

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 4 (22)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2012**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
TEACHER TRAINING  
UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY**

**№ 4 (22)**

**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,  
академик РАО

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заслуженный учитель РФ

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,  
академик 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,  
академик 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

- Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология как отрасль знания..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

- Рытов А.И.* Проблема оценки профессиональной компетентности директора общеобразовательной школы ..... 21
- Гоблик В.В.* Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства ..... 30

### Психология

- Поставнев В.М.* Психологические предикторы результативности приемного родительства ..... 41
- Смирнова П.В.* Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками ..... 54

### Теория и практика обучения и воспитания

- Осипенко Л.Е.* Соотношение продуктивных и репродуктивных методов обучения в современном образовании..... 63
- Карпова С.И., Любченко О.А.* Управление образовательным учреждением школой (гимназией, лицеем) с учетом современных тенденций модернизации образования ..... 74
- Рябухина Е.А.* Логика компетентностного подхода как основа моделирования обучения русскому языку в школе..... 89

**История педагогического и психологического образования**

- Рыжов А.Н.* Терминология практики образования  
в России в XVI–XVII вв. .... 99
- Трегубова Л.С., Коновалова Е.В.* Вопросы преемственности  
дошкольного и начального образования: исторический аспект ..... 108

**Специальная педагогика и специальная психология**

- Алехина С.В.* Инклюзивное образование и психологическая  
готовность учителя ..... 117

**Страницы молодых ученых**

- Жирова М.Л.* Динамика ценностных ориентаций учащихся  
в процессе нравственного воспитания ..... 128
- Бегунова Е.Г.* Готовность современных учителей начальных  
классов к обучению младших школьников слушанию как виду  
речевой деятельности ..... 137

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,  
2012, № 4 (22).....**

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

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

<i>Kodzhaspirova G.M.</i> Pedagogical Anthropology as a Branch of Knowledge .....	8
---	---

### **Problems of Professional Training**

<i>Rytov A.I.</i> The Problem of Estimating Professional Competence of the Comprehensive School Head Teacher.....	21
<i>Goblik V.V.</i> Modernization of Training Engineers and Managers of Innovative Manufacturing.....	30

### **Psychology**

<i>Postavnev V.M.</i> Psychological Predictors of Adoptive Parenthood Effectiveness .....	41
<i>Smirnova P.V.</i> Peculiarities of Senior Pre-schoolers' Perception of Home Environment.....	54

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

<i>Osipenko L.E.</i> Correlation of Productive and Reproductive Methods of Teaching in Modern Education .....	63
<i>Karpova S.I., Lubchenko O.A.</i> Management of the Educational Institution (School, Gymnasia, Lyceum) in Accordance with Modern Tendencies of Education Modernization .....	74
<i>Ryabukhina E.A.</i> The Logic of Competence-based Approach as a Basis for Modeling of Russian Language Teaching at School.....	89

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

<i>Ryzhov A.N.</i> Terminology of Education Practice in Russia in XVI <sup>th</sup> –XVII <sup>th</sup> Centuries .....	99
<i>Tregubova L.S., Konovalova E.V.</i> Issues of Preschool and Primary Education Continuity: a Historical Aspect .....	108

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

<i>Alyokhina S.V.</i> Inclusive Education and Psychological Availability of the Teacher. ....	117
--	-----

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

<i>Zhirova M.L.</i> Dynamics of Valuable Orientations of Pupils in the Course of Moral Education .....	128
<i>Begunova E.G.</i> Modern Primary School Teachers' Readiness to Train Listening as a Kind of Speech Activity to Junior Pupils .....	137

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

<b>2012, № 3 (21) / Authors</b> .....	143
---------------------------------------	-----

<b>Style Sheet</b> .....	147
--------------------------	-----

Г.М. Коджаспирова

### Педагогическая антропология как отрасль знания

Сообразно с тем, как мы понимаем человека, будем мы постигать также и феномен воспитания, и наоборот, мы не создадим учения о человеке, если не представим в этом учении также и картину воспитания как аспект самого человека.

В. Флитнер «Систематическая педагогика»

В статье рассматривается педагогическая антропология как отрасль психолого-педагогического знания и методологическая основа педагогики. Основой является мысль о том, что феномен человека следует рассматривать как фундаментальную социоприродную целостность, поскольку педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики в принципе не может существовать вне антропологического контекста.

*Ключевые слова:* педагогическая антропология; антропологический подход к образовательной деятельности; принципы педагогической антропологии; методы педагогической антропологии.

**А**нтропоцентричность во всех сферах науки и деятельности — веление времени. Сущность антропоцентризма составляет признание приоритета интересов, прав и свобод не науки, не государства, не группы, а суверенной человеческой личности. Основопологающим условием развития производства и воспроизводства общественной целостности, мерой всех социальных ценностей становится развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил. На смену социально-ролевому способу индивидуальной человеческой жизнедеятельности приходит новый, значительно более соответствующий природе человека. Человек превращается в субъекта жизни, преодолевающего отчуждение собственной сущности. «Антропологический путь — единственный путь познания вселенной...» — эти пророческие слова Н.А. Бердяева предвосхитили тенденцию развития современного научного знания. В середине XX столетия все полнее стала осознаваться потребность в особой антропологической

установке, в разработке такого мышления, которое изначально отталкивалось бы от человека, а затем придерживалось бы чисто антропологических принципов в истолковании реальности.

Известный австрийский психолог В. Франкл (1905–1997), задавая себе вопрос: «Что же такое человек?», отвечал на него так: «Это существо, которое изобрело газовые камеры, но и это существо, которое шло в эти газовые камеры с гордо поднятой головой и молитвой на устах» [17: с. 45].

Существует много разных подходов к раскрытию дефиниции «человек»: Человек — представитель уникального вида живых существ — *Homo sapiens* (Человек разумный), высшая особь живого развития на Земле, субъект деятельности и культуры; общественное существо, способное производить и использовать орудия труда, обладающее сложно организованным мозгом, сознанием и членораздельной речью» [Словарь по социальной педагогике. М.: Академия, 2002: с. 333.] По В.С. Соловьеву человек — это уникальное, постоянно меняющееся сочетание биологического (физического) и психического, которое в своем высшем единстве образует сознание, способное мыслить себя, свои и (возможно) божественные деяния. Можно привести еще множество определений, но ни одно из них полностью не раскроет всеобъемлющую сущностную характеристику феномена, называемого человеком.

*Педагогический взгляд на природу человека* имеет свои особенности. Он должен давать представление об инструментах и условиях многообразных отношений человека с окружающей действительностью. Сравнивая различные педагогические теории и концепции, российский психолог и педагог В.В. Давыдов показал, что общим для них является понятие «человек», выступающий в качестве образца-цели этих педагогических систем. Понятие «человек» и есть тот образ, который должен быть получен в процессе образования [9: с. 67].

Антропологический принцип все более интенсивно становится методологическим принципом *педагогического знания*. Будучи изначально обращенной к человеку, к целям, путям, способам и условиям организации его развития, педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики в принципе не могла существовать вне антропологического контекста. Ж.-Ж. Руссо в 60-е гг. XVIII в. впервые попытался положить целостное человекознание в основание педагогики. Спустя сто лет в середине XIX столетия К.Д. Ушинский в России и К. Шмидт в Германии в полном объеме поставили вопрос о создании *педагогической антропологии*.

По мере развития постиндустриального общества (на Западе примерно с 50–60-х гг. XX в.) социальное познание все более становится антропоцентричным. Это тем более неотвратимо, поскольку ученые (например, У.Р. Эшби, В. Прайс и др.), обсуждающие проблему будущего науки, исходя из постоянства кривой распределения интеллекта, полагают, что, хотя цивилизация стремительно прогрессирует, *сила воспитательного воздействия на интеллект человека остается неизменной*.

XX в. предъявил новые требования к человеку, к его личностным качествам, стало необходимо получить более полное знание о ребенке и способах его подготовки к жизни, чтобы воспитать здорового, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психическими и физическими нагрузками. Психология, физиология, экология, педиатрия, педагогика — каждая из этих наук подходит к растущему человеку со своих позиций. Однако не интегрированные в единое целое фрагменты знаний трудно использовать в решении сложных задач изучения, обучения и воспитания личности. По этой причине педологическое направление, сделавшее попытку исследовать человека целостно на разных этапах онтогенеза, получило такое активное развитие в первые десятилетия XX в. в виде педологии, а затем в конце XX и начале XXI в. в возрождающейся педагогической антропологии.

Первоначально, как известно, идеи антропологизации педагогики нашли отражение в трудах Яна Амоса Коменского. Их активно разрабатывали К.Д. Ушинский, плеяда педагогов педологического направления: А.Ф. Чемберлен, С. Холл, Д.М. Болдуин, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, А.П. Пинкевич и многие др. Последовательно исповедовали и активно отстаивали эти идеи Р. Штайнер, М. Монтессори, С.И. Гессен и др. Во второй половине XX в. свой вклад в разработку антропологического подхода внесли советские ученые Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.

Антропологический подход к образовательной деятельности может быть истолкован как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация образовательной деятельности на человека как на главную цель и ценность. Однако наука, и педагогика в том числе, направляя внимание на разработку средств и инструментов влияния на человека, совершенствует их настолько, что последние перестают соотноситься с предметом, ради которого они некогда создавались. Человек начинает изучаться отдельными научными областями, и в результате человек «теряется». Педагогику уже давно обвиняют в бездетности, можно добавить — в безлюдности, так как «потерялся» на долгий период не только ребенок, но и сам педагог. На первое место выдвинулся педагогический процесс в различных педагогических системах, его организация и реализация. Основное внимание ученых было направлено на изучение сущности, структуры, функций педагогических систем, способов их конструирования и управления. Педагогика, являясь полноправной составляющей наук о человеке, практически не изучает самого человека, а разрабатывает содержание обстоятельств его жизни. Педагогические системы создаются в целях формирования и развития детей, но именно они оказываются лишь *элементами* педагогических систем, в этом качестве они чаще всего и исследуются. Сам же человек (ребенок) как предмет и цель педагогической системы не получил должного осмысления в теоретической педагогике. Чем больше исследовались эти системы, тем больше они теряли черты *человекосообразности*. Развитие знаний о человеке привело к необходимости возвращения к антропологическому принципу в сфере образования и появлению в XIX в. в отечественной и зарубежной философско-педагогической мысли термина «педагогическая

антропология». К.Д. Ушинский, который ввел в отечественную педагогику эту категорию, считал необходимым представить педагогическую антропологию как интегративную науку, обобщающую различные научные знания о человеке с позиций развития и воспитания. Знания о человеке должны выступать своеобразной теорией педагогической деятельности, а вытекающий из нее образ человека, по мнению К.Д. Ушинского, должен стать ориентиром-опорой в определении целей, содержания и инструментов деятельности педагога.

С того момента, как К.Д. Ушинский в своем «Опыте педагогической антропологии» рассмотрел педагогику «в обширном смысле», то есть в тесной связи с другими науками, изучающими человека, *педагогика методологически, содержательно и фактически перестала быть мононаукой*. Среди существующих антропологий (биологической, философской, культурной и др.) педагогической отводится роль опосредующего звена, переходного мостика от региональных теорий к всеобщему учению о человеке, к интегральной антропологии [11].

Для педагогической антропологии основным является **не только вопрос о сущности человека, но и его решение**, которое должно определять пути и средства формирования личности, условия протекания этого процесса. Человек целостен, любое педагогическое воздействие на него вызывает сложный эффект, производя изменение в физическом состоянии, эмоционально-нравственном настрое, когнитивных процессах и других характеристиках личности. Знание о возможных негативных последствиях педагогического воздействия и планирование образовательного процесса с учетом его комплексных характеристик является важнейшим условием эффективного педагогического труда.

Современная педагогическая антропология имеет много разных определений. Ряд исследователей считают педагогическую антропологию самостоятельной наукой, рассматривая ее как системное знание о человеке в процессе воспитания (В.В. Чистяков, Г.М. Коджаспирова, В.И. Максакова, Т. Власова, И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.), часть — как комплекс наук о человеке (В.И. Гинецинский, Г.Е. Соловьев), другие — как интегративную науку, обобщающую различные знания о человеке в аспекте воспитания (Л.К. Рахлевская, В.В. Кузин, Б.А. Никитюк). При этом зачастую в работах одних и тех же авторов имеют место несколько дополняющих друг друга трактовок педагогической антропологии. Наиболее четко выделяются два подхода:

- педагогическая антропология рассматривается как *самостоятельная отрасль науки об образовании, как целостное и системное знание о человеке воспитываемом, воспитываемом и воспитывающим, человеке как субъекте и объекте образования*, как интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания, что предполагает определение ее предмета, объекта, методов, целей, задач, специфических закономерностей и содержания, места в системе наук, прежде всего в системе педагогического и антропологического знания;

- педагогическая антропология интерпретируется как *основание педагогической теории и практики, как методология наук о воспитании*, не как от-

дельная дисциплина, а своеобразное ядро общей педагогики, которое вбирает в себя научные результаты знаний о человеке в процессе воспитания.

На наш взгляд, педагогическая антропология представлена в соединении этих двух подходов. Таким образом, **педагогическая антропология** — *самостоятельная наука в системе философско-педагогически-антропологического знания, выступающая методологией антрополого-ориентированной педагогики.*

**Цель** — вскрыть антропологические закономерности протекания процесса взаимодействия в системе «человек – человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям, определить принципы функционирования этого процесса, сформировать категориальный аппарат.

**Объект** — отношения «человек – человек» в системе образования.

**Предмет педагогической антропологии** — целостный человек в его становлении в процессе социализации и воспитания, механизмы, этапы этого становления, источники самодвижения и развития, рассматриваемые через призму педагогического целеполагания, то есть научного обоснования целей педагогической деятельности.

**Задачи педагогической антропологии:**

- понять, как очеловечивается, социализируется человек и как люди разного возраста влияют друг на друга;
- определить законы, пути, формы и методы организации гуманистически ориентированного образовательного процесса;
- узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого;
- выяснить, насколько человек воспитуем и обучаем на разных этапах жизни;
- разобраться, как человек осознает свой рассудочный процесс, контролирует его логичность, истинность, проверяет его результат;
- обосновать условия развития человеческой креативности в образовательной системе;
- разработать критерии антропологических образовательных систем и путей их реализации.

**Ведущие идеи педагогической антропологии:**

- целостность и неделимость духовной и биологической природы человека;
- субъектность человека как его сущностная характеристика;
- единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке;
- взаимосвязь индивидуального и социального в человеке;
- совокупность умственного, нравственного и физического в развитии человека;
- воспитуемость и обучаемость человека;
- пластичность всех личностных свойств.

Сущность антропологического подхода в педагогике, его основное содержание Б.М. Бим-Бад раскрывает следующим образом: антропологический подход в педагогике — это соотношение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека. Получение педагогического знания методом, обеспечивающим органическую интеграцию человека в педа-

гогику. Понятие антропологических оснований теории и практики образования. Антропологический характер аксиоматики, предпосылаемой теории, проблематики и методологии разработки и разрешения проблем становления и развития личности в ходе и результате образовательных процессов [3].

Воспитание в педагогической антропологии понимается как атрибут человеческого бытия. Педагогическая антропология обостряет понимание сложности педагогической деятельности, так как понимание *субъектности* как воспитателя, так и воспитуемого в педагогическом взаимодействии меняет педагогическое мышление коренным образом. Законы индивидуального и группового развития, изучаемые педагогической антропологией, являются базой педагогической практики.

Вышеизложенное позволяет выделить специфические особенности педагогической антропологии:

1) *восприятие человека как активного субъекта* воспитательного процесса;

2) анализ самого процесса воспитания *в диалектическом единстве воспитательного воздействия на человека, с одной стороны, и самовоспитания, саморазвития* — с другой;

3) *признание решающего значения самовоспитания и саморазвития* главной специфической, определяющей чертой антропологической педагогики.

С превращением человека в одну из фундаментальнейших проблем современной науки значительно расширяется сфера ее педагогических приложений. Диалектический процесс сближения человековедческих дисциплин закономерен и во многом диктуется практической потребностью в получении как можно более полных знаний о «целостном» человеке как сложнейшей социально-биологической системе, как уникальной индивидуальности. В этой связи все более углубляется понимание относительности границ между гигиеной и воспитанием, оздоровительно-восстановительной практикой и формированием человека, психотерапией и социально-педагогическими воздействиями. Так, профессор Б.Г. Ананьев (1907–1972) показал, что вся современная психология работает на педагогику, включая и те психологические дисциплины, которые в строгом смысле слова не являются для нее смежными (например, инженерная, космическая или медицинская психология). В значительной степени подобная эволюция характерна и для физиологии человека. «Эта мощная система наук обладает замечательным сводом знаний о пластичности человеческого организма и основных факторах, определяющих его жизнеспособность и работоспособность. ...Неосомненно, что физиология также работает на педагогику, способствуя решению основных проблем воспитуемости и обучаемости человека как сложнейшего целостного организма...» [1: с. 12].

В последние годы заявила о себе новая наука — *акмеология*, изучающая состояние зрелости и высшего уровня развития индивида. Акмеология возникла на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин. Важной задачей акмеологии является выяснение параметров, характеристик, которые должны быть сформированы у человека в дошкольном детстве,

в младшем школьном возрасте, в годы отрочества и юности, чтобы он во всех отношениях мог проявить себя на ступени *зрелости*.

Современная педагогика отрицает понимание человека как «чистой доски», как пассивного продукта «обстоятельств и воспитания», как существа, безусловно детерминированного условиями собственной жизни, внешними влияниями. Она стремится преодолеть жесткую формирующую схему образовательного процесса, направленную на реализацию стремления любыми средствами достичь изначально определенных целей воспитания и обучения с помощью детально проработанных технологий и методик. В этом случае сама цель становится понимаемой множественно, подвижно, предельно индивидуализированно. Отрицается само существование изначально заданной, безусловно, правильной, единственно возможной, универсальной модели образования, как бы рационально она ни обосновывалась, какой бы логически стройной она ни казалась. Современная педагогика стремится максимально учесть невозможность полностью преодолеть сопротивление воспитуемого и обучаемого субъекта педагогическим влияниям, учесть все бесконечное многообразие факторов, определяющих его становление и развитие, проникнуть в его внутренний мир. В отечественную педагогику все активнее входит философское осмысление таких понятий, как «мир», «жизнь», «бытие», «душа», «дух», «жизнетворчество», «смысл жизни», «связность жизни» и много других из этого ряда.

В связи с такой трансформацией современной педагогики возникает необходимость сказать несколько слов о таком сложном понятии, как «свобода». Свобода самоценна для человека. Большая часть философов-антропологов признает наличие детерминирующих факторов — природных и социальных, ограничивающих свободу человека, но в то же время признается способность человека преодолевать их. **Самодетерминация** — центральная характеристика человеческого бытия. В методологии философско-антропологического подхода эти положения играют важную роль, особенно при обосновании и реализации элементов, составляющих содержание педагогического процесса. Принципиальным здесь выступает тот момент, что *все*, кроме реальной свободы воспитанника, является *средством*, свобода же — *цель*. «Человеческая свобода — это конечная свобода» (В. Франкл). Вместе с тем свобода — активность, проявляющаяся в **творчестве**. Свобода и творчество как сущностные характеристики бытия связаны настолько, что справедливо утверждение, что творчество — это свободно реализующая себя индивидуальность. Это положение предъявляет кардинальные требования к изменению подходов к организации педагогического процесса.

В ходе развития педагогической антропологии необходимо разрешить целый ряд **противоречий** между:

- философской природой педагогики и ее оторванностью от философских учений;
- огромными возможностями педагогической антропологии и неиспользованием ее возможностей современной педагогикой;

- значением методологии для педагогики и недостаточной разработанностью ее подходов;
- основным положением описательной психологии («человека нельзя познать и объяснить, его можно лишь понять и описать») и неразработанностью «понимающих подходов»;
- быстро меняющимся ценностно-смысловым наполнением сути педагогических процессов и их реальным содержанием;
- новым смыслом педагогической деятельности и использованием прежних нормативных моделей;
- новым пониманием педагогических форм и ориентацией практики на традиционные формы и методы работы.

Антропологический подход в педагогике отличается вниманием к многофакторным истокам и процессам развития личности, к педагогическому вмешательству в их протекание. Педагоги-антропологи исследуют взаимодействие биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности.

В основе каждой науки разрабатывается **система принципов**, на которых строится эта научная область и применение ее положений, в данном случае к анализу собственно педагогических процессов, если педагогическая антропология развивается как методологическая дисциплина. На данном этапе развития педагогической антропологии используются следующие принципы:

- *антропологический*, предписывающий рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной категории, всех других категорий и понятий как производных от исходной, описывающих и углубляющих понимание сущности человека;
- *целостности и уникальности человека*;
- *онтологический*, требующий рассматривать воспитание как модус (способ, вид) бытия человека, а понятие «воспитание» — как онтологическую категорию;
- *единства общего, особенного и единичного в познании человека*;
- *осмысления сущности воспитания как взаимодействия общечеловеческого, конкретно-исторического и национального компонентов культуры*;
- *неопределенности результатов педагогического воздействия или взаимодействия и неизмеримости, безмасштабности человека, невозможности его исчерпывающего постижения и окончательного определения*;
- *понимания детства как первопричины всего последующего в жизни человека*;
- *рассмотрение способности человека к самовоспитанию в качестве средства и механизма воспитания*, предусматривающий приоритет инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации;
- *креативности*, обязывающий использовать только те педагогические формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника;
- *диалогизма*, предусматривающий использование методов, форм и средств воспитания и обучения диалогического характера, предоставляю-

щих воспитаннику возможность свободной диалогической самореализации в общении с воспитателем, миром культуры, с самим собой;

– *самопознания*, предъявляющий к педагогическим методам, средствам, организационным формам требование — быть методами, средствами, формами самопознания, а на этой основе и самоопределения, самореализации;

– *свободы самовыражения и самостановления личности в процессе образования и воспитания*;

– *рассмотрение понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и эффективности любых педагогических методов, форм и средств.*

**Источники** педагогической антропологии. Педагогическая антропология черпает свой материал из всех областей *человекознания*, а также из *религии, искусства и практики*. *Философская антропология* выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не только системное и целостное, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве. Философско-антропологический подход осуществляет интеграцию педагогического знания, на основе которого вырабатывает собственное представление о человеке и является, таким образом, методологией педагогической антропологии.

*Культурная антропология* для педагогической важна тем, что занимается, в частности, воспитанием, образованием, обучением, передачей опыта от поколения к поколению. *Биологическая* (естественно-научная) *антропология* дает педагогической антропологии материал о биологических аспектах роста детей, о физическом развитии и морфологии человека. Биологическая антропология включает в себя также проблематику антропогенеза и расоведения. В значительной мере педагогическая антропология опирается на материалы и методы *социальной, когнитивной* и других *антропологий*.

**Методы**, которые использует педагогическая антропология, носят прежде всего *общенаучный характер*.

Один из методов педагогической антропологии — *исторический*. Использование педагогической антропологией данных и результатов истории облегчается, в частности, с помощью их сопоставительного анализа. В мировом процессе развития воспитательных систем и идей педагогика не может не увидеть объяснений множества видов воспитательной и учебной практики и огромного резерва для целесообразных и полезных заимствований. Одновременно педагогика приобретает в результате сравнительно-исторических исследований прочные основания для использования национальных традиций всего предшествующего хода общественного развития.

*Метод интерпретации* данных «неантропологических» педагогик, в частности, традиционной педагогики, основанной на естественно-научной парадигме. Этот метод заключается в истолковании компонентов педагогического процесса с позиций сущностных характеристик человека, раскрываемых философской антропологией, с позиции гуманистической и описательной психологии и методологии воспитывающего понимания.

Педагогическая антропология осуществляет синтез, в частности, с помощью *герменевтики* (интерпретации). *Интерпретировать* — значит раскрыть смысл, содержание чего-либо. *Педагогическое толкование* — это объяснение того, чем и почему данное явление или процесс значимы для педагогики. В работе интерпретатора большим помощником выступает *семиотика*. Это наука, исследующая свойства самых разных знаков и знаковых систем. В педагогике это учение о признаках (симптомах) явлений культуры и характерных их сочетаниях (синдромах).

*Метод идентификации* представляет собой взгляд с позиций философско-антропологического подхода на данные других человековедческих наук и форм общественного сознания (искусство, философию, мораль) с целью выделения и синтеза апробированных источников познания и методов воспитания.

В педагогической антропологии широко используются: *анализ, синтез, сравнение, аналогии, индукция, дедукция и пр.* Все методы, как правило, используются в комплексе. Основная задача перечисленных методов — осуществлять собственно *педагогический синтез* человекознания (Б.М. Бим-Бад).

Педагогическая антропология использует *специальные методы* исследования — *биографический* (автобиографический), изучение дневников, продуктов творчества, интроспекция и анализ воспоминаний. Используется педагогической антропологией для изучения развития личности в единстве с социальной историей. Особое значение для философско-антропологического подхода имеет *художественный метод*, представляющий интерпретацию произведений искусства, особенно посвященных детству, образованию. *Казусный метод* (изучение отдельных случаев). Полезен при исследовании нетипичных и типичных конкретных судеб, характеров, педагогических ситуаций. Рассмотрение отдельных случаев производится в их связи с общими принципами педагогической антропологии. Часто казусы берутся из клинической практики.

В ходе непосредственного изучения особое значение приобретают *наблюдения* — массовые и одиночные, как с применением опросных листов, так и без них. *Экспериментальные исследования* в области педагогической антропологии тесно связаны с инновационными проектами. Применяется также составление *характеристик, психограмм*.

Таким образом, наиболее значимой из всех проблем, которые приходилось решать человечеству, является загадка человеческой природы. Познание сущности человека, объяснение механизмов его поведения и развития — неисчерпаемая проблема педагогики и практическая задача. С этой точки зрения предъявляются еще более высокие требования к профессиональной подготовке и компетентности педагога, так как в любое время ему могут потребоваться знания, принадлежащие к какой угодно науке: физиологии, дидактике, социологии, лингвистике, психологии и т. д. В поиске знаний педагогу поможет не только изучение педагогической литературы, но и знакомство с достижениями любой науки, в том или ином аспекте рассматривающей педагогическую действительность.

Из краткого анализа явственно видно, что педагогическая антропология существует, пусть еще не как однозначно определенная в своих основных

положениях, но именно как отрасль педагогически ориентированного знания о человеке в системе воспитания.

### *Литература*

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 282 с.
2. *Бердяев Н.А.* О человеке, его свободе и духовности / Н.А. Бердяев // Бердяев Н.А. Избранные труды / Ред.- сост.: Л.И. Новикова и др. – М.: МПСИ – Флинта, 1999. – С. 303–310.
3. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад. – М.: УРАО, 2003. – 204 с.
4. *Блонский П.П.* Педология / П.П. Блонский. – М.: Учпедгиз, 1934. – 338 с.
5. *Вельдер Р.К.* К вопросу о феномене подсознательной агрессивности / Р.К. Вельдер // Общественные науки и современность. – 1993. – № 3. – С. 10–14.
6. *Вернадский В.И.* Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 519 с.
7. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск Удмуртский ун-т, 2001. – 303 с.
8. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. 271 с.
9. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 282 с.
10. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. – СПб.: Наука, 1999. – 471 с.
11. *Куликов В.Б.* Педагогическая антропология: Истоки. Направления. Проблемы / В.Б. Куликов. – Свердловск: УГУ, 1988. – 191 с.
12. *Наторп П.* Философия как основа педагогики: пер. с нем. / П. Наторп. – М.: Ключков, 1910. – 107 с.
13. *Петровский В.А.* Личностно-развивающее взаимодействие / В.А. Петровский. – Ростов н/Д.: РИОАО Цветная печать, 1995. – 85 с.
14. *Слободчиков В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
15. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Изд. отд. Екатеринбург. Епархии, 2010. – 261 с.
16. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11-ти тт. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1989. – 526 с.
17. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
18. *Чистяков В.В.* Антрополого-методологические основы педагогики / В.В. Чистяков. – Ярославль: ЯГПУ, 1999. – 265 с.

*Literatura*

1. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – SPb.: Piter, 2001. – 282 s.
2. *Berdyayev N.A.* O cheloveke, ego svobode i duxovnosti / N.A. Berdyayev // Berdyayev N.A. Izbranny'e trudy' / Red.-sost.: L.I. Novikova i dr. – M.: MPSI – Flinta, 1999. – S. 303–310.
3. *Bim-Bad B.M.* Pedagogicheskaya antropologiya / B.M. Bim-Bad. – M.: URAO, 2003. – 204 s.
4. *Blonskij P.P.* Pedologiya / P.P. Blonskij. – M.: Uchpedgiz, 1934. – 338 s.
5. *Vel'der R.K.* K voprosu o fenomene podsoznatel'noj agressivnosti / R.K. Vel'der // Obshhestvenny'e nauki i sovremennost'. – 1993. – № 3. – S. 10–14.
6. *Vernadskij V.I.* Filosofskie my'sli naturalista / V.I. Vernadskij. – M.: Nauka, 1988. – 519 s.
7. *Vy'gotskij L.S.* Lekcii po pedologii / L.S. Vy'gotskij. – Izhevsk Udmurtskij un-t, 2001. – 303 s.
8. *Gessen S.I.* Osnovy' pedagogiki: Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu / S.I. Gessen. – M.: Shkola-Press, 1995. 271 s.
9. *Davy'dov V.V.* Problemy' razvivayushhego obucheniya: Opy't teoreticheskogo e'ksperimental'nogo psixologicheskogo issledovaniya / V.V. Davy'dov. – M.: Akademiya, 2004. – 282 s.
10. *Kant I.* Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya / I. Kant. – SPb.: Nauka, 1999. – 471 s.
11. *Kulikov V.B.* Pedagogicheskaya antropologiya: Istoki. Napravleniya. Problemy' / V.B. Kulikov. – Sverdlovsk: UGU, 1988. – 191 s.
12. *Natorp P.* Filosofiya kak osnova pedagogiki: per. s nem. / P. Natorp. – M.: Klochkov, 1910. – 107 s.
13. *Petrovskij V.A.* Lichnostno-razvivayushhee vzaimodejstvie / V.A. Petrovskij. – Rostov n/D.: RIOAO Czvetnaya pechat', 1995. – 85 s.
14. *Slobodchikov V.I.* Osnovy' psixologicheskoy antropologii. Psixologiya cheloveka: Vvedenie v psixologiyu sub'ektivnosti / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.
15. *Slobodchikov V.I.* Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya / V.I. Slobodchikov. – Ekaterinburg: Izd. ottd. Ekaterinburg. Eparxii, 2010. – 261 s.
16. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya. Opy't pedagogicheskoy antropologii / K.D. Ushinskij // Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: V 11-ti tt. – T. 5. – M.: Pedagogika, 1989. – 526 s.
17. *Frankl V.* Chelovek v poiskax smy'sla: per. s angl. i nem. / V. Frankl. – M.: Progress, 1990. – 366 s.
18. *Chistyakov V.V.* Antropologo-metodologicheskie osnovy' pedagogiki / V.V. Chistyakov. – Yaroslavl': YaGPU, 1999. – 265 s.

*G.M. Kodzhaspirova*

### **Pedagogical Anthropology as a Branch of Knowledge**

The article regards pedagogical anthropology as a branch of psychological and pedagogical knowledge and as a methodological basis of pedagogy. The main idea is of treating the human phenomenon as fundamental socio-natural integrity, since pedagogy being an area of the humanities and a sphere of social practices can't exist without anthropological context in principle.

*Keywords:* pedagogical anthropology; anthropological approach to education; principles of pedagogical anthropology; methods of pedagogical anthropology.



## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**А.И. Рытов**

### **Проблема оценки профессиональной компетентности директора общеобразовательной школы**

В статье рассматривается модель профессиональной компетентности руководителя-директора школы на основе сочетания компетентностного, деятельностного и субъектного подходов, предлагаются критерии оценки его профессионального уровня.

*Ключевые слова:* повышение квалификации; директор общеобразовательной школы; профессиональная компетентность.

**Н**а современном этапе стратегия социально-экономического развития России, обеспечивающего устойчивое повышение благосостояния граждан, укрепление национальной безопасности и прочные лидерские позиции в глобальной экономике, состоит в переходе к инновационному типу развития, к экономике, основанной на знаниях. Ключевые характеристики такой экономики следующие:

- глобализация процессов производства и потребления, предъявляющая общие требования к правилам и стандартам в различных сферах человеческой деятельности;
- усиление глобальной конкуренции, предполагающее диверсификацию и повышение гибкости экономики, прорывного развития ее приоритетных инновационных направлений;
- усиление востребованности знаний и компетентностей на рынке труда, подразумевает ускоренное развитие отраслей, определяющих качество человеческого капитала;
  - повышение качества профессиональной подготовки работников;
  - высокий уровень базового общего образования всех граждан страны, обеспечивающий равные условия для открытой конкуренции на рынке труда, общечеловеческие нормы коммуникации и межличностного взаимодействия;
  - быстрая смена технологических процессов на производстве, ускорение инноваций, усиление их влияния на экономическое развитие, предусмотре-

ляет значимость различных форм повышения квалификации и переподготовки на рынке труда и делает еще более актуальным развитие системы непрерывного профессионального образования.

Первейшая задача образовательной политики в условиях перехода к экономике, основанной на знаниях, — достижение современного качества образования, обеспечивающего реализацию актуальных и перспективных потребностей личности, общества и государства.

Необходимость преобразований в обществе ставит проблему развития человека в ранг приоритетных задач. Разработка теории развития человеческого потенциала взамен традиционной теории экономического роста требует серьезного пересмотра подготовки и обучения специалистов, постоянного поддержания соответствующего уровня их квалификации и функциональной грамотности.

В новой образовательной реальности ведущим подходом к повышению квалификации педагогических работников становится сочетание компетентностного, деятельностного и субъектного подходов. Их совокупность ориентирует систему дополнительного образования на развитие профессиональной индивидуальности, формирование и наращивание инновационного педагогического и управленческого опыта как учителей, так и директорского корпуса.

В педагогическом сообществе продолжается поиск путей совершенствования повышения квалификации педагогов. Задача состоит в подготовке педагогических кадров, которые смогут осуществить модернизацию общего образования, рост его эффективности и качества.

Важнейшим фактором успеха в управлении инновационной школой становится непрерывное теоретическое и практическое обучение руководителей нового типа: высокопрофессиональных, компетентных в широком круге экономических, социальных и технологических вопросов, с высоким чувством ответственности за результаты деятельности организации.

Подготовка директора школы осуществляется в системе непрерывного профессионального образования, важным звеном в котором является последипломное образование (дополнительное педагогическое образование).

Главная особенность системы последипломного образования — тенденция перехода от понятия «квалификация» к понятию «компетентность», в которой сочетаются квалификация (опыт, мастерство, профессионализм в рамках специализации), социальная активность, способность работать в коллективе, инициативность, мобильность и готовность к саморазвитию.

Компетентностный подход в образовании — это попытка привести в соответствие, с одной стороны, потребность личности интегрировать себя в деятельность общества, и, с другой, — потребность общества использовать потенциал каждой личности для обеспечения своего экономического, культурного и политического саморазвития. Такой подход интегрирует идеи деятельностного и развивающего подходов и является воплощением новых образовательных стандартов непрерывного профессионального образования.

Введение компетентного подхода в нормативную и практическую составляющую профессионального образования позволяет решать проблему преодоления трудностей в применении теоретических знаний о менеджменте на практике.

Основной целью подготовки директора школы в контексте компетентного подхода выступает развитие профессиональной квалификации, важным компонентом которой является управленческая компетентность, под которой в широком смысле понимается обладание не только знаниями о менеджменте, но и специфические способности, включающие личностные психологические черты и характеристики поведения, значимые для производственной деятельности.

Задачей учреждений дополнительного педагогического образования является обеспечение условий для профессионального становления руководителей — директоров школ, способствующих освоению:

- способов инновационной деятельности;
- механизмов управления инновационными процессами в школе, при сохранении стабильности ее функционирования;
- стилей и методов управления развитием человеческих ресурсов;
- методов маркетинговых исследований, обеспечивающих успешное функционирование школы на рынке образовательных услуг.

В соответствии с целью и задачами формируется модель профессиональной компетентности руководителя-директора школы. Она может быть представлена как интегрированная структура, включающая следующие компетентности:

- управленческую;
- личностную;
- организационно-деятельностную;
- социальную;
- коммуникативную;
- методическую;
- профессиональную квалификацию.

Совокупность перечисленных выше компетенций характеризует директора школы как менеджера, лидера, педагога, стратега, организатора, предпринимателя.

**Профессиональная квалификация** директора-руководителя отражает уровень его социальной функциональной грамотности, готовность к осуществлению функций руководителя, специальные знания, кругозор и эрудированность в области профессиональной деятельности.

**Управленческая компетентность** является показателем умений руководителя осуществлять ведущие функции управления, к которым относятся: планирование, организация и контроль.

Назначение **функции планирования** состоит в определении целей организации, выявлении и оценивании возможных вариантов ее развития с учетом условий функционирования школы; в сравнении и сопоставлении преимуществ и недостатков планирования; в создании модели, формировании концепции, выдвижении гипотезы и идеи, определении общей картины на основе принципов дифференциации и индивидуализации обучения.

Назначение *функции организации* заключается в обеспечении систематизации и упорядочении деятельности школы; определении ресурсов, сроков выполнения намеченных планов и мероприятий; вовлечении педагогов в экспериментальную и инновационную деятельность, деятельность, направленную на повышение профессиональной компетентности; формировании команды единомышленников с использованием объективных форм оценивания и поощрения труда педагогов.

Назначение *функции контроля* состоит в выявлении, объективной оценке и своевременной корректировке образовательной, кадровой, финансовой деятельности, качества предоставляемых образовательных услуг.

Управленческая компетентность директора школы как менеджера включает следующие умения:

- обосновывать выбор типа школы;
- анализировать образовательные процессы и производить действия по их совершенствованию;
- объективно оценивать кадровый потенциал и перспективы его развития;
- разрабатывать пакет нормативных документов (концепция развития школы, устав, положение о школе и т. д.);
- осуществлять мониторинг основных процессов на предмет их соответствия решаемым задачам.

*Директор-менеджер* управляет человеческими ресурсами, что представляет собой комплексную деятельность в интересах личности, школьной организации. Менеджмент человеческих ресурсов предполагает:

- подбор кадров по личным и деловым качествам;
- обеспечение условий для повышения квалификации и карьерного роста;
- сочетание доверия к персоналу с проверкой исполнения;
- демократичный стиль управления: слушать и слышать каждого, такт, уважение к личности, открытость.

Управленческая компетентность директора школы как лидера проявляется в умениях создавать эффективную систему управления школой, объединять педагогов для достижения общих целей, создавать команду. *Директор-лидер* выделяется интеллектом, широким кругозором, ответственностью, порядочностью, обязательностью, стремлением к новому.

Управленческая компетентность *директора-стратега* выражается в умениях определять перспективу развития школы, использовать альтернативы, создавать систему обмена информацией, связанной с разными направлениями развития школы, расширять систему внешних связей, которые дают возможность реагировать на изменения и достигать поставленных целей. При стратегическом управлении педагогический потенциал воспринимается как основа и ценность школьной организации, школа имеет возможность отвечать на вызов со стороны внешнего окружения, добиваться конкурентных преимуществ, обеспечивать возможность успешной деятельности в долгосрочной перспективе.

Управленческая компетентность *директора-организатора* связана с организационным менеджментом, составляющими которого являются умения:

- организовать и эффективно использовать рабочее время педагогического персонала;
- мотивировать развитие инициативы, творчества, энергии педагогического персонала;
- создавать систему своевременного информирования о происходящем в коллективе;
- развивать системы материального и морального стимулирования, способствующие укреплению коллектива;
- создавать материально-технические и социально-педагогические условия для функционирования и развития школы, ориентированной на достижение качества образования, формирование символического пространства школы, сохранение и упрочение системы ценностей и убеждений.

