужно учить оценивать содержание, логику структурирования диалога и отдельных диалогических единств, связность, цельность, информативность, завершенность высказывания, уместность лексического состава (отобраны ли слова, наиболее подходящие для данного контекста), грамматической формы.

Рассмотрение диалога как текста невозможно без внимания к коммуникативным ситуациям, к участникам общения, их коммуникативным задачам, отношениям и др. Следовательно, текстоцентрический подход к обучению диалогической речи может стать основой формирования КУУД школьника на уроках русского языка. При этом теоретическая основа школьного речеведения дополняется понятиями «текст диалога», «смысловая взаимосвязь реплик диалога», «грамматическая связь реплик диалога», «завершенность диалога», а в качестве фактологической основы рассматривается учебный диалог (разновидность учебного текста, создаваемого в учебных ситуациях, содержанием которого является тот или иной компонент процесса обучения).

Наблюдения за процессом развития диалогической речи младших школьников, анализ учебно-методической литературы позволяют выделить следующие виды учебного диалога.

#### I. Подготовленный диалог.

1. Диалог, представляющий собой речевую форму метода или приема обучения (беседы, решения проблемной задачи и др.)

В таких диалогах репрезентируется дидактическая направленность, они отражают образы инициативного коммуниканта-учителя и ведомого коммуниканта-ученика.

2. Диалог, представляющий собой разновидность дидактического материала. Это тексты, извлеченные из иных текстов (художественных) или моделируемые с дидактическими целями. В изолированном виде (вне ситуации обучения) диалоги данного типа дидактическую направленность не репрезентируют.

#### II. Частично подготовленный диалог.

1. Диалог, реализующий в свободной форме продуманную интенцию педагога. Это диалоги, отражающие воспитательные аспекты уроков, смысловая цельность которых определяется только интенцией, коммуникативным намерением учителя: обсудить этическую проблему, ту или иную этикетную ситуацию и др.

2. Диалог, спонтанно возникающий между участниками учебно-воспитательного процесса в различных ситуациях межличностного и группового общения.

Целесообразность типологии учебных диалогов обусловлена тем, что одна из причин коммуникативных неудач в диалогическом общении — отсутствие у школьников достаточного опыта осмысления особенностей диалога в учебной ситуации.

Ученики владеют диалогической формой лишь разговорной речи, для которой характерны «спонтанность речевых реакций собеседников...; непосредственный характер общения; отсутствие особой заданности компонен-

тов и прудумьшленной связности в построении реплик» [9: с. 132]. Это те особенности, которые затрудняют общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией, организацию и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.

Таким образом, необходимость реализации текстового подхода к обучению диалогу на уроках русского языка в начальной школе обусловлена тем, что он позволяет соотнести речевую коммуникацию с конкретной ситуацией общения и предупредить коммуникативные неудачи при освоении школьником нового социального опыта.

### *Литература*

1. *Асмолов А.Г.* Разработка модели Программы развития универсальных учебных действий / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина // <http://standart.edu.ru>.
2. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1972. – 434 с.
3. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 тт. – Т. 5. – М.: Русские словари, 1997. – С. 159–206.
4. *Валгина Н.С.* Синтаксис современного русского языка: учебник. – М.: Агар, 2000. – 416 с.
5. *Валюсинская З.В.* Вопросы изучения диалога / З.В. Валюсинская // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 299–313.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
7. *Копьев А.Ф.* Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А.Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 17–25.
8. *Назарчук А.В.* Теория коммуникации в современной философии / А.В. Назарчук. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – 312 с.
9. *Никонова М.Н.* Теория текста / М.Н. Никонова. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2008. – 218 с.
10. Примерная программа по русскому языку // Примерные программы по учебным предметам: начальная школа: В 2 ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.
11. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

### *Literatura*

1. *Asmolov A.G.* Razrabotka modeli Programmy' razvitiya universal'ny'x uchebny'x dejstv'ij / A.G. Osmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya, O.A. Karabanova, N.G. Salmina // <http://standart.edu.ru>.
2. *Baxtin M.M.* Problemy' poe'tiki Dostoevskogo / M.M. Baxtin. – М.: Xudozhestvennaya literatura, 1972. – 434 s.

3. *Baxtin M.M. Problema rechevy'x zhanrov / M.M. Baxtin // Baxtin M.M. Sobranie sochinenij: V 7 tt. – T. 5. – M.: Russkie slovari, 1997. – S. 159–206.*
4. *Valgina N.S. Sintaksis sovremennogo russkogo yazy'ka: uchebnyk. – M.: Agar, 2000. – 416 s.*
5. *Valyusinskaya Z.V. Voprosy' izucheniya dialoga / Z.V. Valyusinskaya // Sintaksis teksta. – M.: Nauka, 1979. – S. 299–313.*
6. *Kak proektirovat' universal'ny'e uchebny'e dejstviya v nachal'noj shkole / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskij, I.A. Volodarskij. – M.: Prosveshhenie, 2008. – 151 s.*
7. *Kop'ev A.F. Psixologicheskoe konsul'tirovanie: opy't dialogicheskoy interpretacii / A.F. Kop'ev // Voprosy' psixologii. – 1990. – № 3. – S. 17–25.*
8. *Nazarchuk A.V. Teoriya kommunikacii v sovremennoj filosofii / A.V. Nazarchuk. – M.: Progress-Tradiciya, 2009. – 312 s.*
9. *Nikonova M.N. Teoriya teksta / M.N. Nikonova. – Omsk: Izd-vo OmGTU, 2008. – 218 s.*
10. *Primernaya programma po russkomu yazy'ku // Primerny'e programmy' po uchebny'm predmetam: nachal'naya shkola: V 2 ch. – Ch. 1. – M.: Prosveshhenie, 2010. – 400 s.*
11. *Federal'ny'j gosudarstvenny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. – M.: Prosveshhenie, 2010. – 31 s.*

*N.D. Desyaeva,  
S.A. Nikishova*

**Textual Approach to Teaching Dialogical Speech  
in Russian Classroom as Formation Basis of Elementary-school Pupils'  
Communicative Universal Educational Actions**

The article considers solution of the problem of elementary-school pupils' communicative universal educational actions formation throughout development of their dialogical speech. Correlated are communicative training activities and components of Russian teaching; the offered typology of training dialogues types views the latter as means of formation of pupils' communicative competence.

*Keywords:* communicative universal educational actions; dialogue; training dialogue.

**Т.В. Корсакова**

## **Ценностные основы уклада школьной жизни**

Возникновение и развитие укладных форм жизнедеятельности в школе определяется выбором «фундамента» образовательного пространства, особенно в современных условиях, когда образование перестает быть закрытой системой. В качестве единого основания рассматриваются ценностные механизмы, которые способствуют созданию и поддержанию атмосферы доверия и взаимопонимания, установлению согласия и сотрудничества между всеми субъектами образовательного процесса. Выделенная система ценностей интегрирует все виды деятельности школы, все процессы образовательного учреждения для решения главной задачи — становления и развития человека.

*Ключевые слова:* базовые ценности; единое ценностное пространство; уклад школьной жизни.

**З**адача современной школы — гармонизовать внешнее и внутреннее пространство ребенка, обеспечить целостность его развития в многообразии видов деятельности, в единстве интеллектуального, эмоционального, социального опыта. Сформированный школьный уклад жизни является одним из наиболее эффективных способов решения такой задачи. Несмотря на очевидные различия в понимании того, что является ядром жизни школы, что обеспечивает единство образовательного пространства, необходимость выбора так называемого единого основания, определяемого системой ценностей, приоритетных в той или иной историко-культурной реальности, — бесспорна.

Понятие «ценность» — часть методологического аппарата разных наук: философии, культурологии, психологии, социологии, педагогики и др. Кроме того ценность, ее природа, структура, место в культуре и социуме стали предметом исследований самостоятельной области знания — аксиологии. Существование разнообразных подходов к пониманию ценности углубляет содержание этого понятия, наполняет его различными смысловыми оттенками.

В истории становления теории ценностей обычно выделяют несколько наиболее значимых этапов:

– приверженцы натуралистического психологизма утверждали, что источник ценностей находится в биопсихологических потребностях человека, что ценности могут фиксироваться как факты объективной реальности (А. Мейнонг, Р.Б. Перри, Дж. Дьюи, К.И. Льюис);

– система взглядов, определенная как аксиологический трансцендентализм, представляет ценность, как не зависящую от человеческих потребностей и желаний, как «идеальное бытие» (В. Виндельбанд, Г. Риккерт);

– согласно теории персоналистического онтологизма, тип личности определяется свойственной ей иерархией ценностей, которая и образует ее онтологическую основу (М. Шелер);

– для культурно-исторического релятивизма характерна идея множественности равноправных ценностных систем, невозможности выбора вне-временных ценностей, увековечивания какой-либо одной системы ценностей (В. Дильтей, О. Шпенглер и др.);

– социологизм принимает представление о ценности как о норме, существующей благодаря значимости для субъекта, приобретает методологический смысл как средство выявления социальных связей и функционирования социальных институтов (М. Вебер, Ф. Знанецкий, Т. Парсонс).

В течение XX столетия проблема ценностей была одной из приоритетных в области гуманитарного знания, поэтому возникло множество различных определений этого феномена. Приведем примеры:

– ценность есть избирательный принцип, избирательная установка, производная от потребностей (А. Маслоу);

– ценность — это некий личностный смысл, это категория «значимости», а не категория знания (Г. Олпорт);

– ценность (благо) — содействует более полному развертыванию специфических человеческих способностей, поддерживает жизнь (Э. Фромм);

– ценности — ориентиры личности в социальных отношениях (Д.М. Архангельский);

– ценности — осознанные смыслы жизни (Б.С. Братусь);

– ценности — система смысла вещей и явлений, окружающих человека (В. Вичев);

– ценность — это значение данного предмета для субъекта, это специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом (М.С. Каган);

– основой ценности является субъектное отношение индивида к вещам (М. Михалик);

– ценности, или жизненные смыслы, выражают ценностное отношение человека к миру, его сущностные силы (В.Н. Сагатовский).

Среди различных подходов наблюдается определенное единство: ценность — это интерпретация, в которой субъект выражает свои предпочтения. При этом характер самой интерпретации определяется мировоззрением личности. Ценность всегда одновременно и ценность чего-то (кого-то) и ценность для кого-то. Ценности существуют там и тогда, где и когда существует человек. Ценности нет только там, где человек относится к чему-либо безразлично. Если исходить из обоснованного А.И. Уёмовым (1928–2012) триадического строения бытия: вещи, свойства, отношения, то ценность окажется не вещью и не свойством, а отношением [4: с. 5–33]. М. Каган утверждает, что ценность — не некий предмет, явление, процесс; все они способны быть лишь носителями ценности, независимо от того, материальны они или духовны. Ценность не является и свойством «вещи», поскольку оно (свойство) только объясняет способность «вещи»



обрести ту или иную ценность [3]. Как утверждал М. Шелер, ценность не является неким «качеством», но отношением, причем специфическим отношением, поскольку связывает объект не с другим объектом, а с *субъектом*. Ценностное отношение образуется связью двух «контрагентов» — некоего предмета, который становится носителем ценности, и человека (или группы людей), который оценивает данный предмет, устанавливает его ценность. Таким образом, ценность есть значение объекта для субъекта — благо, добро, красота и т. п. [5].

Ценности являются ориентирами для людей в сложном мире смыслов и символов. Именно они составляют основу суждений и поступков, а также критериев оценки человеческой деятельности, что определяет особую роль ценностей для образования. Система ценностей во все времена определяла содержание образования и формы его организации, виды деятельности каждого конкретного образовательного учреждения и характер отношений между участниками образовательного процесса. Но в современном мире уже невозможны ни установка ценностей, ни их прямая трансляция. Любое универсальное понятие, имеющее общечеловеческое, вневременное значение, станет ценностью только в том случае, если будет наделено индивидуальным смыслом, если будет принято человеком как нечто значимое, определяющее его жизнь и судьбу.

