

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 2 (28)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2014**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 2 (28)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2014**

Редакционный совет:

Реморенко И.М.
председатель

ректор ГБОУ ВПО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник общего образования Российской Федерации
президент ГБОУ ВПО МГПУ,

Рябов В.В.
заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.
заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО

Агранат Д.Л.

проректор по учебной работе ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор социологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.
главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.
заместитель
главного редактора

кандидат педагогических наук, доцент

Алисов Е.А.

доктор педагогических наук, профессор

Амонашвили Ш.А.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Богуславский М.В.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук, профессор

Данилюк А.Я.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Зиновьева Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент

Козлова С.А.

доктор педагогических наук, профессор

Курочкина И.Н.

доктор педагогических наук, доцент

Коньшева Н.М.

доктор педагогических наук, профессор

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Фельдштейн Д.И.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Ямбург Е.А.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

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

ISSN 2076-9121

© ГБОУ ВПО МГПУ, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Ле-ван Т.Н., Маджуга А.Г., Малярчук Н.Н., Третьякова Н.В.*
Модель межрегионального координационного совета
по вопросам здоровьесбережения в образовании 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Савенков А.И.* Особенности двухуровневой подготовки педагогов
в современных университетах 21
- Львова А.С.* Жанры делового общения: содержание профессиональной
подготовки педагога 30

Психология

- Мартьянова Г.Ю.* Ценностная сфера как фактор регуляторной
активности субъекта в трудной жизненной ситуации 40

Теория и практика обучения и воспитания

- Лаврентьева А.И.* Физиологические и психологические факторы
овладения русским языком детьми мигрантов 48
- Аксёнов А.М.* Механизмы социального лифта выпускников
интернатных учреждений 54

История педагогического и психологического образования

- Кудряшёв А.В.* Из истории преодоления детской безнадзорности
в Москве 1920-х гг. 60

Специальная педагогика и специальная психология

- Киселева Н.Ю.* Применение графических средств в логопедической работе с учащимися, осваивающими программу основного общего образования 68

Сравнительная педагогика

- Фурман Б.А.* Образование — универсальный ключ к успеху 77

Страницы молодых ученых

- Кондрашина Ю.Ю.* Жизненные перспективы студентов строительного колледжа 93
- Галкина В.А.* Уровни навыка самоконтроля у учеников начальных классов специальной школы VIII вида 102

Научная жизнь

- Коджаспирова Г.М.* Научная деятельность кафедры теории и истории педагогики 112
- Стойлова Л.П.* Круглый стол «Особенности основной образовательной программы подготовки учителей начальных классов в условиях бакалавриата для школ Москвы» 114
- Зиновьева Т.И.* Проблемы становления начального филологического образования во взглядах современных ученых и учителей-практиков 118

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2014, № 2 (28).....

- 122
- Требования к оформлению статей.....** 126

CONTENTS

Pedagogical Education

- Le-van T.N., Madjuga A.G., Malyarchuk N.N., Tretyakova N.V.*
 Model of Inter-Regional Coordination Council on Health Saving
 in Education..... 8

Problems of Professional Training

- Savenkov A.I.* Features of Two-Level Training of Teachers
 in Modern Universities..... 21
- Lvova A.S.* Genres of Business Communication: Content
 of Professional Training of a Teacher..... 30

Psychology

- Martyanova G.Y.* Value Sphere as a Factor of Regulatory
 Activity of the Subject in a Difficult Life Situation 40

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Lavrentieva A.I.* Physiological and Psychological Factors
 of Mastering the Russian Language by Migrants' Children..... 48
- Aksyonov A.M.* Mechanisms of Social Elevator of Graduates
 of Boarding Schools 54

History of Pedagogical and Psychological Education

- Kudryashyov A.V.* Historical Overview of Overcoming Child
 Neglect in Moscow of the 1920s..... 60

Special Pedagogic and Special Psychology

<i>Kiseleva N.Y.</i> Application of Graphical Tools in Speech Therapy Work with Pupils, Mastering the Program of Basic General Education.....	68
---	----

Comparative Education

<i>Furman B.A.</i> Education is the Universal Key to Success	77
--	----

Young Scientists' Pages

<i>Kondrashina Y.Y.</i> Life Prospects of Construction College Students	93
<i>Galkina V.A.</i> Levels of Self-Control Among Primary School Pupils of Special School of Type VIII.....	102

Scientific Life

<i>Kodzhaspirova G.M.</i> Scientific Activity of the Department of Theory and History of Pedagogics.....	112
<i>Stojlova L.P.</i> Round Table «Features of Main Educational Programs of Primary School Teacher Training in the Conditions of a Bachelor Degree for Schools of Moscow»	114
<i>Zinovyeva T.I.</i> Problems of Formation of Primary Philological Education in the Views of Modern Scientists and Teachers-Practitioners.....	118

MCPU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

2014, № 2 (28) / Authors	122
--------------------------------	-----

Style Sheet.....	126
------------------	-----

**Т.Н. Ле-ван, А.Г. Маджуга,
Н.Н. Малярчук, Н.В. Третьякова**

Модель межрегионального координационного совета по вопросам здоровьесбережения в образовании

Цель статьи — представить возможное решение проблемы несогласованности деятельности государственных структур, научно-теоретического поиска и практической реализации задач по сохранению и укреплению здоровья в образовании. Описана модель межрегионального координационного совета. Применены аналитические и эмпирические методы с опорой на системно-деятельностный, онтогенетический, холистический, векторно-контекстуальный, процессный подходы и современные достижения теории управления.

Ключевые слова: здоровье; межрегиональный координационный совет; подходы; принципы; организационная структура.

В современных условиях устойчивого снижения уровня здоровья детей, подростков и учащейся молодежи на образование, как на один из базовых социальных институтов, обеспечивающих социализацию личности, ложится задача его сохранения и укрепления. Уже более двух десятилетий решению этой проблемы посвящен активный научно-теоретический поиск, практические разработки и законотворческие инициативы. Однако нельзя признать результаты этих действий системными и удовлетворительными: здоровье обучающихся и воспитанников продолжает ухудшаться, культура здорового и безопасного образа жизни участников образовательного процесса все еще остается на низком уровне.

Так, согласно совместным исследованиям Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ)¹, в условиях социально-

¹ Исследования проводились в течение нескольких лет (до 2011 г. включительно) под эгидой Независимого института социальной политики под руководством заместителя директора НИСП Л.Н. Овчаровой, сотрудников института Д.О. Поповой и С.С. Бирюковой. Наблюдение и руководство со стороны ЮНИСЕФ осуществлялось представителем этой организации в Российской Федерации Б. Бейнвелем и заместителем представителя М. Сандер Линдстром. Исследования опубликованы в 2011 г. на сайте www.academia.edu.

экономической нестабильности за последние 10–15 лет в состоянии здоровья российских детей и подростков сформировались устойчивые негативные тенденции: распространенность факторов риска, ухудшающих здоровье и развитие, увеличение заболеваемости и рост инвалидности (URL: https://www.academia.edu/3243636/Situation_analysis_of_children_in_the_Russian_Federation_on_the_way_to_the_equal_opportunity_society). Федеральная служба государственной статистики (ФСГС) констатирует неуклонный рост заболеваемости детей по всем классам болезней на протяжении последних 20 лет. Так, за период 1990–2011 гг. общий рост заболеваемости детей в возрасте 0–14 лет составил 68,4 %. Соответствующие показатели составили в 1990 г. — 113 524,8; в 2011 г. — 191 265,3 на 100 тыс. детей [5: с. 284].

На наш взгляд, одним из существенных факторов, препятствующих улучшению ситуации, является несогласованность деятельности государственных структур, научно-теоретического поиска и практической реализации актуальных задач по сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса. Необходимо обеспечить последовательную реализацию государственной политики в области развития человеческого капитала через социальное партнерство государства и научно-педагогического сообщества в данном направлении.

Еще одним значимым фактором, оказывающим негативное влияние на способность образовательных учреждений решать задачу сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, является запоздалая реакция представителей педагогического сообщества в определении стратегии и тактики этого направления работы с учетом психолого-педагогических достижений, механизмов и средств. Наиболее активно на данный момент представлена в образовательных учреждениях патоцентрическая концепция здоровья, тогда как была бы уместней, на наш взгляд, антропоцентрическая. Лишь отдельные педагогические коллективы признают развитие личностных ресурсов ребенка ключевой стратегией заботы о здоровье обучающихся и воспитанников, стремясь к формированию у них желания следовать здоровому образу жизни. Такая стратегия базируется на профессиональных компетенциях педагога и не противоречит характеру ни его профессиональной деятельности, ни образовательного учреждения, в отличие от медико-профилактической и средовой стратегий, внедренных в образовательную практику многих учреждений медиками и физиологами.

Таким образом, цель данной статьи — представить возможное решение проблемы несогласованности деятельности государственных структур, научно-теоретического поиска и практической реализации актуальных задач по сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса. В качестве такого решения описывается результат исследования с использованием аналитических и эмпирических методов — модель межрегионального координационного совета, обеспечивающего социальное партнерство государства и научно-педагогического сообщества в обозначенном направлении.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации (РФ) на период до 2020 года, Национальной доктриной развития образования в РФ на период до 2025 года, Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009), Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, общего и профессионального образования и другими документами, именно образование призвано формировать и развивать духовно-нравственное, психологическое и физическое здоровье, компетенции безопасного и здорового образа жизни у субъектов образовательного процесса.

Однако существует ряд противоречий, затрудняющих процесс решения поставленных обществом и государством приоритетных задач. Ведущими в этом контексте являются следующие противоречия:

- между необходимостью соответствия образовательной среды морфофункциональным особенностям обучающихся и воспитанников и недостаточной разработанностью организационно-управленческих и санитарно-гигиенических условий проектирования этого процесса;

- между необходимостью создания психологически безопасной, комфортной образовательной среды и недостаточной разработанностью содержательно-процессуальной составляющей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса;

- между необходимостью обеспечения обучающимся и педагогам оптимальной двигательной активности и недостаточной разработанностью ее физкультурно-оздоровительного сопровождения;

- между необходимостью формирования здравотворческой позиции у обучающихся и недостаточной профессиональной компетентностью педагога в реализации здоровьесозидающей функции;

- между необходимостью создания информационно-аналитической базы данных уровня физического развития, состояния здоровья субъектов образовательного процесса и недостаточной разработанностью организационно-содержательных аспектов мониторинга этих показателей.

В связи со сложностью проблемы, ее междисциплинарным характером и отсутствием обобщения регионального опыта сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса возникает необходимость создания *на федеральном уровне независимого общественного координационного органа*, который содействовал бы наиболее эффективному разрешению обозначенных выше противоречий и обеспечивал согласованность стратегии и тактики государственных структур и научно-педагогического сообщества в решении данной проблемы.

Отдельные попытки создать единую методологическую базу и методические рекомендации на уровне медико-профилактического сопровождения и санитарно-гигиенического обеспечения образовательного процесса уже существуют [1; 2 и др.]. Основанием к этому послужили соответствующие нор-

мативно-законодательные документы федерального уровня¹. Однако осуществленные меры нельзя признать комплексным решением проблемы, поскольку принятые документы в целом не прописывают регламента взаимодействия специалистов различных ведомств, не описывают процедуру комплексной оценки здоровья, образовательной среды, а главное — не дают рекомендаций по формированию культуры здоровья и безопасного образа жизни участников образовательного процесса совместными усилиями различных специалистов.