Управленческая компетентность *директора-предпринимателя* проявляется в умениях эффективно использовать физические и финансовые ресурсы, проводить маркетинговые исследования образовательного рынка и рынка труда; коллегиально решать вопросы, связанные с нововведениями, опираться на педагогический опыт, сложившийся в школе.

**Организационно-деятельностная компетентность** — способность осуществлять управление разнообразными видами деятельности, которые развиваются в школьной организации; умение выбирать наиболее эффективные средства повышения качества управления школой.

**Социокультурная компетентность** — это комплекс знаний о личной, деловой и профессиональной этике, деловом имидже. Эти знания и соответствующие умения являются показателем уровня коммуникативной, личной и деловой культуры педагога, которая проявляется в разных жизненных ситуациях и может считаться гарантом успеха в решении личностных и профессионально значимых вопросов.

**Социальная компетентность** — умение устанавливать и развивать партнерские отношения с общественными организациями, социальными институтами; укреплять связи с органами управления образованием, здравоохранением, правоохранительными органами, средними общеобразовательными и высшими учебными заведениями; активно участвовать в мероприятиях городского, регионального, межрегионального и международного уровней; развивать деловые связи со средствами массовой информации.

**Личностная компетентность** проявляется в том, что руководитель-директор школы обладает интеллектуальным, креативным, критическим мышлением, широтой кругозора, новейшими научными знаниями не только в области педагогических наук; умениями решать проблемы и разрешать конфликтные ситуации, опираясь на научные познания в области психологии и этики делового общения и на положительный практический опыт межличностно-

го взаимодействия; знаниями методов поощрения и награждения персонала за творческие достижения и участие в межрегиональных и международных проектах и программах.

**Методическая компетентность** — обладание знаниями о новых достижениях в педагогической и психологической науках, инновационных открытиях педагогов, учебно-методическими, научно-исследовательскими умениями, умениями распространять педагогический опыт и оказывать научно-методическую поддержку педагогам, которые вовлечены в экспериментальную и инновационную деятельность.

**Коммуникативная компетентность** — умение взаимодействовать в коллективе, выстраивать внешние и внутренние отношения на гуманно-личностной основе; способность к сотрудничеству, межкультурной коммуникации; потребность в овладении иностранным языком для развития международных контактов: обменов для учителей и школьников, участия в совместных проектах, конкурсах и олимпиадах.

Уровни профессиональной компетенции директора школы могут быть охарактеризованы и следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

### Профессиональные уровни компетентности

	Уровень	Характеристика уровня
1.	Высокий	Высококомпетентный руководитель-директор школы: менеджер, лидер, стратег, организатор, предприниматель
2.	Повышенный	Компетентный руководитель-директор школы: менеджер, педагог, стратег, организатор, предприниматель
3.	Продвинутый	Опытный руководитель-директор школы: менеджер, педагог, организатор
4.	Базовый	Начинающий высококвалифицированный руководитель-директор школы: педагог, организатор

**Высокий профессиональный уровень** характеризует директора школы как *высококомпетентного руководителя: менеджера, лидера, стратега, организатора, предпринимателя* и является показателем его управленческой компетентности, профессиональной квалификации, социальной и общественной активности, педагогического опыта, подкрепленного высокими результатами достижений учителей и учащихся, способности к опережающему развитию, умений руководить инновационными процессами и экспериментальной деятельностью образовательного учреждения; конкурентноспособности на образовательном рынке, проявляющейся в соответствии подготовки выпускников школы современным требованиям рынка труда и профессий, прозрачности образовательных целей и задач для родителей и общественности; стабильности кадров и преемственности поколений учителей; состояния материально-технической, учебной, методической и информационной базы как условия личностно-ориентированного образования.

Личностные характеристики такого руководителя: научный стиль мышления; лидерские и высокие организаторские способности; инициативность; высокий уровень гражданского самосознания; готовность к риску и вера в успех; открытость к нововведениям; интерес и потребность в научных исследованиях вопросов школьного образования; обязательность; стремление к обновлению теоретических и практических знаний; деловая этика и поведенческая культура; человеческие взаимоотношения с внешней средой и с коллективом; доброжелательность, коммуникабельность, способность к объективной оценке деятельности каждого члена коллектива, обязательность, чуткость.

**Повышенный профессиональный уровень** характеризует директора школы как *компетентного руководителя: менеджера, педагога, стратега-организатора, предпринимателя* и является показателем его умелого руководства школьной организацией с опорой на инновационный опыт не только своей школы, но и других развивающихся школ; лидерских качеств и умений создавать из коллектива команду, действующую в едином направлении к общей цели; коллегиальности в решении задач и принятии ответственных решений для школьной организации; уровня знаний об образовательном рынке, рынке труда, информационно-компьютерных технологиях, технологии управления; социальных умений (самонаправленности, самоуверенности, рискованности), умений управлять качеством образования и внедрять систему контроля качества деятельности педагогического персонала и качества обучения в школе.

Личностные характеристики такого руководителя: творческий подход к делу, требовательность к себе и другим, принципиальность в решении вопросов, готовность к постоянному саморазвитию, повышению профессиональной компетентности в области теории и практики образовательного менеджмента.

**Продвинутый профессиональный уровень** компетентности директора школы как *опытного руководителя: менеджера, педагога, организатора* характеризуется показателем его достижений в приобретении умений руководить школьной организацией; пониманием и принятием нормативно-правовой базы, концепций и программ развития российской школы на перспективу, требований к педагогическим кадрам и к руководителям — директорам школ; способностями работать с людьми, управлять человеческими ресурсами, формировать стабильный коллектив, выращивать собственные кадры; обладания умениями хозяйствовать в условиях развития большей самостоятельности школы, привлекая социальные связи и возможности попечительских советов для улучшения качества образования.

Личностные характеристики такого руководителя: кропотливость в работе, корректность в общении, контактность и доступность для педагогов, мобильность, потребность в повышении квалификации, добросовестность, способность к познанию, критическому анализу, рефлексии, проектированию модели инновационной школы и процессов, которые в ней протекают, человеколюбие.

**Базовый профессиональный уровень** характеризует *начинающего высококвалифицированного руководителя как педагога, организатора*. Педагог,

который назначается директором школы, имеет высокий уровень квалификации, сложившийся педагогический опыт и свой стиль управления образовательным процессом и детскими ресурсами.

Работа со взрослым коллективом требует новых знаний о менеджменте человеческих ресурсов, инновационном, финансовом менеджменте, знаний из области управления качеством школьного образования; фазах становления школьной организации, ее развития от традиционной, знаниевой, модели до инновационной личностно-ориентированной.

Личностными качествами такого руководителя являются интеллигентность, такт, толерантность, дружелюбие, дисциплинированность, уравновешенность, готовность к личностному и профессиональному саморазвитию.

Продвижение директора школы к более высокому уровню профессиональной компетентности сопровождается развитием его творческих способностей в управлении школьной организацией. Таким образом, директор инновационной школы, обладающий профессиональной компетентностью, вырастает в творческую личность, которая способна преодолевать стереотипы и находить нетрадиционные пути решения стоящих перед школой задач, создавать и использовать инновационные управленческие технологии.

### *Литература*

1. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности) / Г.Л. Ильин. – М.: Вузовская книга, 2002. – 224 с.
2. Рытов А.И. Новые ориентиры системы повышения квалификации педагогических работников: федерально-региональный подход / А.И. Рытов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – № 2. – С. 46–50.
3. Рытов А.И. Повышение квалификации директоров школ с использованием модульных программ / А.И. Рытов // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2010. – № 5. – URL: <http://www.menobr.ru/products/394>.
4. Синенко В.Я. О модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования / В.Я. Синенко // URL: <http://www.nipkipro.ru/slovo-rektoru/slovo-rektoru/o-modernizatsii-sistemi-dopolnitelnogo-professionalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya.html>.
5. Стратегическая психология глобализации: психология человеческого капитала / Под ред. А.И. Юрьева. – СПб.: Logos, 2006. – 512 с.

### *Literatura*

1. Il'in G.L. Filosofiya obrazovaniya (ideya neprery'vnosti) / G.L. Il'in. – M.: Vuzovskaya kniga, 2002. – 224 s.
2. Ry'tov A.I. Novy'e orientiry' sistemy' povy'sheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov: federal'no-regional'ny'j podxod / A.I. Ry'tov // Standarty' i monitoring v obrazovanii. – 2011. – № 2. – S. 46–50.

3. *Ry'tov A.I.* Povy'shenie kvalifikacii direktorov shkol s ispol'zovaniem modul'ny'x programm / A.I. Ry'tov // Spravochnik rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. – 2010. – № 5. – URL: <http://www.menobr.ru/products/394>.

4. *Sinenko V.Ya.* O modernizacii sistemy' dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya / V.Ya. Sinenko // URL: <http://www.nipkipro.ru/slovo-rektoru/slovo-rektoru/o-modernizatsii-sistemi-dopolnitelnogo-professionalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya.html>.

5. Strategicheskaya psixologiya globalizacii: psixologiya chelovecheskogo kapitala / Pod red. A.I. Yur'eva. – SPb.: Logos, 2006. – 512 s.

*A.I. Rytov*

### **The Problem of Estimating Professional Competence of the Comprehensive School Head Teacher**

The article presents a model of professional competence of the school head teacher as a leader, based on a combination of competence-based, activity and subjective approaches and offers the evaluation criteria of his professional level.

*Keywords:* advanced training; comprehensive school head teacher; professional competence.

**В.В. Гоблик**

## **Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства<sup>1</sup>**

В статье представлен авторский подход по модернизации подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства. Рассмотрены компетентностные модели подготовки менеджеров для управления инновационными процессами на производственных предприятиях.

*Ключевые слова:* модернизация; инвестиции; трансфер технологий; инженерные кадры; менеджмент; бакалавр; магистр.

**Х**арактер современного международного разделения труда определяется мощными транснациональными корпорациями, способными аккумулировать научно-технические ресурсы развитых стран и за счет своего монопольного положения обеспечивать рентабельный сбыт наукоемкой продукции. По мере расширения доли высокотехнологичной продукции в общем объеме товарного производства индустрия науки все в большей степени становится активной частью производительной силы и ее прикладная роль выдвигается на передний план, реализуясь в качестве инновационной составляющей экономики. В этой связи, с одной стороны, наука становится полноценным двигателем развития производительных сил, а с другой — экономика выступает в качестве профилирующего стимула и материальной поддержки прогресса науки. Важная предпосылка эффективной реализации инновационного развития материального производства — укомплектованность компаний специалистами высокой квалификации, способными воплотить инновационное инженерное решение в серийно производимую продукцию (инженеры) и организовать творческое взаимодействие производственного коллектива и продвижение инновационной продукции на международный рынок (менеджеры).

---

<sup>1</sup> Выводы и рекомендации основаны на итогах общероссийского экспертного опроса руководителей 47 производственных компаний, 78 научных университетов и 43 академических НИИ, участвующих в партнерском научном сотрудничестве для разработки и производства инновационной продукции; на результатах социологического опроса 800 специалистов производственных компаний, участвующих в работе партнерских творческих коллективов и проходивших специальные курсы повышения квалификации для участия в работе научных коллективов; экспертного опроса 218 деканов инженерных факультетов и факультетов менеджмента, 1200 студентов этих факультетов, участвующих в научной работе вуза. Исследование проведено в октябре – ноябре 2011 года ФГАНУ «Центр социологических исследований» (Минобрнауки России), с участием автора.

Ключевые специалисты в области технической и технологической инновации — инженеры. Это не абстрактное название профессиональных работников в области материального производства, оно включает по меньшей мере 4 типа специалистов, занимающихся производственно-конструкторской, инновационно-изобретательской и проектно-конструкторской деятельностью. Согласно общепринятой классификации, это *инженеры-профессионалы* (систематики, способные к творческой работе на всех этапах создания инновационного продукта, его изготовления и обеспечения эксплуатации), *инженеры-энциклопедисты* («мастера на все руки»), *инженеры-технологи* (способные обеспечить освоение готовых высоких наукоемких технологий и их внедрение в производство), *инженеры по трансферу технологий* (способные обеспечить трансфер научных идей в технологию, организовать производство товаров и услуг на их основе).

Согласно оценкам опрошенных экспертов, сегодня в производственных компаниях используются в основном инженеры-профессионалы и инженеры-технологи, то есть специалисты, непосредственно занимающиеся проектированием производства и производством продукции. Имеется острый дефицит в инженерах-энциклопедистах и инженерах по трансферу технологий (табл. 1). По мнению большинства экспертов, в компаниях в будущем ожидается высокий спрос на инженеров по трансферу технологий.

Таблица 1

**Мнение руководителей производственных компаний  
о том, инженеры какой квалификации в наибольшей степени  
используются сегодня, по каким квалификациям имеется острый дефицит  
и по каким квалификациям потребуются в будущем прежде всего, %**

<b>Профиль инженерной профессии</b>	<b>В наибольшей степени используются сегодня</b>	<b>Сегодня имеется острый дефицит</b>	<b>Потребуются в будущем прежде всего</b>
Профессионалы	<b>85,7</b>	9,5	4,8
Энциклопедисты	23,8	<b>50,0</b>	26,2
Технологи	<b>69,0</b>	28,6	2,4
Трансфер технологий	2,4	<b>45,2</b>	<b>52,4</b>

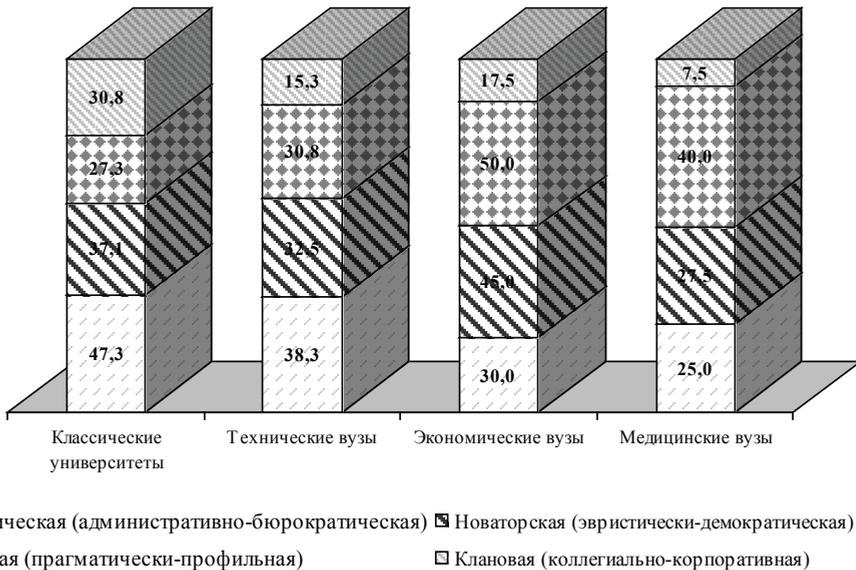
Отображенная в таблице 1 квалификационная структура инженерных кадров симметрично отражена в программе подготовки специалистов на инженерных факультетах вузов: основное внимание уделяется подготовке инженеров-профессионалов и инженеров-технологов, и меньше — инженеров-энциклопедистов и инженеров по трансферу технологий. Однако в будущем и вузы намерены уделить основное внимание подготовке инженеров последних двух профилей, что соответствует ожиданиям производственных компаний (табл. 2).

Таблица 2

**Мнение руководителей вузов о том, подготовке инженеров какой квалификации вузы уделяют основное внимание сегодня и подготовке инженеров какой квалификации намерены уделить основное внимание в будущем, %**

Профиль инженерной профессии	Уделяют основное внимание сегодня	Намерены уделить основное внимание в будущем
Профессионалы	79,6	26,5
Энциклопедисты	34,7	51,0
Технологи	81,6	20,4
Трансфер технологий	32,7	65,3

Подготовка современных инженерных кадров требует серьезной коррекции целей и задач технического образования, средств, содержания учебного процесса, уровня компетентности самого профессорско-преподавательского состава. Эффективность формирования профессиональных компетенций будущих инженеров во многом зависит от моделей организации образовательного процесса на инженерных факультетах, сложившихся в вузах. Согласно полученным оценкам экспертов, в настоящее время преобладающими моделями организации инженерно-технического образования в вузах являются *иерархическая* и *административно-бюрократическая*, и в меньшей степени — *новаторская* (эвристически-демократическая), *рыночная* (прагматически-профильная) и *клановая* (коллегиально-корпоративная) модели (рис. 1).



**Рис. 1.** Модели организации инженерного образования, в вузах разного типа и профиля (экспертная оценка в процентах)

Сообразно требованиям современного инновационного производства, целесообразно усилить переход вузов к рыночной и новаторской моделям организации образовательного процесса, однако на нынешней стадии это затруднено незавершенностью перехода к двухуровневой системе образования. Наибольшие трудности перехода на двухуровневую систему имеют место на инженерных факультетах: перестраивать сформировавшуюся на протяжении многих десятилетий и достаточно успешно функционировавшую модель 5–6-летней подготовки инженерно-технических специалистов на две части оказалось сложно. Доминирующей программой подготовки инженеров по-прежнему остается специалитет. Такая ситуация, по мнению экспертов, создает ряд проблем как для вузов, так и для производственных компаний. В частности:

– в области *подготовки молодых специалистов для экономики в целом или отдельных ее отраслей*: внесен диссонанс в установившиеся отношения вузов и бизнеса, создана ситуация неопределенности, идет период поиска и становления новых организационных форм и отношений в связи с выпуском бакалавров и магистрантов; по этой причине целесообразно обратить внимание на ускоренное завершение перехода технических вузов и инженерных факультетов к качественному двухуровневому образованию, в том числе формированию бакалавриата путем трансформации в него техникумов и колледжей технического профиля;

– в области *переподготовки и повышения квалификации инженерных кадров для предприятий* имеются затруднения в осознании предприятиями необходимости непрерывного образования специалистов; эту проблему могут исправить вузы, более убедительно демонстрируя предприятиям значимость магистерской подготовки как основной формы повышения квалификации для перспективных специалистов;

– в области *технического и технологического развития предприятий* возросла потребность в инженерных кадрах, способных генерировать идеи для производства новых видов продукции и развития технологии, что требует со стороны вузов повышенного внимания к подготовке инженеров-энциклопедистов и инженеров по трансферу технологий;

– в области *содействия производству инновационной продукции* наблюдается высокая мотивация на уровне вуза (создание малых предприятий при вузах, поддержка руководством вуза участия преподавателей, аспирантов и студентов инженерных факультетов в инновациях; организация защиты интеллектуальной собственности), однако поддержка инноваций со стороны государственной региональной власти слабая и не способствует расширению научных программ «предприятие – вуз»;

– в области *привлечения частных и корпоративных инвестиций в образование*: частные компании, слабо ориентированные на поддержку инженерного образования, предпочитают целевое корпоративное обучение; частные и корпоративные инвестиции в инженерное образование, связанные с реальным сектором экономики, несущественны, в том числе по причине низкой рентабельности производства и отсутствия у предприятий свободных средств, в связи с чем под-

готовка современных инженеров все еще нуждается в государственной финансовой поддержке, в том числе в форме сохранения числа бюджетных мест;

– в области интеграции малых предприятий вузов в научно-производственное инновационное творчество: требуется создание при вузах специальных мощных технологических зон (технопарков), в которых реализуются благоприятные условия для малых инновационных компаний, участие в работе которых могут принять студенты и аспиранты инженерных факультетов.

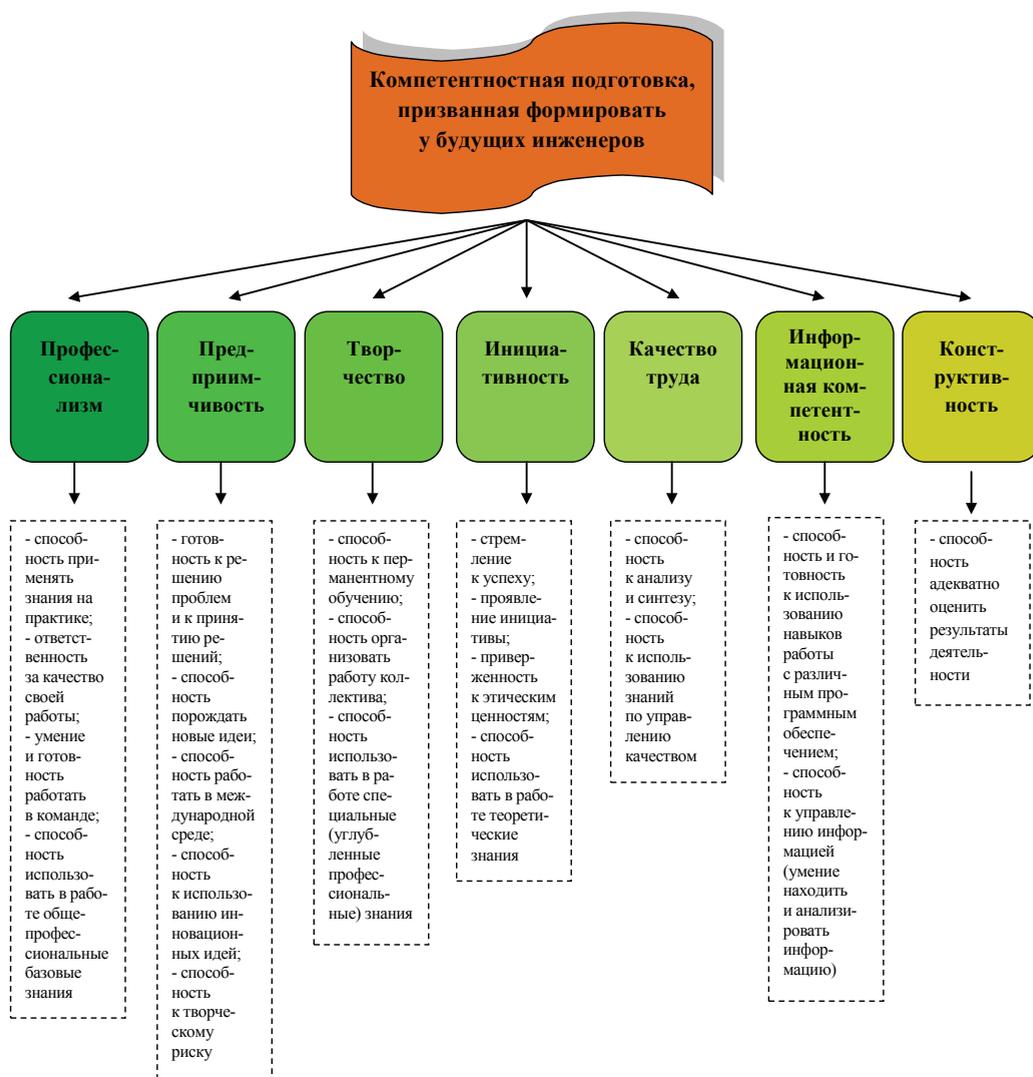
Одной из причин, вызвавших кризис традиционной модели образования, называют *устаревание информации*, которое в современных условиях происходит значительно быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в высшей школе. В качестве альтернативы технологиям профессионального образования, нацеленным на традиционную подготовку кадров, сегодня целесообразно осуществить широкое внедрение в вузах *компетентностных технологий*, формирующих более глубокие и разносторонние умения и способности будущих специалистов. Необходимость применения подобных технологий в инженерном образовании объясняется многопрофильным характером деятельности современного инженера<sup>1</sup>. При переходе от специалитета к компетентностной подготовке инженеров на двух стадиях необходимо обновить программу обучения отдельно для бакалавриата и отдельно для магистратуры. В связи с этим требуется разработка учебных программ, включая модернизацию учебников, с учетом следующих содержательных компонентов<sup>2</sup> (рис. 2, 3).

Практическая реализация творческого инжиниринга связана со стадиями риска, поэтому нуждается в управлении, основанном на принципах менеджмента инновационного производства. Таких стадий не менее восьми: *определение научной задачи, представляющей интерес для производства инновационной продукции* → *адекватный задаче совокупный авансовый технико-технологический и кадровый потенциал* → *гарантирующее полноценную реализацию программы финансирование* → *реализуемость трансфера научной продукции* → *наличие потенциальных условий подготовки серийного производства инновационного продукта* → *оценочные показатели потенциальной конъюнктуры рынка (внутреннего и внешнего) для реализации инновационного продукта* → *прогнозная оценка предпринимательского риска* → *прогнозная оценка рентабельности проекта*.

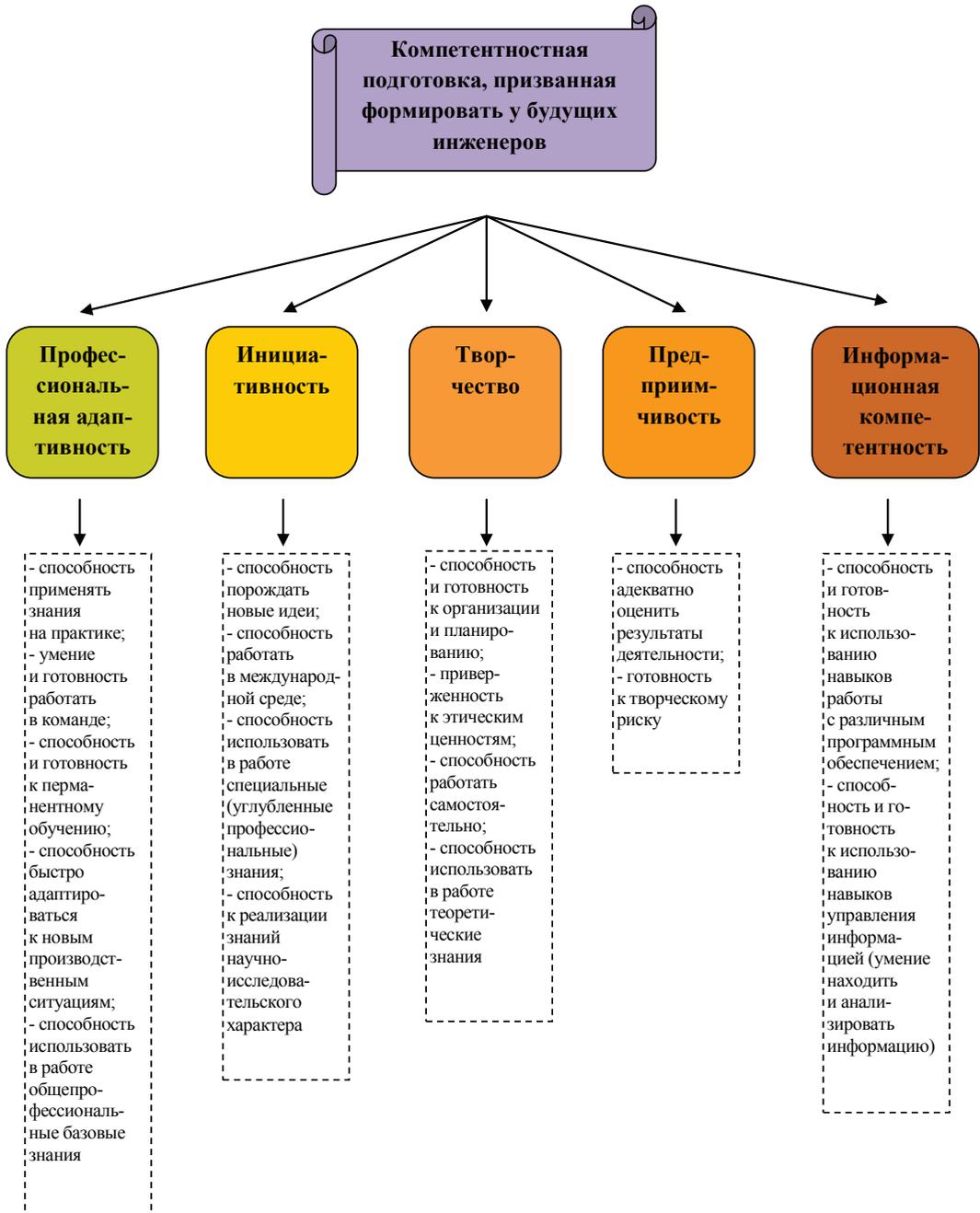
Предлагаемые экспертами компетентностные модели подготовки менеджеров для управления инновационными процессами на производственных предприятиях в целом идентичны для бакалавриата и магистратуры (рис. 4).

<sup>1</sup> Компетентностная технология инженерно-технической подготовки представляет собой интегрированную технологию обучения студентов общим и профильным дисциплинам, включающую современные активные педагогические методы, способы и инновационные средства их реализации, обеспечивающие формирование системы профессиональных знаний, практических умений, навыков и опыта их использования в самостоятельной производственной деятельности, а также готовности и способности реализовывать их.

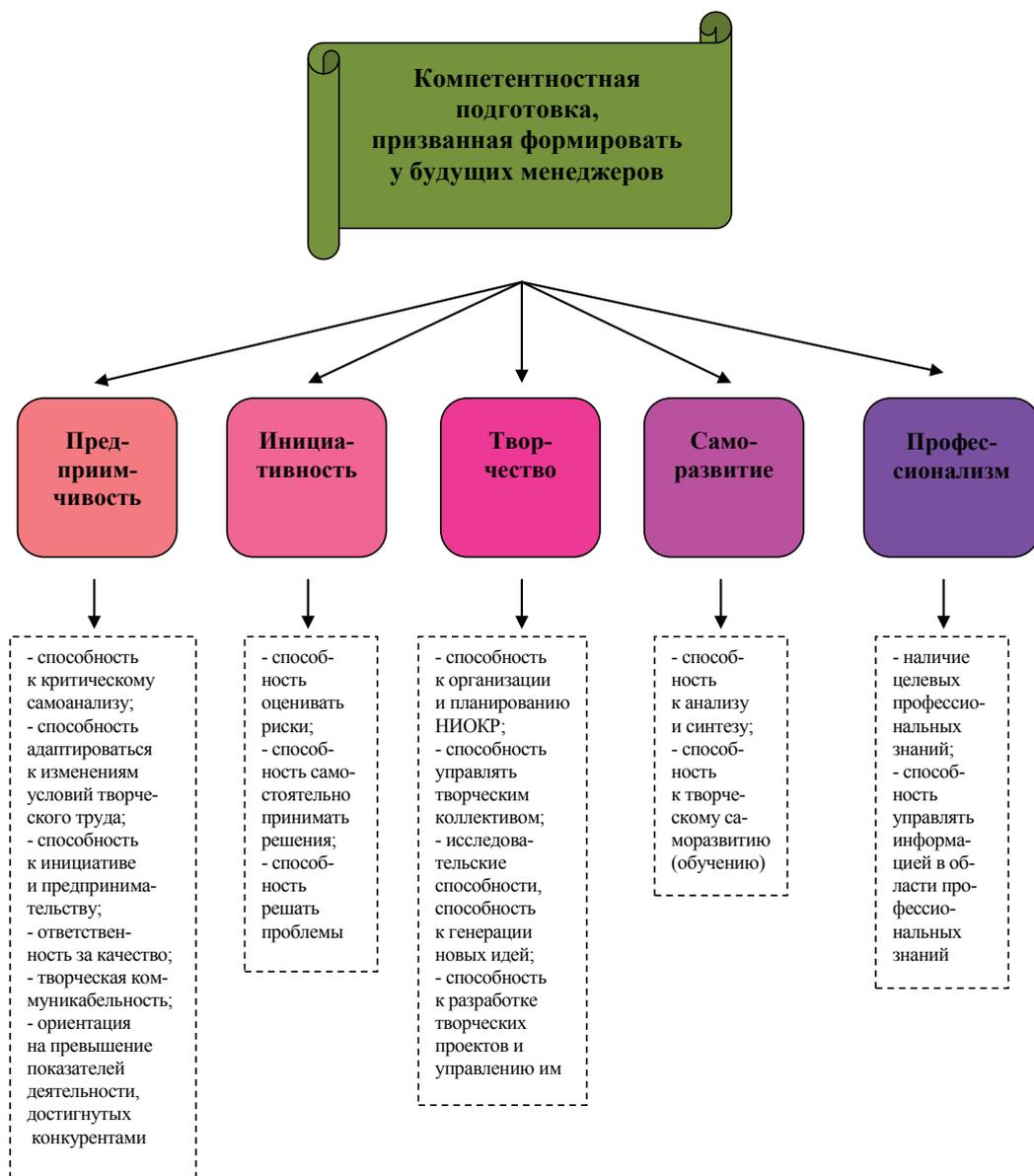
<sup>2</sup> Содержательные компоненты компетентностного образования синтезированы при помощи многомерного факторного анализа мнений деканов инженерных факультетов (использовалась компьютерная программа SPSS-15).



**Рис. 2.** Тематическая структура компетентностной подготовки инженеров в бакалавриате



**Рис. 3.** Тематическая структура компетентностной подготовки инженеров в магистратуре



*Рис. 4.* Тематическая структура компетентностной подготовки менеджеров в бакалавриате и магистратуре

Профессиональные качества будущих менеджеров определяются прежде всего набором учебных курсов, которые читаются в течение всего периода обучения. Общее их количество может составлять до 30 и более. Перечни учебных курсов управленческого профиля в вузах значительно отличаются, в том числе по показателю обязательные и факультативные и по тематической направленности.

Наиболее распространенными и обязательными курсами в *инновационном менеджменте* являются «Инновации и инновационные процессы» и «Цели и основные направления инновационного менеджмента» (табл. 3). В то же время такие важные курсы, как «Финансовая база инноваций», «Сфера инновационной деятельности», «Инновационное предпринимательство», «Рынок инновационной продукции» на каждом третьем факультете управленческого профиля читаются лишь факультативно или их нет вообще.

Таблица 3

**Экспертные оценки тематики и обязательности читаемых учебных курсов по инновационному менеджменту на факультетах управленческого профиля, %**

Наименования курсов	Читаются в обязательном порядке	Читаются факультативно	Не читаются
Инновации и инновационные процессы	75,0	11,5	13,5
Цели и основные направления инновационного менеджмента	73,1	11,5	15,4
Инновационные проекты и оценка их эффективности	69,2	23,1	7,7
Финансовая база инноваций	65,4	13,5	21,2
Сфера инновационной деятельности	61,5	15,4	23,1
Инновационное предпринимательство	61,5	25,0	13,5
Рынок инновационной продукции	59,6	17,3	23,1

По теме *проектного менеджмента* почти повсеместно читается курс «Понятие о проектном менеджменте», в то же время лишь на половине факультетов управленческого профиля является обязательным курс «Динамическая устойчивость проектной структуры», на трети факультетов нет обязательного чтения курсов «Финансовый менеджмент проектов» и «Структура управления проектами» (табл. 4).

Таблица 4

**Экспертные оценки тематики и обязательности читаемых учебных курсов по проектному менеджменту на факультетах управленческого профиля, %**

Наименования курсов	Читаются в обязательном порядке	Читаются факультативно	Не читаются
Понятие о проектном менеджменте	73,1	17,3	9,6
Структура управления проектами	67,3	23,1	9,6

Наименования курсов	Читаются в обязательном порядке	Читаются факультативно	Не читаются
Финансовый менеджмент проектов	65,4	25,0	9,6
Базовые подразделения проекта и участники проекта	63,5	13,5	23,1
Динамическая устойчивость проектной структуры	51,9	15,4	32,7

Творческий потенциал большинства выпускников факультетов управления, согласно оценкам экспертов, нельзя признать высоким: менее половина из них склонна к аналитическому мышлению, не более 20 % обладают склонностью к творчеству и практичностью действий (умением связывать творчество с практикой реализации идей), лишь немногие демонстрируют способность предугадывать развитие ситуаций. Исправить эту ситуацию можно при помощи введения дополнительных тестов (наряду с ЕГЭ) для поступающих на факультеты (отделения) инновационного менеджмента.

### Литература

1. *Ищенко В.В.* Функционально-сетевые модели компетентностного подхода для описания интеграции образования, науки, производства (дискуссионный вариант) / В.В. Ищенко, З.С. Сазонова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 51 с.
2. *Нуриев Н.К.* Мониторинг качества подготовки будущего инженера (бакалавра, магистра в компетентностном формате): учебное пособие / Н.К. Нуриев, Л.Н. Журбенко, С.Д. Старыгина. – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2007. – 80 с.
3. *Фролов Ю.В.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
4. *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
5. *Шереги Ф.Э.* Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России / Ф.Э. Шереги, В.И. Савинков. – М.: ЦСПиМ, 2011. – 272 с.

### Literatura

1. *Ishhenko V.V.* Funkcional'no-setevy'e modeli kompetentnostnogo podxoda dlya opisan-iy integracii obrazovaniya, nauki, proizvodstva (diskussionny'j variant) / V.V. Ishhenko, Z.S. Sazonova. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 51 s.
2. *Nuriev N.K.* Monitoring kachestva podgotovki budushhego inzhenera (bakalavra, magistra v kompetentnostnom formate): uchebnoe posobie / N.K. Nuriev, L.N. Zhurbenko, S.D. Starygina. – Kazan': Izd-vo Kazan. gos. texnol. un-ta, 2007. – 80 s.

3. Frolov Yu.V. Kompetentnostnaya model' kak osnova ocenki kachestva podgotovki specialistov / Yu.V. Frolov, D.A. Maxotin // Vy'sshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 8. – S. 34–41.

4. Shadrikov V.D. Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostny'j podxod / V.D. Shadrikov // Vy'sshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 8. – S. 26–31.

5. Sheregi F.E'. Obrazovanie kak faktor formirovaniya intellektual'nogo potentsiala Rossii / F.E'. Sherengi, V.I. Savinkov. – M.: CzSPiM, 2011. – 272 s.

*V.V. Goblik*

### **Modernization of Training Engineers and Managers of Innovative Manufacturing**

The article introduces the author's approach to modernization of training engineers and managers of innovative manufacturing. It deals with competence models of training managers for running innovative processes of industrial works.

*Keywords:* modernization; investments; technology transfer; engineer personnel; management; Bachelor; Magister.



**В.М. Поставнев**

## **Психологические предикторы результативности приемного родительства**

Статья посвящена изучению психологических предикторов результативности приемного родительства. Названы главные факторы, отражающие психологическую готовность к выполнению роли будущих приемных родителей, показаны прогностические возможности фактора «Жизненные стратегии».

*Ключевые слова:* психологические предикторы; психологическая готовность; приемное родительство; диагностика психологической готовности к приемному родительству; жизненные стратегии.

**В** исследованиях, посвященных проблеме адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к условиям приемной семьи отмечается, что радикальные изменения в жизни ребенка и принимающей его семьи представляют собой серьезный фактор риска для всей семейной системы [5, 9, 11]. Общепризнанной является оценка ключевой роли феномена психологической готовности в условиях принятия жизненно важных решений. Так, Б.Д. Парыгин отмечает, что в ситуации замкнутого круга, когда объективные и социально-психологические факторы лишь взаимно порождают друг друга, способность к его разрыву может быть реализована лишь самим человеком. Эта способность находится в прямой зависимости от уровня психологической готовности человека [7]. В этой связи проблема подбора и разработки критериев, методов и процедур оценки психологической готовности кандидатов в приемные родители приобретает особую актуальность [8, 9].

### **Специфика оценки психологической готовности кандидатов в приемные родители**

Проблема оценки психологической готовности кандидатов в приемные родители представляется нам не менее сложной, нежели оценка пригодности кандидатов к профессиональной деятельности.

При оценке психологической готовности важно учитывать, что кандидатам в приемные родители предстоит выполнять функции по воспитанию приемного ребенка в ситуации так называемой «ролевой помехи» [14]. Задача усложняется еще и тем, что кандидатам предстоит взаимодействовать с новым членом семьи — приемным ребенком, носителем уникального, порой трагического опыта воспитания в кровной семье.