Остроту проблемам развития образования придают принципиально новые условия жизнедеятельности современного ребенка. Он находится в информационном пространстве, не имеющем четких внешних и внутренних границ. На него воздействуют разные источники — Интернет, телевидение, компьютерные игры, кино. При этом социализирующее воздействие этих источников нередко является доминирующим и вступает в противоречие с тем воспитательным влиянием, которое исходит от школы. В этих условиях формирование «фундамента» школьной жизни, где единые ценностные основания ни в коей мере не будут ограничивать индивидуальную свободу, предотвращает обособление личности, разрыв социальных связей.

Человек должен выстраивать взаимоотношения с другими людьми, что требует выполнения определенных норм и правил, складывающихся под влиянием ценностного выбора. Важно, чтобы человек сознательно выбирал систему ценностей, гармонирующую эти отношения. В то же время возникает вопрос: кем формируется тот состав ценностей, который обеспечит согласование разнонаправленных интересов, который должен стать фундаментом образовательного пространства в целом и каждого отдельного школьного уклада? Только ли государство может устанавливать духовные и интеллектуальные ценности и цели образования? Такие прецеденты известны, и они однозначно ассоциируются с тоталитаризмом. Недопустимо, чтобы цели и ценности образования опять начали спускаться «сверху». Ценности образования, на основе которых впоследствии формируются требования, цели, реформы, стратегии, доктрины, должны быть не навязаны извне, а приняты системой образования, всеми, кто участвует в образовательном процессе, и каждым в отдельности.

Система образования — сфера жизни общества, в которой в той или иной мере представлены интересы абсолютного большинства населения страны.

Образовательные стандарты в состоянии эффективно выполнить свою миссию только в том случае, если их разработка, процедуры принятия и внедрения будут основаны на выявлении и согласовании индивидуальных, общественных и государственных потребностей в образовании. Индивидуальные потребности интегрируют склонности, интересы, способности личности, ее социальное окружение, развитость универсальных трудовых и практических умений, готовность к выбору профессии. В круг общественных потребностей входят: безопасный и здоровый образ жизни, свобода и ответственность, социальная справедливость, благосостояние, активная жизненная позиция, готовность к трудовой деятельности, способной создать личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики. Государство же востребует обеспечение следующих приоритетов: национального единства и безопасности, развития человеческого капитала, конкурентоспособности.

Рамочность современных образовательных стандартов повышает требования к отдельным образовательным учреждениям. Система образования в целом и каждая отдельная школа в частности самостоятельно дополнительно определяют ценности, ставят цели образовательной деятельности и ищут средства их реализации. «Девальвация старых целей и ценностей, поиск новых, опробование целей средствами, их определение и доопределение — это и есть духовная работа нашего образования» [2: с. 17].

В этом контексте уклад школьной жизни становится универсальным инструментом формирования единого ценностного пространства в образовательном учреждении, как ресурсом, который обеспечивает самоопределение каждого ребенка, его свободный, но осознанный ценностный выбор, позволяющий выстраивать продуктивные социальные отношения, осваивать внешнюю среду, осмыслять неповторимость собственного внутреннего мира через систему взаимодействия с другими людьми.

Уклад школьной жизни выстраивается на основе базовых ценностей, определенных в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников, ставшей методологическим фундаментом современных образовательных стандартов [1]. Критерием систематизации ценностей и разделения их по группам были выбраны те области общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, систему общественных отношений. Перечисленные в Концепции базовые ценности создают «рамку ориентиров», но их состав может интерпретироваться и дополняться в каждой отдельной образовательной программе. Образовательное учреждение при разработке собственной программы воспитания и социализации школьников может вводить дополнительные ценности, способствующие более полному раскрытию потенциала обучающихся, их личностному развитию и гражданскому становлению. Также с учетом возрастных и индивидуальных характеристик школьников, их потребностей и запросов родителей, региональных условий и других особенностей протекания образовательного процесса образовательное учреждение может делать упор в своем укладе жизни на особые группы базовых национальных ценностей.

При этом важно, чтобы ученики получали представление обо всей системе национальных ценностей, могли видеть, понимать и принимать духовно-нравственную культуру российского общества во всем ее социокультурном многообразии и национальном единстве. Необходимо создать такие условия, при которых базовые ценности, которые изначально существуют как некая объективная норма, принимались школьниками как личностные смыслы, основа мировоззрения и деятельности. Ценности, разделяемые и декларируемые всеми участниками образовательного процесса, ключевое звено, от которого зависит сплоченность людей, формируется единство взглядов и действий, а следовательно, обеспечивается формирование уклада школьной жизни. Стремление к общим ценностям способно объединять людей, создавая мощную силу в достижении поставленных целей.

Исходя из современных представлений, можно выделить несколько компонентов, формирующих ценностный фундамент как мировоззренческое ядро уклада школьной жизни:

- базовые ценности, отражающие национальный воспитательный идеал;
- воплощение и развитие этих ценностей в деятельности образовательного учреждения и поведении участников образовательного процесса;
- внутренние мотивационные структуры личности участников образовательного процесса, побуждающие их к выбору и воплощению в своем поведении и деятельности ценностных ориентиров.

Однако осознания той или иной ценности и положительного отношения к ней в процессе формирования уклада школьной жизни не всегда достаточно. Необходимым условием трансформации общих ценностей в индивидуальные является практическое включение обучающегося в деятельность, направленную на реализацию этой ценности. Только ежедневно действуя в соответствии с ценностями-ориентирами, соблюдая установленные нормы и правила поведения, человек их усваивает (интериоризирует). Это означает, что уклад школьной жизни должен обеспечивать включенность школьников в социально-культурные практики, дающие опыт ценностного выбора, самоопределения в мире нравственных идеалов, социальных ролей, поведенческих моделей.

Таким образом, значение общей системы ценностей для формирования и развития уклада школьной жизни определяется рядом обстоятельств. Во-первых, она встраивает отдельное образовательное учреждение в образовательное пространство страны, обеспечивая его единство. Во-вторых, закладывает и поддерживает традиции, которые, в свою очередь, создают неповторимый облик школы, являясь важным источником стабильности и преемственности в ее развитии, что формирует ощущение надежности школы как организации и чувство социальной защищенности у учителей и учеников. В-третьих, способствует созданию и поддержанию атмосферы доверия, взаимопонимания между учащимися, учащимися и педагогами, педагогами, учащимися и администрацией; установлению согласия и сотрудничества между ними, переходу от непосредственного воздействия на человека к формированию среды, в которой школьники и педагоги реализуют себя как личности. В-четвертых, единая система ценностей интегрирует все виды деятельности школы, все процессы образовательного учреждения для решения глав-

ной задачи — образования человека. В этом случае уклад становится социальной, культурной, личностной ценностью для школьников, педагогов и родителей.

### *Литература*

1. *Данилюк А.Я.* Концепция духовно-нравственного воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
2. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие для студ. вузов / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
3. *Каган М.С.* Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
4. *Уёмов А.И.* Вещи, свойства и отношения / А.И. Уёмов. – М.: АН СССР, 1963. – 184 с.
5. *Шелер М.* Избранные произведения: пер. с нем. / М. Шелер; сост., науч. ред., предисл. А.В. Денежкиной; послесл. Л.А. Чухиной. – М.: Гнозис, 1994. – 413 с.

### *Literatura*

1. *Danilyuk A.Ya.* Konceptsiya duxovno-nravstvennogo vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – M.: Prosveshhenie, 2009. – 24 s.
2. *Zinchenko V.P.* Psixologicheskie osnovy' pedagogiki (Psixologo-pedagogicheskie osnovy' postroeniya sistemy' razvivayushhego obucheniya D.B. E'l'konina – V.V. Davy'dova): ucheb. posobie dlya stud. vuzov / V.P. Zinchenko. – M.: Gardariki, 2002. – 431 s.
3. *Kagan M.S.* Filosofskaya teoriya cennosti / M.S. Kagan. – SPb.: Petropolis, 1997. – 205 s.
4. *Uyomov A.I.* Veshhi, svojstva i otnosheniya / A.I. Uyomov. – M.: AN SSSR, 1963. – 184 s.
5. *Sheler M.* Izbranny'e proizvedeniya: per. s nem. / M. Sheler; sost., nauch. red., predisl. A.V. Denezhkinoy; poslesl. L.A. Chuxinoj. – M.: Gnozis, 1994. – 413 s.

***T.V. Korsakova***

### **Value Bases of the School Set-up**

The origine and development of school set-up activities is defined by the choice educational space basis, especially in modern conditions when education ceases to be a closed system. The article views value mechanisms as a unified basis promoting creation and maintenance of atmosphere of trust, mutual understanding, unanimity and cooperation among all the subjects of educational process. The allocated system of values integrates all kinds of school activities, all processes in the educational institution for the achievement of the main goal – the personality's formation and development.

*Key-words:* base values; unified value space; school set-up.



## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.И. Савенков,  
С.И. Карпова**

### **Развитие представлений об интеллекте в психологии XX века**

На протяжении XX в. понятие «интеллект» являлось одним из наиболее часто изучаемых психических явлений. Естественно, что и в бытовом языке, и в научной психологии оно имеет множество трактовок. Определить, что вкладывает современная наука в понятие «интеллект», можно только рассмотрев эволюцию данного термина в истории психологии.

*Ключевые слова:* интеллект, диагностика интеллекта; интеллектуальная одаренность; тестирование.

**У**тверждается, что понятие интеллект первым ввел в научный обиход еще Цицерон (Г. Айзенк, Л. Кэмин). Первоначально им использовалось слово «intelligence», которое происходит от латинского «intelligentia» — способность понимать. Впоследствии это слово вошло в англоязычную культуру. На бытовом уровне и в научных трактатах философов в понятие «интеллект» стали вкладывать весьма широкий смысл. Сюда включали все, что обычно связывалось с представлениями об уме: способность приобретать новые знания; действовать, руководствуясь логикой; находить выходы из сложных запутанных ситуаций; разрабатывать решения сложных задач; прогнозировать развитие событий, процессов и явлений; действовать нестандартно, творчески и т. п.

Со становлением в конце XIX в. психологии как самостоятельной отрасли научного знания интеллект постепенно начал приобретать статус термина. Рассуждения об интеллекте в рамках научного подхода (и это касается любого психологического конструкта) имеют смысл лишь в сочетании с описанием процедуры его измерения (М. Бунге, В.Н. Дружинин и др.). Утверждение в научной психологии понятия «интеллект» связано с зарождением в начале XX в. отрасли психологии, получившей название тестологии. В результате, несмотря на протесты сторонников традиционных, бытовых представлений об интеллекте, отождествлявших интеллект с умом, в психологии XX в. интеллектом стали называть преи-

мушественно то, что фиксируется с помощью тестов интеллекта. Методика тестирования, предложенная А. Бине и его коллегами, выглядела простым, понятным и, как казалось первоначально, очень эффективным инструментом, позволяющим проводить измерения уровней различия людей по их общим умственным возможностям — интеллекту.

В 1904 г. во Франции по заданию министра общественного права была сформирована комиссия для разработки тестов по определению уровня умственной отсталости ребенка. Эти тесты должны были стать основанием для фиксации степени задержки в умственном развитии ребенка и принятия решения о его дальнейшем обучении. По замыслу авторов это должно было позволить детям с умственными расстройствами получать адекватное образование. Французские психологи А. Бине, Т. Симон, В. Генри и другие разработали тесты, удовлетворявшие требованиям комиссии. Первая серия включала 30 тестов-заданий. Располагались они по мере возрастания трудности. Чем выше был абсолютный (календарный, хронологический, паспортный) возраст ребенка, тем больше задач он должен был решить.