Вопросы координации усилий ученых, практиков и административного аппарата для обеспечения качества деятельности в сфере сбережения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса и создания единого здоровьесберегающего образовательного пространства страны неоднократно обсуждались в научно-методической литературе [1; 2; 8–11]. Однако исследования этих и других специалистов либо носили характер постановки проблемы, либо предлагали модель реализации координационной функции на муниципальном и, в крайнем случае, региональном уровне. Вместе с тем единство национальной образовательной политики, ее нормативно-правового обеспечения и механизмов их практической реализации требует разработки единых методологических подходов и методических рекомендаций в области сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса на федеральном уровне.

На основе анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования считаем необходимым создание *Межрегионального координационного совета по сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса* (далее — *Совета*), модель которого представляем в данной статье.

Деятельность Совета обеспечивает координацию вертикальных и горизонтальных связей субъектов образования на региональном, муниципальном и объектном уровне в рамках сетевого взаимодействия. На наш взгляд, при создании названного Совета необходимо принимать во внимание следующие теоретико-методологические подходы: системно-деятельностный, онтогенетический, холистический, векторно-контекстуальный, процессный.

Системно-деятельностный подход заключается в выявлении системообразующих факторов в координации деятельности по сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, в соотношении частных задач деятельности Совета с общей целью.

Онтогенетический подход предполагает рассмотрение стратегий отношения человека к своему здоровью в различные периоды онтогенеза и учет этих

² Статья 37, ст. 41, ст. 42 Федерального закона РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Министерства здравоохранения и образования РФ от 30.06.1992 г. № 186/272 «О совершенствовании системы медицинского обеспечения детей в образовательных учреждениях»; Федеральный закон РФ от 30.03.1999 г. № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»; Санитарные правила и нормы (СанПиН) 2.4.1.3049-13; СанПиН 2.4.2.2821-10 с изм. от 29.06.2011 г. № 8; Приложение к приказу Министерства образования РФ от 15.05.2000 г. № 1418 «Примерное положение о центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения» и др.

особенностей при разработке содержательно-процессуальных основ построения индивидуальных траекторий безопасного и здорового образа жизни.

Холистический подход подразумевает рассмотрение здоровья в единстве всех его компонентов. В связи с этим наиболее эффективной стратегией в реализации приоритетов здоровья признается интеграция усилий специалистов различного профиля в сфере сохранения и укрепления здоровья.

Векторно-контекстуальный подход — это интегративный подход, устанавливающий соотношение между феноменами «вектор» (показывающий направление действия силы) и «контекст» (локализирующий события или процессы в пространстве и времени) [3]. В рамках данного подхода здоровье определяется взаимодействием среды, многочисленных социальных, психологических и исторических факторов.

Процессный подход дает возможность рассматривать деятельность Совета как систему взаимосвязанных управленческих функций, каждая из которых есть серия непрерывных и взаимосвязанных действий — все это позволит обеспечить единство стратегии и тактики в реализации всех направлений деятельности Совета и облегчит управление им, минимизируя риски территориальной разобщенности его членов.

Рассмотренные нами концептуальные подходы позволили сформулировать ряд ключевых принципов, на которых будет основываться координационная деятельность Совета.

Принцип концептуального единства учитывает единство генеральной (представляет Совет) и ситуационных (представляют субъекты региональных, муниципальных и объектных уровней) стратегий сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса, их направленность на опережающее движение.

Принцип конгруэнтности (согласованности) предусматривает обеспечение устойчивой структурной инвариантности взаимоотношений Совета и субъектов образовательного процесса в вопросах сохранения и укрепления здоровья на региональном, муниципальном и объектном уровнях.

Принцип единоначалия в управлении и коллегиальности в выработке решений предполагает, что любое принимаемое решение разрабатывается коллегиально. Это означает всесторонность (комплексность) его разработки, учет мнений многих специалистов по различным вопросам сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса. Принятое коллегиально решение проводится в жизнь под персональной ответственностью руководителя Совета.

Принцип обратной связи предусматривает постоянный контроль за деятельностью субъектов образовательного процесса на основе обратной связи с целью принятия соответствующих корректировочных и предупреждающих решений.

Принцип опережающего характера координационной деятельности позволяет адаптироваться к модифицирующимся условиям, а также предвидеть происходящие с нарастающей частотой изменения, обеспечивая тем са-

мым «превентивный» стиль управленческой деятельности с опорой на вариативные прогностические модели развития системы сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса.

Миссия Совета заключается в обеспечении процесса становления и развития личности обучающегося (воспитанника) в условиях глобализации и интеграции через формирование здоровотворческой личностной позиции.

Цель деятельности Совета — содействие межрегиональной интеграции усилий специалистов различных профилей по сохранению и развитию здоровья субъектов образовательного процесса на региональном, муниципальном и объектном уровнях.

Задачи Совета будут решаться на двух взаимосвязанных уровнях:

- научно-теоретическом:
 - разработка методологических основ становления и развития личности обучающегося (воспитанника) через формирование здоровотворческой личностной позиции;
 - проектирование структурно-функциональной модели интеграции усилий специалистов различных профилей по сохранению и развитию здоровья субъектов образовательного процесса на региональном, муниципальном и объектном уровнях;
- эмпирическом:
 - разработка организационно-управленческих и уточнение санитарно-гигиенических условий проектирования образовательной среды, соответствующей морфофункциональным особенностям обучающихся (воспитанников) для минимизации физиологических затрат в процессе образования;
 - разработка научно-методического обеспечения процесса совершенствования профессиональной компетентности педагога в реализации деятельности по сохранению и укреплению здоровья;
 - разработка физкультурно-оздоровительного сопровождения, направленного на оптимизацию двигательной активности субъектов образовательного процесса;
 - разработка психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, обеспечивающего формирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды;
 - разработка методических рекомендаций по созданию информационно-аналитической базы данных уровня физического развития и состояния здоровья обучающихся (воспитанников) в динамике.

При создании Совета следует придерживаться взаимосвязанных классических принципов построения организационной структуры: 1) разделения труда, или специализации; 2) структурирования; 3) учета функциональных операций (процессов) [7]. Так, эффективной работы организационной структуры нельзя достичь, если все ее сотрудники (подразделения) будут делать

одно и то же, т. е. дублировать работу друг друга, или если один работник (подразделение) будет выполнять всё, чем занимается организационная структура. Поэтому внутри организационной структуры существует разделение труда между членами и подсистемами — специализация. Разделение труда происходит по двум направлениям: горизонтальному — постадийное распределение работ, и вертикальному — разделение работ по уровням иерархии (исполнительский и управленческий труд). Внутри этих способов существует специализация по функциям. Необходимость в специализации обусловлена, с одной стороны, наличием у людей определенной квалификации, а с другой — сложностью трудовых процессов. Чем сложнее решаемые задачи, тем более высокие требования предъявляются к работникам, а значит, и более актуальной становится необходимость специализации труда [7].

В соответствии с принципом разделения труда и с учетом специфики деятельности Совета целесообразно выделить шесть основных ее направлений.

- *Совершенствование организационно-управленческих условий здоровьесберегающего образовательного процесса*, обеспечивающее достижение согласованности работы различных специалистов, задействованных в здоровьесбережении, рационального упорядочения их деятельности посредством соответствующих организационно-управленческих механизмов и структур.

- *Совершенствование санитарно-гигиенических условий проектирования здоровьесберегающего образовательного процесса* обусловлено необходимостью создания адаптивно-развивающей среды.

- *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса* (здесь и далее мы рассматриваем его в контексте координационной деятельности Совета, качественного преобразования и распространения эффективных стратегий деятельности в рамках выделенных направлений), связанное с необходимостью сопровождения обучающихся (воспитанников) посредством внедрения развивающих и коррекционных, системно и индивидуально ориентированных программ.

- *Физкультурно-оздоровительное сопровождение субъектов образовательного процесса*, которое обусловлено особой значимостью занятий физической культурой и развития кондиционных физических качеств, создающих потенциал физического здоровья, данное направление предусматривает соответствующие методологические разработки по обоснованию, определению и эффективному применению физкультурно-оздоровительных технологий, методов и средств в образовательном процессе.

- *Формирование здоровьесберегающей личностной позиции у субъектов образовательного процесса педагогическими средствами* обуславливает необходимость теоретико-методологических разработок по обоснованию, определению и эффективному применению педагогических технологий, методов и средств формирования у обучающихся и обучаемых не только опыта здоровьесберегающей деятельности, но и мотивации к активному поиску оптимальных

стратегий, направленных на актуализацию здравотворческого потенциала личности.

- *Мониторинг деятельности по сохранению и развитию здоровья субъектов образовательного процесса* (это направление детерминировано необходимостью сбора, оперативной обработки, систематизации и хранения информации о качестве адаптивно-развивающей образовательной среды, о состоянии здоровья субъектов образовательного процесса, уровне развития здравотворческого потенциала обучающихся и воспитанников с целью выявления факторов риска и своевременного осуществления корректирующих и предупреждающих действий, предусматривающих соответствующие содержательные и организационно-управленческие разработки).

Указанные направления (специализации) позволят детально разобраться в сущности дела, быстрее и качественнее определить проблемы, поскольку специализированный труд в сравнении с неспециализированным имеет явные преимущества. Это будет способствовать поиску путей совершенствования работы членов Совета. При специализации упрощается и система коммуникации: узкоспециализированный работник не нуждается в частых контактах с коллегами и руководством; специализация позволяет повысить качество выполнения профессиональных задач, сделать труд более экономичным. В то же время специализация труда ведет к усложнению задачи координации работы отдельных специалистов и создает проблемы в управлении организационной структурой в целом. Для их решения, а также для повышения степени управляемости производят департаментализацию — группировку работ и образование структурных подразделений [6].

В соответствии с направлениями деятельности в Совете целесообразно выделить структурные подразделения (принцип структурирования), за которыми должны быть закреплены определенные полномочия и ответственность (см. рис. 1).

При построении организационной структуры управления деятельностью Совета следует решить, будет ли ответственность за реализацию направлений распределена между представленными подразделениями, а координация осуществляться по вертикали или же будут создаваться целевые группы, несущие ответственность за реализацию целостных проектов. В первом случае речь идет о распределении новых полномочий и ответственности в рамках линейно-функциональной структуры и, значит, о сохранении структуры механического типа, а во втором — о создании структуры проектного или матричного типа, т. е. органической структуры.