Готовность к приемному родительству понимается нами как психологическое образование, в основе которого лежит открытие человеком в иерархии собственных жизненных ценностей приоритета родительства, характеризующегося осознанием специфики задач приемного родительства, устойчивостью предпочтений, способностью наращивать и эффективно использовать личностные, социальные, педагогические и материальные ресурсы в интересах развития ребенка.

### **Теория и практика оценки психологической готовности кандидатов в приемные родители**

В теоретическом и, что не менее важно, в практическом плане проблема оценки психологической готовности кандидатов в приемные родители в России поставлена не так давно. Вместе с тем сегодня уже существует практика психологического обследования кандидатов на предмет их готовности исполнять роль усыновителей, приемных родителей, опекунов [12]. При этом для решения практических задач по оценке кандидатов стать приемными родителями часто предлагается методический инструментарий, специально для этого не предназначенный. Так, например, в отчете ГОУ ВПО Академии социального управления по итогам выполнения государственного контракта от 28.04.2008 г. № 98 даются рекомендации по организации обследования кандидатов в замещающие родители [6]. Авторы рекомендуют использовать тест ММРІ, генограмму семьи и интервью по генограмме, тест Геринга — Системный семейный тест (FAST), методику «Семейные роли». В качестве дополнительных методов — методику «Семейный контракт», опросник Р. Кетелла (версия С), методику «Оценки психических состояний» (по Г. Айзенку), методики В.В. Бойко «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» и «Определение уровня эмпатических способностей», цветовой тест М. Люшера. Завершается процедура психологического обследования проведением методики И.М. Марковской «Изучение взаимодействия родителей с детьми». Решение о готовности кандидатов принимается на основании анализа соотношения параметров и критериев, свидетельствующих об отклоняющемся поведении.

В.Н. Ослон развивает мультимодальный подход к диагностической работе с замещающей семьей, ориентированный на раскрытие индивидуального своеобразия кандидатов и их семей [5]. В качестве методов диагностики замещающей семьи авторы используют методы, предполагающие преимущественно качественную оценку кандидатов и их социального окружения, а именно: метод

экспертных оценок, анкетирование (анкета «Семейные роли» в модификации А.В. Черникова), стандартизированное интервью для родителей (модификация В.Н. Ослон), цветовой тест отношений (ЦТО) и социометрию.

По мнению А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, психологическая диагностика кандидатов должна быть направлена, во-первых, на выявление и оценку факторов, повышающих уровень рисков функционирования замещающей семьи; во-вторых, на определение факторов, обеспечивающих безопасность семейной среды [9]. В основу разработанного этими авторами подхода положены две основные модели психодиагностики: «модель отсева» и «модель подбора». В рамках «модели отсева» предполагается выявление явных противопоказаний для выполнения функций замещающего родителя / замещающей семьи. «Модель подбора» направлена на то, чтобы из нескольких не имеющих противопоказаний претендентов выбрать лучших.

### **Сходство и различия отбора методов и диагностических процедур**

Перечисленные подходы к оценке психологической готовности кандидатов в приемные родители имеют существенные различия и в критериях готовности, и в основополагающих принципах отбора методов и диагностических процедур. Сходство заключается в том, что авторы не предлагают к обсуждению результаты применения заявленных диагностических комплексов в конкретной диагностической работе. В этой связи представляется затруднительным оценить прогностические возможности диагностических комплексов в целом, а также вес отдельных параметров готовности приемных родителей.

### **Прогностические возможности предикторов, имеющих комплексную природу**

Инструментом получения достоверных прогнозов результативности будущей деятельности и поведения человека, средством его выражения являются предикторы [4]. По мнению зарубежных исследователей, наиболее информативны обобщенные оценки, полученные так называемым гетерометодом, то есть объединением разных техник [13]. По мнению С. Роуз и соавторов, агрегированные оценки служат лучшим предиктором, чем дискретные [15].

В работах отечественных исследователей также отмечается, что информативность предиктора выше в тех случаях, если он объединяет действие, по крайней мере, двух факторов, то есть имеет комплексную природу [3, 10].

Предположение о прогностических возможностях предикторов, имеющих комплексную природу, в оценке психологической готовности к приемному родительству основывается на понимании того, что решение коренным образом изменить жизнь приемного ребенка, собственную жизнь и жизнь близких людей принимается кандидатом под влиянием комплекса факторов.

Ввиду изложенного выше считаем возможным представить результаты эмпирического изучения психологической готовности кандидатов к созданию

приемной семьи и определения психологических предикторов результативности приемного родительства.

### Экспериментальное исследование

Экспериментальное изучение прогностических возможностей предикторов, имеющих комплексную природу, в оценке результативности приемного родительства осуществлялось нами на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения Московской области в период с 2009 по 2011 г. В нем приняли участие 424 кандидата в приемные родители в возрасте от 21 года до 59 лет. Экспериментальное исследование состояло из трех этапов. На *первом этапе* проводилась диагностика психологической готовности кандидатов в приемные родители. С помощью углубленного диагностического интервью авторской модификации [8] оценивались основные характеристики психологической готовности кандидатов.

### Углубленное диагностическое интервью

Вопросы интервью сгруппированы в шести разделах. *Первый раздел* «Формальные сведения о кандидатах» включает вопросы о составе семьи, условиях воспитания в родительской семье, социальном положении кандидатов, их образовании и профессиональной занятости, знаках отличия и заслугах. *Второй раздел* «Внутрисемейные связи и отношения, влияющие на размещение ребенка» затрагивает вопросы об особенностях приемной семьи как динамической системы. *Третий раздел* «Социокультурные ресурсы семьи» содержит вопросы о культурном развитии кандидатов, устойчивости их решения, представлениях кандидатов о ресурсах и перспективах развития семьи. *Четвертый раздел* «Дополнительная информация» ориентирован на сбор информации об ожиданиях кандидатов относительно ребенка, отношении к кровным родителям ребенка (возможность возникновения «ролевых помех»), состоянии здоровья, привычках и особенностях внешнего облика и речи кандидатов. *Пятый раздел* «Психолого-педагогическая компетентность кандидатов в вопросах семейного воспитания» включает вопросы, выявляющие наличие знаний в области психологии и педагогики воспитания детей, особенно детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; готовности создавать условия для развития приемного ребенка; способности приобретать и поддерживать устойчивые родственные и дружеские связи; опыта воспитания кровных детей. *Шестой раздел* «Личностные особенности кандидатов» объединяет вопросы, направленные на выяснение доминирующего мотива, побудившего принять решение; умственного развития кандидатов и их способности справляться со сложными жизненными ситуациями; склонности к асоциальному поведению, раздражительности, тенденции усматривать враждебность в действиях других людей; деструктивных установок в межличностных отношениях; базовых ценностей; эмпатических способностей; способности к рефлексии.

По итогам диагностического интервью нами выдвигались гипотезы о готовности кандидатов, которые затем проверялись при помощи экспертных оценок и комплекса стандартизированных методик: 1) определения уровня эмпатических способностей; 2) оценки уровня невротизации и психопатизации; 3) диагностики индивидуальных ценностей Ш. Шварца; 4) опросник «Уровень субъективного контроля» копинг-стратегий для взрослых (ОКС – В, 17–60 лет) В.М. Русалова; 5) опросника (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинды; 6) метода определения атрибутивных стилей Л.М. Рудиной.

Экспертным оценкам подлежали результаты, полученные посредством стандартизированных методов. Для экспертных оценок использовалось два метода.

1. Метод экспертных оценок психологической готовности к приемному родительству, который осуществлялся экспертной группой из трех психологов-экспертов, имеющих соответствующую квалификацию;

2. Метод экспертных оценок результативности приемного родительства в авторской модификации. Оценка результативности воспитания детей в приемной семье осуществлялась сотрудниками органов опеки и попечительства на основе предложенных нами показателей. В качестве показателя результативности приемного родительства использовались следующие характеристики:

- время пребывания ребенка в приемной семье от 1 до 2 лет (приемные родители не обсуждают вопрос о возврате ребенка);
- положительная динамика развития ребенка (овладение ребенком навыками поведения в семье и ближайшем социальном окружении; его эмоциональное и познавательное развитие);
- способность приемных родителей преодолевать проблемы ребенка, связанные с освоением им способов действий и системы отношений в приемной семье (наличие развивающего эффекта новой социальной и предметной среды; взаимодействие с органами опеки и попечительства, специалистами службы психологического сопровождения);
- признаки идентификации ребенка с семьей и стремление принадлежать семье.

Показатели психологической готовности по каждому из анализируемых параметров приведены к десятибалльной шкале. Было выделено три уровня готовности, отражающих готовность кандидатов осуществлять функции приемного родителя: 1–3 балла — «не готов»; 4–7 баллов — «условно готов» (низкий уровень психолого-педагогической компетентности); 8–10 баллов — «готов без ограничений».

По результатам оценки психологической готовности кандидатов в приемные родители нами делались заключения, в которых обосновывались и формулировались выводы-рекомендации органам опеки для принятия решения о передаче детей в конкретную приемную семью.

Все обследованные распределились на три группы. К первой группе были отнесены кандидаты, психологически готовые к выполнению роли прием-

ных родителей, и получившие положительное заключение без ограничений (225 человек).

Во вторую группу вошли кандидаты, условно готовые к роли приемных родителей, и те, которые получили заключение условно, с ограничениями (всего 167 человек). Основанием для отнесения кандидатов в эту группу в большинстве случаев служили: недостаточная психолого-педагогическая компетентность, недостаточная осознанность мотивов принятия ребенка в семью, намерение минимизировать контакты ребенка с кровными родителями, настороженность в межличностных взаимодействиях. Всем им рекомендовалось пройти специальную подготовку и повысить психолого-педагогическую компетентность. Выводы-рекомендации об уровне готовности кандидатов, вошедших в данную группу, получили подтверждение при сопоставлении с результатами оценки результативности выполнения ими родительских функций.

К третьей группе отнесены кандидаты, не готовые к приемному родительству (отрицательное заключение получили 32 человека). Основанием для отнесения кандидатов в эту группу явился спектр характеристик: высокие показатели по шкале психопатизации (настойчивость и напористость в межличностных взаимодействиях, холодное отношение к людям, склонность к созданию конфликтных ситуаций); очень низкий уровень эмпатии; свертывание социальных связей и отчужденность от кровной семьи; деструктивные мотивы, в целом низкий уровень осознанности мотивов принятия ребенка в семью; реакция ухода от решения жизненных проблем (пассивные копинг-стратегии); пессимистические атрибутивные стили; низкие показатели по шкале общей интернальности; глубокий личностный кризис; недостаточная психолого-педагогическая компетентность при отсутствии опыта воспитания кровных детей.

*На втором этапе* исследования проводился сбор информации о результативности приемных семей.

Каждый из показателей результативности родительских функций оценивался по десятибалльной шкале. Было выделено три уровня: низкий уровень (1–3 балла), средний уровень (4–7 баллов), высокий уровень (8–10 баллов).

На основании экспертных заключений о результативности приемного родительства делался вывод об успешности / неуспешности выполнения испытуемыми функций приемных родителей.

*На третьем этапе* исследования был проведен сравнительный анализ результатов диагностики готовности кандидатов в приемные родители и экспертной оценки результативности приемного родительства. Оценивалось совпадение выводов-рекомендаций, подготовленных нами по итогам диагностики готовности кандидатов в приемные родители, и результативности осуществления ими родительских функций в приемной семье (табл. 1).

В группу *высокой результативности* выполнения родительских функций вошли приемные семьи, успешно осуществляющие родительские функции в течение 1,5–2 лет. Экспертами установлены существенные положительные

изменения в познавательном развитии приемного ребенка, развитии его речи, овладении навыками самообслуживания. Проблемы, связанные с освоением ребенком способов действий и системы отношений в приемной семье, успешно преодолеваются приемными родителями. Приемная семья использует собственные ресурсы и ресурсы службы психологического сопровождения. Семья устанавливает контакты с другими приемными семьями, проявляет социальную активность, ориентированную на развитие ребенка. В поведении ребенка проявляются признаки привязанности к приемным родителям. Ребенок идентифицирует себя с приемной семьей.

В группу *средней результативности* выполнения родительских функций вошли приемные семьи, также осуществлявшие родительские функции в течение 1,5–2 лет. Экспертами установлены положительные изменения в развитии приемного ребенка. Приемные родители часто успешно преодолевают проблемы, связанные с освоением ребенком способов действий и системы отношений в приемной семье. Вместе с тем в семье возникают затруднения с приемным ребенком у других членов семьи. Приемная семья чаще использует собственные ресурсы, в крайних случаях — ресурсы службы психологического сопровождения приемной семьи (характерна минимизация контактов со специалистами опеки, боязнь, что «отберут ребенка»). Семья эпизодически устанавливает контакты с другими приемными семьями и проявляет социальную активность, ориентированную на развитие ребенка. В поведении ребенка проявляются признаки привязанности к приемным родителям. Ребенок не идентифицирует себя с приемной семьей.

Таблица 1

**Сравнение результатов диагностики готовности кандидатов в приемные родители и результативности приемного родительства,  $n = 424$**

Показатели готовности кандидатов	Распределение по результатам диагностики		Показатели результативности приемного родительства	Распределение по результатам экспертных оценок	
	чел.	%		чел.	%
Готовы (без ограничений)	225	53,1	Высокий	216	96,0
			Средний	8	3,6
			Отказались от создания приемной семьи	1	0,4
Условно готовы (с ограничением)	167	39,4	Высокий	4	2,4
			Средний	161	96,4
			Отказались от создания приемной семьи	2	1,2
Не готовы (отказано)	32	7,5	Отказано в создании приемной семьи	32	7,5

Из таблицы 1 видно, что из 225 кандидатов, получивших заключение о психологической готовности к приемному родительству без ограничений, экспертами отнесено к группе *высокой результативности* выполнения родительских функций 96,0 %, к группе *средней результативности* — 3,6 %.

Из 167 кандидатов, получивших заключение о психологической готовности к приемному родительству условно (с ограничениями) и прошедших специальное обучение, экспертами отнесено к группе *высокой результативности* выполнения родительских функций 2,4 %, к группе *средней результативности* — 96,4 %.

В связи с изменившимися жизненными обстоятельствами от создания приемной семьи отказались три кандидата.

Кандидатам, получившим отрицательное заключение (32 человека), отказано в создании приемной семьи.

Таким образом, из 424 обследуемых кандидатов высокий уровень результативности имеют 220 человек, средний уровень результативности — 169 человек. Отказались от создания приемной семьи в связи с изменением жизненных обстоятельств — 3 человека.

Сравнение результатов диагностики психологической готовности кандидатов в приемные родители и экспертных оценок результативности выполнения ими родительских функций позволяет сделать вывод о достаточно надежном прогнозе результативности ( $p < 0,05$ ) по итогам диагностики готовности кандидатов.

Однако, несмотря на совпадение прогноза и результативности приемного родительства в целом, следует отметить, что точность прогноза в значительной мере зависит от субъективных факторов. Кроме того, сама процедура оценки готовности кандидатов в приемные родители занимает продолжительный отрезок времени и не может осуществляться в течение одной встречи. В этой связи остается актуальной проблема определения психологических предикторов результативности приемного родительства посредством методов и методических приемов, отвечающих требованиям объективности и технологичности.

### **Статистический анализ результатов исследования**

Для определения наиболее значимых характеристик психологической готовности к приемному родительству нами был проведен статистический анализ результатов исследования.

*Обработка результатов.* Анализ данных, полученных на первом этапе исследования, при помощи метода главных компонент был выполнен. В матрицу было включено 27 параметров, характеризующих психологическую готовность кандидатов в приемные родители. Была проведена ротация полученных данных методом VARIMAX-вращения, а затем множественный регрессионный анализ полученных главных компонент, которые использовались в качестве независимых переменных, а результативность приемного родительства — в качестве зависимой.

*Анализ результатов.* Обработав методом главных компонент данные диагностики психологической готовности кандидатов в приемные родители, мы получили пять факторных структур, отражающих психологическую готовность испытуемых к выполнению роли приемных родителей. С помощью

множественного регрессионного анализа были выделены факторы, значимо влияющие ( $p < 0,05$ ) на результативность приемного родительства. Проверка уровня значимости осуществлялась по —  $F$  Фишера. Результаты множественного регрессионного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты регрессионного анализа психологической готовности к приемному родительству и результативности осуществления родительских функций,  $n = 424$**

Независимые переменные факторы	Коэффициент регрессии	Уровень значимости
1. Жизненные стратегии.	1,61	< 0,01
2. Психолого-педагогическая компетентность кандидатов в вопросах семейного воспитания.	1,45	< 0,01
3. Личностные особенности кандидатов.	1,31	< 0,05
4. Значимые отношения.	1,26	< 0,05
5. Семейная система.	1,17	—

**Содержание факторов, связанных с результативностью приемного родительства**

На результативность приемного родительства воздействуют четыре фактора. Рассмотрим их содержание.

В первый фактор входят показатели, характеризующие общую линию поведения кандидатов: выраженность способности к изменению образа и уклада жизни в соответствии с потребностями ребенка (0,701)\*; планы на будущее (личные, семейные) (0,659); способность к планированию и построению долгосрочных прогнозов (0,675); способность справляться со сложными жизненными ситуациями, применять активные защитные стратегии (0,723); оптимистический атрибутивный стиль (0,563); высокие показатели интернальности (0,643); ориентированность на альтруистические ценности (0,741).

Этот фактор мы определяем как «Жизненные стратегии». Коэффициент регрессии составил 1,61; уровень значимости < 0,01.

Ко второму фактору относятся показатели, характеризующие кандидатов со стороны их образования и профессиональной занятости (0,586); опыта воспитания кровных детей (0,674); знаний основ психологии и педагогики воспитания детей (средства и методы воспитания) (0,596); знаний особенностей развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (0,753); способности создать условия для развития ребенка: предметная и природная среда, социально-нормативное пространство, образно-знаковая система (0,521).

Этот фактор мы интерпретируем как «Психолого-педагогическая компетентность кандидатов в вопросах семейного воспитания». Коэффициент регрессии составил 1,45; уровень значимости < 0,01.

\* В скобках указаны коэффициенты корреляции каждого показателя с их результативным признаком.

В третий фактор сгруппированы показатели, характеризующие личность кандидатов: культурное развитие кандидатов, их увлечения и интересы (0,635); деструктивные установки в межличностных отношениях (0,704); склонность к асоциальному поведению, агрессии (0,678); раздражительность, тенденция усматривать враждебность в чужих действиях (предвзятость), общая осведомленность, развитие речи (0,543); уровень психопатизации (0,654); уровень невротизации (0,589); эмпатия (0,632), ориентированность на альтруистические ценности (0,521).

Этот фактор мы интерпретируем как «Личностные особенности кандидатов». Коэффициент регрессии составил 1,31; уровень значимости  $< 0,05$ .

В четвертый фактор вошли показатели, характеризующие стиль семейных отношений (0,515); идеализацию и фиксированность образа приемного ребенка, особые требования к ребенку (0,587); эмоциональные привязанности кандидатов, их родственные и дружеские связи (0,636); доминирующий мотив принятия детей на воспитание, содержание и осознанность (0,731); социальную активность членов семьи (0,592).

Этот фактор мы интерпретируем как «Значимые отношения». Коэффициент регрессии составил 1,26, уровень значимости  $< 0,05$ .

### **Фактор «Жизненные стратегии»**

Анализ результатов показал, что из факторов, значимо связанных с результативностью приемного родительства, наибольший вклад имеет фактор «Жизненные стратегии». Психологические основания и ресурсы кандидатов, стремящихся коренным образом изменить жизнь приемного ребенка, собственную жизнь и жизнь близких людей, по существу и есть конкретные проявления их жизненной стратегии, поскольку они отражают приоритеты будущих приемных родителей в выборе способа осуществления своих базовых ценностей в конкретных жизненных обстоятельствах.

### **Выводы**

1. Одним из возможных решений диагностической задачи по прогнозированию результативности приемного родительства, на наш взгляд, является использование комплекса количественных и качественных методов, а также ориентированность исследователя в своей деятельности на выявление психологических характеристик, которые в своем содержании и структуре отражают уникальность личности, историю и перспективы ее развития в изменяющихся условиях жизни. Именно такие характеристики позволят с высокой долей вероятности прогнозировать успешность приемного родительства.

2. Наибольшими прогностическими возможностями в оценке результативности приемного родительства обладает фактор, интерпретируемый нами как «Жизненные стратегии», который имеет комплексную природу и отражает способность личности в различных жизненных обстоятельствах отстаи-

вать свою уникальность, согласуясь с требованиями обстоятельств жизни и собственными ценностными ориентациями.

Указанным критериям, на наш взгляд, отвечает интегральная характеристика личности, которую К.А. Абульханова-Славская определяет как жизненную стратегию: это «*принципиальная, реализуемая в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию*» [1: с. 245]. Жизненную стратегию человек осуществляет в качестве субъекта жизни путем поиска, обоснования и реализации своей человеческой сущности.

3. Представляется перспективной на основе конструкта «Жизненные стратегии личности» разработка специального методического инструментария диагностики психологической готовности кандидатов к приемному родительству.

### Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Бажин Е.Ф.* Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е.Ф. Бажин, Е.А. Гольнкина, А.М. Эткинд. – М.: Смысл, 1993. – 16 с.
3. *Лебедев А.Н.* Психобиологические предикторы поведения человека / А.Н. Лебедев // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сб. науч. ст. / Отв. ред.: И.В. Егоров, Л.Б. Филонов. – М.: Эко-Информ, 2010. – С. 17–37.
4. *Марютина Т.М.* О природе психологических предикторов / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев, В.И. Трубников // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 27–35.
5. *Ослон В.Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
6. Отчет ГОУ ВПО Академии социального управления по итогам выполнения государственного контракта от 28.04.2008 г. № 98. – М., 2008. – 138 с.
7. *Парыгин Б.Д.* Психологическая готовность к территориальному самоуправлению: проблемы и перспективы / Б.Д. Парыгин. – СПб., 1991. – 190 с.
8. *Поставнев В.М.* Антропологический подход к психологическому обследованию кандидатов в усыновители, приемные родители, опекуны / В.М. Поставнев, И.В. Поставнева // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сб. научн. ст. – М.: Экон-Информ, 2010. – С. 77–82.
9. *Прихожан А.М.* Психологическая диагностика готовности к созданию замещающей семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых // Психологическая диагностика. – 2009. – № 3. – С. 79–103.
10. *Равич-Щербо И.В.* Психологические предикторы индивидуального развития / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, В.И. Трубников, Е.С. Белова, Э.Ф. Кириакиди // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 42.
11. *Спиваковская А.С.* Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений / А.С. Спиваковская // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – С. 127–132.

12. Социально-педагогические технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учеб.-метод. пособие / Под ред. Г.И. Климантовой. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 192 с.
13. *Brody N.* Personality in search of individuality / *N. Brody*. – N.Y.: Acad. Press, 1988. – 270 p.
14. *Kirk H.D.* Shared fate: a theory and method of adoptive relationships / *H.D. Kirk*. – Rev. ed. – Port Angeles : Ben-Simon Publ., 1984. – 203 p.
15. *Rose S.A.* Individual differences in infants' information processing: Reliability, stability and prediction / *S.A. Rose, J.F. Feldman, J.F. Wallace* // *Child. Devel.* – 1988. – V. 59. – P. 1177–1197.

### *Literatura*

1. *Abul'xanova-Slavskaya K.A.* Strategiya zhizni / *K.A. Abul'xanova-Slavskaya*. – M.: My'sl', 1991. – 299 s.
2. *Bazhin E.F.* Oprosnik urovnya sub'ektivnogo kontrolya (USK) / *E.F. Bazhin, E.A. Goly'nkina, A.M. E'tkind*. – M.: Smysl, 1993. – 16 s.
3. *Lebedev A.N.* Psixobiologicheskie prediktory' povedeniya cheloveka / *A.N. Lebedev* // *Ezhegodnik nauchno-metodologicheskogo seminarra «Problemy' psixologo-pedagogicheskoy antropologii»*: sb. nauch. st. / *Otv. red.: I.V. Egorov, L.B. Filonov*. – M.: E'ko-*Inform*, 2010. – S. 17–37.
4. *Maryutina T.M.* O prirode psixologicheskix prediktorov / *T.M. Maryutina, O.Yu. Ermolaev, V.I. Trubnikov* // *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. – 1998. – № 1. – S. 27–35.
5. *Oslon V.N.* Zhizneustrojstvo detej-sirot: professional'naya zameshhayushhaya sem'ya / *V.N. Oslon*. – M.: Genezis, 2006. – 368 s.
6. Otchet GOU VPO Akademii social'nogo upravleniya po itogam vy'polneniya gosudarstvennogo kontrakta ot 28.04.2008 g. № 98. – M., 2008. – 138 s.
7. *Pary'gin B.D.* Psixologicheskaya gotovnost' k territorial'nomu samoupravleniyu: problemy' i perspektivy' / *B.D. Pary'gin*. – SPb., 1991. – 190 s.
8. *Postavnev V.M.* Antropologicheskij podxod k psixologicheskomu obsledovaniyu kandidatov v usy'noviteli, priemny'e roditeli, opekuny' / *V.M. Postavnev, I.V. Postavneva* // *Ezhegodnik nauchno-metodologicheskogo seminarra «Problemy' psixologo-pedagogicheskoy antropologii»*: sb. nauchn. st. – M.: E'kon-*Inform*, 2010. – S. 77–82.
9. *Prixozhan A.M.* Psixologicheskaya diagnostika gotovnosti k sozdaniyu zameshhayushhej sem'i / *A.M. Prixozhan, N.N. Tolsty'x* // *Psixologicheskaya diagnostika*. – 2009. – № 3. – S. 79–103.
10. *Ravich-Shherbo I.V.* Psixologicheskie prediktory' individual'nogo razvitiya / *I.V. Ravich-Shherbo, T.M. Maryutina, V.I. Trubnikov, E.S. Belova, E'.F. Kiriakidi* // *Voprosy' psixologii*. – 1996. – № 2. – S. 42.
11. *Spivakovskaya A.S.* Psixologicheskaya pomoshh' sem'yam, vzyavshim na vospitanie detej iz gosudarstvenny'x uchrezhdenij / *A.S. Spivakovskaya* // *Lishenny'e roditel'skogo popechitel'stva: xrestomatiya*. – M.: Prosveshhenie, 1991. – S. 127–132.
12. Social'no-pedagogicheskie texnologii semejnogo ustrojstva i vospitaniya detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditelej: ucheb.-metod. posobie / *Pod red. G.I. Klimantovoj*. – M.: Izd-vo RGSU, 2008. – 192 с.

13. *Brody N.* Personality in search of individuality / N. Brody. – N.Y.: Acad. Press, 1988. – 270 p.
14. *Kirk H.D.* Shared fate: a theory and method of adoptive relationships / H.D. Kirk. – Rev. ed. – Port Angeles : Ben-Simon Publ., 1984. – 203 p.
15. *Rose S.A.* Individual differences in infants' information processing: Reliability, stability and prediction / S.A. Rose, J.F. Feldman, J.F. Wallace // *Child. Devel.* – 1988. – V. 59. – P. 1177–1197.

*V.M. Postavnev*

### **Psychological Predictors of Adoptive Parenthood Effectiveness**

The paper observes psychological predictors of adoptive parenthood effectiveness. It defines the major factors revealing psychological readiness for adoptive parenthood and demonstrates prognostic abilities of the «Life Strategies» factor.

*Keywords:* psychological predictors; psychological readiness; adoptive parenthood; diagnostics of psychological readiness for adoptive parenthood; life strategies.

**П.В. Смирнова**

## **Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками**

В статье представлен анализ специфики восприятия старшими дошкольниками жилой среды в сравнении с учебной средой в дошкольном образовательном учреждении. Приведены данные о различной организации жилой среды московских дошкольников.

*Ключевые слова:* восприятие; предметно-пространственная среда; стимулы пространства; развитие исследовательских способностей; дошкольники.

**Р**ассмотрим особенности организации жилой среды старших дошкольников и специфику восприятия ими среды ежедневного пребывания. В ходе исследования мы искали ответы на следующие вопросы:

На какие стимулы среды ребенок обращает внимание, что выделяет в ней как значимое, предлагает ли он что-то в ней изменить?

Можно ли повлиять на отношение ребенка к окружающей его среде?

В качестве методологической идеи мы ориентировались на традицию, заложенную Дж. Гибсоном, рассматривать воспринимающего человека как активного субъекта [4]. Вслед за американским психологом Ульриком Найссером мы трактуем восприятие как активность, осуществляемую во времени: «...в каждом воспринимающем организме должны существовать определенного рода структуры, позволяющие ему замечать одни аспекты среды больше, чем другие, или вообще что-либо не замечать» [5: с. 15].

Исследования доктора психологических наук С.К. Нартовой-Бочавер позволяют выделить наличие на каждой возрастной стадии значимых средовых компонентов, «подкрепляющих» личностную идентичность человека. Так, на протяжении раннего и дошкольного детства складывается суверенность личной территории и вещей [6: с. 112]. Таким образом, дошкольник вполне способен подсказать взрослым, как сделать его среду продуктивной и оптимальной, избежав при этом ее обедненности или перегруженности.

Психологическая безграмотность взрослых часто заключается в том, что они бездумно перенасыщают среду ребенка различными элементами. Со стороны родителей и педагогов это проявляется в чрезмерном количестве вещей, игрушек, предоставляемых одновременно в распоряжение ребенка, разноцветие в интерьере. Со стороны производителей — это изготовление слишком реалистичных игрушек, не оставляющих места для проявления фантазии ребенка. Со стороны издателей — желание поместить на один книжный разворот максимум информации, что затрудняет ее восприятие и усвоение.

Архитекторы и дизайнеры при проектировании учреждений и помещений для детей ориентируются, в первую очередь, на функциональный и эстетический критерии. Об этом свидетельствует эксперимент французских архитекторов Ж. Борис и Ж. Гиршлер [2: с. 18–19]. Они одни из первых пытались выяснить характер связи между детьми и их реальным и воображаемым окружением, предоставив им возможность свободно строить свое жизненное пространство. В результате было выявлено, что к организации личного окружения ребенок подходит с точки зрения своих представлений о жизненном пространстве, времени и форме, содержание которых определяется его «открытостью» по отношению к окружающему миру. Исследователи определяют личное окружение как «открытое», то есть предоставляющее возможности для полноценного психического развития человека и соответствующее его представлениям об удобной и комфортной среде.

Исследования ученых А. Бине, Р. Мейли и С. Тоблера [3: с. 150] указывают на большую подверженность ребенка иллюзиям, искажающим восприятие. Тем интереснее, на наш взгляд, получить данные о тех аспектах среды, которые замечают дети.

В качестве испытуемых были выбраны старшие дошкольники двух образовательных учреждений (ГОУ д/с № 457, 1464 г. Москвы), в которых реализовывалась экспериментальная программа «Воспитание культуры мышления и познания у дошкольников и младших школьников» (под научным руководством профессора А.И. Савенкова). Эмпирический материал собирался в течение 2010–2011 гг. в процессе наблюдения, анализа рисунков детей, дискуссий и индивидуальных бесед, в ходе развивающих занятий со старшими дошкольниками, направленных на диагностику и развитие их исследовательских способностей: умений видеть проблему, быть критичным, смотреть на одно и то же явление с разных сторон и др. В исследовании приняли участие 59 старших дошкольников (28 мальчиков; 31 девочка) в возрасте от 5 до 7 лет.

На первом этапе мы предложили детям обсудить вопрос, затрагивающий их личные интересы: «Какой должна быть детская комната, чтобы ребенку там было комфортно и интересно?» Мы использовали методику Эдварда де Боно «Шесть думательных шляп» [1]. Каждая из них давала возможность обсудить проблему с новой стороны.

1. Белая шляпа (факты и цифры; Что мы знаем по данному вопросу?);
2. Красная шляпа (чувства, эмоции, интуиция, предчувствия; Что я чувствую по поводу данной проблемы?);
3. Черная шляпа (осторожность, истина, здравый смысл, соответствие фактам; Осуществима ли эта идея? Насколько это безопасно?);
4. Желтая шляпа (преимущества, выгода; Каковы будут результаты? Стоит ли это делать?);
5. Зеленая шляпа (исследования, предложения, новые идеи, альтернативы);
6. Синяя шляпа (подведение итогов дискуссии).

На втором этапе детям было предложено нарисовать идеальную детскую комнату. Отметим, что такая форма размышления оказалась продуктивнее,

поскольку большинству дошкольников свойственно более свободное выражение своих идей графически, чем устно. Далее следовала уточняющая индивидуальная беседа с ребенком по рисунку.

Приведем полученные результаты. При помощи «думательных шляп» дети обозначили основные трудности, с которыми встретились при размышлении о том, какой должна быть детская комната, и свои пожелания для ее организации. Дошкольники подчеркнули, что для мальчиков и для девочек должны быть разные комнаты.

Сравним основные тенденции в размышлениях детей старших и подготовительных групп о предметно-пространственной организации детской комнаты. Дети 5–6 лет в основном отметили важность наличия в детской спортивного уголка, горки, физкультурных снарядов, уютной кровати, животных. Дети 6–7 лет обращали особое внимание на: приспособления для обеспечения их безопасности, телевизор, компьютерные игры, яркий свет, ночник, обогреватель, стол для рисования и «серьезных» дел, коврик для игры, шкаф для игрушек. Дошкольники как старших, так и подготовительных групп выражали желание иметь в детской комнате цветные обои, картинки со сценками из различных сказок, цветное постельное белье.

В подготовительных группах дети, «надев черную шляпу критика», затронули вопрос безопасности как один из важных в связи с организацией отдельной детской комнаты. Они говорили о том, что в детской не должно быть острых предметов («...на углах должны быть мягкие подушки»), мелких предметов, чтобы случайно их не проглотить; кроме того, родителям они рекомендовали поставить на окна решетки и следить, чтобы ребенок не упал с балкона, а также, чтобы в детской не было спичек, работающего кондиционера и чтобы туда не ворвались животные («...а то кот может поцарапать, а собака — покусать»). Возможно, так проявился страх смерти, характерный для детей данного возраста.

Анализ рисунков (второй этап) выявил представления старших дошкольников об идеальной детской комнате и организации жилой среды.

Дом, квартира, своя комната являются для человека первичной территорией (И. Альтман, 1975). Именно здесь он имеет персональное пространство и может обеспечивать его приватность. От того, насколько человек чувствует контроль над окружающей средой, зависит уровень его эмоционального комфорта. Психологи-практики и исследователи отмечают, что дети в большей степени, чем взрослые, чувствительны к местам, где они находятся и живут (Л.В. Смолова, Х.Э. Штейнбах, С.К. Нартова-Бочавер).

Рассмотрим особенности восприятия домашней среды, которые нам удалось выявить в ходе исследования, и представим их в сравнительном виде (табл. 1). Размышляя об идеальной комнате, дети отталкиваются от реального домашнего предметно-пространственного окружения. Например, дети, у которых нет своей комнаты и даже индивидуальной кровати, изображали символическую комнату, в которую они помещали отдельные кровати для каждого ребенка в семье, или же

Таблица 1

**Результаты сравнительного анализа рисунков старших дошкольников на тему «Нарисуй детскую комнату своей мечты» (в единицах)<sup>1</sup>**

На что обращают внимание (частота встречаемости)	Старшие группы				Подготовительные группы			
	1464		457		1464		457	
	4 м*	9 д	8 м	6 д	4 м	9 д	10 м	9 д
Цветовое решение: - черно-белая комната; - цветные стены и предметы.	1		3		2		3	1
Преобладающий цвет: - зеленый; - оранжевый, розовый, красный; - желтый; - голубой; - синий; - коричневый.	2	7	2	5		9	1	1
		4	2	3		2	1	1
		6				6	2	3
			1			1		1
			1		1	2	2	
				1	1	1	2	1
			2	1				3
Мебель: - шкаф, полки; - стол; - стулья; - кровать, кровати (в случае наличия сиблингов); - персональная ванна; - домик (кровать с домиком); - спортивный инвентарь (спортивный уголок, лестницы, горки); - ковер.	2		7	5		7	7	7
	1	1	5	2		8	3	6
	1	1	4	3		5	1	5
	1	5	4	4		7	6	6
		2						
		1	4	1			1	1
			2	1			4	4
		2	2	1	1	3	6	4
	1					6		
Цветы		3	4	1	1	5		2
Рисует: - только себя; - рисует себя в короне.		3	2	3	2	6	4	1
		1		1				
Рисуют кроме себя: - братьев/сестер; - маму; - в комнате отсутствуют люди.	1	5			3	2	1	1
	1		2		1	1		
	1		6	1		1	4	7
Животные: - собака; - аквариум; - попугай.		1					1	1
			1	2		1		
						1		

\* м — мальчики, д — девочки.

На что обращают внимание (частота встречаемости)	Старшие группы				Подготовительные группы			
	1464		457		1464		457	
	4 м*	9 д	8 м	6 д	4 м	9 д	10 м	9 д
Источники света: - окна; - лампы; - солнце.		1 2 3	8	4 6		2 7 1	3 1	4 2
Игрушки: - плюшевые звери; - лошадка-качалка; - куклы, фигурки людей; - мячи; - настольные игры, пазлы; - машинки; - конструктор «Лего».		2 1	1	1 1 1		3 1 2 2	1 1	1
Книги						2		
Часы			1					
Картина на стене								1
Канцелярия (бумага для рисования, карандаши)						1		
Технические средства: - телевизор; - компьютер; - магнитофон.			1			1 3	1	1
Рисунок не по предложенной теме	1						1	

рисовали другие персональные предметы мебели, обозначающие границы их пространства, например, ковер для игр в комнате родителей (Катя 7 лет: «... главное, чтобы был ковер»). Кроме того, не имеющие своей отдельной комнаты дети показывали на рисунках, что комната совмещает в себе несколько функционалов, например, на столе изображали посуду.

Более разработанными рисунки жилой среды были у детей, проживающих в отдельной детской комнате. Заметим, что «за» наличие отдельной комнаты высказалось 100 % детей, что, впрочем, неудивительно. Для ребенка приватность связана с возможностью побыть в уединении и иметь свой секрет. Содержание приватности меняется с возрастом. Так С.К. Нартова-Бочавер подчеркивает, что для детей младше семи лет чрезвычайно важно контролировать помещение, в котором они находятся. Это касается как их собственной комнаты, так и той, которую они делят с другими родственниками [7: с. 267]. Исследования многих ученых обнаруживают негативное влияние скученности проживания на психическое и когнитивное развитие ребенка (Ю. Круусвалл, Т. Нийт (1983), С.Г. Маски-Тейлор (1992) и др.). При этом, теснота, как почти любое ограничение, может привести и

к положительным поведенческим новообразованиям. Например, в исследованиях под руководством С.К. Нартовой-Бочавер было обнаружено, что подростки, которые привыкли делить комнату с братом, сестрой или другими родственниками, умеют лучше защищать свои интересы и проще выходят из конфликтов по сравнению с теми, кто с самого рождения рос в отдельной комнате [7: с. 274]. Таким образом, наличие отдельной комнаты само по себе не гарантирует полноценного развития ребенка. Важным оказывается способность проживающих на одном пространстве уважать и соблюдать личные границы каждого члена семьи.

Как очень значимый стимул домашней среды дети отмечали свет на рисунках окно располагалось в центре, изображалось несколько люстр, желтым цветом обозначались исходящие лучи света (Максим, 6 лет: «три люстры, чтобы светлее было»). Так, 49 % детей изобразили различные лампы, 23 % — окна, 10 % — солнце. При этом, изображая жилую комнату, дети практически не рисовали окон, в отличие от помещения группы в детском саду. Вероятно, связь с внешним миром (видом из окна) в процессе пребывания в дошкольном учреждении для ребенка особенно важна.