Авторы первых тестов интеллекта стремились выявить общие способности ребенка к познавательной деятельности. Причем эти общие способности оценивались ими не только с учетом сформированности определенных познавательных функций (запоминания, пространственного различения и т. д.), но и с учетом усвоения социального опыта (осведомленности, знания значений слов, способности к моральным оценкам и т. д.). В доработанном варианте методики, опубликованном в 1908 г., авторы поставили более масштабные задачи. Предполагалось, кроме дифференциации детей на нормальных и с задержкой в умственном развитии, выделить разные уровни интеллектуального развития нормальных детей.

Тесты группировались по возрастным уровням, поэтому и было введено понятие «умственного уровня». Впоследствии оно трансформировалось в понятие «умственного возраста». Впервые идея выделять умственный возраст была предложена французским ученым С.Е. Шайе (1887). Мысль о том, что умственный возраст может не совпадать с календарным оказалась очень продуктивной для продолжения научных изысканий в данном направлении.

В 1912 г. немецким психологом В. Штерном было предложено оценивать умственное развитие индивида не путем нахождения разницы между его умственным и календарным возрастом, где отсталость определялась отрицательными, а одаренность положительными числами, а по специальной формуле. Формула В. Штерна для расчета коэффициента интеллекта — «intelligence quotient», или сокращенно — IQ, приобрела широкую популярность, уверенно шагнув со страниц специальных изданий в средства массовой информации и обыденные рассуждения. Приведем ее:

$$\text{IQ «intelligence quotient»} = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Календарный возраст}} \times 100.$$



В настоящее время для расчета IQ формула В. Штерна применяется в несколько модифицированном виде. Вместо календарного возраста используется стандартный показатель, определяемый путем вычитания из «сырого» показателя данного обследуемого среднего значения и деления полученной разности на стандартное отклонение (значения среднего и стандартного отклонения для каждой возрастной и половой категории представлены в нормативных таблицах и руководствах к тестам). Это было необходимо по целому ряду причин, одна из которых — потребность в расчетах IQ взрослых.

Поскольку главной задачей предложенного тестирования было определить степень пригодности/непригодности ребенка к школьному обучению, то все задачи, использовавшиеся А. Бине и его сотрудниками, были тесно связаны с господствовавшим тогда в Европе подходом к образованию, основанном на репродуктивных методах обучения. Поэтому практически все тестовые задания, по которым проводилась оценка интеллекта и делались последующие расчеты, были, как это определили впоследствии, — конвергентного типа (рассчитанными на однонаправленное, последовательное, логическое мышление). Иначе говоря, они были ориентированы на выявление лишь одной и притом, как стало понятно позже, не самой важной характеристики умственных способностей. Несмотря на это явное ограничение, показатель, выявляемый по этим методикам, получил наименование коэффициента интеллекта (IQ) и с момента своего рождения стал претендовать на роль универсальной характеристики умственного развития.

Это обстоятельство стало базой для последующих попыток сведения психических свойств, выделенных с помощью тестов интеллекта, к простым способностям к учению. Эта точка зрения наиболее явно представлена во второй половине XX в. в работах известного специалиста в области психодиагностики А. Анастаси. Она настаивала на том, что IQ-результаты нельзя отождествлять с интеллектом. Эта точка зрения находила свое подтверждение и в относительно высокой корреляции тестов интеллекта и показателей учебной успешности.

Многочисленные последователи А. Бине, разрабатывавшие в XX в. теоретические модели интеллекта и методики его диагностики (Л. Термен, 1916; Р. Мейли, 1928; Дж. Равен, 1936; Л. Пенроуз, 1936; Р. Амтхауэр, 1953; Р. Кеттелл, 1958 и др.), не преодолели этого ограничения. Совершенствовались наборы тестовых задач, создавались новые, интенсивно шли споры о том, что такое интеллект (одна общая, интегративная способность или множество ортогональных и др.), но практически все тестовые задания, направленные на определение коэффициента интеллекта, так и продолжали оставаться конвергентными. По этой причине понятия «интеллект» и «интеллектуальная одаренность» оказались сужены.

Такая трактовка понятия «интеллект» еще более утвердилась с возникновением и первыми шагами кибернетики при разработке концепций искусственного интеллекта. Примитивность ЭВМ, деятельность которых осуществлялась на основе простейших алгоритмов, не позволяла ставить перед ними даже элементарные творческие задачи. Это «бумерангом» вернулось в психологию и, что

особенно удивительно, — быстро ассимилировалось обыденным сознанием, где прочно утвердилась мысль о том, что интеллект и креативность — принципиально разные характеристики. Правда, сама потребность в разработке проблем искусственного интеллекта вскрыла существенные недоработки в теории и практике психологических исследований интеллекта и в дальнейшем существенно интенсифицировала его изучение на новой основе.

В результате укоренения такого понимания интеллекта психология столкнулась с тем, что интеллект стали противопоставлять тому, что раньше традиционно рассматривалось как его важнейшие составляющие: естественные проявления умственной активности (обыденный интеллект), креативность, социальная компетентность и др. Например, появилось множество специальных исследований о взаимной зависимости интеллекта и креативности, интеллекта и уровня социальной компетентности и т. п.

Значительную роль в изучении проблематики интеллекта сыграла идея английского ученого Ч. Спирмена. Он построил собственную теорию интеллекта на основе метода корреляционного анализа (Ф. Гальтон, К. Пирсон), основанного на факторном подходе к оценке умственных способностей. Отмечая факт положительных корреляционных связей между результатами выполнения различных тестов, он пришел к выводу о существовании в них некоего единого общего начала. Это общее начало получает у Ч. Спирмена наименование — «general factor» («G»). Кроме этого фактора, им выделяется также фактор — «S», характеризующий специфику каждого тестового задания.

Фактор «G» прямо не отождествляется Ч. Спирменом с понятием «умственная целостность» или «интеллект», а рассматривается как некий независимый показатель, которым все же можно измерять «умственную целостность». «G» характеризуется Ч. Спирменом как фактор, отражающий меру способностей всех видов. Будучи константным психофизиологическим параметром для конкретного индивида, он может существенно различаться у разных людей. С точки зрения психологии важно то, что, основываясь на концепции Ч. Спирмена, по состоянию развития одних функций можно достаточно уверенно судить об уровне развития других, даже если последние находятся в латентном состоянии. Наличие данных коррелятивных признаков свидетельствует о целостном характере одаренности, последняя, по Ч. Спирмену, тесно связана с пластичностью нервной системы. Кроме этой особенности «умственная целостность» характеризуется особой «интеллектуальной энергией» сознания, не сводимой к материальной деятельности мозга.

Ч. Спирмен полагал, что в силу пластичности мозговых функций интеллект по своим физиологическим механизмам изменчив, но эта изменчивость ограничена лимитом «умственной энергии». Он отмечал, что любой ум сохраняет свою общую мощность (или производительность) количественно неизменной, хотя и меняющейся в своем качественном выражении. Теория Ч. Спирмена, а также гипотезы, высказанные в связи с ней, стали важнейшим этапом в развитии ин-

тегративного подхода к исследованию проблем интеллекта. Корреляция между разными способностями обусловлена, по мнению Ч. Спирмена, не какими-то их внутренними свойствами, как считали до него, а «общим фоном психической энергии», обозначенной им как фактор — «G».

Примечательно, что ни уровней, ни способов измерения «психической энергии» Ч. Спирмен не разработал. Он лишь ограничился гипотетическим утверждением о том, что якобы есть некоторые основания надеяться, что рано или поздно такая энергия будет открыта в нервной системе, особенно — церебральном кортексе. Несмотря на эти недоработки, теория Ч. Спирмена положила начало новому направлению в изучении психологии мышления — «энергетизму».

Впоследствии метод факторного анализа станет одним из ведущих при исследовании проблем интеллекта. В этом направлении много будет сделано исследователями, по-разному понимающими интеллект, методологию и методику его диагностики (А. Анастази, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, Д. Кеттелл, Л. Терстоун и др.).

Одним из первых заговорил о возможности разработки серии обучающих процедур, позволяющих повысить качество функционирования интеллекта, еще А. Бине. Но большинство его коллег не приняли эту точку зрения и даже напротив — стали отстаивать идею «фиксированного» интеллекта. Сторонники этой точки зрения настаивали на том, что интеллект есть генотипическая установка, которая стабилизируется в детском возрасте (примерно около 8 лет), по этой причине коэффициент интеллекта, будучи верно измерен у ребенка, может служить долгосрочным показателем интеллектуальных возможностей индивида (Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Э. Торндайк, В. Штерн, Э. Эббингауз и др.).

Несмотря на разночтения в определении понятия «интеллект», на протяжении XX в. интенсивно велись исследования интеллекта в рамках психогенетики. При обследовании сходства по уровням интеллекта монозиготных, дизиготных близнецов и людей, находящихся в разной степени родства, было обнаружено, что одинаковые гены дают высокое сходство по интеллекту даже в том случае, если среда была разной. Одна и та же среда, при отсутствии общих генов, дает несопоставимо меньшее сходство по уровням интеллекта (Р. Пломин, Ф. Де Фриз). Сходство по IQ у выросших вместе монозиготных близнецов — 0,86. У разлученных монозиготных близнецов оно достигает цифры 0,75. У родственников, живущих вместе, но имеющих только 50 % общих генов, корреляции колеблются от 0,34 до 0,62. У людей, воспитанных в одной семье, но не являющихся родственниками (то есть не имеющих общих генов), сходство по интеллекту самое низкое — 0,15–0,25 (И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко).

По результатам ранних психогенетических исследований (1920–1930-х гг.) генотипические факторы характеризовались как доминирующие при оценке степени их влияния на уровень интеллектуального развития индивида. Доля генотипа и среды в развитии интеллекта описывалась соотношением 8 : 2, то есть, согласно данным большинства экспериментальных исследований начала XX в., уровень развития интеллекта на 80 % зависит от генотипа и только на 20 % от средового

влияния. Позднее, в 80-х г. XX в., представления об этом соотношении несколько изменились, оно теперь представлено дробью 7 : 3. Генотипические факторы по-прежнему рассматриваются как доминирующие. Нельзя не отметить и того, что представления о роли среды изменились в сторону увеличения. Это в значительной мере связано с более глубокой проработкой самих понятий «генотип» и «среда».

Данное обстоятельство позволило существенно углубить экспериментальные исследования и сделать ряд очень важных выводов. Например, о том, что средовая вариативность показателей интеллекта связана преимущественно с вариативностью «внутрисемейной среды». По отношению к ней внешняя, культурная среда выступает скорее как общий фон, на котором протекает интеллектуальное развитие. Иначе говоря, на развитие умственных способностей ребенка наибольшее влияние, из всех средовых факторов, оказывает внутрисемейная среда: домашняя обстановка в целом, включая и предметно-пространственное окружение, и характер отношений с родителями, братьями и сестрами.

Проведенные в разных странах лонгитюдные исследования свидетельствуют о том, что вклад генотипа в индивидуальные различия IQ с возрастом увеличивается, причем генетические влияния в детском и взрослом возрасте преимущественно связаны (М.С. Егорова, Ф. Фолкнер и др.). В детском возрасте средовая вариативность IQ определяется в основном действием факторов систематической семейной среды, то есть общих для всех членов семьи. По мере взросления влияние систематической среды на IQ существенно снижается, но весьма ощутимо возрастает влияние уникальной, индивидуальной среды (И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко).

Таким образом, интеллект стал рассматриваться преимущественно как биологически предопределенная характеристика. Внешняя среда, включая и образовательную практику, может воздействовать на его развитие лишь в незначительной степени. Эта идея подверглась жесткой критике со стороны многих исследователей и работников образовательных систем во многих странах мира. Опираясь на данные, полученные в ходе исследований, противники тестирования интеллекта утверждали, что примерно 50 % испытуемых в возрасте между восемью и шестнадцатью годами обнаруживают значительные вариации в уровне его развития. У этих 50 % обследованных в разном возрасте оказывается разный коэффициент интеллекта, он колеблется от 20 до 50 пунктов (по данным разных исследований) (Дж. Лолер и др.).