Первый вариант привычен, но имеет недостатки, присущие линейно-функциональным структурам: отсутствие тесных взаимосвязей между структурными подразделениями; недостаточно четкая ответственность, так как готовящий решение, как правило, не участвует в его реализации; чрезмерно развитая система взаимодействия по вертикали, а именно: подчинение по иерархии управления, т. е. тенденция к чрезмерной централизации. Второй вариант

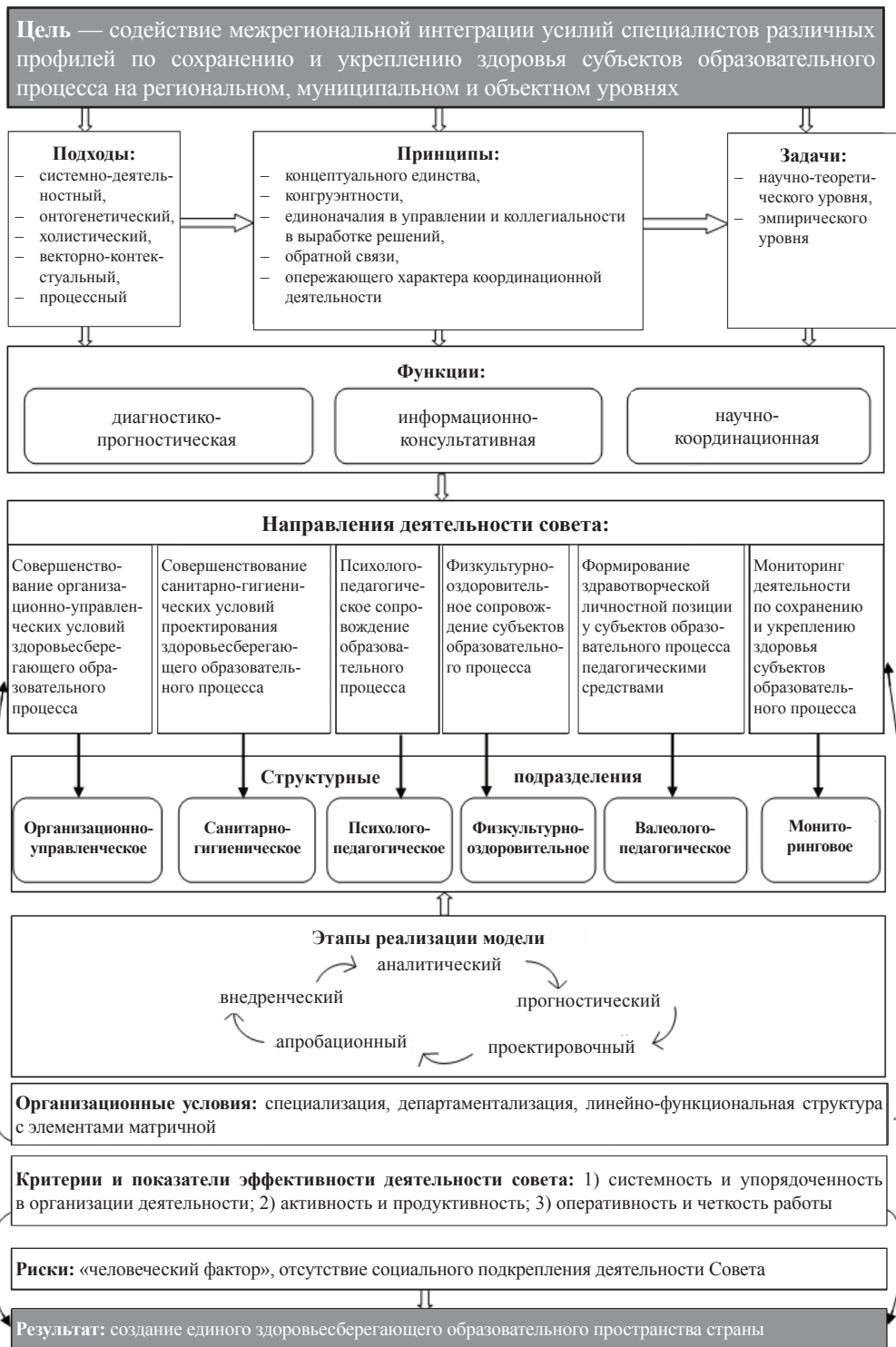


Рис. 1. Модель деятельности Межрегионального координационного совета по вопросам сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса

требует хорошо отлаженных горизонтальных коммуникаций в коллективе членов Совета и достаточно высокого уровня их развития. В нашем случае организационную структуру Совета оптимально, как нам кажется, строить по типу смешанного варианта — например, линейно-функциональная структура с элементами матричной.

Отметим, что если в структурной организации происходят системные управленческие преобразования, то появляются индивидуальные и коллективные субъекты, разрабатывающие и осуществляющие эти нововведения. Поскольку при этом значительно возрастает роль координации взаимодействия всех субъектов структуры, наиболее перегруженными оказываются субъекты верхних уровней, особенно руководитель. В этом случае важным шагом является передача полномочий в принятии решений субъектам низших уровней организационной структуры [4]. Следовательно, во главе Совета должен находиться человек, имеющий соответствующие права и обязанности, — руководитель Совета. Кроме того, каждое подразделение должен возглавить наиболее ответственный, грамотный и активный член Совета — руководитель подразделения.

В соответствии с принципом учета функциональных операций (процессов) целесообразно выделение трех основных функций деятельности как Совета в целом, так и его подразделений:

– *диагностико-прогностическая* — проведение системных диагностических исследований в рамках заявленных направлений, определение коррекционных и предупреждающих действий, способствующих достижению ожидаемых результатов;

– *информационно-консультативная* — обобщение и систематизация фактологического материала в рамках конкретного направления на теоретическом и эмпирическом уровнях, информирование общественности о результатах проводимой деятельности, оказание консультативной помощи по вопросам сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса;

– *научно-координационная* — согласование усилий специалистов различного уровня и профиля по выработке конструктивных стратегий и научно-методическому сопровождению здоровьесберегающей и здоровьесозидающей деятельности субъектов образовательного процесса.

Каждое из подразделений Совета с учетом своей специфики в той или иной мере должно реализовывать эти общие функции.

Интегральными управленческими критериями эффективности деятельности Совета, в соответствии с положениями теории управления образованием, должны стать, на наш взгляд, следующие показатели:

- 1) системность и упорядоченность в организации деятельности;
- 2) активность и продуктивность;
- 3) оперативность и четкость работы.

Системность и упорядоченность в организации деятельности совета характеризуются наличием однозначно сформулированных целей, задач; чет-

костью распределения функциональных обязанностей; наличием критериев оценки работы подразделений; систематическим анализом эффективности принятых и выполняемых решений; упорядоченной системой информирования о выполненных действиях и их результативности.

Активность и продуктивность деятельности определяется числом инициатив по улучшению работы управления и новых видов деятельности, исходящих из структурных подразделений; количеством новых и реализованных решений; курируемыми направлениями деятельности, целевыми и инновационными проектами и др.

Оперативность и четкость работы обуславливаются своевременным выполнением запланированного: числом действий, осуществляемых оптимально и оперативно, в соотношении с «организационными накладками»; согласованностью при выполнении действий.

Таким образом, в содержание описанных направлений интегрированы, на наш взгляд, все аспекты работы образовательного учреждения в области сохранения и укрепления здоровья с учетом межведомственного социального партнерства. Более того, предложенная модель позволит развести сферы компетентности специалистов различных областей, не предполагая при этом разобщенности их усилий, обеспечивая сохранение стратегически единого вектора, центрированного на достижении цели — гармоничном развитии и успешной социализации обучающихся и воспитанников. Совет, действующий согласно описанной модели, может внести значимый вклад в общественное управление развитием единого здоровьесберегающего образовательного пространства страны и содействовать эффективной реализации государственной политики в области охраны и укрепления здоровья граждан.

Необходимо отметить, что при внедрении описанной нами модели важно учитывать риски, которые могут затруднить этот процесс. Один из основных — человеческий фактор. Это может выражаться как в нежелании специалистов, входящих в состав Совета и представляющих отдельное направление деятельности, учитывать альтернативные позиции по отношению к обозначенной проблеме, так и в лоббировании интересов своих научных школ. Однако этого риска можно избежать, приглашая в Совет людей, не только являющихся грамотными и авторитетными специалистами, но и обладающих гибкостью мышления, высоким уровнем навыков конструктивного взаимодействия и, безусловно, сформированной здравотворческой личностной позицией.

Еще один существенный риск можно обозначить как отсутствие социального подкрепления значимости деятельности Совета. Практики на местах могут не воспринимать эту инициативу всерьез, а органы власти не захотят прислушиваться к рекомендациям Совета. Чтобы нивелировать эту вероятность, важно найти организацию — влиятельного союзника (например, Комитет по образованию Госдумы РФ). Это обеспечит преемственность решений на уровне научно-педагогической общественности, законодательного и ис-

полнительного звеньев власти, а также в некоторой степени сгладит несоответствие между необходимостью организации здоровьесберегающего образовательного процесса и недостаточным уровнем как возможностей, так и мотивации работников системы образования на эту деятельность.

Мы уверены, что в проектировании единого здоровьесберегающего образовательного пространства страны необходимо уходить от мешающих обстоятельств, таких как концентрирование на существующих проблемах и борьба за сферы влияния, чтобы избрать стратегию конструктивного практикоориентированного диалога. Названная стратегия лежит в основе предложенной модели Межрегионального координационного совета по вопросам сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса, который позволит актуализировать современные научные идеи, сделав их доступными, гарантированно эффективными, понятными и удобными для практиков.

Литература

1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учеб. пособие / Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина, Е.Л. Руднева и др. 3-е изд., перераб. М.: Омега-Л, 2013. 443 с.
2. *Кисляков П.А.* Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи: содержательно-технологическое и организационно-управленческое обеспечение в вузе // Здоровьесберегающее образование в инновационных условиях: теория, методология, практика: коллект. монография / Науч. ред. А.Г. Маджуга, отв. ред. С.Н. Сладков. Обнинск: Изд-во МАН «Интеллект будущего», 2013. С. 149–157.
3. *Маджуга А.Г., Салимова Р.М., Титова Е.В.* Валеологические аспекты формирования мотивации к здоровому образу жизни у субъектов образовательного процесса в вузе // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12. № 3 (2). С. 402–407.
4. *Немова Н.В.* Организация функционирования и развития школы: методические рекомендации для руководителей школ. М.: АПКИПРО, 2002. 80 с.
5. Российский статистический ежегодник. 2012: статистический сб. М., 2012. 786 с.
6. Систематические исследования методологических проблем. М.: Наука, 1981. 228 с.
7. *Фалмер Р.М.* Энциклопедия современного управления: в 5 т. Т. 2: Организация как функция управления. М.: ВИПК Энерго, 1992. 142 с.
8. *Хабин В.В.* Управление здоровьесберегающим образовательным процессом в условиях лицея: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2004. 216 с.
9. *Чимаров В.М.* Опыт организации инновационного образовательного учреждения здоровьесформирующей направленности // Валеология. 2009. № 2. С. 22–25.
10. *Шамова Т.И., Давыденко Т.М.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Педагогический поиск, 2001. 384 с.
11. *Шрага М.Х., Фефилова Е.Ф., Кудря Л.И.* Управление образованием: проблемы здоровья участников образовательного процесса (здоровьесбережение) // Вестник Национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России». 2006. № 4. С. 64–70.

Literatura

1. Zdorov'esberegayushhaya deyatel'nost' v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika: ucheb. posobie / E'.M. Kazin, N.E'. Kasatkina, E.L. Rudneva i dr. 3-e izd., pererab. M.: Omega-L, 2013. 443 s.
2. *Kislyakov P.A.* Social'naya bezopasnost' i zdorov'esberezhenie uchashhejsya molodezhi: sodержatel'no-texnologicheskoe i organizacionno-upravlencheskoe obespechenie v vuze // Zdorov'esberegayushhee obrazovanie v innovacionny'x usloviyax: teoriya, metodologiya, praktika: kollekt. monografiya / Nauch. red. A.G. Madzhuga, otv. red. S.N. Sladkov. Obninsk: Izd-vo MAN «Intellekt budushhego», 2013. S. 149–157.
3. *Madzhuga A.G., Salimova R.M., Titova E.V.* Valeoakmeologicheskie aspekty' formirovaniya motivacii k zdorovomu obrazu zhizni u sub'ektov obrazovatel'nogo processa v vuze // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2010. T. 12. № 3 (2). S. 402–407.
4. *Nemova N.V.* Organizaciya funkcionirovaniya i razvitiya shkoly': metodicheskie rekomendacii dlya rukovoditelej shkol. M.: APKiPRO, 2002. 80 s.
5. Rossijskij statisticheskij ezhegodnik. 2012: statisticheskij sb. M., 2012. 786 s.
6. Sistematicheskie issledovaniya metodologicheskix problem. M.: Nauka, 1981. 228 s.
7. *Falmer R.M.* E'nciklopediya sovremennogo upravleniya: v 5 t. T. 2: Organizaciya kak funkciya upravleniya. M.: VIPK E'nergo, 1992. 142 s.
8. *Xabin V.V.* Upravlenie zdorov'esberegayushhim obrazovatel'ny'm processom v usloviyax liceya: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2004. 216 s.
9. *Chimarov V.M.* Opy't organizacii innovacionnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya zdorov'eformiruyushhej napravlenosti // Valeologiya. 2009. № 2. S. 22–25.
10. *Shamova T.I., Davy'denko T.M.* Upravlenie obrazovatel'ny'm processom v adaptivnoj shkole. M.: Pedagogicheskij poisk, 2001. 384 s.
11. *Shraga M.X., Fefilova E.F., Kudrya L.I.* Upravlenie obrazovaniem: problemy' zdorov'ya uchastnikov obrazovatel'nogo processa (zdorov'esberezhenie) // Vestnik Nacional'nogo komiteta «Intellektual'ny'e resursy' Rossii». 2006. № 4. S. 64–70.