О значении света необходимо сказать отдельно. Современные архитектурные технологии позволяют проектировать окна в детских учреждениях так, чтобы из любой точки помещения ребенок мог видеть природный пейзаж за окном и естественное освещение преобладало бы над искусственным. Это возможно даже в странах с суровым климатом (проект по строительству детских садов в г. Тромсо, Норвегия, 2005–2012 гг. URL: <http://www.archdaily.com/6267/kindergartens-70%C2%BAн-arkitektur>).

Японский архитектор Такахару Тецука, проектируя дома и детские учреждения, намеренно использует лампы для освещения помещений очень маленького размера. Он отмечает, что «для ребенка дотронуться до небольшой включенной лампы на потолке все равно что дотронуться до звезды» [10: с. 45].

Обратим внимание на цветовое решение жилых комнат в представлении детей. В цвете комнату изобразили в основном девочки (35 %), преобладающая цветовая гамма — оранжевый, розовый, красный. Тенденция представления своей комнаты в черно-белой гамме проявилась в рисунках мальчиков (37 %).

На рисунках дети запечатлевали типичный набор мебели: шкаф, кровать, стол, стул. Как обязательный элемент отмечали ковер для игр. 13 % детей посчитали важным иметь в комнате домик для игр или кровать с домиком. В этом проявилась их потребность в приватности, персональном, сугубо детском пространстве. Также среди пожеланий были: зеленый ковер, животные, птицы, рыбы и цветы — то есть природные элементы и предметы, напоминающие природу.

В высказываниях детей и на их рисунках можно выделить идею зонирования жилой среды — они отмечают необходимость иметь в комнате места для творчества (Саша, 6 лет: «...стол для “серьезных” дел») и для физической активности (спортивный уголок). Воспитанники подготовительных групп (как мальчики, так и девочки) считают особенно важным наличие в детской комнате спортивного уголка.

Игрушки на рисунках детей были представлены в небольшом количестве: в 11 % случаев (преимущественно девочки) — плюшевые звери; 5 % — куклы, фигурки людей; 6 % — мячи. В ходе уточняющей беседы дети также не акцентировали внимание на наличии в комнате каких-то конкретных игрушек, это можно расценивать как проявление последствий краудинга, стресса, вызванного субъективным ощущением нехватки пространства [8: с. 287]. Интересно, что только два мальчика указали на своих рисунках книги.

Для персонализации детской комнаты 35 % дошкольников нарисовали в детской только себя, при этом две девочки изображали себя в короне; 22 % — кроме себя изобразили братьев и сестер (в случае проживания в одной комнате нескольких детей); 8 % детей нарисовали рядом фигуру матери (Валерия 5 лет, дала следующее название своему рисунку: «Я и мама, ковер зеленый, как трава, потолок — голубой, чтобы комната напоминала улицу»). На 20 рисунках (34 %) люди отсутствовали. Данный результат можно трактовать как наличие индивидуальных предпочтений по интенсивности общения в течение дня. Некоторые дети могут уставать от общения и предпочитать индивидуальную игру в своей комнате, при этом другие дети с удовольствием проводят время в игре с сиблингами (родными братьями и сестрами). Фигуру матери рисовали в основном дети, испытывающие затруднения в общении со сверстниками. Разъяснение данного аспекта требует проведения дополнительных исследований.

Старшие дошкольники в среднем проводят одинаковое количество времени в детском учреждении и дома, то есть обе среды ежедневного пребывания, и жилая, и учебная, являются для них привычными, хорошо знакомыми. В 2011 г.<sup>1</sup> мы опубликовали результаты исследования восприятия дошкольниками 5–7 лет среды детского учреждения, и теперь у нас появилась возможность сравнить особенности восприятия старшими дошкольниками домашней и учебной среды.

Интересно, что на задание «Нарисуй детскую комнату своей мечты» по сравнению с заданием «Нарисуй группу своей мечты» практически не было рисунков, выполненных не по теме. Также домашнюю обстановку дети изображали более красочно по сравнению с детсадовской, даже мальчики раскрашивали рисунки цветными карандашами и делали их более подробными. Так может проявляться эмоциональная реакция детей на обстановку детского сада. Американский ученый У. Иттельсон отмечает, что эмоциональный отклик — первый уровень реакции человека на окружающую среду [11: с. 16].

Рисунки детей отражают их потребность в оптимальном уровне сложности. Данная тенденция человека была замечена в исследовании А. Рапопорта [9: с. 103]. На изображениях детской комнаты и группы в детском саду, дети оставляли достаточно свободного пространства, никто из них не рисовал обилия игрушек. Преимущественно девочки обращали внимание на важность присутствия в интерьере природных элементов. Как мальчики, так и девочки отмечали важность наличия

<sup>1</sup> Смирнова П.В. Предметно-пространственная среда детского сада глазами дошкольника / П.В. Смирнова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 3. – С. 49–57.

в детской комнате и в группе детского сада приспособлений для физической активности.

Результаты наших исследований подтвердили наличие у дошкольников представлений о том, что организация предметно-пространственной среды (дома и в дошкольном учреждении) должна быть наиболее приспособленной к их потребностям. Старшие дошкольники (в большей степени это касается воспитанников подготовительных групп, у которых мы специально развивали исследовательские умения и навыки), демонстрировали небезразличие к окружающей их среде, предлагали свои идеи для ее улучшения. Нам представляется чрезвычайно важным развитие критичности мышления у дошкольников в этом направлении.

В различных теориях, изучающих психологию взаимодействия человека с окружающей средой (У. Бروفенбреннер, Д. Берлайн, Р. Гиффорд), особое внимание обращается на значение субъективного опыта человека. То есть окружающая среда включает не только объективные свойства, но и способы, которыми они воспринимаются людьми. Эти способы восприятия окружающей среды складываются еще на ранних этапах онтогенеза и становятся прототипом знаний и установок относительно организации жизненного пространства.

Мы соотнесли выявленные при анализе рисунков тенденции с диагностическими данными интеллектуального развития (по тесту прогрессивных матриц Дж. Равена) и творческого мышления детей (по тесту Е.П. Торренса). Высокие показатели по указанным тестам соответствовали большей разработанности рисунков. В остальном же каких-либо значимых тенденций выявить не удалось.

Чтобы понять, какое пространство является комфортным для отдельного индивида, его нужно исследовать, поэтому взрослые должны поддерживать в детях естественный интерес к пониманию окружающей их среды. Нам представляется чрезвычайно важным прививать детям стремление изучать окружающую их среду и улучшать ее. Вдумчивое отношение к среде ежедневного пребывания предполагает большую степень ее персонализации, что, в свою очередь, ведет к лучшему эмоциональному самочувствию ребенка дома и в образовательном учреждении.

### *Литература*

1. *Боно Э.* Учите своего ребенка мыслить / Э. Боно. – Минск: Поппури, 2008. – 432 с.
2. *Борис Ж.* Ребенок — архитектор / Ж. Борис, Ж. Гиршлер // Современная архитектура. – 1971. – № 2. – С. 18–19.
3. *Брунер Дж.* Ценности и потребности как организующие факторы восприятия / Дж. Брунер // Психология ощущений и восприятия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Любимова и др. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 147–161.
4. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 464 с.
5. *Найссер У.* Познание и реальность / У. Найсер. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
6. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

7. *Нартова-Бочавер С.К.* Жизненное пространство семьи: объединение и разделение / С.К. Нартова-Бочавер, К.А. Бочавер, С.Ю. Бочавер. – М.: Генезис, 2011. – 320 с.
8. *Смолова Л.В.* Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) / Л.В. Смолова. – СПб.: СПбГИПСР, 2010. – 711 с.
9. *Штейнбах Х.Э.* Психология жизненного пространства / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 239 с.
10. *Andreas P. Takaharu + Yui Tezuka* Nostalgic future / P. Andreas, P.C. Schmal. – Frankfurt: DAM, 2009. – 120 p.
11. *An Introduction to Environmental Psychology* / W.Y. Ittelson, H.M. Proshansky, L.G. Rivlin et al. – N.Y., 1974. – 406 p.

### *Literatura*

1. *Bono E'.* Uchite svoego rebenka my'slit' / E'. Bono. – Minsk: Poppuri, 2008. – 432 s.
2. *Boris Zh.* Rebenok — arxitekto / Zh. Boris, Zh. Girshler // *Sovremennaya arxitektura*. – 1971. – № 2. – S. 18–19.
3. *Bruner Dzh.* Cennosti i potrebnosti kak organizuyushhie faktory' vospriyatiya / Dzh. Bruner // *Psixologiya oshhushhenij i vospriyatiya* / Pod red. Yu.B. Gippenrejtser, V.V. Lyubimova i dr. – M.: AST: Astrel', 2009. – S. 147–161.
4. *Gibson Dzh.* E'kologicheskij podxod k zritel'nomu vospriyatiyu / Dzh. Gibson. – M.: Progress, 1988. – 464 s.
5. *Najsser U.* Poznanie i real'nost' / U. Najser. – M.: Progress, 1981. – 230 s.
6. *Nartova-Bochaver S.K.* Chelovek suverenny'j: psixologicheskoe issledovanie sub'ekta v ego by'tii / S.K. Nartova-Bochaver. – SPb.: Piter, 2008. – 400 s.
7. *Nartova-Bochaver S.K.* Zhizненное prostranstvo sem'i: ob'edinenie i razdelenie / S.K. Nartova-Bochaver, K.A. Bochaver, S.Yu. Bochaver. – M.: Genезis, 2011. – 320 s.
8. *Smolova L.V.* Psixologiya vzaimodejstviya s okruzhayushhej sredoj (e'kologicheskaya psixologiya) / L.V. Smolova. – SPb.: SPbGIPSR, 2010. – 711 s.
9. *Shtejnbax X.E'.* Psixologiya zhiznennogo prostranstva / X.E'. Shtejnbax, V.I. Elen'skij. – SPb.: Rech', 2004. – 239 s.
10. *Andreas P. Takaharu + Yui Tezuka* Nostalgic future / P. Andreas, P.C. Schmal. – Frankfurt: DAM, 2009. – 120 p.
11. *An Introduction to Environmental Psychology* / W.Y. Ittelson, H.M. Proshansky, L.G. Rivlin et al. – N.Y., 1974. – 406 p.

***P.V. Smirnova***

#### **Peculiarities of Senior Pre-schoolers' Perception of Home Environment**

The paper analyses peculiarities of senior preschoolers' perception of home environment in comparison to that of classroom environment in the nursery educational institution. The article includes the data about different ways of organizing contemporary Moscow preschoolers' home environment.

*Keywords:* perception; subject-space environment; space stimuli; development of research abilities; preschoolers.



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Л.Е. Осипенко**

### **Соотношение продуктивных и репродуктивных методов обучения в современном образовании**

В статье рассмотрен вопрос о различных педагогических ситуациях, в которых учителю следует отдать предпочтение репродуктивным либо исследовательским методам обучения. Показано, что их соотношение в учебной деятельности детерминировано стратегическими целями обучения и конкретными задачами, которые ставит учитель, а также временем, отведенным программой на изучение материала.

Учебный процесс должен строиться с учетом реальных возможностей и возраста учащихся. При этом формирование исследовательских умений школьников необходимо осуществлять постепенно и на протяжении всех лет обучения в школе.

Соотношение репродуктивных и исследовательских методов зависит от собственного творческого подхода учителя к проведению уроков.

*Ключевые слова:* репродуктивные и продуктивные методы обучения; специфика содержания; возрастные особенности детей; уровень подготовки школьников; личность учителя.

**М**етоды обучения не раз были предметом дискуссий в педагогической печати, поскольку они определяются различными авторами с присущим им своеобразием. Так, А. Дистервег выделял два основных метода обучения: сообщающий и развивающий. «Первый заключается в том, что для ученика предмет излагается, сообщается, дается; другой — в том, что учеников заставляют предмет создавать и создают вместе с ним догматический и развивающий (эвристический) методы обучения» [4: с. 180].

При всем многообразии современных мнений, решений и подходов мы будем придерживаться концепций, разработанных в трудах Ю.К. Бабанского [1], И.Я. Лернера [6], М.Н. Скаткина [9]. В них показана возможность классификации методов на репродуктивные и продуктивные с точки зрения проявления поискового начала у учащихся. Несомненно, эти группы методов обучения выделены условно, поскольку каждый из них «...реализует в какой-то мере все процессуальные функции, но какую-то из них осуществляет специально

и в большей мере целенаправленно» [1: с. 36]. Но на каждом этапе учебного процесса одни методы будут занимать доминирующее положение, другие — подчиненное, обеспечивая эффективное решение учебных задач. Вследствие этого встает вопрос: «Когда следует отдать предпочтение репродуктивным, а когда — продуктивным методам обучения?» Конечно, нам не представляется возможным подсчитать, каким будет постоянный удельный вес каждого метода в учебном процессе. Свою задачу мы видим в том, чтобы проанализировать тот рациональный симбиоз «репродукции» и «исследования», который позволил бы педагогу наилучшим образом решать поставленные задачи за отведенное программой время.

Для осуществления данного выбора необходимо иметь определенные критерии. Анализ работ [1; 3; 4; 6; 7; 9], а также собственный двадцатилетний опыт преподавания в школе показал, что выбор учителем тех или иных методов обучения обусловлен рядом критериев.

Какому методу отдать предпочтение, во многом определяется *целевыми установками*, на которые ориентирован учитель, а также *локальными задачами*, стоящими перед ним на данном уроке. При этом учителю важно иметь представление о сравнительной эффективности тех или иных методов в решении поставленных целей и задач.

Стратегия использования возможностей репродуктивных и продуктивных методов обучения была разработана Ю.К. Бабанским [1] и приведена нами в таблице 1.

Таблица 1

**Стратегия использования возможностей  
различных методов обучения в зависимости от целевых установок**

Методы обучения	Образовательные задачи								темп обучения
	Формирование				Развитие				
	теоретических знаний	фактологических знаний	словесно-логического мышления	самостоятельности мышления	речи	познавательного интереса	воли	эмоций	
Репродуктивные	+	+!	+	-	++	+	++	++	Быстрый
Частично-поисковые	+!	+	+!	+	+++	+!	+++	+++	Медленный
Исследовательские	+!	+	+!	+!	+++	+!	+++	+++	Медленный

**Условные обозначения:**

+ — метод решает данную задачу;

+! — метод решает данную задачу успешнее, чем другие.

Анализ таблицы 1 позволил выделить ряд существенных моментов. Если педагогическая задача на уроке состоит лишь в фактическом ознакомлении ребенка с явлением и не предполагает детальное установление причинно-следственных связей и отношений, то следует отдать предпочтение репродуктивным методам. В этом случае школьнику будет указано, какие именно знания он должен актуализировать, какие признаки в изучаемом явлении следует выделить, какие из них являются наиболее существенными.

Если же целью урока является глубокое изучение какой-либо категории, предполагающей актуализацию знаний из различных дисциплин, изучение материала во множестве связей и отношений, то более оправданным будет использование продуктивных методов обучения — частично-поискового и исследовательского.

Кроме того, анализ той же таблицы позволил нам выявить еще одну интересную тенденцию. Если внимательно рассмотреть динамику изменения «весовой» доли методов обучения при решении образовательных задач, то совершенно очевидна тенденция в сторону увеличения доли продуктивных методов при формировании у школьников теоретических знаний, словесно-логического мышления, самостоятельности мышления, развития речи, познавательного интереса, воли и эмоций. Главенствующая роль репродуктивных методов остается при формировании у школьников фактологических знаний. Помимо того несомненное преимущество этих методов — временной фактор, обеспечивающий быстрый темп обучения, в то время как продуктивные методы обучения требуют значительных временных затрат, которые, увы, не всегда предусмотрены учебной программой.

Выбор методов обучения должен осуществляться также с учетом *специфики учебного материала*. «Метод есть не внешняя форма, но душа и понятие содержания», — отмечал Ю.К. Бабанский [1: с. 50].

В процессе обучения школьники овладевают содержанием, решая встающие перед ними учебные задачи и проблемы. И.Н. Рыбкина [7: с. 117] предприняла попытки разграничить эти понятия. Результаты ее изысканий приведены в таблице 2.

Таблица 2

**Характеристика понятий  
«учебно-познавательная задача» и «учебная проблема»**

<b>Учебно-познавательная задача</b>	<b>Учебная проблема</b>
В содержании задачи отсутствует противоречие. Задача основана на систематизированных фактах	В содержании проблемы скрыто противоречие
Формулируется на основе любого учебного материала	Формулируется на основе наблюдаемых или скрытых противоречий, на базе неизвестных еще учащимся, новых теоретических положений
Для ответа требуется воспроизведение небольшого числа известных связей	Ситуация комплексная, требующая системы действий по выявлению новых связей
Для ответа требуется в большей степени работа памяти. Доля теоретических знаний в решении задачи невелика	Для решения проблемы требуется поиск: выдвижение гипотезы, эксперимент, теоретическое обоснование

Учебно-познавательная задача	Учебная проблема
Решение предполагает известный учащимся способ действий и не требует широкого переноса знаний и умений	Способ деятельности может быть учащимся неизвестен. Требуется широкий перенос знаний и умений
Решение задачи очевидно и ведет к однозначному ответу	Решение задачи неочевидно и в ряде случаев неоднозначно

Анализ таблицы 2 позволил нам осуществить оценку возможностей методов обучения в применении к различному содержанию учебного материала. Так, использование репродуктивных методов оправдано при изучении материала, представляющего собой совокупность систематизированных фактов без каких-либо скрытых противоречий. Как правило, это ряд одинаковых по сложности вопросов описательного характера, по смыслу мало связанных между собой. Трудность такого материала относительно невелика, поскольку для ответа на поставленный вопрос требуется в большей степени работа памяти ребенка. При этом решение задачи предполагает известный способ действий, не требующий от ученика широкого переноса знаний и умений и приводящий к однозначному ответу.

Если в содержании учебного материала скрыто противоречие либо оно представляет собой совокупность связей, известных учащимся, — однако эти связи необходимо привести в систему, т. е. произвести их перестройку и образовать новые путем сочетания старых и новых знаний, — то применение продуктивных методов обучения возможно и желательно. В данном случае ранее полученные ребенком сведения являются «ступеньками», позволяющими ему подняться до уяснения нового материала.

Целесообразно использование продуктивных методов и в тех случаях, если содержание предполагает углубленное изучение какого-либо вопроса, однако материал по каким-либо причинам не имеет связей с предшествующим теоретическим и практическим опытом учащихся. Это особо применимо к материалу, в содержание которого будет вводиться новое «основное» понятие, на которое в перспективе станут опираться другие, «производные».

Исследовательский метод также необходим, если решение задачи неочевидно, и для его осуществления требуется использование методов научного познания: наблюдения, эксперимента, моделирования и др.

Рассматриваемую нами проблему нельзя изучать в отрыве от **возрастных особенностей учеников** и **уровня их подготовки**. З.И. Калмыковой установлено, что условием и источником психической активности индивида является сложная система потребностей, мотивов, интересов, стремлений, которые формируются и развиваются под влиянием среды на основе имеющихся у субъекта деятельности врожденных задатков [5]. Однако для учащегося — субъекта учебно-исследовательской деятельности — проблема, содержащая ранее неизвестные для него знания, не всегда является причиной внутренних противоречий, вызывающих познавательные действия ребенка. Проблема,

предлагаемая учителем, прежде всего должна вызывать у учащегося интерес, и только потом — потребность, желание и стремление познать исследуемое явление или объект. «Мотивом... считается интерес индивида к объекту действий, его желание и стремление узнать новое об объекте или сделать что-то по-новому» [5: с. 123]. То есть потребность ребенка исследовать является следствием его интереса (мотива).

Наличие устойчивых познавательных потребностей субъекта деятельности выражается в его любознательности, любопытстве. В.В. Воробьев установил, что наличие такого свойства личности, как любознательность, является одним из показателей направленности субъекта на исследовательскую деятельность [2]. Следовательно, в данном случае обучение продуктивными методами будет оправданным и, как показывает практика, весьма эффективным.

Обучение исследовательскими методами детей без сформированных познавательных интересов весьма затруднительно, поскольку у них возникает лишь ситуативный интерес, проявляющийся при демонстрации эффектного опыта, слушании рассказа об интересном случае из истории науки и т. д. Однако при изучении сущности данного явления этот интерес быстро исчезает, поскольку объектом внимания ребенка является не содержание предмета, а чисто внешние моменты урока — оборудование, мастерство учителя, формы работы на уроке.

Исследовательский метод обучения также малоэффективен для обучения детей, которым, как отмечал И.-Г. Песталоцци (1746–1827), «недостает фундамента предварительного познания». Для подтверждения данного тезиса приведем характеристики уровней развития продуктивного мышления учащихся.

Учащиеся с низким уровнем интеллектуальных умений мыслят шаблонно, по образцу. При изучении нового материала они, как правило, не могут самостоятельно применить даже отдельные приемы исследовательской деятельности. У них редко наблюдаются «встречные» усилия с учителем. Следуя за мыслью педагога, «слабые» учащиеся стараются, в основном механически, запомнить материал. Им сложно глубоко разобраться в материале, который преподается с использованием продуктивных методов, понять его в многообразии связей и отношений. Для понимания и запоминания материала такими учащимися репродуктивный метод более эффективен, чем исследовательский.

Для учащихся с низким уровнем интеллектуальных способностей целесообразно организовывать исследовательскую деятельность в группах, позволяющих «... сделать явными усилия и способности каждого ученика» [9: с. 241]. Сравнивая свои собственные, зачастую, ошибочные рассуждения с рассуждениями сверстников, они постепенно приобретают исследовательские умения.

Учащиеся со средним уровнем развития продуктивного мышления способны самостоятельно осуществлять отдельные этапы исследования (выдвинуть гипотезу, провести наблюдение или эксперимент по предложенному им плану, осуществить обобщения дифференцированного характера).

Для учащихся третьей группы характерно умение видеть проблемы, выдвигать гипотезы, обладающие эвристической ценностью, планировать ход про-

ведения исследования, выделять существенные и несущественные признаки, производить обобщения. Участвуя в исследовательской деятельности, они запоминают значительный объем предложенных знаний. При этом также высока степень понимания материала учащимися.

Следует отметить преимущество обучения «сильных» учеников исследовательскими методами перед обучением их же средствами «репродукции». Исследовательские методы наиболее значимы, когда учащимся требуется произвести перенос усвоенного материала на новое задание. Участвуя в поисковой деятельности, они постоянно самостоятельно выполняют различные мыслительные операции, что обеспечивает им хорошее понимание и запоминание материала. Исследования Л.И. Гриценко показали, что при «переносе» знаний у сильных учащихся продуктивная деятельность дает в среднем преимущество перед «репродукцией» на 12 % [3].

Эмпирически и теоретически обнаружена закономерность: чем чаще ставят и успешнее разрешаются в процессе обучения проблемы, тем существеннее повышается его эффективность. З.И. Калмыковой установлен факт возрастания продуктивности мыслительной деятельности школьников *от класса к классу* [5].

Как известно, выполнение учеником исследования предполагает, что он умеет «видеть» в содержании материала его противоречивые стороны, выдвигать гипотезы, проводить наблюдения и эксперименты, владеет логическими операциями. Поскольку у младших школьников сравнительно небольшой запас знаний, для них не характерен высокий уровень самостоятельности в постановке и разрешении проблем, следовательно, возможности применения исследовательских методов обучения в начальных классах ограничены.

«Чтобы ученик научился последовательно выполнять все этапы исследования, его необходимо научить выполнению каждого из этапов в отдельности» [6: с. 112]. Как показал наш опыт работы, на начальных этапах обучения следует давать ученикам полный операционный состав исследования, показывать образцы выполнения каждого отдельного этапа и их порядок, используя «эвристические предписания» (термин Д. Пойа<sup>1</sup>). Широкое овладение алгоритмическими приемами дает возможность школьникам усвоить основные этапы исследования, правильно проводить каждый из них, а также служит тем фондом, из которого они черпают «строительный материал» для конструирования методов проведения новых исследований. Эвристические предписания, не обеспечивая безошибочности решения, позволяют им действовать в условиях неопределенности, когда школьники еще не знают способа решения новой учебной проблемы. Подобная алгоритмизация деятельности учащихся нисколько не умаляет их творчества, поскольку у учеников постепенно будет формироваться набор средств, с помощью которых они будут усваивать новые методы исследований. Как указывает З.И. Калмыкова, это связано с формированием у школьников таких положительных качеств их мыслительной деятельности, как самостоятельность, осознанность, устойчивость. В частности,

<sup>1</sup> Пойа Дьёрдь (1887–1985) — венгерский, швейцарский и американский математик. Пойа написал несколько книг о том, как надо учить решать задачи (*Пойа Д. Как решать задачу*. М.: Учпедгиз, 1959).

И.Н. Рыбкина на примере выполнения учащимися самостоятельных заданий установила количественную тенденцию увеличения доли исследовательских методов обучения в старшем звене: в восьмом классе — 20 %, в девятом классе — 30 %, в выпускных классах — не менее 30–40 % [7: с. 95]. Экстраполяция данных результатов на среднее звено и начальную школу позволяет сделать предположение, что доля исследовательских методов при выполнении младшими школьниками и учащимися среднего звена самостоятельных работ должна быть невелика (менее 20 %). То есть, при их выполнении весомую роль должны играть репродуктивные и частично-поисковые методы обучения.

Установление соотношения репродуктивных и продуктивных методов во многом обусловлено *личностью учителя*, его индивидуальными склонностями, собственным подходом к проведению уроков. Педагог либо ставит перед учеником учебные задачи, показывает способы их решения, контролирует и оценивает выполнение каждого задания, либо создает такие ситуации, в которых учащиеся получают возможность самостоятельно ставить учебные задачи, находить способы их решения, осуществлять контроль и оценку.

Никто из педагогов не ставит под сомнение эффективность «репродукции». Однако целесообразность продуктивных методов обучения также по достоинству оценена многими современными учителями, хотя и отмечается, что совсем непросто провести урок-исследование. Опрос более 200 педагогов позволил выделить причины, препятствующие использованию исследовательских методов обучения. Основные из них приведены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты опроса учителей  
о причинах неиспользования исследовательских методов обучения  
(объем выборки 247 учителей со стажем 5 лет и более)**

Причины, препятствующие использованию исследовательских методов обучения	Количество респондентов, указавших данную причину	
	Всего	В %
Перегрузка и недостаток времени на организацию учебно-исследовательской деятельности школьников	109	44
Недостаточная подготовка в вузе	84	34
Дефицит дидактических материалов	74	30
Дефицит в школе приборов и реактивов для проведения учебных исследований	74	30
Отсутствие педагогического опыта	57	23
Не знакомы с педагогическими технологиями организации и проведения учебных исследований	57	23
Низкий уровень подготовки учащихся	49	20
Отсутствие специальных помещений для проведения исследований с учащимися	44	18
Отсутствие своевременной помощи со стороны методических служб	30	12

Причины, препятствующие использованию исследовательских методов обучения	Количество респондентов, указавших данную причину	
	Всего	В %
Отсутствие собственных исследовательских качеств	17	7
Непонимание сущности исследовательских методов обучения	7	3
Отсутствие собственного интереса к данной проблеме	5	2
Не видят необходимости в организации учебных исследований	2	1

Характерной для большинства учителей является перегрузка, связанная с необходимостью совмещать преподавание нескольких предметов. В частности, сельскому педагогу, как правило, ежедневно необходимо готовиться к 5–6 урокам в различных параллелях, причем по нескольким предметам (например, физике, математике, информатике). А как уже отмечалось, подбор содержания проблемных заданий требует от педагога при подготовке к урокам значительных временных затрат.

В качестве другой важной причины, препятствующей организации исследовательской деятельности школьников, учителя указали на их недостаточную подготовку в педагогических вузах. В отечественной системе образования обучение продуктивным методам обычно решается путем приобщения будущих педагогов к собственной исследовательской деятельности во время учебы в педагогическом вузе. Однако «современную практику подготовки будущих учителей... в педагогических университетах к исследовательскому обучению трудно назвать удачной» [8: с. 222]. Как отмечает А.И. Савенков: «Педагог, подготовленный к решению задач исследовательского обучения, должен обладать рядом характеристик, ему необходимо овладеть набором специфических умений» [8: с. 225]. С целью их конкретизации нами было проведено анкетирование педагогов, имеющих позитивный опыт в использовании исследовательских методов обучения. Анализ более 200 анкет респондентов показал, что для успешного применения исследовательских методов обучения педагогу необходимы: глубокое знание преподаваемого предмета (91 %); понимание специфики получения новых знаний с помощью различных методов научного познания (77 %); знание возрастных особенностей школьников и умение их учитывать при организации учебных исследований (67 %); учет интеллектуальных способностей учащихся (66 %); знание технологий исследовательского обучения и умение организовать учебный процесс с их использованием (63 %). Как мы видим, эти требования являются весьма серьезными и, как показывает практика, не всем учителям под силу.

Таким образом, мы можем сделать следующие **выводы**.

Проблема выбора методов обучения издавна является в педагогике дискуссионной. В ней много спорных вопросов, не имеющих однозначного решения. Среди них: когда и каким методам обучения отдать предпочтение: репро-

дуктивным или исследовательским? Их соотношение в учебной деятельности требует определенного баланса в соответствии со стратегическими целями обучения и конкретными задачами, которые ставит учитель. Если цель обучения состоит в развитии мышления учащихся, обучении определенным правилам и алгоритмам, актуализации знаний, способов действий и их применения к решению некоторого класса задач, то наиболее обоснованным будет использование репродуктивных методов. Действуя по образцу и определенным алгоритмам, учащиеся постепенно будут переходить к частичному преобразованию учебного материала и способам его приобретения. Репродуктивная деятельность станет подготовительным этапом к проявлению познавательной деятельности более высоких уровней: эвристической и исследовательской, обеспечивающих самостоятельное получение учащимися новых знаний и развитие механизмов их творческой деятельности. При этом сочетание репродуктивных и исследовательских методов необходимо осуществлять сбалансированно, не допуская возведение того или иного метода в «абсолют».

Учебный процесс должен строиться с учетом реальных учебных возможностей учащихся, предоставляя каждому оптимальный темп продвижения в усвоении знаний. Доля репродуктивной познавательной деятельности в обучении учащихся с низким уровнем интеллектуальных умений должна быть более высокой, нежели продуктивной. В обучении школьников с высоким уровнем интеллектуальных умений должен преобладать исследовательский подход, имеющий в данном случае неоспоримое превосходство перед «репродукцией». Также весьма эффективно обучение исследовательскими методами детей с ярко выраженными познавательными потребностями.

В учебном процессе необходимо использовать различные формы совместной деятельности, создающие благоприятные условия для развития исследовательских умений, в том числе и школьников с низким уровнем интеллектуальных умений.

Формирование творческой деятельности необходимо осуществлять постепенно и на протяжении всех лет обучения в школе. При этом на начальных стадиях необходимо сформировать у школьников базовые логические приемы, необходимые для проведения исследований. Для этого целесообразно использовать «эвристические предписания».

Организация учебных действий, установление соотношения репродуктивных и продуктивных методов во многом оказывается зависимой от учителя, от его собственного творческого подхода к проведению уроков. При этом важно не только виртуозное владение предметом, но и понимание особенностей получения учащимися новых знаний на основе методов научного познания, а также умение организовать учебный процесс с использованием исследовательских методов обучения, учитывая возрастные возможности учащихся и уровень их подготовки.

В перспективе существует объективная необходимость изучения соотношения репродуктивных и продуктивных методов с учетом специфики содержания учебников как для определенного цикла предметов, так и для учащихся начальной, основной и старшей школы.

### *Литература*

1. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. *Воробьев В.В.* Поисково-исследовательские задачи по алгебре и геометрии как средство развития творческого мышления учащихся математических классов: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Воробьев. – Омск, 2005. – 255 с.
3. *Гриценко Л.И.* Влияние типа познавательной деятельности учащихся старших классов на усвоение ими знаний: дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Гриценко. – Волгоград, 1972. – 205 с.
4. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
5. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
6. *Лернер И.Я.* Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: дис. ... докт. пед. наук: В 3-х тт. / И.Я. Лернер. – Т. 1. – М., 1970. – 364 с.
7. *Рыбкина И.Н.* Развитие воспроизводящей и творческой деятельности учащихся в процессе самостоятельной работы с учебником химии: дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Рыбкина. – Л., 1983. – 240 с.
8. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
9. *Скаткин М.Н.* Дидактика средней школы / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1982. – 380 с.

### *Literatura*

1. *Babanskij Yu.K.* Metody' obucheniya v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole / Yu.K. Babanskij. – M.: Prosveshhenie, 1985. – 208 s.
2. *Vorob'ev V.V.* Poiskovo-issledovatel'skie zadachi po algebre i geometrii kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo my'shleniya uchashhixsya matematicheskix klassov: dis. ... kand. ped. nauk / V.V. Vorob'ev. – Omsk, 2005. – 255 s
3. *Gricenko L.I.* Vliyanie tipa poznavatel'noj deyatel'nosti uchashhixsya starshix klassov na usvoenie imi znaniy: dis. ... kand. ped. nauk / L.I. Gricenko. – Volgograd, 1972. – 205 s.
4. *Disterveg A.* Rukovodstvo k obrazovaniyu nemeckix uchitelej / A. Disterveg // Disterveg A. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya. – M.: Uchpedgiz, 1956. – S. 136–203.
5. *Kalmy'kova Z.I.* Produktivnoe my'shlenie kak osnova obuchaemosti / Z.I. Kalmy'kova. – M.: Pedagogika, 1981. – 200 s.
6. *Lerner I.Ya.* Didakticheskie osnovy' formirovaniya poznavatel'noj samostoyatel'nosti uchashhixsya pri izuchenii gumanitarny'x disciplin: dis. ... dokt. ped. nauk: V 3-x tt. / I.Ya. Lerner. – T. 1. – M., 1970. – 364 s
7. *Ry'bkina I.N.* Razvitie vosproizvodyashhej i tvorcheskoj deyatel'nosti uchashhixsya v processe samostoyatel'noj raboty' s uchebnikom ximii: dis. ... kand. ped. nauk / I.N. Ry'bkina. – L., 1983. – 240 s.

8. *Savenkov A.I.* Psixologiya detskoj odarennosti: ucheb. posobie / A.I. Savenkov. – M.: Genesis, 2010. – 440 s.
9. *Skatkin M.N.* Didaktika srednej shkoly' / M.N. Skatkin. – M.: Prosveshhenie, 1982. – 380 s.

*L.E. Osipenko*

### **Correlation of Productive and Reproductive Methods of Teaching in Modern Education**

The article considers the question of different educational situations in which the teacher has to give preference to either reproductive or research methods of teaching. Their ratio in the educational activity, as revealed, is determined by strategic educational goals and specific tasks, set by the teacher, as well as the time devoted by the program to the material study.

Educational process should take into account students' actual possibilities and age. In this case the formation of students' research skills must be implemented gradually and throughout all the years of schooling.

The ratio of reproductive and research methods depends on the teacher's own creative approach to lesson running.

*Keywords:* reproductive and productive teaching methods; specific content; age characteristics of students; level of pupils' training; teacher's personality.

**С.И. Карпова,  
О.А. Любченко**

## **Управление образовательным учреждением школой (гимназией, лицеем) с учетом современных тенденций модернизации образования**

Актуальность статьи состоит в том, что в ней отражены вопросы управления современной общеобразовательной школой с позиций системного и процессного подходов с учетом государственно-общественного характера управления образованием и переводом образовательных учреждений в новые типы: казенные, автономные и бюджетные.

*Ключевые слова:* системный подход; системообразующие факторы; условия функционирования; структурно-функциональные компоненты; процессный подход; корневая модель бизнес-процессов.

### **Общественно-государственный характер управления образованием**

**Ш**кола, как социально-педагогическая система, находится под «контролем» общества, то есть той социальной системы, частью которой она является. Общество формирует заказ и в соответствии с ним строит систему образования. Закон Российской Федерации «Об образовании» объединяет усилия государства и общества в решении проблем образования в интересах человека, общества и государства. Государственная политика в образовательных учреждениях проводится местными органами управления путем соблюдения государственных образовательных стандартов [9]. Общественное самоуправление в этом случае содействует демократизации образования и развитию самостоятельности всех образовательных учреждений. Практическим воплощением общественного характера управления образованием на уровне школы является деятельность коллективного органа управления — совета школы, регулируемая «Временным положением о государственных общеобразовательных учебных заведениях в Российской Федерации» [7].

Современному обществу требуются хорошо обученные, высокопрофессиональные, конкурентоспособные кадры, в том числе в педагогической сфере деятельности. В настоящее время особое внимание уделяется развитию независимых форм и механизмов участия граждан, работодателей, профессиональных сообществ и объединений в решении вопросов образовательной политики и в процессах независимой (общественной) экспертизы качества образования. Управление современным образованием на деле начинает приобре-

тать общественно-государственный характер. Об этом свидетельствуют следующие правительственные документы:

– Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» [10];

– Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» [5];

– Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» [6];

– «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [2];

– «Положение о формировании системы независимой оценки качества профессионального образования» [3];

– «Положение об оценке и сертификации квалификации выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах» [4].

Представленный пакет документов законодательно обеспечивает создание независимой национальной оценки и сертификации квалификаций через открываемые в недалеком будущем экспертно-методические центры и центры оценки и сертификации квалификаций в соответствии с уже принятой Министерством образования и науки Российской Федерации и Российским Союзом промышленников и предпринимателей национальной рамки квалификаций Российской Федерации [1].

### **Образовательные учреждения нового типа: казенные, автономные и бюджетные**

В моделировании управления школой находит отражение и перевод образовательных учреждений в новые типы: казенные, автономные и бюджетные. Нормативно-правовой ресурс такого перехода составляет Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» [11].

Вводя в правовую систему автономных образовательных учреждений школы, законодатель тем самым обеспечил юридическую возможность управления ими в современных рыночных условиях [8].

Нормативно-правовая база образовательных учреждений нового типа является для школы ресурсом, который позволяет эффективно распоряжаться имуществом для расширения спектра образовательных услуг, в том числе на внебюджетной основе.

Сочетание образовательных услуг на бюджетной основе с услугами на внебюджетной основе позволяет школе выполнять свою миссию: обеспе-

чивать в максимальной степени развитие интеллектуального и творческого потенциала школьников посредством реализации воспитательно-образовательной деятельности по образовательным программам трех ступеней общеобразовательной школы и различным программам дополнительного образования.

### Управление школой как педагогической системой

При моделировании управления современной общеобразовательной школой (гимназией, лицеем) с позиции системного подхода мы будем понимать, что система — это «целестремленная целостность взаимосвязанных элементов, имеющая новые интегративные свойства, отсутствующие у каждого из них, связанная с внешней средой» [12 с. 8].

Мы будем рассматривать школу как сложную социально-педагогическую систему, являющуюся одновременно системообразующей подсистемой системы образования, обладающую интегративным свойством качественно удовлетворять образовательные потребности общества в лице государства, потребителей образовательных услуг и работодателей.

Функционирование педагогической системы школы направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть реализованы в строго определенное время (9–11 лет), и характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Для построения модели управления школьной педагогической системой выделим в ней:

1. Системообразующие факторы:
  - цели;
  - результаты.
2. Условия функционирования:
  - социально-педагогические;
  - временные.
3. Структурно-функциональные компоненты:
  - структурные:
    - управляющая подсистема (педагогический коллектив со своим содержанием, целями, средствами, формами и методами педагогической деятельности);
    - управляемая подсистема (ученический коллектив с многообразием видов деятельности: учебной, исследовательской, спортивной, художественно-эстетической, общественно-полезной).
  - функциональные:
    - педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование.

Важным системообразующим фактором и началом функционирования педагогической системы является общая **цель** совместной деятельности учителей и учащихся, направленная на гармоничное развитие личности учащегося, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. Общая цель может дета-

лизироваться в частных целях, сформулированных по разным направлениям учебно-воспитательной работы. **Результат**, как системообразующий фактор, определяется системой критериев, обеспечивающих определение уровня образованности, воспитанности отдельных учащихся и ученических коллективов в целом.