### **Хэд Старт**

Движение за предоставление всем детям равных возможностей в получении образования активизировалось в США в середине 60-х гг. XX в. В 1965 г., по инициативе президента Л. Джонсона, был принят закон о начальной и средней школе, давший старт многочисленным развивающим программам.

Наиболее масштабной из них стала программа «Хэд Старт». Одним из главных ее идеологов был Ю. Бронфенбреннер. Предложенная им программа пози-

ционировалась как одно из средств, компенсирующее проблемы детей, растущих в малообеспеченных семьях. Жизнь в нищете, скудное питание, тяжелые жилищные условия и как итог слабое здоровье и школьная неуспешность.

Размах, с которым внедрялась программа «Хэд Старт», был грандиозен, он оказался неожиданным даже для ее авторов. В 2500 округах было создано 13 400 центров, которыми было охвачено свыше полумиллиона детей. Специальный курс развивающего обучения, разработанный Ю. Бронфенбреннером и его коллегами, длился восемь недель. Задания были ориентированы на развитие интеллекта детей и ликвидацию пробелов в их знаниях. Кроме того, параллельно действовал ряд других широкомасштабных круглогодичных программ, направленных на дополнительное обучение детей из малообеспеченных семей, с целью подготовки их к успешному обучению в школе.

Уже в конце 1965 г., после первой апробации программы, были достигнуты заметные положительные результаты, что проявилось, в частности, в результатах тестирования детей, участвовавших в них.

В 1969 г. американский психолог А. Дженсен подверг саму идею программы жесткой критике. Ссылаясь на большой эмпирический материал, он сделал заключение о том, что все педагогические усилия, направленные на повышение интеллекта, малоэффективны и обречены на неудачу, поскольку уровень интеллекта предопределен генетически. А. Дженсену удалось доказать, что отмеченное у детей из малообеспеченных семей повышение уровня IQ было явлением временным.

Ю. Бронфенбреннер парировал утверждения оппонента тем, что приведенные А. Дженсеном данные свидетельствуют о том, что тесты интеллекта выявляют не сам интеллект, а лишь знания и умения, соответствующие структуре этих тестов. Потому-то и занятия по системе «Хэд Старт» способствовали росту коэффициента интеллекта. Затем, когда дети вернулись в привычную для них социальную среду, новых стимулов для развития IQ они не получали.

Критика теоретических позиций тестирования интеллекта привела многих специалистов не только к отказу от идеи о фиксированности интеллекта, но и к отрицанию влияния генотипических факторов на его становление. А многих и к отказу от каких бы то ни было попыток его измерения путем тестирования. Одной из основных причин данного положения, видимо, следует считать излишне поспешное внедрение результатов тестирования в массовую образовательную практику. Известно, что ориентация на оперативное решение практических педагогических задач обусловила широкое и быстрое распространение идеи тестирования по системе IQ в разных странах (Англия, Германия, Россия, США, Франция и др.). Увлечшись конструированием диагностических методик, авторы весьма поверхностно отнеслись к идее разработки концептуальных моделей интеллекта и фундаментальным исследованиям психологии мышления.

Бесспорной, принимаемой всеми или, по крайней мере, большинством, концепции интеллекта в период зарождения тестирования не существовало. Несмотря на ряд значительных достижений, нет такой концепции и по сей

день. Без этого работа по созданию диагностических методик, позволяющих его оценивать, в известной степени, теряет смысл. Но это обстоятельство не только не смущает сторонников данного подхода, но, напротив, рассматривается некоторыми из них как явление естественное и даже вполне закономерное.

Английский психолог Г. Айзенк для объяснения такого решения проблемы приводит следующую аналогию: «В то время когда был изобретен термометр, науке мало что было известно о природе теплоты и ее измерения... теория теплоты была во многом основана на результатах, полученных при использовании термометра и других измерительных приборов» [1: с. 7]. Настоятельно советуя собственным оппонентам повременить с выводами, Г. Айзенк далее отмечает: «...теория имеет тенденцию стать конечным продуктом и предметом славы в результате длительного ряда исследований, начинающихся с новых открытий и новых измерительных инструментов» [1: с. 7]. В наше время уже нельзя пренебречь данным советом.

Как отмечают специалисты в области методологии психологических исследований, в изучении проблем, касающихся интеллекта и мышления, в настоящее время существует два основных пути (метода): метод проблемных ситуаций и метод тестирования (Д.Б. Богоявленская и др.). Оба эти подхода оказали существенное влияние на выяснение сущности понятий «одаренность», «интеллект», «творчество», «мышление». Вне их невозможно представить и саму разработку теоретических моделей данных психологических конструкторов.

Вплоть до середины XX в. интеллектуальную одаренность, а следовательно, и способность человека к решению сложных задач определяли преимущественно по тестам интеллекта. Эта практика вызывала много споров, и прежде всего потому, что данный показатель мало что говорил о возможностях достижения личностью успехов в дальнейшей жизни и особенно в творческой деятельности. Об этом свидетельствовали и знаменитое калифорнийское лонгитюдное исследование Л. Термена, и эксперименты других ученых в разных странах мира.

### **Калифорнийский лонгитюд**

Одно из самых крупных лонгитюдных исследований в области психологии интеллекта было проведено лабораторией Л. Термена в США. Оно было начато в 1920-е гг. и продолжалось до конца XX в. В 1921 г., используя модифицированный вариант теста А. Бине, получивший наименование Станфорд-Бине (по имени А. Бине и названию университетского города Станфорд, где этот тест дорабатывался), группа американских ученых под руководством Л. Термена (в состав группы входила К. Кокс и четыре ассистента) отобрала 1528 детей в возрасте от 8 до 12 лет из 95 школ Калифорнии. Средний показатель коэффициента интеллекта данной выборки составил 150 единиц, при этом 80 детей имели 170 и более баллов.



Кроме тестирования по шкале Станфорд-Бине все дети прошли медицинское освидетельствование, а с помощью различных тестов и рейтингов учителей и родителей были исследованы такие показатели отобранных детей, как школьная успеваемость, характер, интересы.

Параллельно была создана и контрольная группа учащихся. Она состояла из детей того же хронологического возраста. Однако контрольная группа отличалась от экспериментальной, уступая ей как по результатам тестирования интеллекта, так и по школьной успеваемости.

Затем в обеих группах с периодичностью 12 лет (1927–1928 гг., 1939–1940 гг., 1951–1952 гг.) по тем же методикам, что использовались вначале, были проведены три диагностических среза.

Первый контрольный срез показал, что коэффициент интеллекта повысился у большинства одаренных детей (около 90 %). Это повышение наблюдалось в основном у той части детей, что поступили в колледж. Успешно окончили колледж 70 % состава выборки, а 66 % окончивших были оставлены в аспирантуре. Причем еще до окончания колледжа 40 % юношей и 20 % девушек самостоятельно добывали половину или большую часть необходимых им материальных средств.

В 1950 г. исследователями была проведена оценка достижений 800 мужчин членов выборки. Они имели в своем активе: 67 опубликованных книг (в том числе 46 монографий в различных областях естественно-научного и гуманитарного направления и 21 произведение художественной литературы), а также 150 запатентованных изобретений. 78 человек стали докторами философии, 48 получили ученые степени в области медицины, 85 — в области юриспруденции, 51 — в области физики и техники. 104 стали крупными инженерами. 47 ученых из этого списка вошли в справочник «Люди науки в Америке» за 1949 г. Сравнение показало, что эти цифры в 30 раз превысили достижения их сверстников из контрольной выборки.

Выявленное в ходе лонгитюдных исследований (Л. Термен и др.) положение о том, что для достижения выдающихся результатов в самых разных сферах деятельности требуется в большей степени не «интеллект» (во всяком случае, не то, что измеряется с помощью системы «IQ»), а какое-то более сложное качественное своеобразие психики, привело к утверждению нового этапа в исследовании психологии интеллекта и мышления. Способность генерировать новые, оригинальные идеи, находить новые нетрадиционные стратегии и способы решения проблемных задач, определяемая в наиболее общем виде как «креативность», в начале 50-х гг. XX в. стала теснить «интеллект», лишив его монопольного права представлять универсальную личностную характеристику — умственную одаренность. Своим утверждением данное представление в значительной мере обязано итогам исследования проблем психологии продуктивного мышления (М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, К. Дункер, В. Лоуэнфельд, В. Келлер, К. Коффка, Н. Майер, Л. Секей, Е.П. Торренс и др.).

## Эффект Флина

Систематические измерения интеллекта, проведенные по одним и тем же методикам на протяжении XX столетия в разных странах, свидетельствуют о том, что средние результаты решения тестов на интеллект в большинстве стран мира неуклонно и существенно растут. Согласно данным, полученным новозеландским политологом Д. Флином, начиная с 70-х гг. XX в. рост среднестатистических показателей коэффициента интеллекта усилился и составил уже не три единицы за десятилетие (как было в начале XX в.), а три с половиной. Причем в разных странах этот прирост оказался различным. Так, за последние тридцать лет у жителей Швеции и Дании среднестатистический интеллект вырос на 10 пунктов, а в Бельгии, Голландии и Израиле поднялся на 20 пунктов. Самый мощный прирост интеллекта зафиксирован в послевоенной Японии.

Причины этого явления не ясны, и различные их интерпретации вызывают споры специалистов. К числу ведущих факторов в данном случае относят: улучшение деятельности образовательных систем, увеличение потоков информации, обрушивающихся на человека, улучшение питания, здравоохранения, гигиены.

В нашей стране в советский период тестологический подход полностью исключался, а интересующая нас проблематика рассматривалась в рамках психологии мышления и психологии способностей. Плюсы и минусы полного отказа от тестирования по системе IQ известны. Они уже получили свою оценку во многих публикациях, и нет необходимости останавливаться на этом подробно.

Изучение интеллектуальных способностей в отечественной психологии проводилось в основном методом «проблемных ситуаций». Этот подход, как известно, прямо ориентировал исследователя не на рассмотрение интеллекта как некоего субстанционального явления, а на изучение течения самих операций мышления. В этих условиях многое выглядело принципиально иным, например, не было необходимости выделять и автономно оценивать креативность. Даже напротив, ее расценивали как необходимую составляющую. Мысль, высказанная еще С.Л. Рубинштейном, о том, что мышление начинается в проблемной ситуации, стала лейтмотивом дальнейших исследований проблем мышления в отечественной психологии (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, З.И. Калмыкова, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров и др.).

В течение последнего десятилетия XX в. положение существенно изменилось, понимание интеллекта, сложившееся в рамках тестологической парадигмы, утвердилось и в отечественной психологии. В результате появилась серия специальных исследований, где уровень развития интеллекта сопоставлялся с уровнями развития других функций. Проблема дифференциации интеллектуальных и творческих способностей также стала предметом многих специальных исследований российских психологов (С.Д. Бирюков, А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.).

*Литература*

1. Айзенк Г.Ю. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта / Ю.Г. Айзенк. – Кострома.: Ай Кью, 1993. – 90 с.
2. Бине А. Измерение умственных способностей / А. Бине. – СПб.: Союз, 1998. – 432 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 356 с.
5. Карпова С.И. Проблема детской одаренности на современном этапе развития образования / С.И. Карпова. – Одинцово.; АНОО «Одинцовский гуманитарный университет», 2008. – 151 с.
6. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. – Воронеж, 2003. – 719 с.
7. Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. Савенков А.И. Развитие детской одаренности. Интеллектуально-творческий потенциал личности на ранних этапах онтогенеза / А.И. Савенков. – Saarbrucken (Германия): LAP Lambert Academic Publishing. 2011. – 385 с.
9. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 11–29.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
11. Spearman C. “General intelligence” objectively determined and measured / C. Spearman // American Journal of Psychology. – 1904. – № 15 (2). – P. 201–293.