*T.N. Le-van, A.G. Madjuga,
N.N. Malyarchuk, N.V. Tretyakova*

Model of Inter-Regional Coordination Council on Health Saving in Education

The purpose of the article is to submit a possible solution of the problem of inconsistency of activities of state structures, scientific and theoretical research and practical implementation of tasks to preserve and strengthen health in education. A model of inter-regional coordination council is described. The authors applied analytical and empirical methods relying on system activity, ontogenetic, holistic, vector-contextual, process approaches and modern achievements of control theory.

Keywords: health; Inter-regional Coordinating Council; approaches; principles; organizational structure.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

А.И. Савенков

Особенности двухуровневой подготовки педагогов в современных университетах

В статье рассматриваются перспективы российской высшей школы и педагогического образования, в частности: ограничатся ли преобразования только небольшими структурными изменениями или будут кардинальные изменения; что приобретает и что теряет высшая школа в целом и высшее педагогическое образование, в частности; какой стала и какой будет система подготовки педагогов в России.

Ключевые слова: двухуровневое образование; подготовка педагогов; бакалавриат; магистратура; интернатура в педагогической области.

Изменения в высшем образовании, связанные с принятием Болонской конвенции, о которых так долго говорили управленцы разных уровней и с которыми активно, но безуспешно боролись российские профессора, — свершились. При увеличении требований к уровню профессиональной подготовки специалиста в сферах материального и социального производства, постоянных разговорах в обществе о необходимости повышения профессионализма выпускников высшая школа фактически становится более универсальной, ориентированной в большей мере на фундаментальную, а не на узкоспециальную подготовку.

Развитие двухуровневой системы обучения в университетах с логической неизбежностью ведет к ликвидации старых, привычных подходов к подготовке кадров высшей квалификации. Уже понятно, что в скором времени у нас не будет системы педагогического образования в том виде, в каком мы привыкли ее видеть. Переход на двухуровневую подготовку требует не только количественных изменений, а предполагает качественную перестройку высшего образования в России.

Бакалавриат (первые 4 года обучения) по замыслу двухуровневой подготовки — общее высшее, универсальное (университетское) образование, магистратура — узкопрофессиональное. Уже пять лет все вузы России (за исключением медицинских) ведут подготовку бакалавров и магистров по образовательным стандартам третьего поколения. Несмотря на немалый срок проведения реформы,

значительная часть плюсов и минусов этой реформы еще не понятна и не осознана не только широкой общественностью, но и профессиональным сообществом.

Так некоторое время тому назад работники педагогических вузов активно обсуждали проблему сохранения системы педагогического образования, исторически сложившуюся у нас в стране. В настоящее время в связи с переходом на двухуровневую систему можно констатировать, что какие бы то ни было системы «педагогического», «технического» и др. высшего образования уходят в прошлое. Система педагогического образования (незаметно даже для большинства специалистов) постепенно растворяется. Что в действительности происходит с нашей высшей школой? Что приобретает, а что теряет она в целом и высшее педагогическое образование, в частности? Ответы на эти вопросы не просты, но попробуем разобраться в том, что уже относительно отчетливо просматривается.

Первое, что буквально бросается в глаза: наше высшее образование становится более универсальным, и как следствие — менее профессиональным. Мы привыкли за XX век к тому, что высшее образование — образование профессиональное. Уже на первых курсах вузов будущие педагоги, агрономы, инженеры, врачи начинали изучать профессиональные дисциплины. По мере движения студента от младших курсов к старшим количество и интенсивность профессиональной подготовки усиливалась, а дисциплины общенаучной подготовки отступали на второй план.

Теперь обучение студента первые четыре года — в бакалавриате — мыслится иначе. На этом этапе он должен освоить общее высшее образование, которое должно стать фундаментом для его успешного выхода на рынок труда или получения высшего профессионального образования в магистратуре. У выпускника бакалавриата будет высшее образование, но не профессиональное, как прежде, а общее. Оно не даст полного права работать по специальности.

Так, например выпускник бакалавриата направления «Педагогическое образование», обучавшийся по профилям «Дошкольное образование» или «Начальное образование» не будет (и не должен!) иметь права работать воспитателем в детском саду или учителем начальных классов. Невозможность этого диктуется не только юридическими установками. Специалистам в области психологии развития, педагогической психологии и педагогики давно известна простая истина: чем меньше возраст ребенка, тем выше должна быть квалификация педагога. Поэтому попытка рассматривать выпускников бакалавриата как возможных воспитателей детских садов и учителей начальных школ, а выпускников магистратуры преимущественно как учителей неполной средней и старшей школы несостоятельна. Мы должны ясно и четко понимать, что не только старшеклассники, но и младшие школьники, и тем более дошкольники, вправе рассчитывать на высокопрофессионального педагога с квалификацией магистра. Образно говоря, нам не меньше, чем японцам, нужны «профессора» в детские сады.

На вопрос, еще недавно так мучивший многих обывателей, работодателей и профессоров высшей школы о том, где же будет работать выпускник бака-

лавриата, жизнь уже дала ясный и точный ответ: везде или нигде (можно выбрать по вкусу, кому какой больше нравится). Однако не следует воспринимать это как трагедию. Значительная часть специалистов с высшим образованием (в мире!) работают на должностях, никак не связанных с полученным ими образованием. Наш обыденный опыт показывает, что бесконечно большое количество современных молодых людей, получивших дипломы педагогов, врачей, инженеров, агрономов и т. п., в настоящее время трудятся в бесчисленных офисах, что-то продают или покупают, создают самые немислимые фирмы и компании и совсем не собираются самоопределяться в профессии, прописанной в их дипломах.

Такова жизнь, высшее образование получают далеко не всегда для того, чтобы работать в данной профессии. Для этих людей бакалавриат как раз и есть то, что нужно. В современных условиях тем, кто хочет стать профессионалом — воспитателем детского сада, учителем в начальной школе, школьным практическим психологом или руководителем образовательного учреждения, — необходимо получать высокопрофессиональную магистерскую подготовку.

Однако в настоящее время мы пребываем в переходном периоде, поэтому пока учебные планы подготовки бакалавров в наших вузах фактически представляют собой сокращенные на один год копии учебных планов специалитета. Это естественно: вузы нашли наименее затратный вариант преобразований. Деканаты постарались ничего не менять: не делая качественных преобразований, изменили количественные характеристики, ужав учебную нагрузку, уменьшив учебный план на год. Многие прямо говорят, что так они пытаются сохранить то, что было. Дополнительным аргументом здесь явилось то, что многие помнят, как в наших педагогических вузах готовили учителей словесности и начальных классов за четыре года. Естественно, что все возникшие в результате этого сокращения изъяны могут быть устранены на втором уровне — в магистратуре.

Для любого профессионально занимающегося подготовкой педагогов специалиста очевидно, что это не может долго продолжаться. Общая тенденция такова, что из учебных планов современного бакалавриата будут постепенно вымываться дисциплины профессиональной и специальной подготовки. Напомню, что в системе педагогического образования к профессиональным относятся педагогика, психология и частные методики; к специальным — литература, химия, физика (в зависимости от профиля подготовки учителя). Их место постепенно займут дисциплины общенаучной подготовки: иностранные языки, философия, история, экономика и др. Только в этом случае мы получим отмеченный в «Концепции поддержки развития педагогического образования» — «универсальный бакалавриат» (URL: <http://pspu.ru/upload/pages/13937/concepciya-podderzhki-ped-obrazovaniya.pdf>).

Это позволит создать вполне осязаемую возможность для подлинной мобильности выпускника бакалавриата на рынке образовательных услуг, и в дальнейшем — на рынке труда. Тем более что бакалавриат человек будет

оканчивать, скорее всего, один раз в жизни, а в магистратуру разных профилей и даже направлений, возможно, будет поступать много раз.

В этой связи очень важно понять, что поступить в магистратуру, например, по любому профилю направлений: «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» в новой системе имеет право любой выпускник бакалавриата любого аккредитованного и имеющего лицензию на образовательную деятельность вуза. Иначе говоря, чтобы стать педагогом, теперь не обязательно поступать в бакалавриат педагогического вуза. Эту ступень можно освоить в классическом, техническом, экономическом и любом другом университете. И только в магистратуре надо учиться по направлениям «Педагогическое образование» или «Психолого-педагогическое образование».

Каким бы непривычным и даже ужасным все это ни казалось, ни для кого не секрет, что в прежние времена и сейчас многие выпускники педагогических вузов нередко трудоустраивались и трудоустраиваются не по полученной специальности. При этом выпускники других вузов по разным причинам оказываются в роли учителей и воспитателей детских садов. Причем многие из них весьма успешно работают. Двухуровневая система дает этим людям возможность быть профессионально мобильными — относительно просто менять профессию.

В настоящее время в «педагогическую» магистратуру можно поступить сразу после окончания бакалавриата, но адаптироваться к специальности, особенно после непрофильного вуза, будет крайне сложно. Для того чтобы процесс вхождения в педагогическую профессию был более естественным, для выпускника бакалавриата разрабатываются программы интернатуры в педагогической области. Проведенный профессорами и преподавателями Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (С.Н. Вачковой, Е.Н. Геворкян, И.В. Егоровым, Т.И. Зиновьевой, А.С. Львовой, О.А. Любченко, В.М. Поставневым, А.И. Савенковым) эксперимент по организации и проведению интернатуры в педагогической области показал высокую результативность этой новой формы организации профессиональной практики [1; 2].

По замыслу авторов концепции и программы интернатуры в педагогической области, выпускник бакалавриата (причем любого вуза) прежде, чем поступать в магистратуру, должен пройти годичную практику в образовательном учреждении (педагогическую интернатуру) под руководством профессоров педагогического университета в специально отобранном для этого образовательном учреждении — детском саду или школе.

Пока это всего лишь эксперимент — на законодательном уровне интернатура в педагогической области не закреплена. В условиях, когда реформы образования в нашей стране проходят под флагом экономии затрат на образование и мало ориентированы на повышение его качества, рассчитывать на то, что интернатура в педагогической области будет узаконена, трудно.

Очевидно, что отмеченные преобразования, несмотря на опасения профессоров и преподавателей высшей школы, в целом, не приведут к заметному

сокращению учебной нагрузки кафедр педагогических вузов, но существенно, качественно изменяет ее структуру. Подавляющее большинство преподавателей педагогики, психологии, частных методик, а также преподавателей дисциплин специальной подготовки будут вынуждены переместиться из программ бакалаврской подготовки в магистерские программы, уступив свои учебные часы преподавателям дисциплин общенаучного цикла.