Под **социально-педагогическими условиями** функционирования педагогической системы мы будем понимать социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия, влияющие на деятельность школы.

**Временная характеристика** педагогической системы обусловлена введением трех ступеней общеобразовательной школы: начальное общее — I–III (IV) классы; основное общее — IV (V)–IX классы; среднее (полное) общее образование — X (XI) классы.

Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия влияют на управление школой и определяют особенности взаимодействия структурных и функциональных компонентов. Многообразие и сложность структурных компонентов педагогической системы школы требует дифференциации и координации деятельности с выделением уровней управления.

*Первый уровень* — стратегическое направление развития школы, которое представляют директор школы и руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. *Второй уровень* — заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, осуществляющие тактическое управление школой. *Третий уровень* — оперативное управление — учителя, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности и дополнительного образования. *Четвертый уровень* — учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение уровня самоуправления подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками: ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития. В приведенной иерархической структуре взаимодействия каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Содержание как структурный элемент целостного педагогического процесса определяется целями, стоящими перед общеобразовательным учреждением, — гимназией, лицеем или школой. Характерные для современного общества процессы гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности образовательного процесса определяют особенности использования форм и методов обучения и воспитания.

Разнообразные формы организации целостного педагогического процесса (коллективная, групповая, индивидуальная) отражают многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, проектной, проектно-исследовательской, общественно полезной, эстетической, спортивной, патриотической и др.

При этом важны средства воздействия управляющей подсистемы на управляемую, способы их взаимодействия и развития, то есть методы. Наряду с убеждением, упражнениями, контролем и самоконтролем, стимулированием и самовоспитанием учитель должен владеть методами сбора и обработки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Структурные компоненты не существуют сами по себе. В деятельности школьной педагогической системы они образуют функциональные компоненты, в основе которых лежат устойчивые связи основных структурных компонентов — управляющей и управляемой подсистем. Функциональные компоненты: педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование — отражают педагогический процесс в его движении, развитии и совершенствовании.

Нами представлена четырехуровневая структурно-функциональная модель управления школой с позиций системного подхода (рис. 1). В педагогике необходимо указать аспект изучения системы или угол зрения, под которым будет исследоваться система. В нашем исследовании таким аспектом выбрано управление процессом развития одаренности учеников школы (гимназии, лицея).

### **Процессный подход и управление школой**

Модернизация современного образования требует управления, ориентированного на конкретный результат. Соответственно основная деятельность школы, протекающая сквозь всю ее организационную структуру, призвана обеспечить качественное удовлетворение образовательных запросов общества в лице государства, потребителей этих услуг и работодателей. Процессный подход, применяемый в управлении образовательными учреждениями, также ориентирован на достижение результатов, совокупность которых должна обеспечить повышение эффективности и конкурентоспособности школы на современном рынке образовательных услуг.

Рассмотрим деятельность школы по управлению образованием, воспитанием и развитием учеников не как традиционный набор функций, а как комплект бизнес-процессов (бизнес-инжиниринг). Процесс представляет собой возможную форму описания деятельности школы, уделяя особое внимание взаимодействию ее структурных единиц и объектов.

Из множества определений и интерпретаций понятия «бизнес-процесс» выберем следующую формулировку: совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих действий, преобразующих входы в выходы [13].

По отношению к управлению современной школой все действия в бизнес-процессах служат цели преобразования ученика на основе социального заказа общества в требуемом виде деятельности на входе, в выпускника, обладающего необходимым уровнем подготовки, способного удовлетворить такой заказ, на выходе. При таком подходе исключается деятельность ради деятельности: функция будет работать в том случае, если будет являться частью хотя бы одного процесса, ведущего к достижению цели.

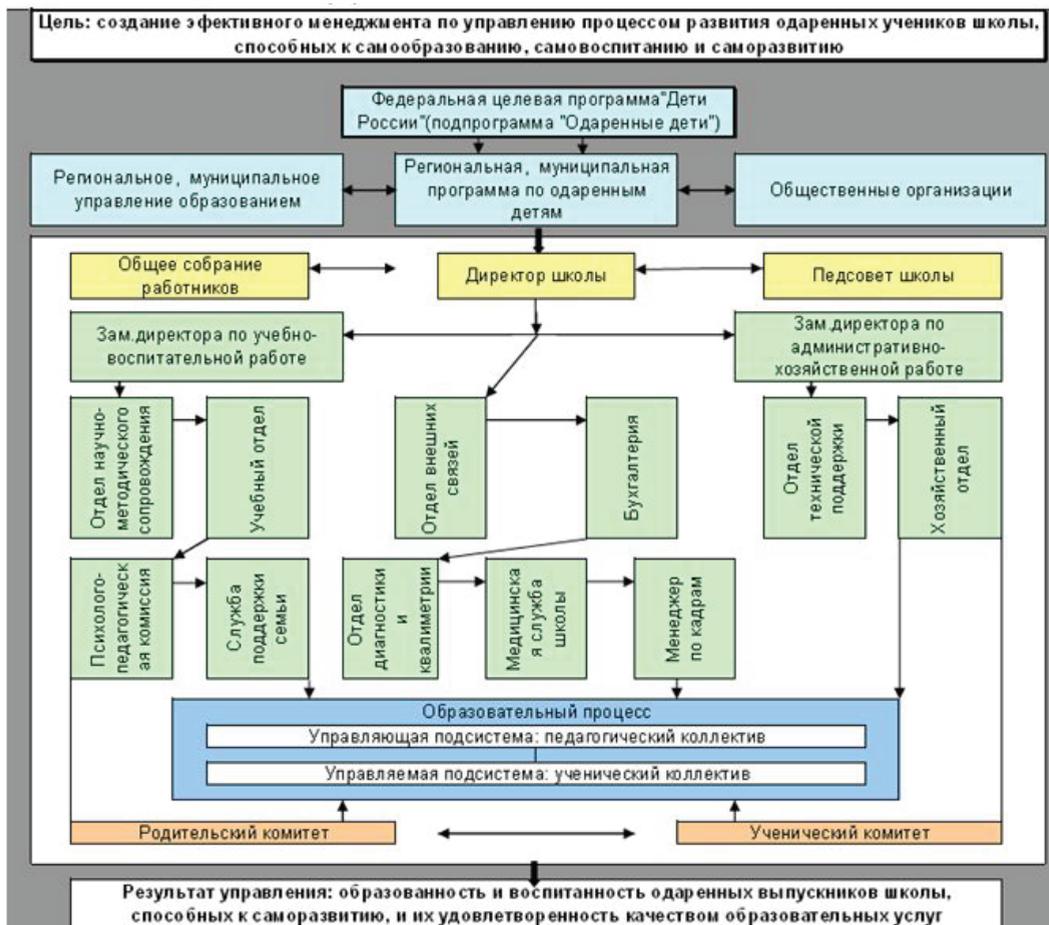


Рис. 1. Модель управления школой с позиции системного подхода

Таким образом, бизнес-процесс школы — особый процесс, который служит достижению основных целей школы (бизнес-целей) и включает в себя совокупность действий, мероприятий, связей между структурными подразделениями школы, а также между школой и внешним миром. С нашей точки зрения в школьном управлении следует выделить три вида бизнес-процессов:

**управляющие** — управляют функционированием образовательной системы школы (корпоративное управление, стратегический менеджмент);

**операционные (основные)** — составляют основную деятельность школы (образовательный процесс);

**поддерживающие** — обслуживают основную деятельность школы (подбор персонала, бухгалтерский учет, техническая поддержка, административно-хозяйственная деятельность).

Реализацию процессного подхода в управлении школой мы предлагаем начать с построения корневой модели бизнес-процессов, необходимой для организации и управления деятельностью школы. Эта модель служит

основой для составления классификатора бизнес-процессов и позволяет соотнести бизнес-процессы со структурными подразделениями школы и их функционалом. Схема корневой модели бизнес-процессов представлена на рисунке 2.

Управление таким образовательным учреждением как школа — процесс творческий, постоянно меняющийся, поэтому и корневая модель бизнес-процессов школы и модели отдельных бизнес-процессов, их цели, задачи могут варьироваться и совершенствоваться с учетом требований потребителей образовательных услуг и специфики, уникальности образовательного учреждения.

Классификатор бизнес-процессов школы, созданный на основе корневой модели, включает операционные, поддерживающие, стратегические бизнес-процессы с их целями, задачами, результатами и моделями. Мы не будем представлять в статье весь классификатор целиком, для примера приведем лишь его начало, состоящее из управляющих бизнес-процессов.

### **Бизнес-процесс «Стратегический менеджмент»**

**Цель бизнес-процесса:** выработка стратегии школы, направленной на удовлетворение образовательных потребностей общества в лице государства, потребителей образовательных услуг и работодателей.

**Задачи БП** определяющие:

- цели образовательной деятельности школы;
- принципы, функции, направления и методы управления школой по достижению обозначенных целей.

**Ресурсы БП:** информационные (законодательство, нормативная документация, отдельные методы, методики, документы, файлы, данные, программное обеспечение); финансовые (наличные деньги, средства на расчетных счетах, ценные бумаги); материальные (материалы, оборудование); кадровые (персонал); временные.

**Результат БП:** эффективное стратегическое управление по достижению целей и выполнению миссии школы.

В соответствии с прописанным алгоритмом действий (рис. 3) соотнесем классификатор бизнес-процессов со структурно-функциональными подразделениями школы (рис. 4).

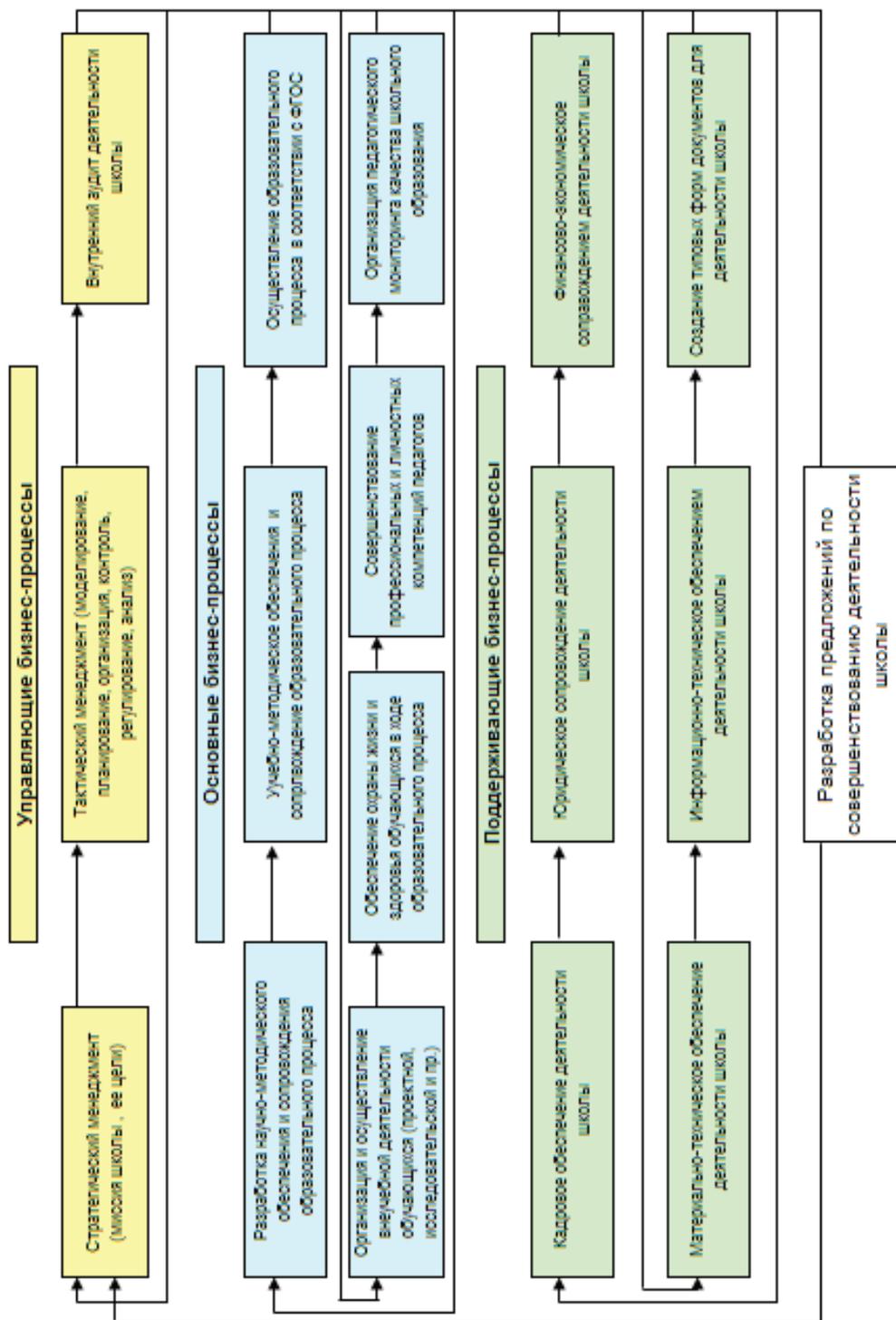
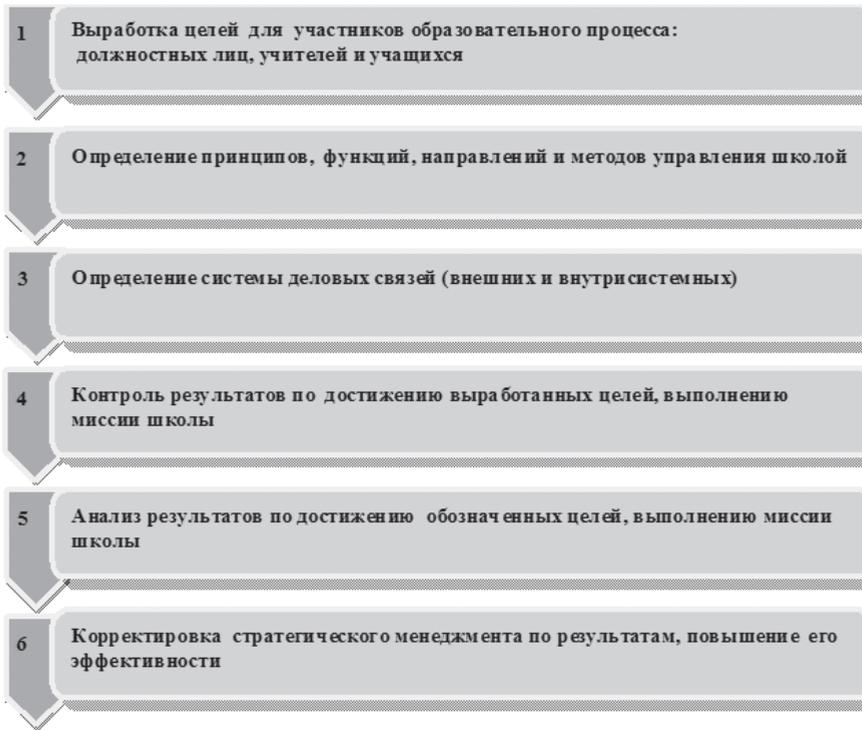


Рис. 2. Корневая модель бизнес-процессов школы



*Рис. 3.* Модель управляющего бизнес-процесса  
«Стратегический менеджмент»

При необходимости процессный подход, в силу его достаточной гибкости, позволяет нам выделить в бизнес-процессе дополнительные подпроцессы. Рассмотрим БП «Обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся в ходе образовательного процесса». Мы в нем выделим четыре подпроцесса:

1. «Разработка методик психолого-педагогической диагностики детей» для педагогического коллектива, разрабатывающего методики психолого-педагогической диагностики для своей школы и транслирующего методические разработки и рекомендации в другие общеобразовательные учреждения.

2. «Осуществление психолого-педагогической диагностики развития детей» для психолого-педагогической комиссии, которая проводит психолого-педагогическую диагностику развития детей, а после анализа результатов диагностики разрабатывает программы индивидуальной помощи детям и осуществляет индивидуальную психолого-педагогическую помощь.

3. «Организация и осуществление социальной поддержки участникам образовательного процесса» для службы социальной поддержки, которая проводит разработку рекомендаций для родителей, оказывает методическую и психологическую помощь детям и их родителям в вопросах социализации детей в современном социуме.

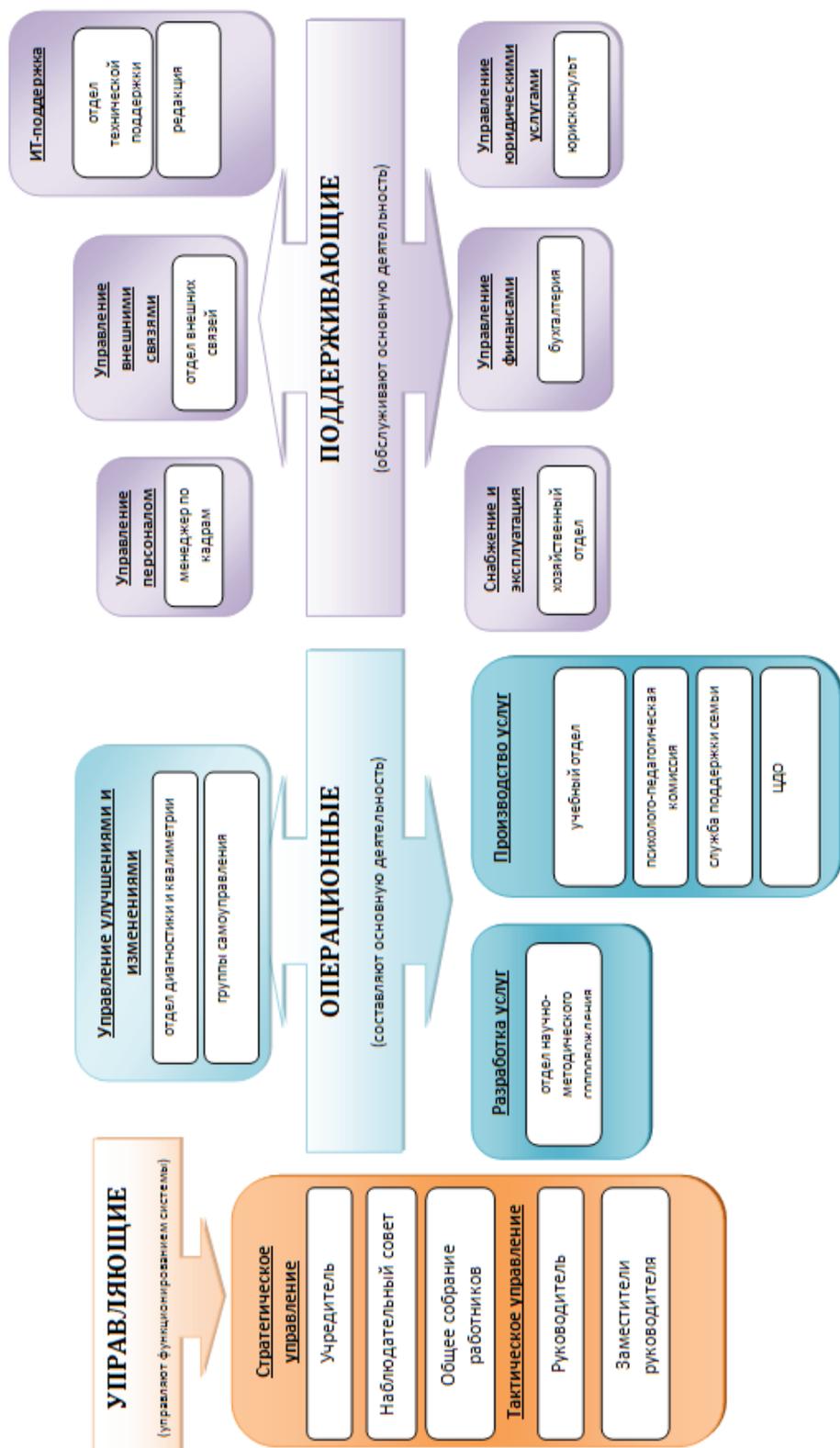


Рис. 4. Соответствие бизнес-процессов структурным подразделениям школы

4. «Организация и сопровождение медицинской службы» для медицинской службы, которая отвечает за здоровье детей в соответствии с современным законодательством.

В соответствии со сказанным мы можем смоделировать управление школой (рис. 5).

Связь корневой модели с классификатором бизнес-процессов, создание моделей бизнес-процессов позволило понять природу моделирования управления образовательным учреждением с позиций процессного подхода: управление школой на основе результатов бизнес-процессов.

Соотнесение бизнес-процессов с функциями структурных подразделений школы сделало процесс управления взаимосвязанным, ясным и понятным, нацеленным на создание конкурентоспособной, эффективной системы управления школой.

### Выводы

- Сущность управления современной школой как педагогической системой в пространстве ее взаимодействия с внешней средой состоит в установлении структурно-органических связей внутри системы и с другими системами, одновременно участвующими в создании интегративного свойства целостной системы управления — обеспечивать в полном объеме требования к качеству образовательной продукции школы всех ее потребителей.

- Интегративными критериями качества управления школой как образовательной системой являются:

- субъектная профессиональная компетентность педагогов, основанная на личностном знании;
- субъектная активность школьников в образовательной деятельности;
- образованность выпускников, их способность к саморазвитию;
- удовлетворенность потребителей образовательных услуг их качеством.

- К основным интегративным результатам эффективной системы управления школой относятся:

- получение интегративных критериев качества;
- обеспечение целенаправленности, конкурентоспособности системы управления во внешней (маркетинговой) среде;
- создание единой информационной основы управленческих воздействий на качество образовательного процесса.

- Управление современным образованием начинает приобретать общественно-государственный характер: это приводит к тому, что требования к его качеству (результату) повышаются не только со стороны получателей образовательной услуги, но и со стороны работодателей, профессиональных сообществ и объединений. Процессный подход, ориентированный на управление результатами, как нельзя лучше отвечает задаче повышения качества образования. Кроме того процессный подход:

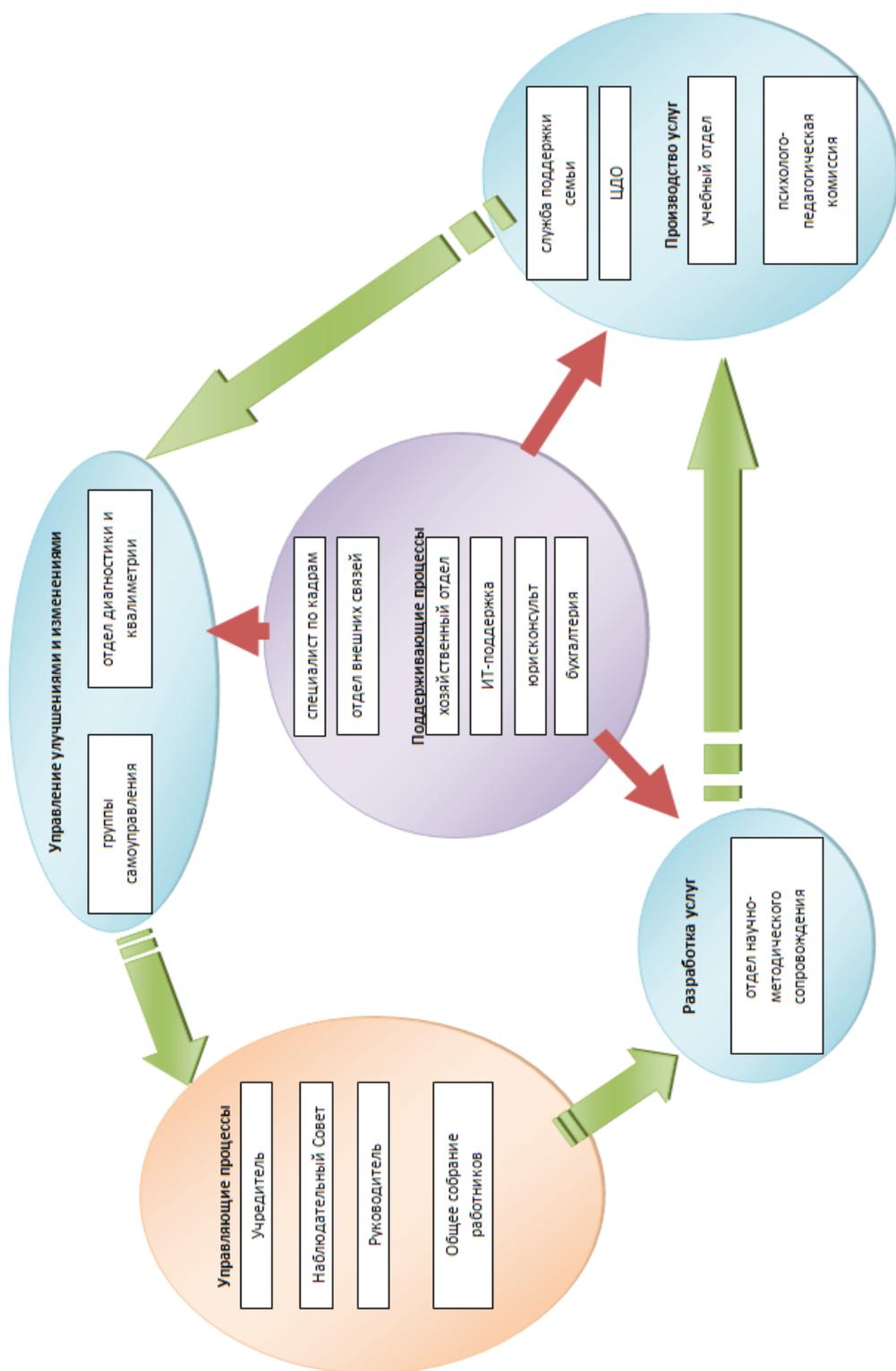


Рис. 5. Управление школой с позиций процессного подхода

- уделяет особое внимание взаимодействию структурных единиц и объектов школы, причем взаимодействие не строится вдоль функциональной иерархии, что обеспечивает повышение эффективности управления школой;
- дает управленческий эффект, при котором каждый сотрудник многофункционален, то есть на нем пересекаются несколько процессов;
- не противопоставляется системному подходу при управлении образовательным учреждением школой (гимназией, лицеем): системный подход обеспечивает управление по достижению интегративного свойства образовательной системы школы (например: одаренность детей), а процессный подход обеспечивает его качество.

### *Литература*

1. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина [и др.] – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 14 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утвержд. распоряжением Правительства Российской Федерации 17 ноября 2008 г. № 1662-р // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/94365/>.
3. Положение о формировании системы независимой оценки качества профессионального образования, утвержд. Министерством образования и науки РФ и Президентом РСПП 31 июля 2009 г. № АФ-318/03 // URL: <http://base.garant.ru/55170975/>.
4. Положение об оценке и сертификации квалификации выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах: утвержд. Министерством образования и науки Российской Федерации и Президентом РСПП 31 июля 2009 г. № АФ-317/03 // URL: <http://xn--o1aabe.xn--p1ai/simplepage/252>.
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2008 г. № 1015 «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/94646/>.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» // URL: <http://www.rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html>.
7. Постановление Правительства РФ от 19 марта 2001 г. №196 «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении» // URL: <http://base.garant.ru/183100>.
8. Методические рекомендации по определению критериев изменения типа государственных учреждений, субъектов Российской Федерации и муниципальных учреждений с учетом сферы их деятельности: утвержд. распоряжением Правительства Российской Федерации 07 сентября 2010 г. № 1505-р // URL: <http://www.rg.ru/2011/01/14/rekomendacii-site-dok.html>.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 32 с.

10. Федеральный Закон РФ 1 декабря 2007 г. № 307-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» // URL: <http://www.rg.ru/2007/12/06/obrazovanie-dok.html>.

11. Федеральный закон Российской Федерации от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ: «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» // URL: <http://www.rg.ru/2010/05/12/pravovoe-izmenenie-dok.html>.

12. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

13. ISO 9001:2008 «Quality management systems — Requirement» // URL: <http://files.stroyinf.ru/Data1/55/55247/>.

### *Literatura*

1. Nacional'naya ramka kvalifikacij Rossijskoj Federacii: Rekomendacii / O.F. Batrova, V.I. Blinov, I.A. Voloshina [i dr.] – М.: Federal'ny'j institut razvitiya obrazovaniya, 2008. – 14 s.

2. Konceptiya dolgosrochnogo social'no-e'konomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda: utverzhd. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii 17 noyabrya 2008 g. № 1662-р // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/94365/>.

3. Polozhenie o formirovanii sistemy' nezavisimoy ocenki kachestva professional'nogo obrazovaniya, utverzhd. Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF i Prezidentom RSPP 31 iyulya 2009 g. № AF-318/03 // URL: <http://base.garant.ru/55170975/>.

4. Polozhenie ob ocenke i sertifikacii kvalifikacii vy'pusknikov obrazovatel'ny'x uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya, drugix kategorij grazhdan, proshedshix professional'noe obuchenie v razlichny'x formax: utverzhd. Ministerstvom obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii i Prezidentom RSPP 31 iyulya 2009 g. № AF-317/03 // URL: <http://xn--o1aabe.xn--p1ai/simplepage/252>.

5. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 dekabrya 2008 g. № 1015 «Ob utverzhdenii Pravil uchastiya ob''edinenij rabotodatelej v razrabotke i realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti professional'nogo obrazovaniya» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/94646/>.

6. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 7 fevralya 2011 g. № 61 «O Federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody'» // URL: <http://www.rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html>.

7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 19 marta 2001 g. №196 «Ob utverzhdenii Tipovogo polozheniya ob obshheobrazovatel'nom uchrezhdenii // URL: <http://base.garant.ru/183100/>

8. Metodicheskie rekomendacii po opredeleniyu kriteriev izmeneniya tipa gosudarstvenny'x uchrezhdenij, sub''ektov Rossijskoj Federacii i municipal'ny'x uchrezhdenij s uchetom sfery' ix deyatelnosti: utverzhd. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii 07 sentyabrya 2010 g. № 1505-р // URL: <http://www.rg.ru/2011/01/14/rekomendacii-site-dok.html>

9. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. – М.: Prosveshhenie, 2011. – 32 s.

10. Federal'ny'j Zakon RF 1 dekabrya 2007 g. № 307-FZ «O vnesenii izmenenij v otdel'ny'e zakonodatel'ny'e akty' Rossijskoj Federacii v celyax predostavleniya

ob''edineniyam rabotodatelej prava uchastvovat' v razrabotke i realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti professional'nogo obrazovaniya» // URL: <http://www.rg.ru/2007/12/06/obrazovanie-dok.html>.

11. Federal'ny'j zakon Rossijskoj Federacii ot 8 maya 2010 g. № 83-FZ: «O vnesenii izmenenij v otдел'ny'e zakonodatel'ny'e akty' Rossijskoj Federacii v svyazi s sovershenstvovaniem pravovogo polozheniya gosudarstvenny'x (municipal'ny'x) uchrezhdenij» // URL: <http://www.rg.ru/2010/05/12/pravovoe-izmenenie-dok.html>

12. *Shamova T.I.* Upravlenie obrazovatel'ny'mi sistemami / T.I. Shamova, T.M. Davy'denko, G.N. Shibanova. – M.: Akademiya, 2007. – 384 s.

13. ISO 9001:2008 «Quality management systems — Requirement» // URL: <http://files.stroyinf.ru/Data1/55/55247/>.

*S.I. Karpova,*

*O.A. Lubchenko*

**Management of the Educational Institution (School, Gymnasia, Lyceum)  
in Accordance with Modern Tendencies of Education Modernization**

The relevance of the article is that it reflects the issues of managing the modern comprehensive school from the position of system and process approaches accounting for the state and public nature of education management and transformation of educational institutions into new types: state-owned, independent and budgetary.

*Keywords:* system approach; system-forming factors; functioning conditions; structural and functional components; process approach; root model of business processes.

**Е.А. Рябухина**

## **Логика компетентностного подхода как основа моделирования процесса обучения русскому языку в школе**

Статья посвящена описанию логики компетентностного подхода в школьном образовании и основным направлениям его реализации в предметном обучении. Выявлены системозадающие для построения компетентностно ориентированного обучения русскому языку положения, установлены связи между ними. Практика моделирования продемонстрирована на примере темы «Имена существительные, имеющие форму только множественного числа».

*Ключевые слова:* компетентностный подход; обучение русскому языку; логика компетентностного подхода; субъект познавательной деятельности; этапы освоения языковых знаний в деятельности; результат познавательной деятельности; проблемные ситуации в обучении.

**К**омпетентностный подход рассматривается в современном российском образовании как условие обновления содержания, методов и результатов обучения в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность. В то же время сохранение системы предметного обучения, установка на фундаментальные основы знаний приводит к тому, что целью компетентностно ориентированного обучения в рамках определенного предмета школьного цикла становится формирование и развитие ключевых и предметных компетенций учащихся во взаимосвязи.

Результаты освоения основной образовательной программы в школьных стандартах второго поколения [8] представлены в следующей иерархии: личностные; метапредметные; предметные. Так же ранжированы результаты изучения предмета «Русский (родной) язык» в примерных программах для основной школы [7: с. 9–11]. Именно поэтому организация процесса обучения русскому языку в соответствии с требованиями нового стандарта должна способствовать прежде всего формированию личностных и когнитивных качеств каждого учащегося, а осваиваемое в процессе обучения предметное содержание и способы деятельности с ним — одновременно «работать» на формирование ключевых и предметных компетенций.

Учитывая необходимость развития универсальных способов деятельности в единстве со специальными (предметными), возможно выделить четыре направления (линии) реализации компетентностного подхода в школьном образовании:

- *Первая линия* связана с формированием переносимых, базовых, *ключевых навыков надпредметного характера*. Ее реализация осуществляется за счет развития умений понимания текстов, обработки информации разного рода, умений работать в группе и т. п.

- *Вторая линия* проявляется в формировании *обобщенных умений предметного характера*. К ним относятся, например, умение решать классы задач — для физики, оценивать произведения искусства — для музыки или изобразительного искусства, умение интерпретировать таблицы и диаграммы — для математики, умение создавать связное высказывание определенного жанра — для русского языка. Эта линия отражает тенденцию универсализации содержания образования.

- *Третья линия* реализации компетентностного подхода — усиление *прикладного, практического характера предметного обучения*. Для обеспечения «отдаленного эффекта» школьного образования все, что изучается, должно быть «приложимо», включено в процесс употребления, использования. В этом направлении могут получить развитие две очень важные идеи: идея деятельностного характера содержания образования, в соответствии с которой необходимо овладевать различными способами, а не знаниями о способах, и идея адекватности содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни.

- *Четвертой линией* реализации компетентностного подхода является обновление содержания образования для решения задачи *овладения «жизненными навыками»*. К ним относятся, например, умение считать деньги, писать простые документы, вступать в коммуникацию и т. п. Освоение таких навыков требует особых организационных форм, выходящих за рамки урочной системы [5: с. 13–15].

Анализ основных направлений реализации компетентностного подхода в школе позволяет прийти к выводу о том, что при моделировании системы обучения русскому языку необходимо учитывать возможности предметного содержания и способы организации обучения, позволяющие выйти за рамки искусственных учебных ситуаций и обратиться к развитию навыков надпредметного и прикладного характера.

Сущность компетентностного подхода в современном российском образовании состоит не только в организации процесса обучения на деятельностной и практикоориентированной основе, но и в слиянии в единое целое образовательного процесса и его осмысления школьником, в ходе чего и происходит становление личностной позиции учащегося, его отношения к предмету своей деятельности. Главным результатом обучения признаются не отдельные знания, умения и навыки, а способность человека применить их в различных социально значимых ситуациях, готовность к продуктивному, самостоятельному и ответственному действию на следующем этапе обучения, а также за пределами системы образования.

Одна из задач компетентностно ориентированного обучения школьников — это формирование у них способности к решению проблем. Эту способность возможно сформировать только в практическом действии, которое, в отличие от учебного, представляет собой модель полного (нередуцированного) «родово-

го» человеческого действия [4]. Только действие, в результате которого учащийся самостоятельно приобретает новые знания или открывает ранее неизвестный способ деятельности, может быть основой для формирования компетентности.

Анализ требований к результатам обучения русскому языку, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования [8], осмысление сущности компетентностного подхода и основных направлений его реализации позволяют выявить логику компетентностного подхода и рассмотреть ее как основу моделирования обучения русскому языку в современной школе. Принципиальным для описания модели обучения является вопрос о входящих в нее компонентах, их системных связях и методах реализации. Учение о системе и учение о методах в философии традиционно относят к области прикладной логики [9: с. 244]. Применительно к процессу обучения логика рассматривается как «внутренняя связь, сцепленность учебного материала как по содержанию, так и по форме» [2: с. 60]. Обратимся к рассмотрению логических оснований построения компетентностно ориентированного обучения русскому языку.

Наиболее общим для выстраиваемой системы является деятельностное основание. В соответствии с ним организуется образовательная деятельность учителя, учебная деятельность учащихся, отбирается необходимое для различных этапов обучения предметное содержание и дидактический материал. Именно поэтому первым системозадающим положением для выстраивания обучения в логике компетентностного подхода становится следующее: *познание школьников должно организовываться и развиваться в соответствии с общечеловеческими законами познания (когнитивной деятельности)*, когда новые знания добываются и интегрируются в процессе столкновения с неизвестным и преобразования неизвестного в известное путем анализа, умозаключения, практического применения. В соответствии с этим положением устанавливаются связи между этапами компетентностно ориентированного обучения: сначала этап актуализации имеющихся знаний, затем этап столкновения с разрывом в системе знаний и способов деятельности, то есть «встречи» с незнанием, затем этап исследования неизвестного и экспериментального получения нового знания. Последующие этапы связаны с сопоставлением самостоятельно добытых знаний с содержанием теоретических сведений в учебниках (при необходимости в справочных пособиях), систематизацией нового теоретического материала и его фиксацией в виде схем, таблиц, опорных конспектов. Проверка полученных знаний и отработка способов их применения осуществляется в практической деятельности сначала в типичных, а затем в субъективно новых для учащихся ситуациях. Этап восхождения к творческому применению вновь приобретенного опыта, его оценке и самооценке создает условия для перехода на новый виток познания, когда граница полученного знания или открытого способа действия обозначается при столкновении с новой проблемой, возникающей на месте разрыва знаний или отсутствия определенного способа деятельности.

Если взглянуть на рассмотренное нами положение об организации познавательной деятельности с позиций преподавания русского языка, совершенно

очевидной становится необходимость отбора и выстраивания языкового и речевого материала таким образом, чтобы сначала открывались общие, родовые лингвистические и речеведческие понятия, а затем частные, видовые, раскрывающие содержание родовых понятий. Так, например, специально отобранный языковой материал должен создать условия для осмысления понятия «синтаксическая связь», затем необходимы предложения, помогающие обнаружить виды этой связи — сочинение и подчинение — в отношениях между словами в словосочетании, далее понадобится текстовый материал, создающий условия для переноса знаний о видах синтаксической связи на отношения между предложениями. Только в такой последовательности учащиеся смогут экспериментально установить содержание и способы применения понятий «сочинительная» и «подчинительная» связь.

Наряду с первым системозадающим положением логики компетентностного подхода необходимо рассматривать второе: *ученик является субъектом процесса учения, субъектом познавательной деятельности*. Из этого положения вытекают как минимум два следствия: 1) личностные результаты обучения выходят на первое место; 2) в процессе обучения необходимо формировать все компоненты познавательной деятельности у каждого школьника (последнее означает, что в обучении определенному предмету наряду с личностными важны метапредметные результаты, которые, будучи достигнуты конкретным учащимся, становятся его личностными новообразованиями).