*Literatura*

1. Ajzenk G.Yu. Uznaj svoj sobstvenny'j koe'fficient intellekta / Yu.G. Ajzenk. – Kostroma.: Aj K'yu, 1993. – 90 s.
2. Bine A. Izmerenie umstvenny'x sposobnostej. – SPb.: Soyuz, 1998. – 432 s.
3. Bogoyavlenskaya D.B. Psixologiya tvorcheskix sposobnostej / D.B. Bogoyavlenskaya. – M.: Akademiya, 2002. – 320 s.
4. Druzhinin V.N. Psixologiya obshhix sposobnostej / V.N. Druzhinin. – SPb.: Piter, 1999. – 356 s.
5. Karpova S.I. Problema detskoj odarennosti na sovremennom e'tape razvitiya obrazovaniya / S.I. Karpova. – Odinczovo: ANOO «Odinczovskij gumanitarny'j universitet», 2008. – 151 s.
6. Matyushkin A.M. My'shlenie, obuchenie, tvorchestvo / A.M. Matyushkin. – M. – Voronezh, 2003. – 719 s.
7. Prakticheskij intellekt / Pod obshh. red. R. Sternberga. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
8. Savenkov A.I. Razvitie detskoj odarennosti. Intellektual'no-tvorcheskij potencial lichnosti na rannix e'tapax ontogeneza / A.I. Savenkov. – Saarbrucken (Germaniya): LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 385 s.

9. *Ushakov D.V.* Social'ny'j intellekt kak vid intellekta / D.V. Ushakov // Social'ny'j intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Ushakova, D.V. Lyusina. – M.: IP RAN, 2004. – S. 11–29.

10. *Xolodnaya M.A.* Psixologiya intellekta: paradoksy' issledovaniya / M.A. Xolodnaya. – Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta; M.: Bars, 1997. – 392 s.

11. *Spearman C.* “General intelligence” objectively determined and measured / C. Spearman // American Journal of Psychology. – 1904. – № 15 (2). – P. 201–293.

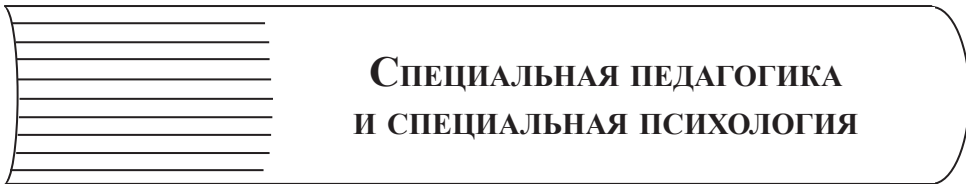
*A.I. Savenkov,*

*S.I. Karpova*

### **Development of Notions of Intelligence in the XX<sup>th</sup> Century Psychology**

Throughout the XX<sup>th</sup> century, the notion of intelligence was among the most often investigated psychic phenomena. It is but natural that this notion has quite a number of interpretations both in everyday language and in scientific psychology. To determine what the modern science means by intelligence one can only by considering this term evolution in the XX<sup>th</sup> century psychology history.

*Keywords:* intelligence; intelligence measurement; intellectual giftedness; testing.



## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Л.Б. Халилова**

### **Траектория взаимодействия психолингвистики и современной логопедии в рамках научно- исследовательского пространства**

В статье раскрываются структура и содержание разработанной автором концептуальной модели мыслеречезыкового механизма говорящего человека, анализируется специфика становления составляющих его психолингвистических процессов и операций у детей с недоразвитием речи, определяется место и положение присущих им речезыковых нарушений в структуре данного модельного устройства.

*Ключевые слова:* мыслеречезыковой механизм; декодирование речи; вербализация; семантизация; грамматикализация.

**Н**а современном этапе развития логопедии пересматриваются многие, прежде, казалось бы, не вызывающие сомнений положения. Наряду с традиционным подходом в изучении речевой патологии широкое использование обретают методы психолингвистического анализа речевой продукции детей, позволяющие использовать научно-методический аппарат психолингвистики для описания расстройств их языкового поведения.

Бурный взлет психолингвистики и ее поступательное проникновение в сферу герметичного пространства логопедической науки открыли новые горизонты для междисциплинарных исследований, актуальность которых может меняться в зависимости от динамики общенаучных приоритетов, а также специфики понимания прикладных и фундаментальных задач логопедии. Привлечение психолингвистического инструментария в практику экспериментальных исследований логопедической отрасли позволяет более основательно взглянуть на природу речезыковых нарушений, проанализировать их сложноорганизованный патологический механизм, наметить научно обоснованную систему коррекционно-педагогического воздействия, направленного на планомерное устранение стойких отклонений в развитии речезыковой сферы детей дошкольного и школьного возраста.

Для логопедии сегодняшнего дня естественным является стремление определить свои границы, иначе говоря, обозначить основные направления экспериментального поиска, выделить инструментальные методы исследования, наметить актуальные проблемы текущего дня. Если учесть то обстоятельство, что современная логопедия, как, впрочем, и всякая другая научная дисциплина, находится в постоянном движении, то следует признать, что установление ее жестких границ практически невозможно. Ввиду творческого, открытого характера этой междисциплинарной науки они чрезвычайно подвижны и даже не всегда определены, поскольку не во всех случаях оказывается возможным установить релевантность для данной отрасли научного знания той или иной проблемы, того или иного метода, той или иной теории.

Многолетние попытки формального сближения психолингвистики и логопедии долгое время не имели существенного результата. Из этого вывода, однако, вовсе не следует, что они были абсолютно бесплодными. Чрезвычайно плодотворным результатом психолингвистического поиска, реализуемого в рамках логопедического пространства, на наш взгляд, можно считать:

- введение в научный оборот логопедии достаточно большого корпуса психолингвистических фактов, никогда ранее не рассматривавшихся;
- выдвижение новых теоретических идей относительно того, как устроен объект научного изучения — мыслеречевой механизм ребенка, функционирующий на фоне дизонтогенетического развития речи;
- осознание того факта, что в условиях патологического развития речевой функции со всей очевидностью обнаруживается специфика становления не только поверхностно-реализующей, исполнительской фазы речевой системы, о которой неплохо осведомлена практическая логопедия, но и его глубинно-когнитивного уровня, необъятной сетью связанного с мыслительными, семантическими процессами, о которых мы пока знаем слишком мало.

Одним из базовых вопросов, определяющих сегодня общее направление научно-исследовательского поиска в рамках обозначенной нами проблематики, является вопрос о разработке основ наиболее адекватной требованиям логопедической науки и практики теории продуцирования речи, конструировании на ее основе модели речевой деятельности, имитирующей конкретные языковые процессы и явления. Создание подобной теории не представляется ныне возможным без обращения к базовым положениям психолингвистики, основанной на интеграции двух тенденций развития научной мысли — языковедческой и психологической, их обязательном представлении в структуре единого целого.

В качестве модельного устройства, имитирующего умение говорящего продуцировать речевые высказывания различной степени сложности, выступает разработанная нами единая интегрированная схема мыслеречевой системы, включающая в свой состав четыре последовательно сменяющие друг друга фазы: фазу мотивации, концептуализации, вербализации и символизации.

Заметим, что в рамках данного модельного устройства особое место принадлежит вербализующей фазе мыслеречевой системы, в ходе реализации



которой исходный замысел претерпевает известную перестройку, воплощаясь в последовательно организованное высказывание. Представляя собой весьма неоднородную структуру, вербализирующая фаза образована двумя основными уровнями, последовательно трансформирующимися один в другой: **семантизацией** и **грамматикализацией**. Первый уровень вербализующего устройства (глубинно-когнитивный, тезаурусный), основанный на высокой степени интеграции смысловых комплексов и включении широкого репертуара семантических операций, ответственен за формирование смысловой схемы будущего высказывания и квантование элементов содержания на отдельные пропозиции. Второй уровень процесса вербализации (поверхностно-реализующий, комбинаторный), чрезвычайно важный для понимания принципов действия языка, непосредственно связан с переходом от симультанной предикативной организации высказывания (его содержания) к сукцессивной последовательности языковых элементов. Находя развернутое отражение в структуре предложенного нами модельного устройства, он представляет собой целостное объединение процессов номинации, связанной с выбором альтернативных способов кодирования фрагментов действительности, и предикацией, обеспечивающей серийную организацию речевых процессов.

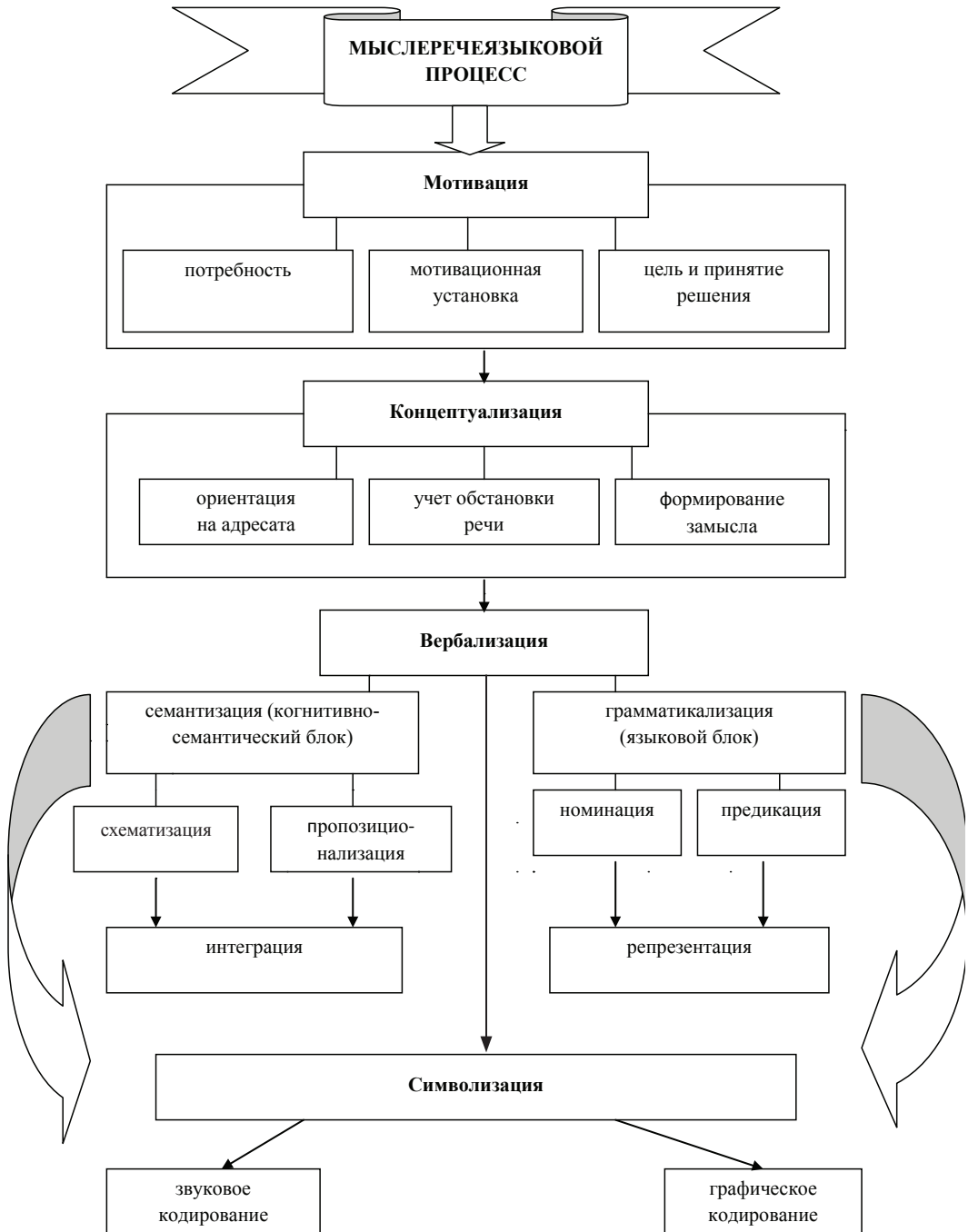
### Структурная характеристика модели

Основываясь на представлениях о закономерностях функционирования мыслеречезыкового механизма, мы полагаем, что анализ составляющих его фаз (семантизации и грамматикализации) может дать исчерпывающую информацию о структуре и динамике тех когнитивно-языковых структур, которые участвуют в реализации речевого продукта. Сведения об организации вербализующего уровня речепроизводства, непосредственно связанного с формированием глубинных семантических процессов, производством формально-грамматических схем, основанных на правилах преобразования высших иницирующих единиц в единицы низшего уровня, оказываются принципиально значимыми не только для научного анализа, но и для практики коррекционного обучения языку.