Эти преобразования уже идут, и настолько стремительно, что становятся похожи на революцию, следовательно, у движения в этом направлении будет и уже находится много противников, но долго сопротивляться они не смогут. Если вуз хочет иметь стабильный набор в бакалавриат, рассчитывает привлечь самых активных, самых развитых, самых одаренных абитуриентов, ему придется делать бакалаврские программы универсальными, не привязывая их жестко к какому бы то ни было профилю («Начальное образование», «Дошкольное образование», «Дефектология» и др.).

Соответственно учебные планы универсального бакалавриата должны быть выстроены так, чтобы выпускник имел возможность поступать и обучаться во множестве родственных магистерских программ. Так, например, окончив бакалавриат по направлению «Педагогическое образование» гуманитарного профиля («Начальное обучение»; «Дошкольное образование»; «Методика преподавания истории»; «Методика преподавания русского языка» и т. п.), выпускник должен иметь не только юридическое право, но и соответствующий общенаучный уровень подготовки, позволяющий выбирать интересующую его программу из множества магистерских программ. Причем чем универсальнее бакалавриат, тем шире будет этот спектр, тем более привлекательной должна выглядеть программа бакалаврской подготовки для потенциальных студентов и их родителей.

Таким образом, мы можем получить основу для преодоления давней болезни системы педагогического образования — систематической негативной селекции на этапе поступления в вуз. Что бы ни говорили услужливые социологи (еще с советских времен) о постоянном, год от года, росте интереса молодежи к профессии педагога, реальные интересы самых ярких, одаренных выпускников школ чаще направлены на другие отрасли деятельности. Так и возникла перед нашими педагогическими вузами нереальная задача — вырастить педагогов, интеллектуальную элиту общества из не самой интеллектуальной и не самой образованной молодежи. Усугублялась эта проблема тем, что через пять лет на этой же выборке проводился повторный отрицательный отбор. На этапе выпуска лучшие студенты педагогических вузов уходили, как правило, не в школы, а в другие сферы деятельности. Таким образом, мы получали «двойной негативный отбор», о котором справедливо пишут авторы проекта Концепции поддержки развития педагогического образования (URL: <http://pspu.ru/upload/pages/13937/concepciya-podderzhki-ped-obrazovaniya.pdf>).

В современном варианте обучение в бакалавриате позволяет выпускнику школы отсрочить сложный жизненный этап — выбор профессии. Например, отучившись в бакалавриате Института гуманитарных наук по профилю «Ме-

тодика преподавания истории», студент по зову души или в силу жизненных обстоятельств может поступить в магистратуру «Дошкольная педагогика» или «Менеджмент в образовании» или вообще уйти в другой университет и окончить магистерскую программу по любому направлению и профилю: «Ландшафтный дизайн», «История киноискусства» или «Муниципальное управление». Уже сегодня мы видим, как выпускники специальностей, связанных, например, с дошкольной педагогикой, поступают на магистерские программы «Специальной педагогики» и успешно получают квалификацию логопеда, а выпускники механико-математического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова учатся, например, в магистратуре Института педагогики и психологии образования по профилю «Педагогическая психология».

Основным преимуществом, которое получила практика педагогического образования в связи с введением магистратуры, на мой взгляд, является то, что у педагогических вузов впервые появилась возможность отказаться от традиционного обезличенного профессионально-образовательного «конвейера». Магистерские программы подобны программам художественных вузов — они могут и должны быть авторскими. Базовые учебные планы современных магистерских программ по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования построены так, что большая часть академических часов и практик вариативна. Это существенно повышает ответственность администрации вуза и самого руководителя магистерской программы, при этом создает хорошую основу для творчества.

При открытии магистерских программ в современных условиях необходимо учитывать, по меньшей мере, три фактора:

- потребности работодателя;
- интересы и устремления потенциальных магистрантов;
- притязания и реальные (прежде всего кадровые) возможности университета.

Руководителю магистерской программы в этих условиях отводится ключевая роль. По действующему положению руководителем магистерской программы может быть человек, имеющий базовое высшее образование, ученую степень доктора наук и профессорское звание. Практика работы по организации магистерских программ привела нас к необходимости добавить к этим, безусловно, высоким требованиям еще несколько важных критериев:

- руководитель магистерской программы должен быть не просто доктором наук, а действительным автором собственного, соответствующего профилю магистратуры научного направления (ни для кого не секрет, что далеко не все современные доктора наук таковыми являются);
- руководитель магистерской программы должен быть не просто аттестованным профессором, а высоким профессионалом, безусловно, признанным и широко известным в профессиональной среде как человек, добившийся выдающихся результатов в сфере, заявленной в профиле программы (этому требованию отвечает далеко не каждый, кто заслуженно носит звание профессора);

- руководитель магистерской программы должен быть заинтересован и морально готов выступить в роли высокопрофессионального, интеллектуального лидера (наша практика показала, что значительная часть действующих докторов наук, профессоров не готова настолько лично вкладываться в учебный процесс);

- руководитель магистерской программы по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования должен быть лично заинтересован во «взрачивании» своих учеников, не только будущих ученых-педагогов, но и практиков образования, работающих в соответствии с заданным им профессиональным вектором.

Подготовленный таким руководителем магистерской программы учитель или педагог-исследователь не просто освоит некий объем учебных дисциплин или сформирует у себя ряд важных профессиональных компетенций, он получит свою профессиональную родословную, которой можно гордиться.

Из этих рассуждений вытекает еще одна задача, от которой руководитель программы также не может уклониться — это набор будущих магистрантов. Набор на магистерские программы не велик, и это дополнительно содействует тому, чтобы он был максимально индивидуализирован. Руководитель программы обязан и должен иметь возможность сам подбирать себе учеников.

Руководитель магистерской программы сумеет сделать учебный процесс авторским в полном смысле этого слова благодаря большой вариативной части учебного плана. Он может пригласить для работы в рамках программы любых отечественных и зарубежных специалистов, а не только тех, кому на кафедре не досталось часов. Приглашенные профессора и доценты вправе, по согласованию с руководителем, дать название своему предмету. Принципиально важно, чтобы они преподавали то, что работает на общую тему и вместе с тем является главным направлением их собственных профессиональных устремлений. Широко распространенная в недавнем прошлом практика использования в учебном процессе вуза «преподавателей-попугаев», читающих чужие книги и пересказывающих их студентам, неприемлема в магистратуре. Поэтому учебный план магистратуры должен быть авторским, цельным, отвечающим главной задаче программы, и вместе с тем самая большая, вариативная его часть должна включать только авторские курсы, каждый из которых ведет глубоко погруженный в эту тематику преподаватель, а не тот, кому поручили разработать тот или иной курс.

Опыт реализации магистерских программ в Институте педагогики и психологии образования МГПУ показал, что магистранты существенно отличаются от обычных студентов педагогических вузов. Они имеют высшее образование (выпускников бакалавриата пока еще мало) и опыт практической работы в профессии, в силу этого оказываются очень требовательны к качеству работы профессоров и доцентов. Опыт набора в магистратуру, полученный в течение последних лет нашим университетом, показывает, что среди поступающих крайне редко

встречаются «случайные» люди. Более того, основная масса будущих магистрантов — это специалисты, имеющие серьезные профессиональные достижения (педагоги высшей квалификации, руководители образовательных учреждений, научные и научно-педагогические работники), специалисты, ориентированные на совершенствование своей профессиональной подготовки.

Примечательно также, что среди поступающих на магистерские программы педагогического и психолого-педагогического направлений, реализующихся в Институте педагогики и психологии образования МГПУ, количество людей, не имеющих базового педагогического образования, достигает трети. На курсы обучения по этим программам поступают выпускники самых разных, в том числе и весьма престижных, вузов. Так, например, по программе профиля «Педагогическая психология» направления «Психолого-педагогическое образование» обучались несколько выпускников МГУ им. М.В. Ломоносова (все окончили разные факультеты с красными дипломами). В каждом потоке вновь поступивших в магистратуру института, как правило, обнаруживается четыре-пять кандидатов наук. Эти люди в силу жизненных обстоятельств оказались работниками сферы образования и испытывают потребность в профессиональной подготовке и повышении своего профессионального статуса. Чаще всего они выбирают программы, связанные с менеджментом в образовании, детской психологией, педагогикой и психологией высшей школы, психологией одаренности и творчества.

Создание двухуровневой системы обучения в университете повышает степень профессиональной мобильности специалистов, что делает их более конкурентоспособными, а следовательно, и более социально защищенными. Кроме того, появляется возможность для кадрового маневра при переориентации больших групп специалистов через систему магистерских программ. Программы магистерской подготовки создают условия для подготовки новых поколений руководителей и идеологов образования, воспитателей детских садов, педагогов начального и среднего звена школы. С этой целью открываются программы самых разных профилей: от традиционных — «Дошкольное воспитание» или «Начальное образование» до новомодных — «Философия образования», «Менеджмент в образовании», «Психодиагностика в образовании» и др.

Два последних десятилетия научили нас бояться реформаторов и реформ, но у нас есть все основания полагать, что данные преобразования высшей школы принесут системе педагогического образования значительно больше позитивного, чем негативного.

Литература

1. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации последиplomной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 2. С. 32–43.
2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Концепция интернатуры в педагогической отрасли // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 3. С. 31–41.

Literatura

1. *Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Egorov I.V., Vachkova S.N.* Internatura kak forma organizacii poslediplomnoj praktiki v sisteme vy'sshego professional'nogo obrazovaniya // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2013. № 2. S. 32–43.

2. *Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Egorov I.V., Vachkova S.N.* Konceptiya internatury' v pedagogicheskoj otrasli // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2013. № 3. S. 31–41.

A.I. Savenkov

**Features of Two-Level Training of Teachers
in Modern Universities**

The article considers the prospects of Russian higher education and teacher education in particular: whether the reforms will be limited by only minor structural changes or there will be major changes; what acquires and loses high school in general, and higher teacher education in particular; what has become and what will be the system of teacher training in Russia.

Keywords: two-level education; training of teachers; bachelor's course; magistracy; internship in the field of teaching.

А.С. Львова

Жанры делового общения: содержание профессиональной подготовки педагога

В статье рассматриваются жанры устного делового общения, используемые современным педагогом в речевой практике деловой коммуникации. Определяется лингвориторическое содержание подготовки студентов-педагогов к деловому общению.

Ключевые слова: жанр; речевой жанр; деловая беседа; деловые переговоры; деловой разговор по телефону.

Одним из важнейших компонентов становления личности педагога является обучение жанрам устного делового общения как средству профессиональной коммуникации. Современные образовательные учреждения заинтересованы в том, чтобы образовательный процесс вели педагоги, владеющие культурой делового общения, способные организовать взаимодействие с участниками образовательного процесса: коллегами, родителями, социальными партнерами и др. Молодой педагог испытывает потребность в деловом общении, в установлении контактов с участниками образовательного процесса в контексте профессиональной коммуникации. Эта ситуация порождает высказывания в жанре беседы, переговоров, разговора по телефону, обязывающие педагога придерживаться правил делового общения, соблюдение которых способствует эффективному становлению и развитию профессиональных контактов.

Изучение жанров делового общения пробуждает у студентов-педагогов интерес к профессиональной коммуникации, порождает желание анализировать коммуникацию участников педагогического процесса в современных образовательных учреждениях, но одновременно обнаруживает неумение будущих педагогов провести деловую беседу, организовать переговоры, вступить в деловой разговор по телефону.

Необходимость решения этих задач побуждает разработчиков образовательных программ бакалавриата включить в подготовку студентов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», систематический курс «Основы делового общения педагога».

Задача обучения будущих педагогов жанровым разновидностям делового общения требует обращения к понятию «жанр», которое изучается в различных областях научного знания: литературоведении, риторике, лингвистике, генрике (жанроведении) и др.