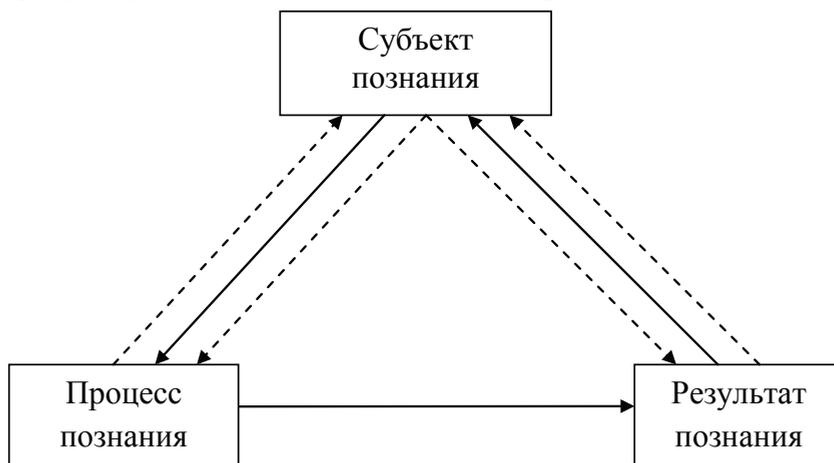
В число личностных результатов в интересующей нас предметной области входит ценностное отношение к русскому языку, реализующееся в восприятии его как национально-культурного достояния русского народа, в осознании эстетических возможностей языка, в гражданской гордости за свой язык и в бережном отношении к его чистоте. К личностным результатам относится также понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных способностей и моральных качеств личности. Показателем достижения личностных результатов, несомненно, является развитие языковой личности каждого школьника. Для обеспечения личностных результатов необходим отбор соответствующего языкового материала, создание в обучении специальных ситуаций, влияющих на формирование способов оценочной деятельности и развитие общей культуры обучающихся.

Формирование компонентов познавательной деятельности соотносится с метапредметными результатами и предполагает создание в обучении таких условий, при которых каждый учащийся овладевает ориентировочно-прогностической, исполнительской и контрольно-оценочной основами когнитивной деятельности. Очень важной для результативности компетентностно ориентированного обучения является практика решения познавательных задач и проблемных ситуаций. Следовательно, процесс обучения русскому языку должен быть организован в формах, активизирующих мыслительную деятельность учащегося и способствующих развитию его познавательной самостоятельности [6]. Например, при знакомстве с функционально-смысловыми типами речи возможна

организация исследования однотематических текстов разных типов. Специально подобранный текстовый материал позволит учащимся не только установить различия текстов по функции (рассказать, описать, доказать), но и выявить структурное своеобразие каждого функционально-смыслового типа речи. Далее возможна организация сопоставительного анализа разностилевых текстов одного и того же типа речи (сопоставление делового и художественного описания, научного и публицистического рассуждения). Еще одним направлением активизации познавательной самостоятельности в рамках указанной темы может быть микроисследование сочетания функционально-смысловых типов речи в одном тексте. Исследовательская ситуация предполагает участие каждого школьника в целеполагании, планировании, прогнозировании результатов, разработке критериев оценивания, процедуре оценки и самооценки.

Третье системозадающее положение, обеспечивающее логику компетентностного подхода, связано с определением качества результата обучения: *ценными признаются только те результаты обучения, которые сохраняют свою значимость за пределами системы образования.* С этих позиций результативность обучения русскому языку определяется сформированностью коммуникативной компетенции на основе лингвистических знаний и представлений о культуре речи и культуре общения. Реализовать это положение возможно в системной деятельности по восприятию, порождению текста, вовлечению учащихся в ситуации, моделирующие реальную коммуникацию. Необходима практика владения различными видами речевой деятельности и опыт совершенствования собственных коммуникативных умений.

На основе рассмотренных положений выстраивается система, связи между компонентами которой: процесс познания — субъект познания — результат познания — и определяют логику компетентностного подхода. Представим интересующую нас систему в виде схемы (рис. 1).



**Рис. 1.** Логические отношения между ключевыми элементами познания в компетентностно ориентированном обучении

Схема отражает ведущую роль субъекта познания в системе «субъект – процесс – результат – субъект» (сплошные стрелки). Несомненным является влияние субъекта на ход процесса познания и получаемый результат, а также обратное влияние процесса и результата на личностные, метапредметные и предметные новообразования субъекта (пунктирные стрелки). В схеме также отражено непрерывное движение познания от субъекта через процесс к результату и вновь к субъекту на новом уровне знания, понимания и применения изученного.

Укажем условия сохранения и реализации логики компетентностного подхода в обучении русскому языку:

1. Системно-деятельностная организация всех этапов обучения: от мотивации до рефлексии и контроля.
2. Поддержание субъектности учащихся, реализуемой в том числе в праве выбора объема изучаемого материала, уровня его сложности, форм работы, в инициативности, умении заявлять и аргументировать собственную точку зрения.
3. Осуществление контроля процесса обучения и контроля результата, причем результат может быть показан на разных уровнях, но не ниже минимального, заранее определенного.
4. Обеспечение поступательного развития языковой личности на основе выявления уровней компетентности этой личности.
5. Развитие ключевых, межпредметных и предметных компетенций в единстве.
6. Формирование ценностного отношения к русскому языку.
7. Развитие всех видов речевой деятельности и умений коммуникативного взаимодействия.

Методическое обеспечение перечисленных условий в обучении русскому языку осуществляется за счет использования продуктивных методов обучения, отбора текстов, специальных формулировок заданий в упражнениях, моделирования коммуникативных ситуаций.

Выстраивая учебный процесс на основе обязательной деятельностной составляющей и признавая субъектность школьника в этом процессе, мы говорим о постановке и решении проблемных (познавательных) задач как о наиболее эффективном способе реализации идей компетентностно ориентированного обучения. Созданию учебной проблемной ситуации (задачи, коллизии) способствует ряд приемов, описанных в работах В.В. Давыдова, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, Е.Л. Мельниковой, Т.В. Напольновой и др. Наиболее продуктивным можно считать столкновение известного и неизвестного, возникающее при определенных условиях:

- анализируя отдельные языковые единицы или текстовый материал, ученик ощущает недостаток знаний для объяснения встретившихся в них явлений;
- при имеющихся общих знаниях в языковом и речевом опыте отсутствует необходимый способ действия;
- предлагаемая учащемуся задача характеризуется неполнотой условия.

Проблемная ситуация может создаваться столкновением мнений авторитетных людей (ученых, общественных деятелей и т. п.), а также столкновением позиций учащихся. Можно для создания учебной проблемы использовать вымышленных (вводных) героев.

Приведем в качестве примера моделирования обучения русскому языку в логике компетентностного подхода материалы к теме «Существительные, имеющие форму только множественного числа» (5 класс). На этапе перехода к новой теме задания для актуализации имеющихся знаний и первоначального столкновения с незнанием вводятся на основе специально отобранного языкового материала, который является своеобразным интеллектуальным и эмоциональным стимулом познавательной деятельности. В преподавании русского языка таким материалом служит текст, высказывание, речевая ситуация, языковой пример и задания к ним, помогающие увидеть в языковом или речевом материале некоторое противоречие между тем, что уже известно школьнику, и тем, с чем он столкнулся впервые. Стимул познавательной деятельности становится более значимым, если перед осознанием проблемы школьник почувствует свою успешность в оперировании уже имеющимися знаниями и способами деятельности. Так, при знакомстве с темой «Имена существительные, имеющие форму только множественного числа», может быть предложен список слов (*сапоги, дверь, ножницы, пила, горы, игра, жмурки, штормы, ворота, брюки*) с вопросами и заданиями к нему: Что общего между словами в списке? На какие группы и по какому признаку можно разделить эти существительные? Выполните разделение по числу, в скобках запишите числовую пару. Какие проблемы возникли при выполнении задания?

При обнаружении затруднения, заключающегося в невозможности применить старые теоретические знания или способы деятельности, возникает необходимость уточнения границ неизвестного, что приводит к формулировке проблемы, определению цели познавательной деятельности. В нашем примере, обнаружив существительные во множественном числе, не имеющие пары в единственном числе, учащиеся заявляют, что им нужно выявить особенности этой группы слов как грамматические, так и семантические. Выбирая средства достижения поставленной цели, они указывают на необходимость познакомиться с более обширным списком слов этой группы, попытаться выделить в ней по каким-то основаниям подгруппы, составить обобщенную модель нового языкового явления.

Для достижения запланированного результата учитель предлагает перейти к выполнению следующего задания, связанного с поиском путей решения проблемы. Для этого могут быть предложены разные виды языкового материала: список слов-плюралиатантомов, составленный специально для исследования; упражнения учебника; текст, в котором использованы такие существительные. Перед выполнением задания, имеющего характер микроисследования, еще раз уточняется исследовательская задача, оговариваются организационные вопросы, обсуждается способ оформления и представления результата.

На следующем этапе учащиеся сами ищут решение исследовательской задачи, работают с дополнительными источниками информации для пополнения и корректировки открытых теоретических сведений (учебник, материалы справочника или энциклопедии по русскому языку), фиксируют полученные результаты в знаковой форме (таблица, схема, модель; с этой же целью может быть предложен бланк для выполнения задания).

Следующим шагом будет представление и оценивание результатов микроисследования групп по теме «Существительные, имеющие форму только множественного числа». Критерии оценивания всегда оговариваются заранее и в процессе презентации непременно используются учащимися для само- и взаимооценки. Так, в нашем примере очень важно объединить исследуемые существительные в тематические подгруппы, указать на основания для объединения и дать подгруппам лингвистически точное название; необходимо указать существенные грамматические признаки плюралиатантумов с точки зрения отсутствия пары в единственном числе, невозможности рассмотрения окончания как формального показателя множественного числа, сочетаемости с другими словами; представить результаты решения задачи в виде определенного графа с устным комментарием, не допустив при этом логических, речевых и пунктуационных ошибок.

При отработке новых знаний в практической деятельности будут использованы задания и упражнения на нахождение исследуемого явления в тексте, на освоение речевых норм, связанных с различением омонимов (пара *очки* и плюралиатантум *очки*) и правильным употреблением грамматических форм (предупреждение и исправление ошибок типа *грабля* вместо *грабли*, *брюков* вместо *брюк*). Для упражнений этого этапа также используются проблемные вопросы, аналитические задания, задания на моделирование.

Обобщение и контроль в избранной нами теме не проводятся отдельно, а совмещаются с аналогичными этапами в темах «Число имен существительных», «Имена существительные, имеющие форму только единственного числа», поскольку все три темы составляют одну дидактическую единицу в разделе «Имена существительные». Для подведения итогов целесообразно использовать задание на самостоятельное составление учащимися обобщающей таблицы по материалам всех трех тем (школьники сами предлагают ее название, чаще всего — «Число имен существительных», и форму), а затем предложить текст, например, «Подарки весны» из сборника универсальных дидактических материалов по русскому языку [3: с. 63–64] с заданиями: 1) О чем говорится в тексте? 2) Исследуйте, какая часть речи встречается в нем чаще других? 3) Как вы думаете, почему так происходит? Докажите свою точку зрения. 4) Подберите в тексте и впишите в созданную вами таблицу соответствующие примеры. Прокомментируйте, что у вас получилось. Для контроля может быть предложено задание по созданию учебно-научного текста на тему «Что я знаю о числе имен существительных» [1: с. 225] или проблемная ситуация, включающая ошибки в определении числа существительных: задача состоит не только в поиске ошибок и их

исправлении, но и в определении причин ошибок.

Итак, моделирование процесса обучения русскому языку в логике компетентностного подхода требует особого сценария, поддерживающего элементы деятельностной составляющей за счет применения проблемных ситуаций, развития контрольно-оценочных механизмов, использования возможностей вывода формируемых знаний и способов деятельности за пределы предмета, в практику решения более глобальных познавательных и жизненных задач.

### *Литература*

1. *Бунеев Р.Н.* Русский язык. 5 класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучёва; Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баллас, 2008. – 432 с.
2. *Дейкина А.Д.* Обучение и воспитание на уроках русского языка / А.Д. Дейкина. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.
3. *Дейкина А.Д.* Универсальные дидактические материалы по русскому языку (5–6 классы) / А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 192 с.
4. *Демидова М.Ю.* Компетентностно-ориентированные задания в естественно-научном образовании / М.Ю. Демидова // Народное образование. – 2008. – № 4. – С. 216–223.
5. *Иванов Д.А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
6. *Напольнова Т.В.* Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка / Т.В. Напольнова. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
7. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 // URL: <http://standart.edu.ru/>
9. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.

### *Literatura*

1. *Buneev R.N.* Russkij yazyk. 5 klass / R.N. Buneev, E.V. Buneeva, L.Yu. Komissarova, I.V. Tekuchyova; Pod red. A.A. Leont'eva. – M.: Ballas, 2008. – 432 s.
2. *Dejkina A.D.* Obuchenie i vospitanie na urokax russkogo yazyka / A.D. Dejkina. – M.: Prosveshhenie, 1990. – 176 s.
3. *Dejkina A.D.* Universal'ny'e didakticheskie materialy' po russkomu yazyku (5–6 klassy') / A.D. Dejkina, T.M. Paxnova. – SPb.: Piter Press, 1997. – 192 s.
4. *Demidova M.Yu.* Kompetentnostno-orientirovanny'e zadaniya v estestvenno-nauchnom obrazovanii / M.Yu. Demidova // Narodnoe obrazovanie. – 2008. – № 4. – S. 216–223.
5. *Ivanov D.A.* Kompetentnostny'j podxod v obrazovanii. Problemy', ponyatiya, instrumentarij: uchebno-metod. posobie / D.A. Ivanov, K.G. Mitrofanov, O.V. Sokolova. – M.: APK i PRO, 2003. – 101 s.

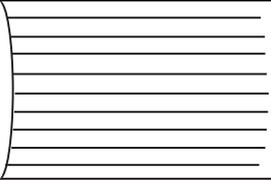
6. *Napol'nova T.V. Aktivizaciya my'slitel'noj deyatel'nosti uchashhixsya na urokax russkogo yazy'ka / T.V. Napol'nova. – M.: Prosveshhenie, 1983. – 111 s.*
7. *Primerny'e programmy' po uchebny'm predmetam. Russkij yazy'k. 5–9 klassy': proekt. – 2-e izd. – M.: Prosveshhenie, 2010. – 112 s.*
8. *Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart osnovnogo obshhego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 // URL: <http://standart.edu.ru/>*
9. *Filosofskij e'nciklopedicheskij slovar'. – M.: INFRA-M, 1997. – 576 s.*

*E.A. Ryabukhina*

### **The Logic of Competence-based Approach as a Basis for Modeling of Russian Language Teaching at School**

The article describes the logic of competence-based approach to school education and basic directions of its implementation in subject teaching. The author points out the system-structuring provisions in the construction of teaching the Russian language and establishes connections between them. The practice of modeling is demonstrated within the theme «Nouns with plural form only».

*Keywords:* competence-based approach; Russian language teaching; logic of the competence-based approach; the subject of cognitive activity; stages of attaining language knowledge in activities; result of cognitive activity; problem situations in teaching.



## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.Н. Рыжов**

### **Терминология практики образования в России в XVI–XVII вв.**

В статье рассмотрен комплекс педагогических терминов, который сопровождал общее и профессиональное образование в западной и Центральной России. Раскрыто содержание важнейших русских, западнорусских и иноязычных педагогических терминов, и показаны особенности их использования в деятельности учебных заведений России конца XVI–XVII в.

*Ключевые слова:* педагогическая терминология; практика обучения; учебные заведения; иноязычные заимствования.

**Т**ерминология практики образования в России в конце XVI–XVII в. представляет собой довольно интересное явление и естественным образом дополняет и во многом конкретизирует «книжную» лексику в указанный период. Слово сочетание «практика образования» включает два взаимосвязанных аспекта единого процесса: практику общего и профессионального обучения и формирование системы нравственных ценностей. Анализ элементов данного процесса может быть достигнут через рассмотрение терминологии практики грамматического обучения, деятельности общеобразовательных и специальных учебных заведений, частного и государственного ремесленного ученичества. К числу источников, дающих представление о педагогической терминологии и ее содержании, относятся: отчеты руководителей школ об организации обучения, челобитные учеников и учителей, документация ряда приказов и мастерских, уставы и комплексы документов, раскрывающих образовательную деятельность конкретных учебных заведений.

Во второй половине XVII в. через западнорусские земли, находившиеся с XIV в. в составе Литвы и Польши и испытывавшие влияние католичества, в Россию стали активно проникать иноязычные педагогические термины, главным образом греческие и латинские. Значительную роль в этом процессе сыграла деятельность учебных заведений среднего и высшего уровня, открытых в конце XVI – начале XVII в. во Львове, Луцке, Минске, Киеве, Могиле.

леве и других городах Западной Руси, а также Виленской братской школы (г. Вильно). Многие из них с середины XVIII в. стали российскими учебными заведениями и принесли в сложившуюся за столетия до этого систему педагогических терминов значительное число иноязычных заимствований.

Рассмотреть педагогическую терминологию, использовавшуюся в деятельности учебных заведений западнорусских земель, и раскрыть ее содержание можно на основе ряда источников, среди которых важное место занимают Уставы. Например, в Уставе Львовской братской школы (1586) можно обнаружить следующие термины: «**училище**», «**школа**», «**учитель**», «**дидакал**», «**наука**», «**наказание**», «**испытание**», «**диспут**» и др. Так, в «Уставе» сообщалось: «Порядок **школьный** (здесь и далее выделено мной. — *А.Р.*), или устав Львовской Ставропигийской братской **школы**... В граде Львове року 1586, месяца генваря 1 дня... составиша **училище** в граде Львове... **Дидакал** или **учитель** сея **школы** мает быти благочестив, разумен, смиреномудрый, кроток..., да будут и **ученицы** яко **учитель** их... А **Дидакал**, взявши порученное ему детище, мает его **учити** с промыслом доброй **науки**, за непослушество карати, не тирански, но **учителски** не выше, но по силе... Порану первее, по молитвах, мают мовити кождый вчорашнюю **науку** свою и писмо свое, што дома писал; выклад **науки** свое **ноказовати** мает, и потом **учитися** мают дробле... А в **школе** **научившись** от трудных слов их **спытовати** мают един другого, то есть **диспутоватися**.... Повинен будет **дидакал** **учити** и на писме им подавати... Вся бо, к нашему **наказанию** писана суть...» [1: с. 184–185]. Сравнение приведенного фрагмента Устава Львовской школы с Уставами других братских западнорусских школ [9: с. 83–115] позволяет сделать ряд выводов:

1. Влияние разговорной речи Западной Руси на язык Центральной России сказалось на изменении содержания уже известных педагогических терминов и появлении новых: «**выхованье**» — воспитание [9: с. 103], «**години школьные**» — учебные часы или уроки [9: С. 86], «**школьные инструменты**» — школьные принадлежности [9: с. 89], «**квартал**» — часть учебного года или учебная четверть [1: с. 184], «**большая таблица**» — вероятно, настенная учебная доска, «**малая таблица**» — учебная тетрадь [9: с. 105] и пр.

2. В деятельности западнорусских учебных заведений одновременно использовались как славянские, так латинские и греческие педагогические термины: «**учитель**» — «**дидакал**», «**училище**» — «**школа**», «**испытание**» — «**диспут**», «**ученики**» — «**спудеи**» и др. В рассматриваемый период они имели равное хождение, хотя приоритет отдавался западноевропейской традиции.

3. Характер и содержание обучения, получившие раскрытие в уставах, говорят не только об обучении детей, но и формировании у них определенных нравственных качеств, учитывая при этом особенности каждого из учащихся.

4. В практике обучения находили отражение такие его элементы, как «**домашнее задание**», «**требования к учителю**», «**этапы урока**», «**учебные предметы**» и другие, еще не получившие на тот период соответствующих терминов в русском (славянском) языке.

Рассмотренные выше педагогические термины Устава Львовской школы были распространены в практике братских учебных заведений других городов. Например, в Вильно дети посещали «дом школьный в пять училищ разделенный, от них же во трех Латинская наука, в четвертом Русская, пятое во Славенского и Греческого языка наказанье» [2: с. 506], где осуществлялось «наказание свободных художеств» [2: с. 505]; в Минске деятельность школы объяснялась важностью «для науки деток малых школу имети, и бакаляра в ней ховати, и там детей учити» [2: с. 54]; в Могилеве преподавалась «наука школьная» [2: с. 171]; в Бресте работал «коллегиум, альбо семинариум для науки людей молодых» [2: с. 196]; Львовская школа именовалась и «гимнасионом в обучение юным, и предложение (преподавание. — *А.Р.*) художества писмен, и учений внешних же и божественных» [8: л. 2 об.; 7: с. 180–185], а ее деятельность направлена «на выховане (воспитание. — *А.Р.*) бакаларов учоных» и «на выхованье учоного магистра в греческом языку» [24; 25: л. 2], упоминалось также выделение денег «студентам (выпускникам Львовской школы. — *А.Р.*), которые идут в Киев» [27: с. 115] и множество других примеров. Таким образом, можно говорить о том, что на всем пространстве западнорусских земель использовался примерно один круг педагогических терминов и понятий, хотя ряд терминов, упоминавшихся в документах, — «коллегиум», «семинариум», «гимнасия», «бакалавр», «магистр» — в России в широкую практику обучения войдет лишь в XVIII столетии.

Практика обучения в братских школах Львова, Луцка, Вильно и других городов оказала определенное влияние на деятельность так называемых Киевских школ (1631–1701). Курс обучения в Киевских школах во многом повторял курс Львовской школы, однако имел и ряд специфических сторон, нашедших отражение в педагогической терминологии.

Задания для учащихся подразделялись на школьные — «экзерциции» и домашние — «оккупации». Для домашних работ существовали специальные тетради, носившие названия «тетрадь занятий», или «оккупации» [3: с. 143; 4: с. 56]. В целях установления контроля за выполнением домашних заданий учителями из числа наиболее успешных учеников назначались помощники — «аудиторы». Они призваны были предварительно проверять знание материала и содержание выполненных домашних работ. По результатам проверки выставлялись отметки: «знает», «не знает», «ошибался», «не весь урок», «вовсе не знает», «не сдавал» [3: с. 334]. Редкие на русском языке работы учащихся и учителей содержали бессвязный, по сути, набор видоизмененных греческих и латинских слов. Так, например, «Евхаристирион» (1632) — панегирик Петру Могиле — начинался словами: «Од спудеов гимназиум его Милости з школы (класса. — *А.Р.*) реторики» [11: с. 46]. При этом сам автор называет себя «Гумнастес киновита монастыря Печерского реторики профессор» [11].

За поведением всех учеников Киевских школ наблюдал «суперинтендант», стоявший в школьной иерархии после руководителей школы, имено-

вавшихся **«ректором»** и **«префектом»**. Для наблюдения за поведением учащихся младших классов назначали особых смотрителей: в классах и церкви — **«цензоров»**, в жилых комнатах — **«директоров»**, в публичных местах и на улице — **«визитаторов»** [4: с. 56] Все наблюдатели избирались из числа учащихся старших классов.

Сказанное позволяет выделить важную тенденцию в развитии образования начала XVII в., заключающуюся в детальной регламентации учебной деятельности, быта, обязанностей преподавательского состава и учащихся. Подобная тенденция нашла свое выражение в соответствовавшей ей педагогической терминологии.

Активное распространение с середины XVII в. латинских терминов в практике обучения отразилось и на деятельности учебных заведений в Центральной России. Прежде всего это касалось учебных заведений среднего и высшего уровня, в частности, Типографского училища и Спасских школ — будущей Славяно-греко-латинской академии.

Деятельность Типографского училища при «Печатном Дворе» в Москве наглядно отражена в документации (1681–1687) этого учебного заведения и материалах «Печатного Двора». Например, в документе о выдаче жалованья руководителю училища иеромонаху Тимофею упоминалось, что он **«учит учеников же на Печатном дворе в школе греколатинскому ж и словесному книжному писанию»** [17: л. 159 об.]. При этом говорилось об учениках **«греческой школы»** и **«славянской школы»**, которым полагалось выплатить жалованье: **«всего на Печатном дворе в школах иеромонаху Тимофею и учеником... пятнадцать рублей тринацать алтын две денги»** [17: л. 260 об.]. По этим и другим свидетельствам, в деятельности училища среди других педагогических терминов преобладал термин «учение» и его производные: «обучение», «изучение», «училище», «учитель», «ученики» и пр. Относительно новым явлением для практики обучения Центральной России стало частое употребление термина «школа(-ы)» для обозначения и учебного заведения, и ступеней обучения одновременно.

Типографское училище было разделено на отделения: **«греческого учения»**, в котором учили **«учеников греческому языку»** или **«книжному греческому учению»**, и **«славянского книжного писания»**, где **«учатся словесному и писать»** [15 л. 249–249 об.]. Ученики этих отделений были разделены на **«статьи»** или классы по возрасту и, следовательно, успехам в науках [15: л. 247 об. –248, 258 об.]. Число учеников в каждой «статье» колебалось от 10 до 40, при этом обращает на себя внимание движение учеников только в одну сторону: **«третья статья»**, **«вторая статья»**, **«первая статья»** и ни разу обратно [15]. Поэтому «первая статья» греческой школы была своего рода «выпускным классом». В документах, характеризующих деятельность Типографского училища, термин «класс» не встречался, хотя явно оформилось педагогическое явление, лежащее в его основе.

Характеризуя процесс обучения в Типографском училище, источники сообщают: «греческого и славенского **книжного писания учеником**, которые **учатся книг** на Печатном дворе в **школе**», «**книжное** на греческом языке **учение**», «**книжное учение** греческого языка» и др. [14: л. 89–92]. Эти свидетельства показывают, что термин «учение книжное», возникший в XI в. как аналог термина «обучение», продолжал сохранять свое хождение и во второй половине XVII в.

Окончание учения в Типографской школе оформлялось особыми «**свидетельствами**», как они именовались в документах о деятельности училища, которые выдавались ученикам. Так, например, в «свидетельстве», выданном ученику Типографского училища Михаилу Павлову, сказано: «Тимофей иеромонах **учитель** греческия и словенския **школы** изъявляю, како Михайло киевский житель **учился** в **школе** святейшаго патриарха на Печатном дворе русской грамоте. И **выучився**, восхотел восвоися поити. И сего ради дано ему сие писание, како он из **школы** отпущен. Тимофей **дидаскал**» (подпись дана по греч. — *А.Р.*) [13, л. 10]. Важно, что термины «дидаскал» и, вероятно, «школа», приведенные в документе, пришли не из латинской традиции западнорусских школ, а из Греции, где долгое время жил и учился руководитель училища. Подобные заимствования отражают пересечение в одном учебном заведении двух путей проникновения иноязычных терминов — из латинской и греческой образовательных традиций.

Учебным заведением высшего уровня, открытым в Москве в 1687 г., были Спасские школы, или Московская Славяно-греко-латинская академия (с 1775 г.). Источники показывают, что в практике Спасских школ термины «училище» и «школа» использовались одновременно, на равных основаниях: по указу Патриарха «велено быть в **славяно-российском училище** для детского наказания в **старостах**» Федору Никитину [12: л. 50]. В приведенном фрагменте обращает на себя внимание то, что училище — ступень школы, как это было в практике западнорусских учебных заведений. В другом фрагменте того же документа фигурирует термин «**школа**», причем применялся он и к самому зданию, где проходила учеба: «Нынешнем 7196 году в ноябре по указу патриарха из Богоявленского монастыря греколатинские **школьные учителя** иеромонахи Иоанникий да Софроний с **учениками** иеродиаком с товарищи переведены в Спасский монастырь, что за ветошным рядом в новые **каменные школы**» [12: л. 52]. Об этом же говорится в другом документе о работе школы: «Патриарх ходил в новопостроенную **школу**, в которой учат грекоиеромонахи Софроний и Аникий учеников греколатинскому книжному писанию» [17: л. 259 об.]. Учителя — руководители школ характеризовались так: «греколатинские **школьные учителя** иеромонахи Иоанникий да Софроний Лихуды с **учениками**» [12: л. 52] или «**учители высоких наук**» [16: л. 262; 17: л. 159]. Следует заметить, что в Спасских школах были свои столовая и особое помещение, предоставлявшееся «**школьным ученикам**, которые учатся в Китае (Китай-городе. — *А.Р.*) и живут в **школе...**» [20: л. 292 об.]. Это было, говоря

современным языком, общежитие, в котором жили беднейшие и приехавшие из других городов ученики.

В приведенных выше источниках термин «**школа**» упоминался уже в трех значениях: учебного заведения, отдельного здания и ступеней обучения.

В целом, характеризуя терминологию и деятельность Спасских школ в конце XVII в., можно отметить появление в языке документов новых терминов: «школьные учителя», «школьное учение», «школьные ученики» и прочих, что, вероятно, объяснялось активным вхождением в практику обучения термина «школа».

Характеристика терминологии образовательной практики в России была бы неполной без анализа педагогических терминов профессионального обучения. В ремесленном обучении так же, как и в общеобразовательных учебных заведениях, наиболее употребляемыми терминами были «**учение**», «**учитель**» и «**ученик**». «Царю Государю (титул) бьет челом сирота твой Государев, вольной гулящий человек Андрюшка Харитонов... Вели Государь мне быть у своего Государева дела во Аптекарском Приказе в лекарских **учениках**... Ондрюшка Харитонов руку приложил». На этой челобитной далее отмечено: «[23]170 года Июня в 6-й день по указу Великаго Государя приказал боярин Илья Данилович Милославской быть ему в аптеке в **учениках**, и **учиться** лекарскому **ученью**» [6: с. 36–37]. Из приведенного документа следует, что «сирота», «вольный гулящий человек» был грамотен и знаком с системой ремесленного ученичества в России. Также можно говорить и о том, что в обучение ремеслу брались все лица без каких-либо социальных ограничений.

По окончании обучения профессии со второй половины XVII в. выдавался документ, подтверждающий квалификацию. Вот, например, фрагмент документа — **свидетельства** на звание лекаря, выданный царским лекарем своему ученику в 1672 г.: «Аз нижеписанный Яган Маркус Гладебах, ведомо чиню и **свидетельствую** всем кому о том ведать надлежит. В прошлом 1668 году Августа в 12-й день, Петр Григорьев, который пожелал у меня **изучитись** лекарскому делу и для того мне в службу и в **научение** отдался, дав на себя письмо, что служить ему Петру Григорьеву у меня прилежно для **изучения** лекарского дела... Петр, служа мне те свои годы, не токмо в **учении науки** прилежен, послушен, верен или, как **ученику** той **науки** подобает, во всем непорочен явился, но и так счастливо прилежал, что искусство его в лечении от многих похвалено было... Писан при царствующем граде Москве в Немецкой слободе 1672 года, Сентября в 1-й день. Яган Маркус Гладебах, Его Царскаго Величества доктор...» [10: с. 254–255]. В этом документе обращает на себя внимание акцент, сделанный учителем-лекарем на нравственности ученика, которая в то время являлась обязательной составной частью получения профессии и образования в целом. Приведенные примеры иллюстрируют ряд важных педагогических явлений, в скором времени получивших свои термины: испытание на получение профессиональной квалификации, требования к результатам обучения, документ об окончании учения и пр.

В Пушкарском приказе ученики по степени своих знаний и опыта делились на несколько групп — «статей». Так, например, в 1598–1599 гг. на Пушечном Дворе было не менее 12 учеников пушечного мастерства, которые подразделялись на 4 «статьи», в каждой из которых, начиная с самой высокооплачиваемой, было соответственно — 1, 2, 3, 6 учеников. В ремесло отдавались не только мальчики, но и девочки, которые также делились по «статьям» [18: л. 1–2; 19: л. 1–2].

В документе о приеме к А. Григорьеву нового ученика сообщалось: «У колокольного мастера Александра Григорьева **учеников 8 человек**. Великого государя жалования им оклад...» [22]. Ученики имелись и в таком ремесле, как изготовление гранат. Так, например, в 1674 г. в Новгород были «посланы гранатчики, которые огнестрельному делу **навычны и учились** у иноземцов» [26: с. 76] Для серьезной теоретической подготовки использовались книги учебного характера, о чем говорит, например, прошение Пушкарского приказа (1667 г.) о гранатном мастере, который «**научен** огнестрельным и гранатным делам, стрелять гранаты **умеет**; да ему-ж дана для **ученья**... немецкаго языка печатная книга» [21]. В приведенных свидетельствах важно употребление вместе с термином «**учение**» терминов «**умение**» и «**навык**» как основных понятий профессионального обучения, которые со второй половины XVII в. входили в широкую практику.

В целом можно отметить, что педагогическая терминология к концу XVII в. была существенно расширена за счет включения в нее греческих и латинских терминов, заимствованных из практики обучения западнорусских учебных заведений.

Особенностью употребления педагогических терминов в практике образования стало одновременное использование как устоявшихся, так и синонимичных им, заимствованных терминов, что серьезно меняло традиции обучения и сущность конкретных педагогических явлений на территории Центральной России.

### *Литература*

1. Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России... – Т. 2. – СПб., 1865. – 288 с.
2. Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные Археографическою Комиссиею. – Т. 4: 1588–1652. – СПб., 1851. – 584 с.
3. *Аскоченский В.* Киев с древнейшим его училищем — Академией. – Ч. 1. – Киев, 1856. – 913 с.
4. *Макарий (Булгаков).* История Киевской духовной академии / Макарий (Булгаков). – СПб., 1843. – 226 с.
5. Материалы для истории медицины в России. – Вып. 1–3. – Вып. 1. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1881–1884. – 128 с.
6. Материалы по истории медицины в России / Сост. Н.Я. Новомбергский. – Т. 1. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1905. – 191 с.

7. Медицинский экзамен на звание лекаря в царствование Михаила Федоровича // Русские протонародные травники и лечебники. Собрание медицинских рукописей XVI–XVII столетия / Сост. В.М. Флоринский. – Казань, 1880. – 229 с.
8. Октоих. Львов, 1630. Предисловие. – 273 л.
9. Памятники, изданные Временною комиссиею для разбора древних актов: В 2-х тт. – Т. 1. – Киев: Лито-тип. И.К. Вальнера, 1846. – 777 с.
10. Первый врачебный диплом, выданный в России // Русский архив. – 1887. – № 6. – С. 254–255.
11. *Почаский С.* Евхаристирон. Приложение 8 / С. Почаский // Голубев С. История Киевской духовной академии. – Киев, 1886. – 367 с.
12. РГАДА. Ф. 1182. Оп. 1. Д. 88
13. РГАДА. Ф. 210. Оп. 15. Д. 97.
14. РГАДА. Ф. 235. Оп. 2. Д. 102.
15. РГАДА. Ф. 235. Оп. 2. Д. 111.
16. РГАДА. Ф. 235. Оп. 2. Д. 115.
17. РГАДА. Ф. 235. Оп. 2. Д. 118.
18. РГАДА. Ф. Московская Оружейная Палата. Стб. 3135.
19. РГАДА. Ф. Московская Оружейная Палата. Стб. 6338.
20. РГАДА. Ф. Патриарший Приказ. Д. 143.
21. РГАДА. Ф. Приказные дела старых лет. 1667 г. Д. 273.
22. Санкт-Петербургский институт истории РАН Колл. Гамеля И.Х. 133. Д. 50. Состав 2.
23. *Строев П.М.* обстоятельное описание старопечатных книг славянских и российских / П.М. Строев. – М., 1829. – 618 с.
24. ЦГИА Украины во Львове. Ф. 129. Оп. 1. Д. 490.
25. ЦГИА Украины во Львове. Ф. 129. Оп. 1. Д. 486.
26. Чтения в Обществе Истории и Древностей Российских. 1883. – Ч. IV. Смесь. – С. 1–105.
27. *Шараневич И.И.* Николай Красовский / И.И. Шараневич. – Львов, 1895.

### *Literatura*

1. Akty', odnosyashhiesya k istorii Yuzhnoj i Zapadnoj Rossii... – Т. 2. – SPb., 1865. – 288 s.
2. Akty', odnosyashhiesya k istorii Zapadnoj Rossii, sobranny'e i izdanny'e Arхеograficheskoyu Komissieyu. – Т. 4: 1588–1652. – SPb., 1851. – 584 s.
3. *Askochenskij V.* Kiev s drevnejshim ego uchilishhem — Akademiej. – Ch. 1. – Kiev, 1856. – 913 s.
4. *Makarij (Bulgakov).* Istoriya Kievskoj duxovnoj akademii / Makarij (Bulgakov). – SPb., 1843. – 226 s.
5. Materialy' dlya istorii mediciny' v Rossii. – Vy'p. 1–3. – Vy'p. 1. – SPb.: Tip. M.M. Stasyulevicha, 1881–1884. – 128 s.
6. Materialy' po istorii mediciny' v Rossii / Sost. N.Ya. Novombergskij. – Т. 1. – SPb.: Tip. M.M. Stasyulevicha, 1905. – 191 s.
7. Medicinskij e'kzamen na zvanie lekarya v czarstvovanie Mixaila Fedorovicha // Russkie prотonardny'e travniki i lechebniki. Sобрание medicinskix rukopisej XVI–XVII stoletiya / Sost. V.M. Florinskij. – Kazan', 1880. – 229 s.

8. Oktoix. L'vov, 1630. Predislovie. – 273 l.
9. Pamyatniki, izdannyy'e Vremennoyu komissieyu dlya razbora drevnix aktov: V 2-x tt. – T. 1. – Kiev: Lito-tip. I.K. Val'nera, 1846. – 777 s.
10. Pervy'j vrachebny'j diplom, vy'danny'j v Rossii // Russkij arxiv. – 1887. – № 6. – S. 254–255.
11. *Pochasskij S.* Evxaristiron. Prilozhenie 8 / *S. Pochasskij // Golubev S.* Istoriya Kievskoj duxovnoj akademii. – Kiev, 1886. – 367 s.
12. RGADA. F. 1182. Op. 1. D. 88
13. RGADA. F. 210. Op. 15. D. 97.
14. RGADA. F. 235. Op. 2. D. 102.
15. RGADA. F. 235. Op. 2. D. 111.
16. RGADA. F. 235. Op. 2. D. 115.
17. RGADA. F. 235. Op. 2. D. 118.
18. RGADA. F. Moskovskaya Oruzhejnaya Palata. Stb. 3135.
19. RGADA. F. Moskovskaya Oruzhejnaya Palata. Stb. 6338.
20. RGADA. F. Patriarshij Prikaz. D. 143.
21. RGADA. F. Prikazny'e dela stary'x let. 1667 g. D 273.
22. Sankt-Peterburgskij institut istorii RAN Koll. Gamelya I.Kh. 133. D. 50. Sostav 2.
23. *Stroev P.M.* Obstoyatel'noe opisanie staropechatny'x knig slavyanskix i rossijskix / *P.M. Stroev.* – M., 1829. – 618 s.
24. CGIA Ukrainy' vo L'vove. F. 129. Op. 1. D. 490.
25. CGIA Ukrainy' vo L'vove. F. 129. Op. 1. D. 486.
26. Chteniya v Obshestve Istorii i Drevnostej Rossijskix. 1883. – Ch. IV. Smes'. – S. 1–105.
27. *Sharanevich I.I.* Nikolaj Krasovskij / *I.I. Sharanevich.* – L'vov, 1895.

*A.N. Ryzhov*

### **Terminology of Education Practice in Russia in XVI<sup>th</sup>–XVII<sup>th</sup> Centuries**

The article considers a complex of pedagogical terms, which accompanied the general and vocational education in Western and Central Russia. It discloses the content of the most important Russian, Western Russian and foreign-language pedagogical terms and shows the peculiarities of their use in functioning of Russian educational institutions in the XVI<sup>th</sup>–XVII<sup>th</sup> centuries.

*Keywords:* pedagogical terminology; teaching practice; educational institutions; foreign-language borrowing.

**Л.С. Трегубова,  
Е.В. Коновалова**

## **Вопросы преемственности дошкольного и начального образования: исторический аспект**

В статье рассматриваются вопросы преемственности дошкольного и начального образования в историческом аспекте. На основе анализа научной литературы авторы выделяют этапы разработки проблемы преемственности дошкольного и начального образования и основные подходы к ее решению.