Ощутимый прогресс ныне достигнут в изучении **смыслообразующей степени речепроизводства** у детей с различными вариантами речевой недостаточности, определении роли когнитивных факторов в усвоении ими языка. На уровне конкретных экспериментальных фактов нам удалось установить, что нарушения семантического порядка, выступающие у большинства младших школьников с недоразвитием речи на фоне общей незрелости речевых и когнитивных процессов, обусловлены дисгармоничным состоянием когнитивно-семантических структур, провоцирующих выраженные трудности расшифровки лингвистической информации на всех уровнях ее языковой структуризации.

Невысокая степень интегративной активности языкового мышления детей данного контингента, недостаточность его регулирующей функции, несовершенство трансформационных операций, лежащих в основе перевода лексических значений в плоскость языковой семантики, неизбежно приводят к нарушениям динамической организации их смыслового восприятия, снижению качества рас-

### Структурная характеристика модели



шифровки сложных парадигматических кодов языка. В ходе специально организованного исследования была обнаружена корреляционная зависимость между продуктивностью понимания речи и уровнем сформированности лежащих в ее основе когнитивно-семантических операций, уточнена типология семантических нарушений смыслового восприятия у младших школьников с недоразвитием речи, определены основные факторы (фонематическое восприятие, когнитивные процессы, языковые представления, пространственные схемы), влияющие на продуктивность смысловой обработки ими речезыкового материала [4].

Панорама научных исследований, проводимых нами на протяжении последних лет, заметно расширилась в связи с активным проникновением в сферу экспериментального изучения **текстовой деятельности** детей с дизонтогенетическим развитием речевой функции, закономерностей формирования у них развернутых текстовых структур, специфики усвоения системы семантических правил, участвующих в организации текста.

Полученные методом экспериментальной проверки результаты позволили выделить и описать имеющиеся в речевой продукции младших школьников с недоразвитием речи стойкие семантические нарушения, приводящие к трудностям декодирования текстовой информации, отсутствию опоры на смысловую составляющую текста, невозможности интеграции отдельных пропозиций (суждений) в единый текстовый концепт. Для большинства из них весьма показательны невысокий уровень сформированности текстовой компетенции, незнание правил выделения ключевых слов текста (НКС), несовершенство репродуктивной деятельности, недостаточность понимания ядерного смысла текстового сценария, дефицитность процессов удержания в памяти семантически значимой информации [5].

Комплекс перечисленных нами семантических нарушений, возникающих у детей с недоразвитием речи на этапе организации смысла, оказался бы весьма неполным без указания на несовершенство интерпретационных механизмов их речи, недостаточную гибкость и динамичность когнитивных процессов, участвующих в переводе целостного текстового сценария в систему развернутых значений, отсутствие у них целенаправленного контроля как обязательной фазы осмысления языкового материала. Не владея правилами языковой интерпретации, они не всегда могут свободно оперировать различной по степени сложности текстовой информацией, использовать продуктивные способы ее расчленения и структуризации, выбирать рациональные стратегии семантического развертывания текстового сообщения, с достаточной степенью отчетливости актуализировать в своем языковом сознании правила построения логических суждений, служащих целям описания семантического и информационного содержания текста [6].

Психолингвистический анализ природы выделенных нами стойких нарушений текстового характера подвел нас к пониманию того, что в основе сложноорганизованного процесса декодирования текста у значительной части детей с недоразвитием речи лежит незрелость комплекса глубинно-когнитивных психолингвистических операций, обеспечивающих интегративную

целостность и неделимость текстового продукта. Недостаточный уровень актуализации вербальных значений в пространстве информационного поля текста, незрелость комплекса психолингвистических операций, участвующих в его семантической расшифровке (языковой аналогии и сравнения, категоризации и идентификации, дифференциации и генерализации, трансформации и интерпретации, компрессии и контаминации), трудности поиска и вычленения смысловой доминанты текста, определяющей в совокупности общую динамику раскрытия глубинного смысла, приводят к серьезным сбоям в работе всего декодирующего механизма их речевой деятельности.

Значительно расширились ныне наши теоретические представления о механизмах патологического функционирования **грамматической ступени рече-производства** (процесса грамматикализации) у детей с выраженной речевой недостаточностью. Результаты динамического экспериментального исследования выявили у них незрелость селекционных процессов, обеспечивающих работу механизма выбора слов; непродуктивное использование комбинаторной техники речи, основу функционирования которой составляет последовательный переход от содержания высказывания к его опорным словам; недифференцированность восприятия морфологических элементов языка; «нечувствительность» к морфологическим и словообразовательным модификациям слова, в условиях чего оно утрачивает способность выступать в различных грамматических формах, составляющих его парадигматику.

Психолингвистический анализ речевой продукции детей данного контингента позволил обнаружить у значительного большинства из них наличие стойких грамматических нарушений (поверхностно-реализующее звено вербализующего процесса), обусловленных несформированностью языковых операций номинации и предикации, общей незрелостью синтагматического и парадигматического аппаратов языка, участвующих в организации выбора слов и их грамматическом структурировании.

Незрелость грамматического компонента языковой способности, имеющая место у младших школьников с недоразвитием речи, приводит к трудностям выявления грамматических аномалий в тексте, неумению восстанавливать его деграмматикализованную структуру, нарушению правил, кодифицирующих нормы пунктуационного оформления текстовой продукции. Показателем невысокого уровня их грамматического развития являются стойкие синтаксические ошибки, связанные с неадекватным нахождением и выделением графических маркеров, фиксирующих позиции начала и конца предложения, направлением употреблением предлогов в составе различных по степени сложности синтаксических моделей, не всегда точным пониманием их функционального назначения [7].

Материалы проведенного нами динамического исследования экспериментально подтвердили обусловленность выявленных у детей данной категории нарушений грамматического характера несовершенством процесса кодирования речевого сообщения, непосредственно участвующего в репрезентации

смысла. Незнание синтаксических правил, лежащих в основе поверхностной грамматики и моделирующих формально-грамматический «каркас» речевого высказывания, проявляется у них в недостаточно свободном оперировании абстрактными грамматическими формами языковых структур, несоблюдении грамматических норм употребления лингвистических единиц различного уровня, наличии разнообразных по характеру своего проявления нарушений селекционной и комбинаторной техник речи.

Проблема психолингвистического сопровождения логопедии представляется нам весьма актуальной в связи с тем, что практическая ветвь ее, вопреки научной целесообразности, наибольшее время отводит отработке механизмов внешнего оформления речи. Работа же над остальными звеньями мыслеречезыкового механизма, направленная на выявление семантической ориентировки в смысловом пространстве текстового сообщения, расширение диапазона языковых средств выражения различных содержательных конструкторов текста, формирование навыков редактирования готового речевого продукта и способов его адекватной трансляции, как правило, целенаправленно не проводится.

Между тем тщательное обоснование психолингвистически ориентированных методов психолого-педагогической диагностики и коррекции, планомерное внедрение инновационных психолингвистических технологий в сферу экспериментально-методических разработок логопедической отрасли позволяют ответить на многие нерешенные, а по ряду направлений вовсе дискуссионные, вопросы теории и практики современной логопедии. К их числу, на наш взгляд, принадлежит проблема комплексного изучения репрезентативной и интегративной способностей детей с нарушениями речи, ограниченный диапазон которых препятствует свободной реализации языка в речевой деятельности, составляющей важнейший аспект их социального поведения.

### *Литература*

1. Халилова Л.Б. Актуальные вопросы порождения речи и их анализ с позиций современной логопедии / Л.Б. Халилова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – М.: Прометей МПГУ, 2005. – С. 396–403.
2. Халилова Л.Б. Психолингвистические аспекты изучения речевой коммуникации детей с недоразвитием речи / Л.Б. Халилова // Вестник Университета Российской Академии образования. – 2010. – № 1. – С. 96–99.
3. Халилова Л.Б. Психолингвистическое сопровождение логопедии: учеб. пособие / Л.Б. Халилова. – М.: Экономика, 2011. – 111 с.
4. Халилова Л.Б. Структурно-семантические нарушения текстовой продукции младших школьников с недоразвитием / Л.Б. Халилова, О.А. Безрукова // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 41–48.
5. Халилова Л.Б. Оценка семантического компонента языковой компетенции в экспрессивном и импрессивном видах речевой деятельности детей с недоразви-

тием речи / Л.Б. Халилова, Ю.А. Шулекина // Логопедические технологии в коррекционно-развивающем образовании. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 63–70.

6. Халилова Л.Б. Психолингвистический анализ репродуктивных способностей детей с недоразвитием речи в ходе воспроизведения ими текстового сообщения / Л.Б. Халилова, А.С. Володина // Социогуманитарные науки: XXI в. – Вып. III. – М., 2010. – С. 364–369.

7. Халилова Л.Б. Типология речезыковых нарушений у детей с недоразвитием речи (опыт психолингвистического исследования) / Л.Б. Халилова, Д.Р. Заимцын // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 276–282.

### *Literatura*

1. Xalilova L.B. Aktual'ny'e voprosy' porozhdeniya rechi i ix analiz s pozicij sovremennoj logopedii / L.B. Xalilova // Ontogenez rechevoj deyatel'nosti: norma i patologiya. – М.: Prometej MPGU, 2005. – С. 396–403.

2. Xalilova L.B. Psixolingvisticheskie aspekty' izucheniya rechevoj kommunikacii detej s nedorazvitiem rechi / L.B. Xalilova // Vestnik Universiteta Rossijskoj Akademii obrazovaniya. – 2010. – № 1. – С. 96–99.

3. Xalilova L.B. Psixolingvisticheskoe soprovozhdenie logopedii: ucheb. posobie / L.B. Xalilova. – М.: E'konomika, 2011. – 111 s.

4. Xalilova L.B. Strukturno-semanticheskie narusheniya tekstovoj produkcii mladshix shkol'nikov s nedorazvitiem / L.B. Xalilova, O.A. Bezrukova // Defektologiya. – 2007. – № 6. – С. 41–48.

5. Xalilova L.B. Ocenka semanticheskogo komponenta yazy'kovoj kompetencii v e'kspressivnom i impressivnom vidax rechevoj deyatel'nosti detej s nedorazvitiem rechi / L.B. Xalilova, Yu.A. Shulekina // Logopedicheskie texnologii v korrekcionno-razvivayushhem obrazovanii. – SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2008. – С. 63–70.

6. Xalilova L.B. Psixolingvisticheskij analiz reproduktivny'x sposobnostej detej s nedorazvitiem rechi v xode vosproizvedeniya imi tekstovogo soobshheniya / L.B. Xalilova, A.S. Volodina // Sociogumanitarny'e nauki: XXI v. – Vy'p. III. – М., 2010. – С. 364–369.

7. Xalilova L.B. Tipologiya recheyazy'kovy'x narushenij u detej s nedorazvitiem rechi (opy't psixolingvisticheskogo issledovaniya) / L.B. Xalilova, D.R. Zaimczyan // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2011. – № 1. – С. 276–282.