Впервые **жанр** как основную категорию речевого общения более полувека назад рассмотрел М.М. Бахтин. Он определял **речевой жанр** как относительно устойчивое высказывание, выработанное определенной сферой использования языка, и отмечал, что каждая сфера общения обладает своей, только ей присущей совокупностью жанров, в которые отливается человеческая речь в типичных ситуациях. По мнению ученого, именно высказывание в такой концепции необходимо рассматривать в качестве базовой единицы общения (Проблема речевых жанров. URL.: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm). Большинство современных исследователей при изучении речевых жанров опираются на работы М.М. Бахтина.

Так, в работах Т.А. Ладыженской под речевым жанром понимается разновидность устойчивых устных и письменных текстов, которые существуют в самых различных сферах общения, воспроизводятся и узнаются участниками коммуникации по языковым (вербальным и невербальным) средствам [6: с. 74].

В соответствии с классификацией А.С. Шатилова к жанровым разновидностям официального делового общения педагога целесообразно отнести деловую беседу, деловые переговоры, деловой разговор по телефону и др. Каждый из названных жанров деловой речи педагога имеет свои коммуникативные особенности [11].

Наиболее распространенной формой делового общения является **беседа**. В «Толковом словаре русского языка» значение этого слова трактуется следующим образом: «разговор, обмен мнениями» [9: с. 50]. Под деловой беседой Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова понимают межличностное речевое общение, предполагающее обмен взглядами, точками зрения, мнениями, информацией. Деловая беседа рассматривается исследователями как вид делового общения, служащий решению профессиональных задач [3: с. 68].

Профессиональная коммуникация в жанре деловой беседы решает следующие задачи: оказать влияние на участников образовательного процесса, изменить существующую ситуацию или установить новые отношения в педагогическом коллективе, выработать рациональные решения на основе высказываний коллег.

Результаты анализа риторических трудов по проблемам профессиональной коммуникации обнаружили многообразие типов и видов деловых бесед. В основе классификации деловых бесед, предложенной Л.А. Введенской и Л.Г. Павловой, лежит характер обсуждаемых педагогом вопросов. На этом основании учеными выделены следующие виды беседы: кадровые, дисциплинарные, организационные, творческие, прием посетителей [3].

Залогом успешного проведения любого вида и типа деловой беседы является соблюдение порядка ее осуществления. Е.В. Косарева в проведении беседы выделяет четыре этапа (подготовительный, начало беседы, основной, заключительный), каждый из которых преследует свою цель и располагает специфическими языковыми средствами ее достижения. В период речевой подготовки к предстоящей беседе коммуникатору необходимо определить контекст деловой коммуникации: предмет беседы, круг вопросов для обсуж-

дения, основные коммуникативные намерения, продумать условия и время ее проведения, подготовить требуемые материалы, документы и др. [5].

В начале беседы инициатор диалога устанавливает контакт с собеседником, создает атмосферу взаимопонимания, пробуждает интерес к разговору.

Основной этап беседы нацелен на сбор и оценку информации по обсуждаемой проблеме, выявление мотивов и целей собеседника, передачу запланированной информации. Ключевым инструментом успешного решения профессиональных задач на основном этапе ведения деловой беседы является вопрос. В связи с этим при ведении деловой беседы педагогу необходимо уметь формулировать следующие типы вопросов: ознакомительные и уточняющие, встречные, альтернативные, резюмирующие, процедурные, риторические, переломные и вопросы для обдумывания. Ознакомительные и уточняющие вопросы используются педагогом в деловой коммуникации с целью выяснения мнения участника образовательного процесса и уточнения его позиции: *Как вы считаете...?, Что вы можете сказать...? Можно ли узнать ваше мнение о...?*

С целью регулирования уровня понимания собеседником проблемы в процессе обсуждения педагогом задаются встречные вопросы: *А как вы думаете...?, Что вы имеете в виду...? Зачем нам на этом вопросе останавливаться?* Альтернативные вопросы позволяют участникам образовательного процесса сформулировать задачу общения: *Мы подписываем этот договор или работаем над текстом нового договора?* Для обеспечения поддержки своей позиции в деловой беседе посредством молчаливого одобрения участники педагогического процесса используют риторические вопросы: *Мы ведь придерживаемся единого мнения по данному вопросу?* Посредством вопросов для обдумывания педагог вынуждает собеседника размышлять, комментировать сказанное: *Правильно ли я понял ваше сообщение о том, что...? Считаете ли вы, что...?* Процедурные вопросы выполняют регламентирующую функцию, открывают и завершают деловую беседу: *Вы не возражаете, если мы начнем обсуждение с главного вопроса в повестке? Вы не возражаете, если рассмотрим последние вопросы блоком? Если у вас нет замечаний по повестке дня, можем ли мы начинать?* Резюмирующий вопрос в речи педагога подводит основные итоги деловой беседы: *Я полагаю, что мы пришли с вами к решению, устраивающему обе стороны?*

Заключительный этап беседы служит общей оценкой состоявшегося общения. Е.В. Косарева под успешным завершением беседы понимает достижение партнерами заранее намеченных целей. Кроме того, на заключительном этапе участникам беседы необходимо создать благоприятную речевую атмосферу, побудить партнеров к выполнению намеченной деятельности, поддержать дальнейшие контакты с собеседником [5: с. 175].

Специалисты в области деловой коммуникации (Л.А. Введенская, Е.В. Косарева, П.П. Мицич, Л.Г. Павлова) дают ряд рекомендаций по подготовке и ведению деловой беседы. Рассмотрим данные рекомендации применительно к беседе педагога с родителями ученика. Так, педагогу необходимо заранее написать план беседы, отработать наиболее важные формулировки ключевых

вопросов. В психологическом плане эффективно применение приемов периодического воздействия на родителей, например эмоционально положительное начало и завершение беседы, чередование позитивной и негативной информации и др. Важно избегать в беседе с родителями присутствия незаинтересованных, посторонних лиц. При доминирующей несогласной позиции родителей педагогу следует предвосхитить возможные возражения и провести их аргументированный анализ; убедительно объяснить свою педагогическую позицию, выразив мысль ясно и в оптимистической манере. К фактам, мешающим благоприятному ходу беседы, относятся: бестактные обрывания речи собеседника, лишение возможности высказать свое мнение, игнорирование или высмеивание аргументов коммуникатора, необоснованные подозрения, подтасовка фактов, голословные утверждения.

Итак, результат анализа научной литературы по жанровым проблемам деловой коммуникации обнаруживает необходимость включения в содержание подготовки студентов-педагогов к профессиональному общению следующих вопросов: понятие деловой беседы, этапы и правила ее проведения, классификация деловых бесед.

Вторым наиболее распространенным жанром устного делового общения педагога является жанр **переговоров**. Результаты анализа практики делового общения педагогов¹ показывают условность точного разграничения беседы и переговоров как жанров деловой коммуникации. Деловые переговоры представляют собой обсуждение вопроса с целью заключения согласия между участниками образовательного процесса. В отличие от беседы в процессе деловых переговоров собеседники не только обмениваются взглядами и точками зрения, но добиваются соглашения по обсуждаемой проблеме.

Фактически деловая беседа педагога с участниками образовательного процесса может перерасти в переговоры. Следовательно, педагог должен быть готов к плавному переходу деловой беседы в деловые переговоры.

Исследователи проблем риторики делового общения Л.А. Введенская и Л.Г. Павлова классифицируют переговоры по цели общения и характеру взаимоотношений между коммуникаторами. В зависимости от коммуникативной цели, которую ставят перед собой участники образовательного процесса, в риторике выделяются следующие виды деловых переговоров: о заключении соглашения, договора; о продлении действующих договоренностей; о координации совместных действий; об изменениях в договоре, перераспределении взаимных обязательств; о выполнении соглашений; о нормализации отношений, снятии конфликтных моментов и др. По характеру взаимоотношений между собеседниками деловые переговоры в образовательной сфере могут протекать в условиях сотрудничества, соперничества или конфронтации педагогических кадров. При этом педагогу важно осознавать истинное назна-

¹ Исследование проводилось на базе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ в 2012–2014 гг.

чение деловых переговоров — разрешение конфликтов и спорных вопросов, установление доброжелательных отношений и налаживание партнерских отношений между участниками образовательного процесса [3: с. 96].

Успех деловых переговоров, выраженный в принятии участниками образовательного процесса совместного решения, по мнению ученых (Е.В. Косарева, Л.А. Введенской, Л.Г. Павловой и др.), зависит от соблюдения коммуникаторами структурных особенностей переговоров. Интеграция различных подходов к классификации деловых переговоров позволяет выделить этапы их проведения: подготовительный, основной (приветствие и представление; изложение проблем и целей; диалог участников, включающий в себя уточнение, обсуждение и согласование позиций, выяснение взаимных интересов; подведение итогов и принятие решений), заключительный.

Подготовительный этап переговоров подробно описан в трудах Дж. Ниренберга. По мнению ученого, содержанием подготовительного этапа является осмысление коммуникаторами организационных моментов и содержательной стороны переговоров.

В процессе организации переговоров педагогу-руководителю необходимо решить, кто будет принимать участие в переговорах, кто возглавит делегацию, как распределить обязанности между членами делегации. С учетом факторов переговоров (предмета, значимости, предвидимых трудностей, условий работы, наличия времени и др.) в данном мероприятии может принимать участие команда или один участник. К достоинствам проведения переговоров одним участником Дж. Ниренберг относит следующие моменты: отсутствие в речи оппонентов вопросов, направленных на наиболее слабого члена группы, с целью внести разногласие; полная ответственность за переговоры ложится на одного коммуникатора; предотвращение ослабления заявленных позиций из-за разногласий мнений между членами команды; обеспечение возможности принятия решения на месте [8: с. 74].

Преимущества ведения переговоров делегацией Дж. Ниренберг видит в следующем: в корректировке членами делегации неправильного восприятия фактов одним из участников; в согласовании и обсуждении мнения делегацией; в наличии возможности выставить противоположной стороне широкую оппозицию [8: с. 74].

К организационным моментам переговоров Дж. Ниренберг относит определение организаторами места и времени встречи, составление программы переговоров, уточнение регламента работы, подготовка помещения, оборудование рабочих мест и др. Вслед за ученым считаем необходимым отметить два варианта выбора места проведения переговоров: в собственном образовательном учреждении или на территории оппонента. К достоинствам проведения переговоров в собственном образовательном учреждении необходимо отнести следующие возможности: психологическое преимущество проведения мероприятий на своей территории; использование собственных средств производства (ИКТ, литература, документация и др.); экономия рабочего времени [8: с. 78–79].

В перемещении переговоров на территорию оппонента Дж. Ниренберг видит следующие выгодные возможности: 1) посвящение рабочего времени именно переговорам, без отвлечения на текущие производственные вопросы; 2) обращение к руководителю или администрации противной стороны; 3) решение большинства организационных вопросов оппонентом [8: с. 78–79].

Анализ организационной стороны подготовки переговоров обнаруживает необходимость тщательного продумывания организаторами всех деталей предстоящего мероприятия. Несвоевременное и некачественное решение организационных вопросов может создать атмосферу напряженности, что негативно скажется на ходе переговоров и может привести к их срыву.

Содержательная сторона подготовительного этапа переговоров изучена исследователями делового общения Л.А. Введенской, Л.Г. Павловой, Е.В. Косаревой. К основным задачам содержательной стороны подготовки ученые относят: анализ проблемы, подробное изучение ее состояния на данный момент и сбор информации об оппоненте; формулировку цели и задач переговоров; выработку делегатами общей позиции и собственного взгляда на предмет обсуждения в ситуации проведения переговоров командой; подбор убедительных аргументов и возможных вариантов решения проблемы; подготовку предложений; составление документации и др. [3; 5].