*Ключевые слова:* преемственность; дошкольное образование; начальное образование; содержание обучения; формы обучения.

**О**беспечение непрерывности образовательного процесса — одна из важных задач современной образовательной системы. Обязательным условием непрерывного образования является реализация принципа преемственности, который позволяет более эффективно осуществлять образовательный процесс за счет взаимосвязанного и последовательного развития содержания, форм и методов обучения.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что преемственность определяется как многозначное и разноплановое понятие, которое рассматривается в разных аспектах: философском, психологическом, педагогическом и методическом. В связи с этим сущность данного понятия активно изучается представителями разных наук и научных направлений.

В философии под преемственностью в педагогических процессах и явлениях понимается такая связь старого с новым и нового со старым, когда возникающие в условиях этой связи диалектические противоречия разрешаются путем организованного взаимодействия соответствующих компонентов.

В педагогике преемственность рассматривается как последовательность процесса воспитания и обучения. Психологический аспект преемственности связан с развитием личности на разных возрастных этапах, со сменой ведущего типа деятельности в процессе перехода от одного возрастного периода к другому с учетом новообразований, характерных для каждого этапа психического развития.

В современной психолого-педагогической науке преемственность определяется как связь всех ступеней образования, установление связей усваиваемых знаний в сознании ученика (Н.Г. Казанский, Т.Е. Назарова, Г.И. Щукина и др.).

В рамках методического аспекта процесс реализации принципа преемственности связан с совершенствованием методической системы преподава-

ния, обеспечением такого построения предметного курса в разных звеньях образования, при котором содержание материала, порядок его расположения, упорядоченное применение методов и форм работы учителя, постоянная взаимосвязь нового и ранее изученного представляют собой единую систему.

Анализ научной литературы позволяет выделить 5 основных этапов в разработке проблемы преемственности дошкольного и начального образования.

1-й этап (80–90 годы XIX в. – начало XX в.). На данном этапе в отечественной педагогике закладывается представление о преемственности как о необходимом условии эффективного образования. Так, В.А. Сухомлинский высказывает мысль о том, что школа не должна вносить резкого перелома в жизнь детей: став учеником, должен ребенок иметь возможность заниматься детскими видами деятельности. Новое в его жизни должно появляться постепенно и не ошеломлять лавиной впечатлений.

Основатель дошкольного образования в России А.С. Симонович отмечает, что воспитание в детском саду имеет большое значение для индивидуального развития ребенка и преимущественно для поступления его в школу. Она считает, что необходимым условием эффективного образования является непрерывность развития личности ребенка в процессе воспитания. В связи с этим А.С. Симонович рекомендует создавать элементарные классы для детей 6–7 лет, обучение в которых обеспечит поступательный переход от детского сада к школе. В таких классах ребенок знакомится с азбукой, письмом и счетом — навыками, необходимыми для школы. При этом педагог отмечает, что обучение следует начинать не сразу, а постепенно, поскольку при таких условиях в ребенке не подавляется его желание учиться; он продолжает играть и вместе с тем понемногу входит в ученье [8: с. 14].

Таким образом, в дореволюционной отечественной педагогике и методике преемственность рассматривается как постепенное усложнение содержания обучения.

2-й этап (20–40 годы XX в.). Данный этап совпадает с возникновением и развитием советской педагогики. Вопросы преемственности дошкольного и начального образования находят отражение в трудах Л.Е. Раскина, Ш.И. Ганелина, Е.Я. Голанта, П.Н. Груздева, Е.И. Тихеевой и др.

В этот период одни ученые (К.Н. Вентцель) высказывают мысль о том, что детский сад не следует рассматривать как подготовку к школе. Они считают, что ребенку нужно предоставить возможность прожить период дошкольного детства во всей полноте жизненных запросов и свойственных ему задач и стремлений. В работах других ученых (Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Л.Е. Раскин) преемственность между детским садом и школой рассматривается как готовность детей дошкольного возраста к школе. В связи с этим ученые разрабатывают психологическую характеристику будущего первоклассника и определяют следующие критерии состояния готовности к школьному обучению ребенка: желание учиться; наличие чувства ответственности; серьезность и самостоятельность; наличие запаса знаний об окружающей действительности; более или менее развитая связная речь и способность использовать речь

как средство общения и орудие мышления; устойчивое внимание; понимание символического изображения и умение им пользоваться в процессе обучения чтению, письму и счету. Однако педагоги отмечают, что все эти качества в начале школьного обучения носят неустойчивый характер и должны окончательно сложиться лишь к концу начальной школы [7: с. 312].

Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Л.Е. Раскин отмечают важность единства методов и приемов обучения в детском саду и школе и разрабатывают рекомендации относительно организации процесса обучения грамоте, метода обучения чтению и письму, а также форм учебной деятельности детей.

По мнению Е.И. Тихеевой, единство и преемственность школы и детского сада повысят уровень их педагогических достижений. Она считает, что детский сад должен воспитать в ребенке такие необходимые качества, как пытливость ума, интерес к знаниям, внимание, наблюдательность, память и воображение. В свою очередь, школа должна использовать достижения воспитательно-образовательной работы детского сада, его живые методы и сделать содержательной жизнь и учебу маленьких школьников. Ученый также указывает на необходимость соблюдения единства форм и методов обучения в подготовительной группе детского сада и в первом классе начальной школы и рекомендует активно использовать в образовательном процессе игры и игровые упражнения [9: с. 159]. Кроме того, Е.И. Тихеева указывает на необходимость совместной методической работы учителей и воспитателей, взаимопосещения ими образовательных учреждений с целью реализации преемственности между детским садом и начальной школой. В связи с этим она рекомендует воспитателям при поступлении детей в школу представлять учителям их характеристики, посещать школу в течение учебного года, чтобы иметь представление об успеваемости и поведении бывших воспитанников. Такое общение воспитателей и учителей, по мнению ученого, должно помочь выявлять недочеты воспитательно-образовательной работы детского сада и школы.

Необходимо отметить, что данный этап связан также с зарождением отечественной психологии, с разработкой теории развития, автором которой является Л.С. Выготский. Ученый научно обосновывает идею, в соответствии с которой «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» [2: с. 237]. В связи с этим он вводит понятие о «зоне ближайшего развития». Л.С. Выготский считает, что создание подобной зоны в процессе обучения влечет за собой развитие личности ребенка.

Следует также отметить важность теоретических обобщений ученого, которые касаются закономерностей развития психики в онтогенезе. Он высказывает мысль о целостной системе функций (восприятия, памяти, мышления, речи). Л.С. Выготский отмечает, что в различные возрастные периоды соотношение функций меняется (например, у дошкольника ведущей функцией среди других является память, у школьника — мышление). Безусловно, данные теоретические положения имеют большое значение для разработки проблемы, связанной с реализацией принципа преемственности, поскольку при переходе дошкольника

с одного этапа обучения на другой необходимо учитывать не только уровень его актуального развития, но и зону ближайшего развития ребенка.

Таким образом, на втором этапе вопросы преемственности рассматриваются преимущественно в рамках педагогического и методического аспектов. Вместе с тем следует заметить, что в этот период намечаются предпосылки для психологического обоснования проблемы преемственности.

3-й этап (50–60 годы XX в.). В рамках данного периода проблема преемственности детского сада и начальной школы находит отражение в трудах ученых-педагогов И.А. Каирова, Н.К. Гончарова, Б.П. Есипова, Н.И. Болдырева, Т.А. Ильиной и др.

Так, И.А. Каиров и Н.К. Гончаров считают, что основным педагогическим требованием реализации принципа преемственности является соответствие содержания образования уровню подготовки и развития учащихся на каждой ступени обучения. По мнению ученых, успешное овладение знаниями, умениями и навыками зависит от того, как в процессе обучения учитывается уровень предстоящей подготовки и развития учащихся, их возрастные особенности.

Несомненный интерес представляет позиция Н.И. Болдырева, Б.П. Есипова, Т.А. Ильиной. Они отмечают, что воспитатели подготовительных групп детского сада должны знать содержание программы первого класса, а учителя начальных классов — программу воспитания и образования дошкольного образовательного учреждения. По мнению ученых, при подборе методов и форм обучения необходимо учитывать следующие психологические особенности будущих первоклассников: уровень их физического и умственного развития, память, внимание, воображение, развитие представлений, уровень развития эмоций и чувств.

В 1960-е годы преемственность рассматривается преимущественно с точки зрения решения проблемы подготовки детей к школе. В этот период в каждом дошкольном учреждении рекомендуется организовать группы подготовки к школе, в которых закрепляются жестко регламентированные формы обучения «школьного типа»: занятия за двухместным столом, как за партой; ответы по поднятой руке и т. п. По мнению ученых-педагогов, такой подход к реализации принципа преемственности влечет за собой исчезновение самостоятельной детской игры, диалогического общения, снижение познавательной активности и инициативности детей. В связи с этим учителя начальной школы выступают против специального обучения основам грамоты в детском саду, которое к тому времени получает широкое распространение в дошкольных учреждениях.

Учеными-методистами ведется поиск оптимальных условий решения проблемы преемственности. Вопросы подготовки детей к школе рассматриваются в работах А.П. Усовой. Осуществляя анализ видов и форм деятельности детей в детском саду и начальной школе, она указывает на необходимость повышения качества подготовки дошкольников к школе, соблюдения преемственности в методах обучения и воспитания детей.

Вопросы преемственности между дошкольным и начальным образованием рассматриваются и в исследованиях А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.А. Люб-

линской, С.Л. Рубинштейна. Ученые-психологи высказывают мысль о необходимости учитывать и оптимально использовать возрастные и психологические особенности детей в процессе их образования. С.Л. Рубинштейн выделяет отдельные возрастные этапы для раскрытия целостности, непрерывности жизненного пути личности. Характеризуя с научной точки зрения роль каждого возрастного периода, он отмечает, что это и ступень, и переход от одной ступени к другой. Ученый считает, что возрастные характеристики заключаются не в статических срезах, а в изменениях, характерных для данного периода. По мнению С.Л. Рубинштейна, преемственность сохраняется именно в изменении, поскольку оно является развитием личности.

А.В. Запорожец, рассматривая личность ребенка в развитии, утверждает, что только совместная систематическая работа педагогов дошкольных учреждений и школы позволит решить сложнейшую и важнейшую проблему преемственности на надлежащем научном и методическом уровне. Он считает недопустимым понимание преемственности как внешнего согласования воспитательно-образовательной работы детского сада и школы. В связи с этим ученый отмечает, что необходима внутренняя, органическая связь общего физического и духовного развития на границе дошкольного и школьного детства, внутренняя подготовка к переходу от одной ступени формирования личности к другой.

Таким образом, на третьем этапе проблема преемственности дошкольного и начального образования рассматривается не только в педагогическом и методическом аспектах. Реализация принципа преемственности получает научное психологическое обоснование.

4-й этап (70–80 годы XX в.). В этот период вопросы преемственности обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста получают дальнейшее развитие в трудах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Ученые рассматривают преемственность в аспекте смены ведущих видов деятельности. Так, Д.Б. Эльконин определяет преемственность как способность перехода от одного вида деятельности к другому (ролевая игра у дошкольников, учение — у младших школьников). Основной проблемой, связанной с преемственностью с психологической точки зрения, по мнению В.В. Давыдова, является вопрос о том, как, культивируя самооценку каждого детского возраста, одновременно обеспечивать поступательность возрастного развития [4: с. 139].

В исследованиях ученых-психологов, высказывается важная, на наш взгляд, мысль относительно внутренней общности «формаций» эпохи детства дошкольного и младшего школьного возраста. Так, Д.Б. Эльконин отмечает, что дети 3–10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь, воспитываясь и обучаясь в едином культурно-образовательном пространстве.

Проблема преемственности освещается и в трудах ученых-методистов. М.Р. Львов, опираясь на основные теоретические положения, представленные в педагогике и психологии, и обобщая различные точки зрения на проблему преемственности и перспективности в обучении русскому языку, отмечает, что принцип «состоит в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученное и на достигнутый учащимися уровень язы-

кового развития, в перспективности изучения, в согласованности ступеней и этапов учебно-воспитательной работы» [6: с. 150]. Ученый выделяет важнейшие условия соблюдения принципа преемственности между дошкольным и начальным образованием: а) изучение, знание «сквозных» тенденций развития с дошкольного возраста по X (XI) класс в обогащении словаря, синтаксисе речи учащихся; б) понимание того нового, что появляется в речевом развитии учащихся на каждом следующем этапе обучения; в) организация пропедевтической работы на каждом этапе обучения; г) повторение, обобщение материала, изученного на более ранних этапах обучения [6: с. 150].

Таким образом, на четвертом этапе вопросы преемственности получают дальнейшее развитие в педагогических и методических исследованиях. Кроме того, данный этап разработки проблемы преемственности характеризуется исследованием процесса реализации принципа преемственности с позиции педагогической психологии.

5-й этап (90-е годы XX в. – начало XXI в). На современном этапе преемственность между дошкольным и начальным звеньями рассматривается как одно из условий непрерывного образования. В исследованиях ученых-психологов получает дальнейшее развитие проблема готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. В работах Н.И. Гуткиной определяется содержание понятия «феномен психологической готовности к школьному обучению». Ученый считает, что основным показателем готовности ребенка к школе является учебная мотивация, способствующая адекватному восприятию материала и выполнению предлагаемых учебных заданий.

В современных психолого-педагогических исследованиях (Н.Ф. Виноградова, Т.Н. Доронина, В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман и др.) отмечается, что проблема преемственности может быть корректно поставлена и разрешена лишь в рамках системы развивающего образования при использовании междисциплинарного подхода. Научным коллективом под руководством В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева проводится специальная проектно-исследовательская работа по созданию модели преемственности развивающего образования. С целью реализации данной модели в образовательном процессе учеными разработана общая Программа развивающего дошкольного образования, в соответствии с которой на дошкольной ступени образования формируются не прообразы учебной деятельности, а ее универсальные психологические предпосылки. Ключевой предпосылкой является развитое продуктивное воображение — ядро творческого потенциала дошкольника, которое связано с теоретическим мышлением младшего школьника (приоритет развивающей работы в начальном школьном звене). В.В. Давыдов высказывает мысль о том, что обогащение образовательного процесса творчески развивающими формами деятельности обеспечивает создание психологического фундамента готовности к начальному обучению. Ученые считают, что одним из предполагаемых результатов практической реализации развивающей модели преемственности дошкольного и начальной ступеней системы образования должно стать формирование у детей предпосылок и основ умения учиться (УУ). По мнению В.Т. Кудрявцева, систематическое развитие предпосы-

лок умения учиться в дошкольном возрасте позволит сделать подготовку к школе естественной и непринужденной.

В начале XXI в. учеными (Ш.А. Амонашвили, М.М. Безруких, Р.Н. Бунеев, Н.Ф. Виноградова, А.А. Леонтьев, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.) разрабатывается проект «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)». Авторы проекта разделяют позицию сторонников развивающего образования и высказывают мысль о необходимости обогащения понятия «преемственности» новыми содержательными компонентами: эмоциональным, деятельностным, содержательным, коммуникативным, педоцентрическим. Основаниями принципа преемственности ученые предлагают считать: самоценность каждого возраста и опору на возрастные особенности детей; связь и согласованность всех компонентов методической системы этапов учебно-воспитательной работы; последовательность и перспективность в отборе и расположении учебного материала, в способах его изучения и осмысления [5: с. 1].

В данном проекте выделены принципы отбора содержания непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста: развитие, гуманитаризация содержания образования, целостность образа мира, культуросообразность, вариативность содержания образования при условии сохранения инвариантного минимума образования.

Вопросы преемственности в условиях непрерывного образования находят отражение и в работах А.В. Белошистой. Ученый высказывает мысль об изменении ключевой идеи дошкольной педагогики. Она считает, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте должна стать не игровая, а познавательная деятельность. Особое внимание А.В. Белошистая уделяет личностно-деятельностному подходу — обязательному условию для самореализации ребенка на всех этапах работы с обозначенным содержанием. Нельзя не согласиться с выводом ученого о том, что формирование у дошкольника готовности к школьному обучению не на содержательном, а на деятельностном уровне обеспечит его психологическую готовность к школе как с дидактической, так и с психологической точки зрения (поскольку учебная мотивация является одной из составляющих понятия «учебная деятельность»).

В исследовании Р.Е. Герасимовой определены педагогические направления реализации преемственности дошкольного и начального образования:

- обеспечение преемственности в применении методов, форм и средств обучения;
- преемственность в контроле и оценке достижений детей;
- создание условий, превращающих ребенка из объекта научения в субъект познавательной деятельности [3: с. 7].

Таким образом, на современном этапе преемственность как многоаспектное явление рассматривается в рамках системы развивающего обучения. Ученые указывают на необходимость формирования на дошкольной ступени не прообраза учебной деятельности, а ее универсальных психологических предпосылок. Особое внимание уделяется обогащению образовательного процесса творчески развивающими формами деятельности, которые

обеспечивают создание психологического фундамента готовности ребенка к начальному обучению. Понятие «преемственности» обогащается новыми содержательными компонентами: эмоциональным, деятельностным, содержательным, коммуникативным, педоцентрическим. Определены принципы отбора содержания непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также условия и педагогические направления реализации преемственности дошкольного и начального образования.

### *Литература*

1. *Белошистая А.В.* Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / А.В. Белошистая // Начальная школа: плюс – минус. – 2002. – № 2. – С. 2–3.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры: Избранные психологические труды / Л.С. Выготский // Серия «Психологи Отечества» / Ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 344 с.
3. *Герасимова Р.Е.* Педагогические условия обеспечения единой системы дошкольного и начального образования: дис. ... канд. пед. наук / Р.Е. Герасимова. – Якутск, 2001. – 182 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Дошкольное образование (Приложение к газете «Первое сентября»). – 2000. – № 31–32. – С. 1–2.
6. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
7. Педагогика / Ред. П.Н. Груздев, Л.Е. Раскин, Ш.И. Ганелин и др. – М.: Учпедгиз, 1940. – 622 с.
8. Практические заметки об индивидуальном и общественном воспитании малолетних детей / Ред. А.С. Симонович. – СПб.: типография П.П. Меркурьева, 1874. – Т. 1–2; 2 изд., 1884. – 110 с.
9. *Тихеева Е.И.* Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

### *Literatura*

1. *Beloshistaya A.V.* Sovremennoe ponimanie realizacii preemstvennosti mezhdú doskol'ny'm i nachal'ny'm zven'yami sistemy' obrazovaniya / A.V. Beloshistaya // Nachal'naya shkola: plyus – minus. – 2002. – № 2. – S. 2–3.
2. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya razvitiya kak fenomen kul'tury': Izbranny'e psixologicheskie trudy' / L.S. Vy'gotskij // Seriya «Psixologi Otechestva» / Red. M.G. Yaroshevskij. – M.: Institut prakticheskoy psixologii; Voronezh: MODE'K, 1996. – 344 s.
3. *Gerasimova R.E.* Pedagogicheskie usloviya obespecheniya edinoj sistemy' doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk / R.E. Gerasimova. – Yakutsk, 2001. – 182 s.

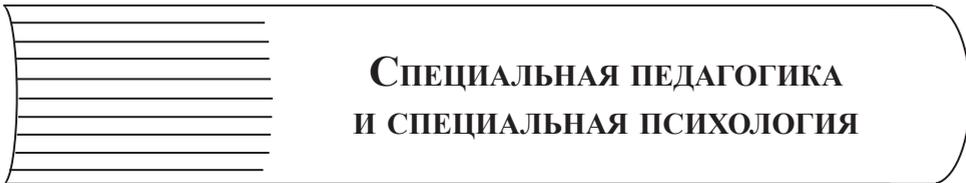
4. Davy'dov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya / V.V. Davy'dov – M.: INTOR, 1996. – 544 s.
5. Konceptsiya sodержaniya neprery'vnogo obrazovaniya (doshkol'noe i nachal'noe zveno) // Doshkol'noe obrazovanie (Prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya»). – 2000. – № 31–32. – S. 1–2.
6. L'vov M.R. Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazy'ka / M.R. L'vov. – M.: Prosveshhenie, 1988. – 240 s.
7. Pedagogika / Red. P.N. Gruzdev, L.E. Raskin, Sh.I. Ganelin i dr. – M.: Uchpedgiz, 1940. – 622 s.
8. Prakticheskie zametki ob individual'nom i obshhestvennom vospitanii maloletnix detej / Red. A.S. Simonovich. – SPB.: tipografiya P.P. Merkur'eva, 1874. – T. 1–2; 2 izd., 1884. – 110 s.
9. Tixeeva E.I. Razvitie rechi detej / E.I. Tixeeva. – M.: Prosveshhenie, 1981. – 159 s.

*L.S. Tregubova,  
E.V. Konovalova*

#### **Issues of Preschool and Primary Education Continuity: a Historical Aspect**

The article deals with the historical aspect of preschool and primary education continuity. Relying on the analysis of scientific literature, the authors lay out stages of preschool and primary education continuity problems and work out basic approaches to solving this problem.

*Keywords:* continuity; preschool education; primary education; education content; forms of training.



## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**С.В. Алехина**

### **Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя**

Статья посвящена проблеме готовности педагогов общеобразовательных школ к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в массовой школе. В статье представлены данные, иллюстрирующие основные параметры психологической готовности учителей к включению «особого» ребенка в общеобразовательный процесс; особое внимание уделяется вопросам развития системы комплексной поддержки педагогов, вступающих в инклюзивный процесс со стороны психологов системы образования

*Ключевые слова:* инклюзивное образование; психологическая готовность; успешность инклюзивного процесса; профессиональная трансформация учителя; психологическая поддержка.

**И**нклюзивное образование интенсивно входит в практику современной школы, ставя перед ней много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться.

Сегодня в России приняты серьезные государственные решения в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. 3 мая 2012 г. Президент России Д. Медведев подписал закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов на территории Российской Федерации<sup>1</sup>. Статья 24 Конвенции прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обеспечением реализации этого права через инклюзивное образование на всех уровнях.

Принята «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы»<sup>2</sup>, одной из задач которой является законодательное закрепление обе-

---

<sup>1</sup> Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

<sup>2</sup> Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017».

спечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ОВЗ к качественному образованию на всех уровнях, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка.

Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [3: с. 3].

Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такую среду возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В этой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию образовательных потребностей учащихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей их возможности и наиболее включающей в учебное взаимодействие.

Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что внутренняя культура школы и стандарты образования не ориентированы на различия детей и их способностей. Основным объектом внимания учителя является типовая образовательная программа, а не индивидуальные потребности учеников, в качестве цели обучения признается академический результат, а не успешность в социализации. Сейчас уже объективно обозначены некоторые противоречия между реальностью общего образования и требованиями к нему. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создает в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования» [4], с другой стороны, новый Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающие «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [7].

Первичным и важнейшим этапом подготовки общего образования к реализации процесса инклюзии является этап изменения профессиональных установок педагогов и уровня их профессиональных компетентностей. Остро встает проблема не готовности учителей массовой школы (профессиональной, психо-

логической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Несомненно, именно учитель — есть «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику.

Размышляя об этой проблеме, уместно вспомнить рассуждения норвежского ученого Г. Стангвика: «Профессиональная компетенция прямо связана с ценностными установками. Интеграция базируется на определенном комплексе ценностей, позволяющих судить, что является важным, значимым, правильным и обоснованным в образовательном прогрессе. Поэтому любая попытка перенести знания и умения из одной системы в другую наталкивается на значительные трудности, если в основе этих систем лежат разные ценности. Для того чтобы идея интеграции действительно «заработала», необходимо, чтобы она овладела умами учителей, стала составной частью их профессионального мышления. А это, в свою очередь, означает необходимость специальных усилий по изменению последнего» [6: с. 47].

Зарубежный опыт исследований показывает, что педагоги далеко не сразу овладевают теми профессиональными ролями, которые требуются для инклюзии. Процесс включает несколько стадий: от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию. О чувствах, которые испытывают те, кто прошел «инициацию», рассказывают канадские исследователи и теоретики включающего образования Marsha Forest и Jack Pearpoint. С кем бы они ни обсуждали вопрос о том, какие чувства испытывали работники школ, приступая к реализации идеи включения, в какой бы стране ни работали эти люди, всегда выяснялось, что самым сильным чувством, которое владело ими, был страх. «Смогу ли я сделать это? Мы боимся не справиться и потерять работу. Боимся ответственности. Я не хочу рисковать. Если я включу этого ребенка, я не буду полностью контролировать ситуацию. Мне придется просить о помощи других (учеников, родителей, педагогов), то есть, признать, что у меня нет ответов абсолютно на все вопросы» [12].

Однако, по мнению авторов этого исследования, на самом деле в нас живут более глубокие страхи. «Мы боимся столкнуться с несовершенством, боимся того, что мы сами смертны. Эти глубоко укорененные страхи — продукт нашей культуры. Нас всех учили убирать «их» с глаз долой. Что же делать? Мы должны включать каждого. Нам будет неудобно, иногда страшно, но страхи уйдут. Когда мы посмотрим в лицо нашим страхам и продолжим делать свое дело, они сразу станут меньше и отдалятся. «Выжившие» после проведения реформ рассказывают, что в течение нескольких недель они испытывали страх, а затем, как по волшебству, он проходил. Каждый человек помнит, что был испуган, но ни один не помнит, чего именно он боялся, однако страх прошел. Включение — это перемена. Перемены пугают всех. Но в данном случае

речь идет о правах человека, и идти навстречу переменам мы должны все равно. Понятно, что в такой кризисный период людям нужна поддержка» [12].

Анализируя отечественный опыт психологической работы с педагогами массовых школ в процессе включения детей с инвалидностью, становится понятно, что основными психологическими «барьерами» для учителей являются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных учащихся, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться, неготовность к работе с «особыми» детьми. Принято считать, что психологические трудности в школе могут быть только у ученика, однако инклюзия показывает, что психологические проблемы существуют и у самого учителя. В условиях развития инклюзии в общем образовании, появления новых требований к профессиональным способностям деятельность учителя массовой школы существенно усложняется, актуализируя внутренние ресурсы личности. Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливаются особенностями психологической готовностью педагога к изменениям.

Известно, что психологическая готовность учителя — это условие эффективности его профессиональной деятельности. В связи с этим важным психологическим ограничителем становится неопределенность результата обучения «особого» ребенка. У учителя появляется чувство неуверенности в своих усилиях, состояние «зря потраченного времени». В условиях предъявления требований к учителю «сверху» обостренное чувство ответственности за академический результат ученика провоцирует защитную форму поведения учителя и порождает страх. Основной вопрос, который задают педагоги массовой школы: Какой аттестат мы дадим такому ученику? Мышление учителя не ориентировано на индивидуальность ребенка, его возможности и ресурсы, поскольку устойчиво доминирует установка на достижения и академическую успешность в обучении. Вследствие этого появляется самый важный «барьер» — это нежелание педагога работать в инклюзивном классе, сопротивление самой идее инклюзии в образовании, неверие в ее успех и возможность.

Проблема учителя ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивный подход. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ОВЗ. Ограничения в восприятии такого ученика вызывают искажение отношения к нему в учебном процессе (в основном в сторону жалости и незаслуженной похвалы, а не принятия и участия), снижают требования к нему и порождают произвольное его «вытеснение» из поля внимания учителя на уроке. Работая с учителями, впервые встретившимися с «особыми» детьми в педагогической практике, мы знаем, что

принятие-непринятие их — вопрос профессионального роста и развития самого педагога. С опытом личное отношение к такому ребенку заменяется педагогическим мастерством и вниманием к его индивидуальным ограничениям и возможностям.

Основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов в работе с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство педагогов общеобразовательных школ знакомы с основами коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках учебного плана педагогических вузов, что составляет от 18 до 36 часов на весь курс обучения. Педагоги не проходят практику по данной учебной дисциплине в ВУЗе (только семинары и зачет), не сталкиваются с детьми с нарушениями развития в своей деятельности. Отсутствие опыта рождает «барьеры». Успешное внедрение практики сотрудничества и совместного преподавания общих и коррекционных педагогов, возможно, снимет психологические трудности учителя, выстроит новое восприятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Поднимая проблему готовности учителя к инклюзии, определимся с понятием. Психологическая готовность является ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов [8]. Анализ структуры понятия «психологическая готовность к деятельности» показал, что исследователи включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности, часто наполняя их схожим содержанием: мотивация, обуславливающая положительное отношение к педагогической деятельности и ее успешность, необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний, определенный уровень педагогических умений и навыков и комплекс профессионально-значимых свойств личности. Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирование в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности. Содержание структуры психологической готовности к деятельности определяется особенностями этой деятельности.

Под психологической готовностью педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании мы понимаем целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Не претендуя на введение нового содержания в понятие «психологическая готовность», хотим уточнить некоторые его составляющие относительно реализации инклюзивного подхода в условиях общего образования:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие или отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения;
- мотивационные установки, нравственные принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идеи инклюзии;
- личностная готовность, воплощенная в аналогичных установках на ученика с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога.

Для изучения психологической готовности было проведено исследование, в котором приняли участие 640 педагогов массовых школ г. Москвы, работающих в инклюзивной практике. Нами изучались следующие показатели психологической готовности: мотивационная, эмоциональная готовность к включению, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

*Мотивационная готовность* педагогов включает совокупность мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности. Исходя из данных исследования, педагоги ориентированы, в первую очередь, на личные достижения учащихся (37–38 %) и на собственную удовлетворенность (24–26 %), то есть на первое место поставлены внутренние мотивы педагога. В то же время объективные факторы, показывающие успешность деятельности педагога — успеваемость учеников (13 %), успешное участие в предметных олимпиадах (9 %) — не являются ведущими для педагогов в оценке собственной профессиональной результативности. Также на ощущение педагогом собственной результативности не влияет отношение внешних «экспертов» — оценка руководства школы (3 %) и отклики родителей (7–11 %). С одной стороны, это свидетельствует о том, что педагоги ориентируются на внутренние мотивы, и именно работа над ними будет определяющей в подготовке педагогов к инклюзивному образованию. Поскольку внешняя мотивация не играет важной роли в деятельности педагогов, насильственное внедрение инклюзивного образования «сверху» без внутренней мотивационной готовности педагогов может спровоцировать реакции протеста и негативного отношения к инклюзии.

По показателю *эмоциональная готовность*, была выявлена тенденция к смещению в сторону более высокого уровня принятия детей с двигательными нарушениями (до 42 % респондентов), и в сторону более низкого уровня принятия детей с интеллектуальными нарушениями (до 17 % респондентов). Уровень эмоционального принятия детей с другими типами нарушений (речевые, сенсорные, поведенческие) находился в пределах указанных значений.

Наиболее проблемная группа для включения — дети с нарушениями интеллекта. Бесспорно, они заведомо не смогут «взять» учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно (даже если школа лицензирована на несколько видов образовательных программ).

В работе с такими детьми необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе [9].

В связи с этим на этапе внедрения принципов инклюзии в общее образование необходимо четко описать категории детей, по отношению к которым целесообразно ставить вопрос об инклюзии в общеобразовательный процесс. Скорее всего, должна существовать инвариантность в определении того ребенка, которому инклюзия будет полезна.

*Удовлетворенность педагогов* собственной профессиональной деятельностью может играть как положительную, так и отрицательную роль при подготовке их к реализации инклюзивного образования. По данным исследования, 83 % педагогов удовлетворены собственной педагогической деятельностью, что говорит о высокой степени удовлетворенности по всем аспектам профессиональной деятельности, за исключением размера заработка и режима работы (средняя). Такая высокая степень по данному показателю, вероятнее всего, связана с выбором педагогами социально одобряемого ответа. В то же время стоит учитывать, что если уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью у педагогов все же высокий, они могут оказывать сопротивление факторам, вызывающим, пусть даже только на первых этапах, снижение этого чувства. Ребенок с ОВЗ, требующий включения в деятельность класса на уроке, может стать таким фактором.

В случае положительного влияния высокого уровня удовлетворенности педагога своей профессиональной деятельностью на его готовность к реализации инклюзивного образования возможна быстрая адаптация педагога к новым условиям и эффективное включение ребенка с ОВЗ в деятельность класса.

Профессиональная уверенность учителя, эмоциональная и мотивационная готовность работать в условиях инклюзии во многом зависит от правильно выстроенной работы по подготовке школы к реализации инклюзивного процесса.

В условиях развития инклюзии в образовании педагог нуждается в организации системы психологической поддержки, иногда в психологическом ассистировании и супервизии, то есть в совместном анализе профессионального опыта, конкретного случая, преодолении негативных эмоций. Для оказания такой помощи психолог, работающий в школе, должен уметь работать со взрослыми и их психологическим состоянием, владеть консультационными методами и приемами анализа профессиональной деятельности педагога.

Наряду с этим важное значение для формирования профессиональной уверенности учителя имеет методическая поддержка. Необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела, с одной стороны, речь идет о профессиональной

гибкости учителя, способности следовать за учеником, а с другой стороны — держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребенка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

В результате реализации системных изменений в образовании и профессиональной подготовки педагогических кадров отчетливо проявилась этапность изменений в психологической готовности учителя — от формальной позиций пассивного игнорирования или вынужденного включения до активного выражения личностного отношения к процессам инклюзии в образовании, постепенной дифференциации своих профессиональных и личностных ограничений и возможностей.

Если определяющая составляющая профессиональной деятельности — профессиональное мышление, то формирование психологической готовности строится через обучение приемам анализа [1]. Это важное замечание становится ведущим принципом при создании программ повышения квалификации и подготовки учителя к реализации инклюзивного подхода в образовании, то есть в своей профессиональной деятельности. Опыт и анализ этого опыта — вот те ключи, которые помогут учителю массовой школы стать педагогом «школы для всех». Несомненным успехом и высокой эффективностью обладают все формы профессионального обмена опытом — мастер-классы, взаимопосещение уроков, балинтовские группы, практикумы, стажировки. Благодаря этим «гибким» и активным формам учителя могут находить профессиональную поддержку и обсуждать новые идеи по совершенствованию процесса обучения на своем рабочем месте.

Велика доля участия специалистов сопровождения в работе с профессиональным выгоранием учителя инклюзивной школы. Эффективным методом профилактики профессионального выгорания педагогов является балинтовская группа, которая позволяет купировать профессиональный стресс и получить эмоциональную поддержку коллег. Главное, чтобы в школе существовало профессиональное сообщество, заинтересованное в успехе, взаимной поддержке и обсуждении трудностей.

В зарубежных странах государственные реформы, связанные с внедрением инклюзивного образования, совмещены с масштабными программами, направленными на обучение и тренировку (через курсы повышения квалификации педагогических кадров, преподавателей высшей школы, колледжей, учителей, работающих с учащимися с трудностями в обучении). Зарубежные авторы утверждают, что степень успеха инклюзивного образования зависит от «универсальности» учителя» [11]. Этот новый принцип в подготовке педагогов, работающих в массовых школах, не связан с предметными знаниями учителя, он относится к общепедагогическим профессиональным компетенциям и умениям.

Исследования инклюзивного образования говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями [13, 14]. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовле-

каются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением установок в отношении учеников, отличающихся от сверстников. В Италии инклюзивными являются почти все школы; большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь класса. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение учащихся с нарушениями в развитии на плечи учителей поддержки. В наших инклюзивных школах нет учителей поддержки, нет ассистентов у учителя, редко встречаются тьюторы у ребенка. Все это увеличивает нагрузку на учителя, накладывает на него серьезные требования не только психологического свойства, но и связанные с изменением содержательной и организационной сторон учебного процесса.

Отечественный опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребенка и принятие его в среде сверстников. Школьным психологам нужно помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать в активную деятельность при постановке разных задач;
- 3) вовлекать в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения — игры, проекты, дискуссии, исследования.

Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе должно стать качество процесса включения и сопровождения всех его участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений. На современном этапе развития включающего образования для оценки качества инклюзивного процесса необходима разработка комплекса программ мониторинговых исследований, связанных с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом. По-нашему мнению, одним из таких показателей является готовность учителя к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию по вопросам разработки содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

*Литература*

1. *Кашапов М.М.* Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... докт. психол. наук / М.М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУн-т им. П.Г. Демидова, 2000. – 447 с.
2. *Лошакова И.И.* Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002. – С. 15–21.
3. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 48 с.
4. *Назарова Н.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
5. *Романов П.В.* Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. – Саратов: Научная книга, 2006. – 265 с.
6. *Стангвик Г.* Политика интегрированного обучения в Норвегии / Г. Стангвик // Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании / Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт; Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М., 2003. – С. 46–60.
7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования // URL: [http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr\\_fgos\\_2009\\_of\\_1n\\_01.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf).
8. *Штейнмец А.Э.* Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А.Э. Штейнмец. – Калуга: КГПУ, 1998.
9. *Щербакова А.М.* Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 63–71.
10. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
11. *Lipsky D.K.* Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform / D.K. Lipsky, A. Gartner // Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives / Eds. W. Stainback and S. Stainback. – Boston: Allyn & Bacon, 1991.
12. Marsha Forest & Jack Pearpoint. Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education // URL: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.
13. *Slee R.* (2001) 'Inclusion in Practice': does practice make perfect? Educational Review 53 (2): 113–123.
14. *Stanovich P.J. & Jordan A.* (1998) Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. The Elementary School Journal 98: 221–238.

*Literatura*

1. *Kashapov M.M.* Psixologiya professional'nogo pedagogicheskogo my'shleniya: dis. ... dokt. psixol. nauk / M.M. Kashapov. – Yaroslavl': YarGUN-t im. P.G. Demidova, 2000. – 447 s.
2. *Loshakova I.I.* Integraciya v usloviyax differenciacii: problemy' inklyuzivnogo obucheniya detej-invalidov / I.I. Loshakova, E.R. Yarskaya-Smirnova // Social'no-psixo-

logicheskie problemy' obrazovaniya netipichny'x detej. – Saratov: Izd-vo Ped. in-ta SGU, 2002. – S. 15–21.

3. Na puti k inklyuzivnoj shkole: posobie dlya uchitelej. – M.: ROOI «Perspektiva», 2007. – 48 s.

4. *Nazarova N.* Integrirovannoe (inklyuzivnoe) obrazovanie: genezis i problemy' vnedreniya / N. Nazarova // *Social'naya pedagogika*. – 2010. – № 1. – S. 77–87.

5. *Romanov P.V.* Politika invalidnosti: Social'noe grazhdanstvo invalidov v sovremennoj Rossii / P.V. Romanov, E.R. Yarskaya-Smirnova. – Saratov: Nauchnaya kniga, 2006. – 265 s.

6. *Stangvik G.* Politika integrirovannogo obucheniya v Norvegii / G. Stangvik // *Xrestomatiya po kursu Social'naya e'ksklyuziya v obrazovanii* / Sost.: Sh. Ramon, V. Shmidt; Moskovskaya vy'sshaya shkola social'ny'x i e'konomicheskix nauk. – M., 2003. – S. 46–60.

7. Federal'ny'j gosudarstvenny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya // URL: [http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr\\_fgos\\_2009\\_of\\_1n\\_01.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf).

8. *Shtejnmezc A.E.* Psixologicheskaya podgotovka k pedagogicheskoj deyatel'nosti / A.Eh. Shtejnmezc. – Kaluga: KGPU, 1998.

9. *Shherbakova A.M.* Diskussionny'e voprosy' razvitiya lichnosti rebenka s intellektual'noj nedostatochnost'yu / A.M. Shherbakova, A.Yu. Shemanov // *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. – 2010. – № 2. – С. 63–71.

10. *Yasvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. Yasvin. – M.: Smy'sl, 2001. – 365 s.

11. *Lipsky D.K.* Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform / D.K. Lipsky, A. Gartner // *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* / Eds. W. Stainback and S. Stainback. – Boston: Allyn & Bacon, 1991.