### **L.B. Khalilova**

#### **Modern Psycholinguistics and Speech Therapy Interaction Trajectories within Scientific Research Space**

The article describes the structure and content of the conceptual model of the speaking person's thought-speech-language mechanism developed by the author; analyzes the specificity of its constituent psycholinguistic processes and operations formation in children with speech hypoplasia; determines the location and position of their inherent speech and language disorders in the structure of this model.

*Key-words:* thought-speech-language mechanism; speech decoding; verbalization; semantization, grammaticalization.



**О.С. Мелентьева**

**Взаимодействия специалистов  
учреждений для детей, нуждающихся  
в психолого-педагогической  
и медико-социальной помощи**

В статье исследуются основные задачи построения эффективной комплексной многопрофильной службы психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам; рассматриваются аспекты взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в ходе создания условий для формирования личности ребенка.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая и медико-социальная помощь (ППМС); взаимодействие субъектов образовательной среды; компоненты деятельности специалистов ППМС-центров.

**У**худшение социальной ситуации, экономические проблемы — наркотизация общества, нарастание миграционных процессов, нестабильность семьи, родительская и педагогическая некомпетентность — эти и многие другие факторы негативно влияют на процесс развития ребенка. В связи с этим все большая часть воспитательных и развивающих функций возлагается на систему образования, главным предметом заботы специалистов которой становится поиск и реализация различных форм взаимодействия с ребенком и средой его окружения, направленных на конструктивное решение актуальных проблем развития ребенка.

Образовательное учреждение — это поле взаимодействия работающих в нем специалистов (педагогов, воспитателей, психологов, социальных педагогов, медицинских работников и др.), детей и родителей. В центре этого взаимодействия находятся интересы ребенка как формирующейся личности. Успешное решение сложных задач обучения и воспитания в решающей степени зависит от единства и согласованности усилий, направленных на их решение, что подразумевает комплексность работы психологов, педагогов, социальных педагогов, медицинских работников и других специалистов на условиях партнерства. Взаимодополняемость позиций, тесное сотрудничество

специалистов на всех стадиях работы следует рассматривать как необходимое условие решения воспитательных и образовательных задач, стоящих перед образовательным учреждением.

В настоящее время профессиональное взаимодействие разных специалистов, работающих в учреждениях образования, наблюдается крайне редко, что неизбежно снижает эффективность их работы по оказанию помощи ребенку.

Анализ ситуации приводит к необходимости тесного сотрудничества ППС-центров с общеобразовательными учреждениями, что предполагает согласованное взаимодействие специалистов различных профилей: психологов, социальных педагогов, дефектологов, логопедов, врачей, уполномоченных по правам ребенка, оказывающих необходимую комплексную психолого-педагогическую и медико-социально-правовую помощь ребенку, испытывающему трудности в обучении, поведении, развитии, самоопределении, а также консультативную помощь родителям и педагогам по вопросам воспитания и обучения.

Построение эффективной системы психолого-педагогической, медико-социально-правовой помощи в системе образования позволит решать задачи развития и обучения детей внутри образовательной среды, избежать необоснованной переадресации проблем ребенка внешним службам, повысить адаптационные возможности участников образовательного процесса.

Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение подразумевает своевременное оказание помощи и поддержки любому ребенку, оказавшемуся в сложной ситуации, представляющей угрозу его развитию и здоровью, а также целенаправленную профилактическую работу по предупреждению возникновения данных ситуаций.

Реализация целостной системы комплексного сопровождения образовательного процесса осуществляется на основе партнерства всех субъектов образовательного пространства.

Междисциплинарное сообщество, включающее разнопрофильных специалистов, должно быть коллективным субъектом — активно и качественно реализующим идеи комплексной психолого-педагогической и медико-социально-правовой помощи детям и подросткам.

Комплексная многопрофильная служба психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам организуется ППС-центром на основе государственного (муниципального) заказа, на базе образовательного учреждения любого типа и вида независимо от его организационно-правовой формы (общеобразовательных учреждений, учреждений дошкольного образования и учреждений дополнительного образования детей) и является системным образованием, решающим задачи своевременной разнонаправленной помощи детям, их родителям, всем участникам образовательного процесса.

Приоритетные направления оказания комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам напрямую зависят от целей, задач, приоритетных направлений образовательного учреждения.

Принципы работы специалистов ППМС-центра основываются на необходимости учета физического, психического и психологического состояния, а также особенностей семейной и социальной ситуации каждого ребенка, что позволяет сохранять и развивать физические, психические и психологические ресурсы детей и способствует решению задач образования и общественного воспитания.

Принципы работы специалистов ППМС-центра в рамках организации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса следующие:

- общественно-ценная целевая направленность взаимодействия специалистов в образовательном пространстве школы;
- осуществление комплексного подхода, организация взаимодействия специалистов с ребенком и его родителями;
- субъектность;
- единство требовательности и уважения к детям;
- связь развивающей, коррекционной, учебно-воспитательной работы с жизнью;
- целостное и гармоничное формирование личности в процессе развития, воспитания и обучения, коррекции;
- обучение и воспитание детей в коллективе;
- создание толерантной среды.

Принципы работы специалистов ППМС-центра в рамках руководства различной деятельностью детей в процессе взаимодействия специалистов:

- стимулирование и активизация нравственных сил и интересов детей;
- приведение методов и приемов деятельности детей в соответствие с целями и задачами коррекции, развития;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- последовательность и систематичность развития и коррекции детей;
- рефлексивная позиция.

Функциональные компоненты деятельности специалистов ППМС-центров:

а) гностический компонент — включает действия по изучению и накоплению знаний о целях системы сотрудничества и сопровождения, а также средствах и путях достижения поставленных целей; состояниях, уровне развития объектов и субъектов комплексного сопровождения; содержании и способах воздействия на субъектов образовательного пространства, вовлеченных в медико-психологическую и социально-правовую деятельность; возрастных и индивидуально-психологических особенностях детей; результатах всего комплексного сопровождения и результатах деятельности специалистов сопровождения, ее достоинств и недостатков.

б) проективный компонент — включает действия, связанные с формулированием и перспективным планированием системы целей и задач медико-психологического и социально-правового сопровождения; планированием деятельности учащихся на длительный срок сопровождения; планированием собственной деятельности специалистов на длительный срок сопровождения.

в) конструктивный компонент — включает действия, связанные с отбором и композиционным построением содержания медико-психологического и социально-правового сопровождения, выбором методов практической работы специалистов в рамках медико-психологического и социально-правового взаимодействия, моделированием деятельности учащихся при разных формах работы, моделированием собственной деятельности каждого специалиста в рамках медико-психологического и социально-правового взаимодействия.

г) коммуникативный компонент — включает действия по установлению педагогически целесообразных деловых взаимоотношений между участниками медико-психологического и социально-правового сопровождения, мотивированию деятельности (суггестия) специалистов педагогов в рамках медико-психологического и социально-правового сопровождения, проникновению во внутренний мир ребенка.

д) организационный компонент — включает действия по реализации медико-психологического и социально-правового замысла в рамках взаимодействия всех специалистов, организации взаимодействия всех субъектов образовательного пространства.

Основными направлениями деятельности по комплексному психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению являются диагностика, развивающая и коррекционная работа, профилактика, просвещение, консультирование, реабилитация.

Выбор приоритетных направлений деятельности ППМС-центра зависит от потребностей образовательного учреждения, его специализации, цели и задач, а также кадрового обеспечения, временного ресурса сотрудников.

Реализация данных направлений может осуществляться путем:

- разработки и проведения мероприятий, направленных на создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе и укрепление межличностных отношений (психологическая и социальная работа);
- участия в организации и проведении мероприятий, направленных на укрепление здоровья, здорового образа жизни, общего физического и психического развития (медицинское сопровождение);
- осуществления комплекса мер по соблюдению прав учащихся: плановых и экстренных (правовое сопровождение);
- участия в разработке и экспертизе инновационных образовательных проектов, программ, направленных на развитие психологического и социально-правового благополучия, физического и психического здоровья (во взаимодействии специалистов сопровождения);
- осуществления медико-психологического контроля за режимными моментами, внедрением новых педагогических технологий и других нововведений и т. д.

Реализация деятельности ППМС-центра невозможна без качественного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в ходе создания условий для развития физических, психических и психологических ресурсов

ребенка. Профессиональное взаимодействие строится на взаимном дополнении содержания работы различных специалистов, осуществляющих оказание комплексной многопрофильной помощи.

Реализация профессионального взаимодействия специалистов внутри ППМС-центра осуществляется на следующих уровнях:

- организационный уровень — взаимный обмен информацией, выяснение стратегий и тактик совместной деятельности, определение основных направлений, согласование планов, мероприятий и сроков деятельности. Определение сфер совместной деятельности, способов определения ее результатов и назначение ответственных;
- методический уровень — выбор методических средств для целевых исследований, методическое оснащение деятельности, направленной на решение поставленных задач, определение содержания контрольных мероприятий;
- уровень практической реализации — совместная деятельность, построенная на основе согласованной ранее, долгосрочной программы (именно здесь происходит организация единого образовательного пространства, призванного расширить способности каждого из социальных партнеров);
- уровень анализа и планирования деятельности — подведение итогов психолого-педагогического и медико-социального партнерства, обобщение результатов, их значимости и постановка новых целей и задач.

Только вместе с учителями, воспитателями и администрацией специалисты ППМС-центра (педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, медицинские работники, социальные педагоги и уполномоченные по правам ребенка) способны качественно решать важнейшую задачу образования: развитие личности, индивидуальности ученика и создание условий, обеспечивающих здоровье и формирование творческих способностей учащегося в процессе усвоения знаний, умений и навыков.

Исследование опыта организации психологической работы в учреждениях образования различного типа и вида на основе взаимодействия специалистов ППМС-центра с педагогическим коллективом и администрацией образовательного учреждения, в котором обучается ребенок, показало, что ее качество зависит от двух основных факторов: уровня профессиональной подготовки специалистов и особенностей административного руководства.

Системная работа по развитию психолого-педагогического и медико-социально-правового взаимодействия объединяет всех специалистов учреждения, включая учителей и воспитателей. Именно включение педагогического состава в решение задач психолого-педагогического и медико-социального сопровождения образовательного процесса делает эту работу эффективной. Привлечение всего кадрового потенциала учреждения, в котором учитель имеет большое количественное преимущество, сделает процесс интенсивным.

Профессиональное взаимодействие в ходе осуществления комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам проходит несколько качественных ступеней развития:

1-я ступень предполагает определение цели, задач и содержания профессионального взаимодействия на первый год осуществления комплексного сопровождения образовательного процесса.

Специалистами ППМС-центра совместно с администрацией и педагогическим коллективом образовательного учреждения формулируется цель комплексного сопровождения и обсуждаются первоочередные проблемы, определяющие частные задачи, которые будут решаться в ближайший год.

Участники профессионального взаимодействия планируют свои действия, устанавливая сроки и распределяют ожидаемые результаты во времени: какой эффект ожидается в первый год, через три года, пять лет и т. д. Для определения эффективности работы по комплексному сопровождению необходимо выделение параметров, изменение которых будет показателем качества профессионального взаимодействия.

При обсуждении параметров эффективности необходимо учитывать, что учреждение образования в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения и взаимодействия с родителями учеников сталкивается со следствиями неблагоприятных социальных и иных факторов. Среди этих факторов такие, как экономическое расслоение общества, влияние массовой культуры, алкоголизация населения, ухудшение здоровья детей и пр.

Педагоги испытывают сложности в работе с учащимися, привлекают другие специалисты образования к работе с возникающими проблемами, но все эти усилия практически не влияют на их причины. Таким образом, показателем эффективности на первом этапе будет конструктивное распределение сил и грамотное содержание профессионального взаимодействия, соответствующее цели и задачам, поставленным на первый год.