Итак, на первой стадии переговоров участники делового общения основное внимание уделяют получению максимальной информации об оппонирующей стороне. Собранная информация об оппонентах определяет выбор тактики делового общения.

Описание основного этапа ведения переговоров обнаруживает необходимость определения взаимосвязанных с деловым общением понятий «стратегия» и «тактика».

С точки зрения исследователя процесса деловой коммуникации Ф. Бэчьюли, стратегия — это генеральная линия или политика деловых взаимоотношений с партнерами. Цель стратегии — добиться желаемых результатов. Тактика понимается Ф. Бэчьюли как детальная проработка предпринимаемых действий, поступков в ответ на предложения противоположной стороны [2: с. 21].

На основном этапе ведения переговоров Л.А. Введенская и Л.Г. Павлова рекомендуют использовать разнообразные тактические приемы, которые помогают участникам в обсуждении вопросов и повышают продуктивность диалога в деловых переговорах [3: с. 100–108].

Так, в процессе уточнения позиции собеседника в деловом общении педагога используются следующие тактические приемы: завышение требований, расстановка ложных акцентов в собственной позиции, отмалчивание, открытие позиций.

Прием завышения требований предполагает включение коммуникаторами в формулировку собственной позиции пунктов, от которых он сможет отказаться в процессе переговоров с целью демонстрации уступки и требования аналогичных шагов со стороны оппонента. Расстановка ложных акцентов

в собственной позиции выражается демонстрацией участником переговоров крайней заинтересованности в решении второстепенного вопроса. Активное обсуждение второстепенных вопросов позволяет переключить внимание участников переговоров с главного дискуссионного вопроса, по которому решение принимается формально с учетом интересов одной из сторон. Целью отмалчивания, демонстрации коммуникатором закрытой позиции, является создание участниками переговоров неопределенности в первые минуты общения. Эффективной реакцией оппонента на отмалчивание является использование открытой позиции, при которой участник переговоров прямо заявляет о своем мнении в выступлениях, ответах на вопросы или в процессе уточнения высказывания партнера.

Обсуждение выдвинутых участниками переговоров позиций осуществляется посредством следующих тактических приемов: возражение партнеру, упреждающая аргументация, искажение позиции оппонента, давление на оппонента, поиск общей зоны решения. В процессе возражения партнеру участник переговоров указывает на слабые стороны позиции оппонента: недостаточность полномочий в решении вопроса, нервозность, возбужденное состояние, противоречивость высказываний и требований, отсутствие альтернативных вариантов и др. Прием упреждающей аргументации реализуется посредством вопроса, ответ на который обнаруживает несостоятельность позиции оппонента. Искажение позиции оппонента проявляется в формулировании коммуникатором позиции оппонента с выгодной для себя интерпретацией. С целью добиться необходимых уступок от оппонента в процессе переговоров участники общения используют различные формулы давления: предупреждение о неприятных последствиях, указание на возможность прерывания переговоров, выдвижение завышенных требований, предъявление ультиматума. Гармонизации деловых переговоров способствует поиск участниками общей зоны решения, стремление найти точки соприкосновения в позициях сторон.

К тактическим приемам согласования позиций участников деловых переговоров Л.А. Введенская и Л.Г. Павлова относят следующее: принятие предложений оппонента или части предложений, отклонение предложений оппонента, внесение явно неприемлемых для партнера предложений, выдвижение требований по возрастанию, вымогательство или ультиматум, возвращение предложений на доработку или возвращение к дискуссии, двойное толкование [3: с. 108–111].

Итак, в процессе деловых переговоров для реализации коммуникативной стратегии педагогу необходимо обдуманно и точно подбирать факты и тактические приемы их подачи с целью воздействия на интеллектуальную, волевою и эмоциональную сферу адресата: родителей, коллег, администрации.

Наиболее распространенным жанром устной деловой коммуникации педагога, контактным во времени и дистантным в пространстве, является **деловой разговор по телефону**. С позиции фактора дистантного общения Е.В. Косарева определяет следующие специфические особенности делового

разговора по телефону: отсутствие у коммуникаторов возможности использовать в общении мимику, позу, жесты; первостепенность интонации как паралингвистического средства общения коммуникаторов; преобладание спонтанности и неподготовленности разговора со стороны одного из его участников; оперативность изложения вопроса; диалогичность общения [5: с. 194].

Деловой разговор по телефону подразумевает интенциональное многообразие, включающее в себя информативные, императивные, оценочные и этикетные речевые жанры, каждый из которых в зависимости от коммуникативной ситуации может быть доминирующим и занимать определенное место в структуре разговора: в начале разговора, в основной части и в завершении разговора.

Начало делового разговора по телефону выражается формулами этикетного жанра приветствия. Н.И. Формановская отмечает, что приветствие как элемент коммуникативного события содержит необходимую информацию, подтверждающую факт знакомства коммуникаторов, сотрудничества или доброжелательного отношения к адресату и означает возможность установления делового контакта для последующего диалога. По мнению ученого, в сфере деловых отношений приветствие сигнализирует о коллегиальности и конвенциональности прогнозируемых отношений. Формулы приветствия задают тональность общения и определяют уровень близости его участников. Обязательным элементом современного делового телефонного разговора является лично ориентированное приветствие, содержащее обращение к собеседнику и/или представление по имени или по имени и отчеству [9: с. 87].

В контексте диалоговой конструкции основной части разговора по телефону среди информативных речевых жанров делового общения Е.В. Косаревой выделены следующие единства: вопрос – ответ; запрос информации – сообщение информации; запрос информации – подтверждение информации; сообщение информации – уточнение информации. Данные жанры логически связаны друг с другом, и место каждого из них строго определено в структуре делового разговора по телефону. Например, начинается основная часть телефонного разговора с вопроса или запроса информации. Эти речевые жанры выражаются в форме прямых вопросов: *Сколько учебно-методических комплектов по русскому языку поступило в школьную библиотеку на сегодняшний день? Где документы по успеваемости учащихся 1 класса? Почему не заказаны компьютеры для начальной школы?* и т. д. [5: с. 194–200].

Императивные речевые жанры телефонного разговора в исследованиях Е.В. Косаревой представлены приказом, требованием, просьбой, советом, согласием и несогласием. Реализация жанров просьбы и приказа в деловом разговоре педагога по телефону может осуществляться посредством следующих типов предложений: императивных (*Оснащение кабинетов начальной школы методической литературой обеспечивайте в порядке перечисления классов в инструктивном письме; Для обеспечения начальной школы мультимедийным оборудованием оставьте три интерактивных доски; Позвоните, пожалуйста, в кабинет директора*); изъявительных (*У меня к вам/тебе*

просьба...); вопросительных (*Не могли бы вы прокомментировать этот вопрос?, Не хотите ли вы сопроводить класс на экскурсии?*); модальных (*Мне бы хотелось, чтобы вы сделали это к концу учебного года..., Было бы хорошо, если бы вы связались с родителями ученика и т. п.*).

Ответная реакция на императивные речевые жанры в деловом общении по телефону осуществляется коммуникаторами посредством выражения согласия или несогласия. Так, к клишированным выражениям согласия/несогласия в зависимости от социального статуса партнера по общению Е.В. Косарева относит следующие формулы: *Хорошо, сейчас все сделаю* (речевое воплощение подчиненного), *Я не возражаю/возражаю* (речевое воплощение руководителя), *Нас все устраивает..., Мы согласны с вашим предложением..., Я не согласен с вами..., Это нам не подходит...* и др.

На завершающем этапе делового разговора по телефону ведущими речевыми жанрами являются группы этикетных формул благодарности и прощания. Кроме того, по мнению Е.В. Косаревой, последняя часть композиции телефонного разговора призвана деликатно инициировать завершение темы делового разговора. К речевым сигналам завершения делового разговора по телефону исследователи относят следующие этикетные формулы: *Договорились...? Обо всем договорились...? Вот, пожалуйста, и всё... Кажется, всё обсудили... Кажется, всё обговорили...* Наиболее распространенной для русской деловой телефонной коммуникации формулой благодарности является слово *спасибо*. Однако в профессиональной коммуникации педагога данная формула используется и в таких сочетаниях: *большое спасибо, спасибо за информацию, большое спасибо за разговор* и т. п., или в контексте сложного предложения (*Спасибо, что обратились к нам/позвонили/нашли время поговорить*) и т. п.) [5: с. 194–200].

Итак, телефонный разговор повышает оперативность решения в образовательном учреждении производственных вопросов и позволяет в короткие сроки отдавать распоряжения, излагать просьбы, давать консультации, наводить справки и т. д.

Таким образом, изучение будущим педагогом жанровых особенностей устного делового общения позволяет студентам бакалавриата овладеть следующими компонентами коммуникативной компетентности в области профессиональной коммуникации: знать сущность и специфику жанров устного делового общения педагога; уметь правильно планировать и реализовывать коммуникативную деятельность в рамках определенного жанра; успешно осуществлять деловое общение в жанрах устной деловой коммуникации.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С 237–280.
2. Бэчьюли Ф. Переговоры: Мастер-класс. М.: Фаир-Пресс, 2005. 224 с.
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Деловая риторика. Ростов н/Д, 2010. 488 с.
4. Колтунова М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет. М.: Логос, 2005. 308 с.
5. Косарева Е.В. Устные формы деловой речи // Основы устной деловой речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Бире, Л.Б. Волкова и др. СПб.: Златоуст, 2012. С. 144–280.
6. Ладыженская Т.А. Уроки риторики в школе: книга для учителя. М.: Баласс, 2004. 176 с.
7. Мицич П.П. Как проводить деловые беседы. М.: Экономика, 1987. 208 с.
8. Ниренберг Дж. Гений переговоров. Минск: Попурри, 1997. 416 с.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, 2010.
10. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. М.: ИКАР, 2005. 250 с.
11. Шатилов А.С. Особенности построения высказывания в устной научной речи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 151. С. 243–249.

Literatura

1. Baxtin M.M. Problema rechevy'x zhanrov // E'stetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1986. S. 237–280.
2. Be'ch'yuli F. Peregovory': Master-klass. M.: Fair-Press, 2005. 224 s.
3. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G. Delovaya ritorika. Rostov n/D, 2010. 488 s.
4. Koltunova M.V. Delovoe obshhenie: Normy', ritorika, e'tiket. M.: Logos, 2005. 308 s.
5. Kosareva E.V. Ustny'e formy' delovoj rechi // Osnovy' ustnoj delovoj rechi: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedenij / N.A. Bire, L.B. Volkova i dr. SPb.: Zlatoust, 2012. S. 144–280.
6. Lady'zhenskaya T.A. Uroki ritoriki v shkole: kniga dlya uchitelya. M.: Balass, 2004. 176 s.
7. Micich P.P. Kak provodit' delovy'e besedy'. M.: E'konomika, 1987. 208 s.
8. Nirenberg Dzh. Genij peregovorov. Minsk: Popurri, 1997. 416 s.
9. Ozhegov S.I. Tolkovy'j slovar russkogo yazy'ka. M.: Oniks, 2010.
10. Formanovskaya N.I. Kul'tura obshheniya i rechevoj e'tiket. M.: IKAR, 2005. 250 s.
11. Shatilov A.S. Osobennosti postroeniya vy'skazy'vaniya v ustnoj nauchnoj rechi // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2012. № 151. S. 243–249.

A.S. Lvova

Genres of Business Communication: Content of Professional Training of a Teacher

The article considers the genres of oral business communication used by modern teacher in speech practice of business communication. The author determines linguistic rhetorical content of training of students and educators to business communication.