12. *Marsha Forest & Jack Pearpoint.* Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education // URL: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.

13. *Slee R.* (2001) 'Inclusion in Practice': does practice make perfect? *Educational Review* 53 (2): 113–123.

14. *Stanovich P.J. & Jordan A.* (1998) Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal* 98: 221–238.

**S.V. Alyokhina**

### **Inclusive Education and Psychological Availability of the Teacher**

The article is devoted to the problem of comprehensive school teachers' readiness to train children with health disabilities and different special needs in regular school. The article presents data illustrating the key parameters of teachers' psychological readiness for the inclusion of a «special» child in general educational process. Special attention is paid to issues of the complex support system developed by educational psychologists for teachers, joining the inclusive process.

*Keywords:* inclusive education; psychological readiness; success of inclusive process; professional transformation of the teacher; psychological support.

**М.Л. Жирова**

## **Динамика ценностных ориентаций учащихся в процессе нравственного воспитания**

В статье представлены результаты изучения основных тенденций в динамике ценностных ориентаций старшеклассников в связи с поиском путей корректировки их ценностно-мотивационной сферы и формирования приоритета нравственных ценностей.

*Ключевые слова:* старшеклассники; метод; этика; проблема; нравственные ценности.

**П**роблема ценностных предпочтений, определяющих выбор «жизненных направлений» старшеклассников, является одной из наиболее важных и обсуждаемых тем. Практика показывает, что большинство диалогов с подростками выходит на проблему самоопределения, поиска и достижения жизненных целей, которые, безусловно, неразрывно связаны с вопросом жизненных ценностей. Однако в современном — разобщенном, нестабильном и нравственно дезориентированном обществе, подобный разговор становится крайне непростым: перед преподавателем часто вырисовывается весьма неоднозначная картина ценностных представлений современных школьников, которая к тому же не совпадает с системой ценностей самого педагога, а иногда и противоречит ей. Все это может привести в конечном счете к растерянности и педагогической беспомощности учителя. Исследование возникновения и изменения ценностных ориентаций современных старшеклассников позволит, на наш взгляд, наиболее адекватно и грамотно выстраивать учебно-воспитательный процесс, взаимодействие с учениками.

Многими учеными отмечается значительное, если не решающее, влияние средств массовой информации на формирование самых разнообразных «образцов» практически всех сторон жизнедеятельности современного человека, будь то образ современного ученика, значимости и целей его учебы или образ дома как внешнего интерьера, так и внутреннего содержания отношений в семье, или образ досуга молодежи и т. д. Современная прагматичность и развивающийся своеобразный «нравственный цинизм», выражающийся в неверии

в существование каких бы то ни было правил и внутренних законов человеческого поведения, — все это находит отражение в непростых и часто очень противоречивых суждениях современных старшеклассников на уроках этики.

Таким образом, перед педагогами стоит задача изучения и отслеживания основных тенденций ценностных ориентаций подростков и старшеклассников с целью поиска адекватных путей корректировки ценностно-мотивационной сферы учащихся, формирования приоритета нравственных ценностей. Однако, как показывает практика, данная работа педагогов происходит в основном спонтанно и фрагментарно, часто отсутствует целостный научный анализ полученных фактов. Научно обоснованное и проанализированное обобщение данных практических материалов, а также логично и целостно выстроенное продолжение исследований, выросших из самой практики, — вот что стало основными задачами нашей работы.

В начале исследования, которое проводилось на базе ГБОУ СОШ г. Москвы № 306 «Школа здоровья», нашей задачей было, во-первых, отобрать из существующего арсенала разнообразных психолого-педагогических методов этического урока те, которые наиболее явно позволили бы вычленить ценностные ориентации старшеклассников; во-вторых, разработать специальные методики применительно к целям данного исследования.

Мы исходили из того, что в процессе изучения ценностных ориентаций старшеклассников необходимо определить наиболее полную и объективную картину нравственных ценностей и ее место в общей системе ценностей старших подростков. В процессе экспериментальной работы нам важно было ответить на следующие вопросы:

1. Определение ценности нравственных качеств личности для старшеклассников.

2. Исследование степени нравственной ориентированности старшеклассников в процессе целеполагания, выявление жизненных целей современных старшеклассников.

3. Изучение значимости и важности для старшеклассников обсуждения, исследования тех или иных сторон человеческой жизни.

Таким образом, изучая систему ценностных ориентаций старшеклассников с точки зрения представленности в ней нравственных категорий, мы, стремясь создать многофакторную, объемную картину их личностных предпочтений, рассматриваем:

- характеристику личности;
- цели;
- сферу приоритетных интересов;
- образ полоролевого предназначения.

Последнее очень важно, так как наиболее четкая идентификация с данным образом, так или иначе, осознанно или неосознанно происходит именно в старшем школьном возрасте, и созданный ценностно-значимый образ муж-

чины или женщины во многом предопределяет дальнейшую юношескую и взрослую жизнь старшеклассника.

Отбирая, разрабатывая и модифицируя различные диагностические методики, мы придерживались принципа опосредованности предъявления школьникам данных методик. Мы считаем, что наиболее объективные результаты возможно получить лишь в том случае, когда ребенок в процессе собственного размышления, поиска ответа на интересующий его вопрос, искренне и заинтересованно осмысливает различные стороны человеческой жизни. В этом контексте ответы на диагностические вопросы являются частью самостоятельного размышления ученика. При этом каждая методика являлась органичной частью специально разработанных уроков по этике, и предъявлялась школьникам в ряде других заданий по осмыслению поставленных на уроке проблем.

В качестве основных методик нами были выбраны следующие:

- пять качеств (модифицированный вариант);
- неоконченное предложение;
- социологический опрос;
- собирательный образ;
- тематический опрос;
- неоконченный рассказ.

Методика «Пять качеств» довольно хорошо известна. Учащимся последовательно предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Назовите пять качеств человека, который вам наиболее симпатичен.
2. Назовите свои пять положительных качеств.
3. Назовите пять качеств, которые вы хотели бы приобрести.
4. Назовите пять качеств человека, который вам не нравится.
5. Назовите свои пять отрицательных качеств.
6. Назовите пять качеств, от которых вы хотели бы избавиться.

Используя методику «Пять качеств» (в 2006 году курс этики в 9-х классах еще не был введен) для комплексного изучения уровня нравственного развития школьников, мы обнаружили, что данные, полученные с помощью этой методики, позволяют достаточно развернуто охарактеризовать картину ценностных предпочтений учеников в логике личностных характеристик.

Анализ результатов проводился по двум основным направлениям: количественному и качественному.

I. Определение общего уровня владения старшеклассниками нравственными понятиями и ценностными предпочтениями. Здесь качества, указанные в ответах на каждый вопрос, делились на две группы: нравственные (доброта, честность, внимательность и т. д.) и качества, не относящиеся к нравственной сфере (ум, сила, красота и т. п.), затем подсчитывалось процентное соотношение преобладания нравственных или «не нравственных» качеств. В результате педагог видит, что, например, учащиеся прежде всего ценят в себе нравственные качества, а хотят приобрести другие (силу, красоту), и делает

вывод: указанные качества — это ценностные ориентации детей, актуальные для них на данный момент.

II. Преобладание избранных старшеклассниками качеств. Учет предпочтений ценностно-значимых качеств личности здесь велся по каждому вопросу и давал педагогу богатейшую пищу для размышлений.

Наиболее широкий диапазон названных качеств наблюдался у 9В класса (гимназический класс с высоким уровнем интеллектуального развития учащихся). Наиболее узкий — в 9А классе (общеобразовательный класс со средним уровнем интеллектуального развития).

Здесь необходимо отметить еще один аспект анализа данной методики. Помимо количественного разнообразия качеств, мы подсчитали процентное соотношение названных старшеклассниками качеств по линии «справились — не справились». Поясним на примере: предположим, что в классе 20 человек, и каждый из них по первому пункту (так же как и по остальным) должен назвать 5 качеств, следовательно, по первому пункту всеми учащимися должно быть названо 100 качеств (вне зависимости от того, повторялись они или нет); если же школьники назвали их только 50 (50 % от общего числа), значит, по данному пункту они испытывают серьезные затруднения.

Как общую тенденцию, можно обозначить резкое — особенно в 9А классе — снижение процента называемых качеств по вопросам 3 (качества, которые хотели бы приобрести) и 6 (качества, от которых хотели бы избавиться). Такие явные затруднения учащихся при ответе на эти вопросы явились для нас показателем беспомощности большей части опрашиваемых в решении проблем самоосмысления, самоопределения, целеполагания. Они не знают, к чему стремиться, а если знают, то не представляют, что им для этого нужно. Как уже говорилось выше, проблема целеполагания напрямую связана с вопросом ценностей старших школьников.

Еще одна закономерность — взаимосвязь общего интеллектуального развития и степени ориентированности в сфере нравственных понятий. Достаточно большой словарный запас, умение оперировать и разбираться в значении тех или иных понятий, безусловно, помогает подростку и в проблеме самоосознания: невозможно глубоко размышлять, используя лишь термины «хороший» — «плохой». Справедливо это и в отношении ценностных ориентаций школьников: им надо знать, как называется то, к чему они собираются стремиться.

Однако, как показывает эксперимент, просто знание этических категорий не обуславливает нравственную направленность личности. Изучение картины ценностных ориентаций девятиклассников выводит нас на совершенно иные взаимосвязи и приоритеты.

Наибольшее преобладание нравственных качеств в системе личностных ценностей девятиклассников оказалось именно у 9А класса. По качественному анализу процент доброты, выбранной как ценное качество личности, здесь очень высок. Однако количественный анализ показывает абсолютное преобладание нравственных ценностей у 9Г класса (класс достаточно высоких ин-

теллектуальных способностей, однако не являющийся гимназическим). Методика «Пять качеств» позволяет достаточно глубоко и разнообразно увидеть и проанализировать картину ценностных предпочтений учеников, обозначить «проблемные места», уровень способности к осознанному самоосмыслению и целеполаганию.

С одной стороны, прослеживается четкая взаимосвязь этических знаний и общего интеллектуального уровня школьников. Однако, с другой стороны, ценностные ориентации на обретение нравственных качеств гораздо выше у подростков так называемого «слабого» класса (нежели чем у учащихся класса гимназического), что говорит о положительном этическом потенциале данного класса и прогнозируемой успешности воспитательной работы с такими подростками.

Наряду с этим выделяется проблема активизации воспитательной этической работы с детьми «сильных» классов, объективно социально настроенных на успешность в обществе за счет практических, «прагматических» достоинств часто в ущерб нравственным.

Таким образом, диагностическая методика «Пять качеств» дает богатейший материал для анализа и получения объективных данных о системе ценностных предпочтений старшеклассников, нравственной ориентированности личности подростка. При этом обработка данных достаточно легка и доступна каждому преподавателю, а сама методика органично включается в систему уроков, обеспечивая тем самым опосредованность ее предъявления и наибольшую достоверность ее результатов.

Исходя из сказанного выше, методика «Пять качеств» стала первой из отобранных нами в программе исследования динамики ценностных ориентаций старшеклассников, которое проводилось в двух плоскостях:

I — сравнительный анализ ценностных ориентаций старшеклассников 2006 и 2010 гг.;

II — сравнительный анализ ценностных ориентаций старшеклассников начала и конца 2009/2010 учебного года (октябрь – май).

Кратко обозначим основные выявленные нами закономерности.

Важным аспектом различий ценностных ориентаций школьников стал уровень их интеллектуального развития: «сильные» и «слабые» классы показывали внутренне целостные и внешне значительно различающиеся картины ценностных ориентаций. Следует отметить, что мы изучали динамику ценностных ориентаций старших школьников в процессе их этического воспитания, так как все исследуемые классы 2010 г. — это классы, где предмет «этика» проводился как минимум второй год, другое дело, что уровень преподавания был, безусловно, различным.

В процессе исследования в 2010 г. нам важно было ответить на следующие вопросы:

1. Существуют ли сдвиги, изменения в картине ценностных ориентаций старших школьников.

2. Каковы происшедшие изменения и какие выводы можно сделать из их анализа (установить причинно-следственные связи).

3. Существуют ли определенные повторяющиеся тенденции как в ценностных ориентациях внутри социальных групп (классов), так и в выявленной динамике ценностных ориентаций.

Анализ результатов исследования говорит о том, что общий процент нравственных качеств личности, названных учениками девятого класса, значительно возрос, что свидетельствует о безусловно значимой ценности наличия этических качеств в общей системе качеств личности как у человека постороннего, так и у них самих.

Уже при первоначальном, достаточно общем анализе мы наблюдали явные положительные тенденции динамики ценностных ориентаций девятиклассников. Они выражались прежде всего в том, что процент выбранных нравственных качеств увеличился практически по всем позициям, возрос и уровень навыков самоосмысления, также направленного в сторону осознания необходимости развития этических качеств личности.

Обработывая данные 2010 г. (9А класса и других старших классов), мы столкнулись с необходимостью развести на две группы те качества, которые до сих пор мы объединяли в одну и относили к качествам, «не относящимся к нравственности». Это были в основном либо умственные способности, либо внешние данные; коммуникативные качества личности, четко обозначившиеся набором таких качеств, как общительность, веселость, коммуникабельность; все остальные качества либо непонятные для интерпретации, например, «хороший», «прикольный», либо неправильно (исковеркано) названные, например, «любительность».

Таким образом, была выделена особая промежуточная группа качеств, интерпретация которых может быть двойкой. Например, с одной стороны «уверенность» является более психологической, нежели нравственной характеристикой личности, однако в общем контексте целеустремленности сопрягается со многими нравственными характеристиками. «Спокойствие» часто называется школьниками в общем ряду таких качеств, как «сдержанность», а «умение вести себя с людьми» в семантическом поле старшеклассников часто является почти аналогом «понимания» и «умения слушать». Такая двойственная природа многих, называемых подростками качеств позволила нам, объединив их, рассматривать общие ценностные выборы в трех группах: «нравственные» — «промежуточные» — «не относящиеся к нравственности».

Результаты исследования 2010 г. говорят о ярко выраженной положительной динамике существенного увеличения процента нравственно значимого выбора, а также об эффективности и насущной необходимости этического воспитания, осуществляемого последовательно и системно.

Необходимо констатировать, что вопрос самоопределения, который встает перед современными школьниками, рассматривается ими в прямой взаимосвязи

с социально-нравственной ситуацией, существующей в обществе. Демонстрируемые в теле и видеосоюжетах насилие, культ силы в любых его ипостасях, образ успешного и удачливого «бизнесмена», со всеми его нравственными характеристиками, — все это мы можем увидеть в тех ценностных предпочтениях, которые характеризуют выбор старшеклассников, их ответ на вопрос: «Кем и каким быть?»

Очевидно также, что в сложившейся ситуации необходима специальная работа педагогов по формированию нравственных ценностей, нравственных подходов к проблеме определения жизненных целей и перспектив, актуализация нравственных ценностей в выборе жизненных позиций старшеклассников.

В процессе этического воспитания старшеклассников — при проведении и посещении уроков этики, бесед со старшими подростками во внеурочное время, мы обратили внимание на то, что все более и более актуально начинает звучать вопрос об определении жизненных целей и перспектив. Закономерность подобного интереса очевидна, при этом акценты, расставляемые школьниками, на наш взгляд, представляют сегодня серьезную педагогическую задачу. Выявленный ранее прагматизм большинства старшеклассников при определении жизненных целей выходит на первое место.

На данном этапе исследования, связанном с выявлением жизненных целей современных старшеклассников, мы использовали методику «Неоконченное предложение», а также игровую методику «Социологический опрос» таким образом, чтобы вопрос целеполагания учащиеся могли рассматривать как в виде реальной конкретной перспективы, так и на уровне предполагаемых желаний, в некоторых случаях в «сказочном контексте». Однако, вне зависимости от степени реальности, подавляющее большинство старшеклассников (около 70 %), на первое место поставили две цели: «успешно закончить школу» и «поступить в институт»; сразу за ними у данной группы школьников следуют цели: «получить высокооплачиваемую работу» и «быть материально обеспеченным». Примерно 25 % учащихся старших классов сразу говорят о получении достойной (перспективной, высокооплачиваемой) работы — первая цель, материальном достатке — вторая цель. Около 30 % опрашиваемых учеников, в качестве второй или третьей цели, называли «создание семьи». При постановке вопроса в виде «желаемого» (либо сказочно-фантастического) около 20 % опрашиваемых говорят о здоровье своем и родных, благополучии и любви в настоящей (родительской) семье, 10 % говорят о желании иметь друзей.

На наш взгляд, причиной всепоглощающей ориентированности на успешную учебу и в дальнейшем на высокооплачиваемую работу (даже без учета специализации!) являются транслируемые средствами массовой информации социально-значимые нормы и образцы, задаваемые современным социумом; кроме того, данная картина целеполагания старшеклассников находится в полном соответствии с общей картиной ценностных предпочтений личностно-значимых качеств, приведенной выше.

С другой стороны, несмотря на влияние социума, диктующего прагматичное и зачастую антинравственное отношение к жизни, внутренняя, личностная значимость нравственных качеств для современных старшеклассников

неизмеримо выше. Об этом свидетельствуют и данные, полученные с помощью применения в 9-х классах той же школы двух других методик, построенных по принципу методик «Неоконченное предложение». Они использовались нами одновременно и как диагностический материал, и как методика урока, позволяющая выстраивать проблемный диалог с подростками по данной теме (цели и ценности). Мы считаем, что этический диалог, в процессе которого подобные вопросы и различные проблемные ситуации подвергаются осмыслению и осознанию самими учащимися, является одним из основных способов преодоления приведенного выше разногласия в системе ценностей старшеклассников.

Девятиклассникам предлагалось закончить предложение «Я счастлив(а) тогда, когда...» (Либо ответить на вариативные вопросы: «Когда я чувствую себя счастливым?» или «Что может сделать меня счастливым?»).

Ответы при обработке данных мы разделили на три группы (как и в методике «Пять качеств»): относящиеся к сфере нравственности, не относящиеся к сфере нравственности и пограничные (каждая группа имеет процентное выражение от общего числа ответов).

<b>КАЧЕСТВА</b>		
<b>ОТНОСЯЩИЕСЯ К НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЕ (60 %)</b>	<b>ПОГРАНИЧНЫЕ, ИЛИ ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ (9 %)</b>	<b>НЕ ОТНОСЯЩЕЕСЯ К СФЕРЕ НРАВСТ- ВЕННОСТИ (31 %)</b>
Доброта Здоровье и близость родных Понимание окружающих Взаимопонимание Любовь Верность Друзья Мир, покой и согласие (как в личном, так и в общемировом контексте)	Уверенность Спокойствие Умение вести себя с людьми	Деньги Хорошая работа Быть веселым и здоровым Хорошая учеба (оценки)

Таким образом, мы видим значимое преобладание ценности нравственной стороны жизни, нравственных качеств, человеческих отношений. При этом современный прагматизм молодежи, отмеченный выше, также явно прослеживается, однако не занимает ведущей роли. Возможно, это связано с самой постановкой вопроса, в котором уже присутствует этическая тема — тема счастья. Так или иначе, при анализе различных диагностических методик в их совокупности мы снова и снова убеждаемся в том, что в процессе этического воспитания старшеклассников неизбежно происходит постепенное их углубление в нравственную тематику окружающей действительности и, как следствие, возрастает значимость нравственных ценностей.

### *Литература*

1. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач / Е.С. Белова // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 148–153.
2. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения / М.Ю. Кондратьев. – М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 335 с.
3. Филонов Л.Б. Стратегия контактного взаимодействия и проявление личности / Л.Б. Филонов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 298–318.
4. Шемшурина А.И. Основы этической культуры: книга для учителя / А.И. Шемшурина. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 112 с.
5. Шемшурина М.А. Диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Шемшурина. – М., 2000. – 133 с.

### *Literatura*

1. Belova E.S. Razvitie dialoga v processe resheniya shkol'nikami my'slitel'ny'x zadach / E.S. Belova // Voprosy' psixologii. – 1991. – № 2. – S. 148–153.
2. Kondrat'ev M.Yu. Podrostok v zamknutom krugе obshheniya / M.Yu. Kondrat'ev. – M.; Voronezh: NPO MODE'K, 1997. – 335 s.
3. Filonov L.B. Strategiya kontaktnogo vzaimodejstviya i proyavlenie lichnosti / L.B. Filonov // Psixologicheskie problemy' social'noj regulyacii povedeniya. – M.: Nauka, 1976. – S. 298–318.
4. Shemshurina A.I. Osnovy' e'ticheskoy kul'tury': kniga dlya uchitelya / A.I. Shemshurina. – M.: VLADOS, 2001. – 112 s.
5. Shemshurina M.A. Dialogicheskoe vzaimodejstvie na urokax e'tiki kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya: dis. ... kand. ped. nauk / M.A. Shemshurina. – M., 2000. – 133 s.

***M.L. Zhirova***

#### **Dynamics of Valuable Orientations of Pupils in the Course of Moral Education**

The article examines the urgent for teachers problem of studying and monitoring basic trends in the dynamics of senior-school students' value orientations in order to find appropriate ways to further adjust the students' value and motivational sphere and to form the priority of moral values.

*Keywords:* senior-school students; method; ethics; problem; moral values.

Е.Г. Бегунова

## Готовность современных учителей начальных классов к обучению младших школьников слушанию как виду речевой деятельности

Статья посвящена проблеме готовности современного учителя начальных классов к осуществлению целенаправленного обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности. Рассматривается структура профессиональной компетенции педагога в названной области, характеризуется содержание основных компетенций.

*Ключевые слова:* слушание как вид речевой деятельности; профессиональная (психолингвистическая, коммуникативная, методическая) компетенция учителя.

Современная социальная ситуация ставит перед учителем начальных классов сложные проблемы, среди них: низкая мотивация учения и невысокий уровень знаний школьников, значительный разрыв между образованностью и воспитанностью, бедность духовных интересов детей.

Сегодня востребован педагог, профессиональное мастерство которого позволяет находить оптимальные решения в постоянно меняющихся, усложняющихся ситуациях образовательного процесса. Компетентность учителя во многом определяется степенью усвоения эталонных требований к педагогической деятельности, источником формирования которых являются выработанные педагогической наукой и общественной практикой нормы профессионального поведения педагога, его личный опыт и знания.

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как готовность к педагогической деятельности. В составе названной категории выделяют две стороны: во-первых, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность; во-вторых, научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма [2: с. 26].

Одной из составляющих профессиональной компетентности учителя начальных классов, по нашему мнению, является коммуникативно-методическая готовность к работе по обучению младших школьников разным видам речевой деятельности, в том числе умению слушать.

Современные исследователи (Л.Н. Вьюшкова, Т.А. Ладыженская, В.С. Селиванов, Л.Е. Тумина и др.) отмечают, что в настоящее время умением слушать владеют лишь немногие школьники. Большинство же детей не могут сосредоточиться на воспринимаемом звучащем тексте, адекватно понять значение услышанных фраз и пр.

Между тем умение слушать — необходимое условие правильного понимания позиций собеседника, верной оценки существующих с ним разногласий, залог успешного ведения беседы. Слушание выступает источником получения информации, повышения культурного уровня, средством удовлетворения эстетических потребностей. Кроме того, слушание выполняет регулятивную функцию, так как полученные в процессе слушания инструкции определяют действия человека. Исследователи проблем становления речи ребенка отмечают: слушание создает базу для овладения говорением, чтением и письмом, так как особенностью этого вида речевой деятельности является то, что человек овладевает им с рождения.

В рамках исследуемой нами проблемы целесообразно уточнить, каково содержание готовности учителя к обучению слушанию как составляющей профессиональной коммуникативной компетентности. Мы убеждены, что учитель должен понимать значение и цель работы по обучению младших школьников слушанию как виду речевой деятельности. Кроме того, учитель начальных классов должен осознавать значимость личности педагога для всестороннего развития личности младшего школьника, коммуникативные навыки которого складываются в различных ситуациях повседневного общения неосознанно, основным механизмом овладения ребенком культурой слушания является имитация, подражание поведению педагога. Таким образом, коммуникативное поведение учителя начальных классов мы рассматриваем как важнейшее средство создания развивающего потенциала речевой среды, в полной мере определяющее состояние коммуникативной культуры учащихся. На это указывала еще в 1970-е годы Л.П. Федоренко: «...хорошей — богатой, правильной и красивой — речь бывает у тех, кто до школы и в младших классах школы воспитывался на хороших образцах речи» [3: с. 47].

Следует подчеркнуть, что готовность современного учителя к обучению младших школьников слушанию как виду речевой деятельности непременно предполагает знание конкретных задач и соответствующих им направлений учебной работы. Среди них: выработка достаточных представлений о речевой деятельности; ознакомление с понятием «слушание как вид речевой деятельности»; выяснение условий полноценного смыслового восприятия речи; становление умений осмысленного восприятия звучащего высказывания; первоначальное ознакомление с видами слушания; обучение основным способам слушания; ознакомление младших школьников с правилами «хорошего слушания»; первоначальное ознакомление с невербальными средствами общения; формирование образа «идеального слушателя».

Важным показателем готовности учителя к организации работы, направленной на совершенствование культуры слушания учащихся, является знание учителем соответствующих возможностей современных учебно-методических комплектов. Заметим, что появление и распространение целого ряда учебно-методических комплектов для начальной ступени образования привело к тому, что учителя зачастую не имеют достаточно полной информации

о существующем разнообразии. Одна из причин подобного положения заключается в недостаточной активности методических служб по внедрению образовательных проектов. Кроме того, педагог начального образования должен знать основные типы недочетов слушания (и как компонента профессиональной деятельности педагога, и как составляющей коммуникативной и учебной деятельности учащихся), их причины и пути преодоления. Наконец, знание учителем приемов, способов, упражнений, направленных на становление умений и навыков слушания как вида речевой деятельности, — важный показатель его методической компетентности.

С целью выявления уровня готовности современных учителей к обучению младших школьников слушанию как виду речевой деятельности нами было проведено специальное исследование (анкетирование). В анкетировании приняли участие студенты очно-заочного и заочного отделений Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, работающие в настоящее время в начальной школе учителями (всего около 100 человек) и имеющие разный стаж педагогической деятельности (от 1 года до 15 лет).

Анализ полученных данных позволил выявить следующую картину: учителя начальных классов имеют некоторые представления о понятии «слушание», о видах слушания, о психологических механизмах слухового восприятия, однако уровень этих базовых представлений, по нашему мнению, совершенно недостаточен для организации полноценного обучения младших школьников слушанию.

В качестве иллюстрации приведем некоторые примеры. Так, только 2 % опрошенных педагогов правильно назвали виды слушания (глобальное, детальное и критическое); 20 % анкетированных дали неполные ответы, назвав лишь один из видов слушания; 22 % — дали неправильные ответы; 56 % — вовсе не дали ответ на данный вопрос. Полученные данные позволили нам заключить, что многие учителя (78 %), участники эксперимента, не имеют необходимых знаний о видах слушания. Следовательно, они не готовы грамотно организовать работу по формированию совокупности аудитивных умений учащихся.

Между тем только прочные знания особенностей основных видов восприятия обеспечивают учителю верный их выбор в соответствии с той или иной ситуацией учебного процесса, что получило освещение в трудах известного исследователя в области развития речи Т.А. Ладыженской [1].

Так, глобальное восприятие предполагает слушание текста в целом, когда слушающему достаточно определить (более или менее развернуто), о чем идет речь в высказывании, какова его основная мысль. Такое слушание дает общее представление о теме звучащего текста, предмете разговора и т. д. Для этой разновидности восприятия характерен нерелективный способ слушания, когда слушающий не перебивает собеседника, но показывает ему, что действительно слушает в паузах, возникающих между фразами. Глобальное слушание предполагает постановку общих вопросов, например: «О чем шла речь в прочитанном тексте? Как можно озаглавить этот текст?» Этот вид слушания

имеет место в начальной школе на уроках чтения при первичном восприятии учащимися текста художественного произведения. Кроме того, учитель начальных классов сам должен уметь глобально воспринимать ответы учащихся (пересказ, рассказ, чтение стихотворения наизусть). Важными методическими умениями учителя являются следующие: грамотная формулировка установки на глобальное слушание, способность понимать смысл произнесенного учеником монолога, умение сжато выразить смысл услышанного и пр.

Детальное восприятие предполагает, как это следует из названия, осознание главных смысловых блоков текста — в зависимости от установки, которая дается говорящим или которую ставит перед собой слушающий. Детальное восприятие текста на слух в начальной школе имеет место в тех случаях, когда: требуется пересказ (изложение) услышанного (говоримого или озвученного) текста; нужно запомнить несколько заданий (если учитель их не записывает), чтобы выполнить их в указанной последовательности; проводится дискуссия или диспут и пр. Сам учитель обязан уметь слушать детально, так как от этого умения педагога, по нашему мнению, зависит качество учебно-воспитательного процесса.

Критическое восприятие требует от младших школьников особого осмысления воспринятого на слух: выражения своей точки зрения относительно того, что говорится в тексте, мотивированного согласия (или несогласия) с основной мыслью автора, с его аргументацией и формой выражения мысли и т. д. Учителю же критическое слушание необходимо для обеспечения адекватного оценивания высказываний учащихся [1].

С целью выявления умения соотносить знания о видах слушания с конкретной речевой практикой мы предложили учителям назвать ситуации учебного процесса, в которых используются разные виды слушания. Изучение ответов учителей показало, что некоторые из них называют те или иные ситуации учебного процесса, в которых имеет место слушание, однако виды слушания не упоминают. В качестве ситуаций слушания педагоги назвали: виды работы по развитию речи («...пересказ, изложение, рассказ» — 8 %); формы речи («...диалог и монолог» — 18 %); «...необходимость узнать определенную информацию» — 8 %). Не назвали ни одной ситуации слушания 56 % респондентов. Мы считаем, что причиной подобной картины является недостаточное знание учителями видов слушания, не позволившее многим из них в полной мере справиться с этим заданием.

Для выявления уровня методической компетентности учителей в вопросах обучения младших школьников слушанию нам предстояло определить, каковы знания педагогов относительно недостатков речевой деятельности младших школьников в области слушания, какой должна быть работа по устранению соответствующих недостатков. Нас интересовал практический, пусть интуитивно приобретенный, опыт учителей в исследуемой нами области.

Педагогам было предложено назвать «основные недостатки деятельности слушания учеников». Среди недостатков были указаны: «...отсутствие внимания, неумение воспринимать звучащую информацию, неточное понимание высказывания, отсутствие осмысленного восприятия» 42 %; «болтливость» — 8 %;

«непослушание» — 2 %; «быстрая утомляемость» — 22 %. Не ответили вовсе 26 % опрошенных учителей. Обобщение приведенных данных свидетельствует, что две трети опрошенных педагогов (это 74 %) осознают основные недостатки деятельности слушания младших школьников.

Нас интересовало, как именно учителя распоряжаются своими знаниями о недостатках слушания учащихся. Анкетированным было предложено ответить на вопрос: «Проводите ли Вы работу по устранению типичных недостатков слушания? Какую именно?» Анализ ответов учителей показал, что лишь некоторые из них используют научно обоснованные приемы соответствующей работы. Среди таких приемов: «создание специальных установок, развитие всех компонентов слуха, развитие умения слушать» — 4 %; «соблюдение правильного темпа и тона речи, концентрация внимания учеников» — 8 %; «игровая форма» — 4 %; «подбор нестандартных методов обучения» — 4 %.

К сожалению, нам приходилось констатировать наличие отрицательного ответа: «не провожу» у 54 % респондентов. Во все не ответили на этот вопрос 26 %. Приведенные данные позволили нам заключить, что лишь некоторые учителя (это 20 %) проводят специальную работу по устранению типичных недостатков слушания. Однако большая часть учителей (80 %) не осуществляет эту работу.

В последующих индивидуальных беседах с учителями мы выяснили, что их в большей мере «заботят» проблемы формирования у учащихся навыков чтения и грамотного письма, нежели вопросы обучения слушанию. Должны констатировать, что такое отношение к слушанию как виду речевой деятельности имеет место и в теории, и в практике начального обучения русскому языку.

Также нас интересовало, имеют ли учителя представление об идеальном слушателе. Мы предложили продолжить следующее высказывание: «Ученик хорошо слушает, если...» Анализ полученных ответов показал, что учителя знают признаки правильного слушания, о чем свидетельствуют следующие ответы: «если ученик не отвлекается, не перебивает говорящего, отвечает на вопросы» — 30 %; «если он активно работает на уроке» — 8 %; «если он задает дополнительные вопросы» — 18 %; «если он не только слушает, но и слышит» — 2 %; «если он может пересказать услышанное» — 2 %. Кроме того, респонденты назвали условия, которые обеспечивают продуктивное слушание: «если заложен фундамент положительной мотивации к учению» — 2 %; «если ребенку это интересно» — 24 %. Не продолжили высказывание 14 % учителей. Суммируя приведенные данные, отметим: представления о хорошем слушателе у подавляющего большинства учителей (86 %) вполне достаточны. Этот факт, по нашему мнению, обнаруживает противоречие между наличием у учителей представлений об «идеальном слушателе», с одной стороны, и явным нежеланием такого слушателя воспитать, — с другой.

В целом уровень методической компетентности учителей в вопросах обучения школьников слушанию нельзя признать удовлетворительным. Оказалось, что наличие у педагога сведений относительно недостатков речевой деятельности младших школьников в области слушания не обеспечивает конкретных методических действий по их устранению. Учителя не располагают полноценными зна-

ниями об эффективных приемах, способах, упражнениях, использование которых в практике начального языкового образования способствовало бы формированию культуры слушания учащихся. Кроме того, ответы учителей со всей очевидностью свидетельствуют о том, что такие приемы ими не используются.

Обобщение приведенных данных позволяет нам охарактеризовать коммуникативно-методическую готовность учителей начальных классов к обучению младших школьников слушанию как среднюю, а уровень профессиональной компетенции — недостаточным. Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о необходимости повышения научно-теоретической и практической компетентности учителя в области обучения младших школьников разным видам речевой деятельности, в том числе — слушанию.

### *Литература*

1. *Ладыженская Т.А.* Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие для студентов / Т.А. Ладыженская. — 2-е изд., перераб. — М.: Флинта: Наука, 1998. — 136 с.
2. *Сластенин В.А.* Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — 9-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 576 с.
3. *Федоренко Л.П.* Принцип развития чувства языка в обучении практическими методами / Л.П. Федоренко // Русский язык в школе. — 1978. — № 3. — С. 47–55.

### *Literatura*

1. *Lady'zhenskaya T.A.* Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya: uchebnoe posobie dlya studentov / T.A. Lady'zhenskaya. — 2-е изд., pererab. — М.: Flinta: Nauka, 1998. — 136 с.
2. *Slastenin V.A.* Pedagogika: uchebник dlya stud. vy'ssh. ucheb. zaved. / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; pod red. V.A. Slastenina. — 9-е изд., ster. — М.: Akademiya, 2008. — 576 с.
3. *Fedorenko L.P.* Princip razvitiya chuvstva yazy'ka v obuchenii prakticheskimi metodami / L.P. Fedorenko // Russkij yazy'k v shkole. — 1978. — № 3. — S. 47–55.

*E.G. Begunova*

#### **Modern Primary School Teachers' Readiness to Train Listening as a Kind of Speech Activity to Junior Pupils**

The article is devoted to the problem of the readiness of modern primary school teachers for expedient teaching listening to junior pupils as a kind of speech activity. The structure of a teacher's professional competence in the named area is considered and the basic competencies maintenance is characterized.

*Keywords:* listening as a kind of speech activity; teacher's professional (psycholinguistic, communicative, methodical) competence.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»  
2012, № 4 (22)**

**Алехина Светлана Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент; директор Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета, доцент кафедры педагогической психологии ГБОУ ВПО МГППУ.

E-mail: svetlana\_slim@mail.ru

**Бегунова Елена Григорьевна** — соискатель кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ.

E-mail: elenabeg@rambler.ru

**Гоблик Владимир Васильевич** — кандидат философских наук, заместитель губернатора Закарпатской области (Украина, г. Ужгород).

E-mail: hoblik\_v@ukr.net

**Жирова Марина Леонидовна** — методист Окружного учебно-методического центра СВОУО Департамента образования города Москвы.

E-mail: baumanml@yandex.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

**Коджаспирова Галина Михайловна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГППУ.

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

**Коновалова Екатерина Васильевна** — аспирант кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГППУ.

E-mail: porabote1@gmail.com

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

E-mail: LubchenkoO@pedagog.mgpu.ru

**Осипенко Людмила Евгеньевна** — кандидат педагогических наук, докторант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: l\_osipenko@mail.ru

**Поставнев Владимир Михайлович** — кандидат психологических наук, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: vpostavnev@mail.ru

**Рыжов Алексей Николаевич** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: ranik2006@yandex.ru

**Рытов Алексей Иванович** — кандидат педагогических наук, доцент, директор Государственного бюджетного учреждения «Московский центр качества образования».

E-mail: ritov@mcko.ru

**Рябухина Елена Анатольевна** — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры методики преподавания русского языка и литературы ПГПУ; докторант кафедры методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО МПГУ.

E-mail: e\_ryabukhina@mail.ru

**Смирнова Полина Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГПУ; ведущий научный сотрудник лаборатории предметно-пространственной среды и проектного творчества НИИСО ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: polina\_frolova@hotmail.com

**Трегубова Лидия Семеновна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: tregubova.l@mail.ru

## MCPU Vestnik, № 4 (22) – 2012 / Authors

***Alyokhina Svetlana Vladimirovna*** — PhD (Psychology), docent, director of Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow City University of Psychology and Education, associate professor of Pedagogical Psychology department, SBEI HPE MСUPE.

E-mail: svetlana\_slim@mail.ru

***Begunova Elena Grigorievna*** — applicant for the PhD degree of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: elenabeg@rambler.ru

***Goblik Vladimir Vasilievich*** — Ph.D (Philosophy), Deputy governor of Zakarpatskaya region (Ukraine, Uzhgorod).

E-mail: hoblik\_v@ukr.net

***Zhirova Marina Leonidovna*** — methodologist of Circuit Educational and Methodological centre of NECADE (North-Eastern Circuit Administration of Department of Education of), Moscow.

E-mail: baumanml@yandex.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

***Kodzhaspirova Galina Mikhailovna*** — Doctor of Pedagogy, professor, professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

***Konovalova Ekaterina Vasilievna*** — postgraduate of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: porabote1@gmail.com

***Lubchenko Olga Andreevna*** — PhD (Pedagogy), senior assistant professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: LubchenkoO@pedagog.mgpu.ru

***Osipenko Lyudmila Evgenievna*** — PhD (Pedagogy), applicant for a doctoral thesis of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: l\_osipenko@mail.ru

***Postavnev Vladimir Mikhailovich*** — PhD (Psychology), associate professor of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: vpostavnev@mail.ru

***Ryzhov Alexey Nikolaevich*** — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: ranik2006@yandex.ru

***Rytov Alexey Ivanovich*** — PhD (Pedagogy), docent, director of State Budgetary Institution «Moscow Centre of Quality of Education».

E-mail: ritov@mcko.ru

***Ryabukhina Elena Anatolievna*** — PhD (Pedagogy), docent, senior researcher of the Russian Language and Literature Teaching Methodology department, of Perm State Pedagogical University; The Russian Language Teaching Methodology department, MPSU.

E-mail: e\_ryabukhina@mail.ru

***Smirnova Polina Viktorovna*** — PhD (Psychology), docent of Educational psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of education of MCTTU, leading researcher of Subject-spatial Environment and Project Creativity laboratory, Capital Education Scientific Research Institute of MCTTU.

E-mail: polina\_frolova@hotmail.com

***Tregubova Lidiya Semyonovna*** — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: tregubova.l@mail.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»*  
№ 4 (22), 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. Веденеева*  
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: 24.12.2012 г.  
Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Объем: 9,25 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.