Вместе с тем необходимо определить показатели, изменение которых будет давать информацию участникам сопровождения: отношение детей к школе; количество детей «группы риска», с которыми ведется работа (например, неблагополучные семьи, агрессивные ученики, малолетние правонарушители и т. п.); участие родителей во внеучебных мероприятиях. Если такая информация будет представляться в конце каждого года на сводном бланке класса для внутреннего пользования специалистов сопровождения, то ее можно будет использовать для анализа изменений.

2-я ступень предполагает коррекцию задач и содержания профессионального взаимодействия по итогам работы первого (второго, третьего) года комплексного сопровождения.

После первого года комплексного сопровождения осуществляется анализ результатов и текущих проблем взаимодействия. На этой ступени может быть скорректирован фокус работы, исходя из первичного опыта, так как на этой ступени планы часто оказываются невыполнимыми из-за завышенных ожиданий, неверных расчетов (например, предполагаемая психологическая работа в реальности может быть выполнена двумя-тремя специалистами, а не од-



ним). Для грамотного планирования работы рекомендуется применять циклограммы распределения рабочего времени специалиста сопровождения, которые покажут реальные возможности каждого и помогут регулировать работу во времени и образовательном пространстве.

Руководитель должен быть готов к тому, что план будет выполнен не полностью. Это связано с инертностью человеческого фактора и с недостаточностью опыта планирования работы таких, относительно свободных (в сравнении с педагогами) кадров, как социальный работник, педагог-психолог и др.

Планы, определяемые на этой ступени, как правило, более реалистичны и обоснованы, специалисты профессионального взаимодействия более активны в определении границ своей работы и распределении ответственности.

На этой ступени процесс сопровождения может осуществляться в течение нескольких лет, при благоприятных условиях — до 3 лет.

3-я ступень предполагает качественное взаимодействие специалистов на высоком профессиональном уровне, когда каждый знает свои обязанности и границы ответственности, а также умеет обратиться к коллеге по учреждению с соответствующим вопросом, выходящим за пределы своей компетенции.

Переход на третью ступень не исключает корректировки цели, задач и специалистов, осуществляющих комплексное сопровождение образовательного процесса. Все нововведения являются следствием нового качественного уровня решения проблем, с которыми сталкиваются специалисты образования в работе с подрастающим поколением.

### *Литература*

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2004. – 752 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: В 5 кн. / А.А. Деркач. – Кн. 2: Акмеологические основы управленческой деятельности. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 483 с.
3. Деркач А.А. Формирование образовательной акмеологической среды для достижения профессионального успеха / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 80 с.
4. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 5–10.
5. Дубровина И.В. Состояние, проблемы и перспективы развития психологической службы столичного образования / И.В. Дубровина // Известия Российской академии образования. – 2001. – № 2. – С. 47–52.
6. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродин. – М.: Финстатинформ: КноРус, 2002. – 358 с.
7. Метелькова Е.И. Эффективность работы психолога в образовательном учреждении / Е.И. Метелькова // Вестник практической психологии образования. – 2007 – № 1 (10). – С. 64–69.

8. *Метелькова Е.И.* Проблемы создания и развития организационных моделей психологической службы в российской высшей школе / Е.И. Метелькова // Психология образования: региональный опыт: сб. мат-лов III Национальной научно-практ. конфер. / Федерация психологов образования России. – М.: ФПО России, 2005. – С. 148.

9. *Рубцов В.В.* Анализ развития службы практической психологии образования Москвы (По материалам анкетирования школьных психологов) / В.В. Рубцов, С.Б. Малых, В.Г. Кобозева // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 21–27.

### *Literatura*

1. *Derkach A.A.* Akmeologicheskie osnovy' razvitiya professionala / A.A. Derkach. – М.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODEK, 2004. – 752 s.

2. *Derkach A.A.* Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka: V 5 kn. – Kn. 2: Akmeologicheskie osnovy' upravlencheskoj deyatelnosti / A.A. Derkach. – М.: Izd-vo RAGS, 2000. – 483 s.

3. *Derkach A.A.* Formirovanie obrazovatel'noj akmeologicheskoy sredy' dlya dostizheniya professional'nogo uspeha / A.A. Derkach. – М.: Izd-vo RAGS, 2007. – 80 s.

4. *Dubrovina I.V.* Psixologicheskaya sluzhba obrazovaniya: nauchny'e osnovaniya, celi i sredstva / I.V. Dubrovina // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 1998. – № 2. – S. 5–10.

5. *Dubrovina I.V.* Sostoyanie, problemy' i perspektivy' razvitiya psixologicheskoy sluzhby' stolichnogo obrazovaniya / I.V. Dubrovina // Izvestiya Rosijskoj akademii obrazovaniya. – 2001. – № 2. – S. 47–52.

6. *Zabrodin Yu.M.* Psixologiya lichnosti i upravlenie chelovecheskimi resursami / Yu.M. Zabrodin. – М.: Finstatinform: KnoRus, 2002. – 358 s.

7. *Metel'kova E.I.* E'ffektivnost' raboty' psixologa v obrazovatel'nom uchrezhdenii: E.I. Metel'kova // Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya. – 2007 – № 1 (10). – S. 64–69.

8. *Metel'kova E.I.* Problemye sozdaniya i razvitiya organizacionny'x modelej psixologicheskoy sluzhby' v rossijskoj vy'sshej shkole / E.I. Metel'kova // Psixologiya obrazovaniya: regional'ny'j opyt: sb. mat-lov III Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii / Federaciya psixologov obrazovaniya Rossii. – М.: FPO Rossii, 2005. – S. 148.

9. *Rubczov V.V.* Analiz razvitiya sluzhby' prakticheskoy psixologii obrazovaniya Moskvy' (Po materialam anketirovaniya shkol'nyx psixologov) / V.V. Rubczov, S.B. Maly'x, V.G. Kobozeva // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2002. – № 2. – S. 21–27.

### *O.S. Melentieva*

#### **Peculiarities of Professional Development of Educational Environment Subjects under Conditions of Educational Institutions for Children Requiring Psychological, Educational, Medical and Social Assistance**

The paper examines the main objectives of all participants of educational process in organizing educational activity which promotes the development of the educational environment for the the child's personality formation at all stages of ontogeny.

*Key-words:* centres of psychological, educational, medical and social assistance (PEMS-centers); interaction of educational environment subjects; components of PEMS-centers specialists' work.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»  
2012, № 3 (21)

**Амонашвили Шалва Александрович** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, заведующий лабораторией гуманной педагогики Научно-исследовательского института столичного образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [AmonashviliShA@ifl.mgpu.ru](mailto:AmonashviliShA@ifl.mgpu.ru) .

**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](mailto:afanasievv@mgpu.ru)

**Богданова Антонина Владимировна** — аспирант кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [2891photina@mail.ru](mailto:2891photina@mail.ru)

**Вершинина Надежда Александровна** — аспирант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [naleda1@gmail.com](mailto:naleda1@gmail.com)

**Глизбург Вита Иммануиловна** — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор кафедры естественно-научных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [glizburg@mail.ru](mailto:glizburg@mail.ru)

**Десяева Наталья Дмитриевна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [481795@mail.ru](mailto:481795@mail.ru)

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

E-mail: [zti\\_111@mail.ru](mailto:zti_111@mail.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

**Коджаспиров Алексей Юрьевич** — кандидат психологических наук, доцент факультета экстремальной психологии, заведующий сектором дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета.

E-mail: teLedov@list.ru

**Козлова Светлана Акимовна** — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: svetlanak38@mail.ru

**Копытова Наталья Евгеньевна** — кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры информатики и информационных технологий, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина.

E-mail: nkopytova@mail.ru

**Корсакова Татьяна Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, Технологический институт Южного федерального университета, Таганрог.

E-mail: takors@mail.ru

**Макишанцева Людмила Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: dissovet\_ipsso@mail.ru

**Мелентьева Ольга Станиславовна** — научный сотрудник лаборатории практической психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет».

E-mail: 01olgam@gmail.com

**Никишова Светлана Алексеевна** — аспирант кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: mikkylya@mail.ru

**Резаков Равиль Гарифович** — доктор педагогических наук, профессор, начальник управления и планирования НИР ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: rezakovr@mgpu.ru

---

**Романова Евгения Сергеевна** — доктор психологических наук, профессор, академик Российской Академии социальных наук, директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: dissovet\_ipsso@mail.ru

**Савенков Александр Ильич** — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: asavenkov@bk.ru

**Халилова Людмила Борисовна** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии факультета специальной педагогики ГБОУ ВПО МГПУ МГПУ.

E-mail: malvamx@yandex.ru

## MCPU Vestnik, № 3 (21) – 2012 / Authors

***Amonashvili Shalva Aleksandrovich*** — Doctor of Pedagogy, professor, full member of Russian Academy of Education, head of Laboratory of Humane Pedagogy, Scientific Research Institute of Capital Education of MCTTU.

E-mail: AmonashviliShA@ifl.mgpu.ru

***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

***Bogdanova Antonina Vladimirovna*** — postgraduate of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: 2891photina@mail.ru

***Vershinina Nadezhda Alexandrovna*** — postgraduate of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: naleda1@gmail.com

***Glizburg Vita Immanuilovna*** — Doctor of Pedagogy, PhD (Physics and Mathematics), docent, professor of department of Natural Sciences and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: glizburg@mail.ru

***Desyaeva Natalia Dmitrievna*** — Doctor of Pedagogy, professor, professor of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: 481795@mail.ru

***Zinovieva Tatiana Ivanovna*** — PhD (Pedagogy), docent, head of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: zti\_111@mail.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



**Kodzhaspirov Alexey Yurievich** — PhD (Psychology), docent of faculty of the Emergency psychology, manager of Remote consulting Sector «Children's Crisis Hotline», Center of the emergency psychological service of Moscow city pedagogical and psychological university

E-mail: teLedov@list.ru

**Kozlova Svetlana Akimovna** — Doctor of Pedagogy, professor, head of Pre-school Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU

E-mail: svetlanak38@mail.ru

**Kopytova Natalia Evgenievna** — PhD (Chemistry), docent, docent of Computer Science and Information Technology department, Derzhavin Tambov State University.

E-mail: nkopytova@mail.ru

**Korsakova Tatiana Vladimirovna** — PhD (Pedagogy), docent, docent of Management department, Institute of Technology, Southern federal university, Taganrog

E-mail: takors@mail.ru

**Makshanceva Lyudmila Viktorovna** — PhD (Psychology), docent, docent of Social psychology department, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCTTU.

E-mail: dissovet\_ipsso@mail.ru

**Melentieva Olga Stanislavovna** — research associate of laboratory of Education Practical Psychology, Moscow City University of Psychology and Education.

E-mail: 01olgam@gmail.com

**Nikishova Svetlana Alexeevna** — postgraduate of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: mikkylya@mail.ru

**Osipenko Lyudmila Evgenievna** — PhD (Pedagogy), docent, applicant for a doctoral thesis of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: l\_osipenko@mail.ru

**Rezakov Ravil Garifovitch** — Doctor of Pedagogy, professor head of Scientific and Exploratory Management and Planning, MCTTU.

E-mail: rezakovr@mgpu.ru

***Romanova Evgenia Sergeevna*** — Doctor of Psychology, professor, academician of Russian Academy of Social Sciences, director of Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCTTU.

E-mail: [dissovet\\_ipsso@mail.ru](mailto:dissovet_ipsso@mail.ru)

***Savenkov Aleksander Ilich*** — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: [asavenkov@bk.ru](mailto:asavenkov@bk.ru)

***Khalilova Lyudmila Borisovna*** — PhD (Pedagogy), professor of Speech Therapy department, Faculty of Special Pedagogy, MCTTU.

E-mail: [malvamx@yandex.ru](mailto:malvamx@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](http://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](mailto:svachkova@gmail.com)).

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 3 (21), 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: 20.09.2012 г.  
Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.