Keywords: genre; speech genre; business conversation; business negotiations; business conversation on phone.

Г.Ю. Мартыанова

Ценностная сфера как фактор регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации

Статья раскрывает механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности субъекта в трудной жизненной ситуации. Эмпирическое исследование опирается на представления о функциональной структуре системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека О.А. Конопкина и концепцию индивидуального стиля саморегуляции В.И. Моросановой. Доказано, что конфликтность, осознанность и широта ценностной сферы влияют на произвольную активность субъекта в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: активность; осознанная саморегуляция; трудная жизненная ситуация; ценности; ценностный конфликт.

Осознанная саморегуляция активности в трудной жизненной ситуации — сложный интегрированный процесс, детерминируемый совокупностью внешних и внутренних условий. Субъектно-деятельностный подход рассматривает активность как жизнетворческий процесс, способный самоорганизовывать личность и изменять среду. Поэтому управление требованиями, которые предъявляет трудная ситуация к субъекту, становится основой регуляторной активности. Содержание такого управления зависит от взаимовлияния внутренних побудителей, направляющих активность на разрешение трудностей произвольно или стихийно, конструктивно или неэффективно, напряженно или слабо и т. д. В данной статье покажем влияние на регуляцию активности в трудной жизненной ситуации только одного фактора — ценностной сферы субъекта.

Развитие регулирующей функции самосознания — «высший уровень субъектной активности личности, достижение которого предполагает формирование тесных взаимосвязей процессов саморегуляции с ценностно-смысловой сферой личности» [7: с. 6].

Активность, регулируемая субъективно значимыми ценностями, соотносится с процессами принятия цели. Постепенно внося изменения в целеполага-

ние, они становятся механизмом оценки, контроля значимости побуждений, а при необходимости и условием коррекции их. Направляя поведение и деятельность, ценности могут охватывать и мало контролируемую сознанием область, на регуляцию которой не направляется произвольной активности, как часто бывает при неадекватной оценке трудной жизненной ситуации. Однако отождествлять цели и ценности не правомочно. Ценность определяет для субъекта значимость объекта или явления, она детерминирует пространство, из которого формируются цели для соответствующей деятельности. Цель при этом, содержательно связанная с ценностями, формально организует систему средств и программу действий. При нормальном функционировании цель и ценность не смещаются в сторону друг друга, но в трудной жизненной ситуации под действием различных факторов возникающие нарушения регуляции влекут за собой различные трансформации в процессах целеполагания и в системе ценностей.

Многоуровневость системы ценностей определяется значимостью и интенсивностью осознания отдельной ценности среди других. Подобное ранжирование, по мнению С.С. Бубновой, всегда носит субъективный нелинейный характер. Сами критерии, по которым человек упорядочивает ценности, зависят от социальных, культурных и других норм. Соотнесение норм и субъективной значимости ценностей можно рассматривать как форму личностной активности, которую часто называют мотивационно-ценностной активностью [1: с. 40]. От того, насколько эффективна подобная активность, зависит широта ценностной сферы.

Разнонаправленность мотивационных тенденций определяет, что при приближении к одному мотиву, автоматически происходит дистанцирование от других. Это положение в полной мере относится и к системе ценностей. Внутри иерархии реализация конкретной ценности эпизодически или устойчиво ограничивает возможности других. Потенциальный ценностный конфликт при этом будет обусловлен отношением субъекта к ситуации выбора. Ценности не вступают в конфликт между собой или с целями и мотивами, пока человек не оказывается в ситуации значимого действия, принятия решения, лишения, ограничения и др. Ценностный конфликт, таким образом, может стать регулятором активности в достижении принятой цели или в реализации актуализирующейся потребности в трудной жизненной ситуации.

Для проведения эмпирического исследования мы выделили три критерия, по которым ценности чаще всего характеризуются в литературе. Это конфликтность, осознанность и широта системы ценностной сферы. Основная цель исследования формулируется как определение информативности данных критериев в детерминации стилевых характеристик осознанной саморегуляции произвольной активности в трудной жизненной ситуации.

Методика исследования

Испытуемыми в эмпирическом исследовании выступали клиенты индивидуального психологического консультирования. Численно выборка включала 96 человек в возрасте от 32 до 49 лет; мужчины и женщины представлены равно. Выборка формировалась в два этапа. Предварительно психобиографическим интервью отбирались испытуемые с субъективной оценкой жизненного контекста как чрезмерно напряженного. После этого оценивались психофизиологические состояния, возникающие вследствие регулирования в ситуации своих эмоций, потребностей, притязаний, т. е. тех состояний, которые характеризуют степень адаптированности человека к трудным обстоятельствам. Применялись шкала астенического состояния (Л.Д. Малкова), опросник нервно-психического напряжения (Т.А. Немчин), методика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (О.С. Копина, Е.А. Суслова, Е.В. Заикин), тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (в адаптации Н. В. Паниной), отчеты испытуемых о психофизиологическом и соматическом самочувствии. Для исследования ценностной сферы и индексации ее конфликтности, осознанности и широты применялись методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова), «Методика предельных смыслов» (Д.А. Леонтьев), нестандартизированное интервью, клиническая беседа с последующим ранжированием и сортировкой субъективных ценностей. Содержание ценностей не анализировалось.

Осознанная саморегуляция произвольной активности измерялась опросником волевого самоконтроля (А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман), опросником «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), опросником «Копинг-стратегии» (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой).

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты диагностики осознанной саморегуляции произвольной активности испытуемых будем приводить в таблице 1 в соответствии с описанием функциональных звеньев по О.А. Конопкину. Осознанная саморегуляция автором понимается как системно организованный процесс инициации, построения, поддержания и управления произвольной активностью, реализующей достижение принятых субъектом целей [4: с. 6]. Для условного обозначения регрессионных моделей воспользуемся названиями стилевых параметров саморегуляции В.И. Моросановой [8: с. 4].

Статистические значения стилевых параметров саморегуляции произвольной активности в трудной жизненной ситуации показывают низкий уровень планирования (3,27), средний — моделирования (5,43), программирования (5,41) и оценивания результатов (4,89). Достоверными корреляциями конфликтности со стилевыми параметрами осознанной саморегуляции являются: слабая отрицательная связь с оцениванием результатов ($-0,351$), слабая положительная с программированием (0,493) и уверенная положительная

Таблица 1

Результаты исследования влияния ценностей на параметры саморегуляции
(корреляционно-регрессионный анализ)

Параметры стиля саморегуляции (средний балл) ¹	Факторы	Конфликтность ценностей (4,0)	Осознанность ценностей (2,53)	Широта ценностей (3,36)
Планирование (3,27)	<i>r</i>	-0,261	0,054	0,345
	β	-0,219	-0,151	0,409
	Статистика модели $R = 0,42 R^2 = 0,176 F = 0,98$			
Модели- рование (5,43)	<i>r</i>	0,618	-0,352	-0,281
	β	0,866	0,106	0,272
	Статистика модели $R = 0,64 R^2 = 0,41 F = 5,79$ (при $P \leq 0,01$)			
Программи- рование (5,41)	<i>r</i>	0,493	-0,342	-0,282
	β	0,481	-0,055	0,075
	Статистика модели $R = 0,46 R^2 = 0,21 F = 2,85$ (при $P \leq 0,05$)			
Оценивание результатов (4,89)	<i>r</i>	-0,351	0,211	0,17
	β	-0,476	-0,039	-0,145
	Статистика модели $R = 0,36 R^2 = 0,13 F = 1,28$			

с моделированием (0,618). Осознанность ценностей слабо отрицательно коррелирует с моделированием (-0,352) и программированием (-0,342). Широта как критерий ценностей имеет слабую прямую корреляцию только с планированием (0,345). Средние баллы параметров ценностей свидетельствуют о высокой конфликтности по выборке в целом (4,0), малой осознанности (2,53) и уверенном соотношении широты — узости (3,36).

Для проверки гипотезы о том, что конфликтность, осознанность и широта ценностей как предикторы регуляторной активности влияют на изменения функциональных блоков саморегуляции, строилось четыре регрессионные модели, в каждой из которых параметры осознанной саморегуляции произвольной активности выступали зависимыми переменными. Регрессионную модель «Планирование» полностью статистически значимой признать нельзя. Влияние

¹ В скобках указан средний балл по выборке:

– распределение значений стилевых параметров по исследуемой выборке: 0–3 — низкие значения; 3,01–4,50 — значения ниже среднего уровня; 4,51–6,10 — средние значения; 6,11–7,5 — значения выше средних показателей; 7,51–9,0 — высокие значения;

– распределение значений статистической индексации ценностей по выборке: 0–2,5 — низкий индекс; 2,6–4,0 — средний индекс; 4,1–6,0 — высокий индекс.

всех предикторов объясняет только 18 % дисперсии показателей планирования. При этом значимым оказывается фактор «Широта ценностей». Именно его динамика в первую очередь объясняет изменение процесса целеобразования в трудной жизненной ситуации. При вводе в модель конфликтности и осознанности влияние фактора несколько усиливается. Статистически достоверной оказывается модель «Моделирование». Совокупное влияние предикторов детерминирует 41 % дисперсии. Во второй регрессионной модели факторы последовательно распределяются следующим образом: конфликтность, широта, осознанность. Наибольшую значимость приобретает фактор конфликтности ценностей, влияние которого повышается при вводе в модель осознанности и широты. Можно заметить и опосредованное влияние фактора широты ценностей. Регрессионная модель «Программирование» статистически значима. Влияние набора предикторов суммарно объясняет 21 % дисперсии программирования. Первым в модель входит фактор конфликтности; его изменения прямо пропорционально изменяют программы исполнительских действий. Малозначимыми в регрессионной модели оказываются факторы осознанности и широты ценностей. Только 13 % объясняемой дисперсии в модели «Оценивание результатов». Признать достоверными факторы или саму модель нельзя, но, несмотря на это, показатели влияния конфликтности можно определить как предиктор оценки результата.

Основным результатом эмпирического исследования выступает сниженный фон стилевых показателей осознанной саморегуляции произвольной активности субъекта в трудной жизненной ситуации. Испытуемые характеризуются низкой способностью достигать принятых целей, преодолевать препятствия. Субъективная оценка цели как трудной провоцирует человека отказаться от нее скорее, чем ее развить, детализировать и сделать реалистичной. Планирование, определение условий деятельности и построение программ определяются прежде всего слабым самоконтролем, импульсивностью и иррациональностью поведения в трудной ситуации. Преобладающими оказываются малоэффективные копинг-стратегии. Механизмы регулирования своих чувств и действий, а также выбор способов решения проблемы выражены слабо, акцент делается на собственной рефлексии. Совладание с напряженной ситуацией тесно коррелирует с враждебностью по отношению к себе или окружающим.

Основной блок осознанной саморегуляции произвольной активности в концепции О.А. Конопкина — принятая субъектом цель деятельности [4: с. 7]. Блок, выполняя общую системообразующую функцию, организует процесс саморегуляции для достижения принятой цели настолько, насколько она осознана субъектом. Регуляторная эффективность определяется тем, насколько цель соотносится с остальными параметрами активности. Слабая отрицательная связь планирования с конфликтностью ценностей свидетельствует о том, что небольшая конфликтность продуктивно способствует выработке и принятию цели. Однако низкие значения самого планирования делают эту связь неконструктивной. Изменение фактора «Широта ценностей» более всего объясняет трансформации в процессе планирования целей деятельности. Так, чем меньше набор ценностей, тем

могут быть уже и цели деятельности, на которые направлена осознанная активность субъекта. Другими словами, человек ставит в трудной жизненной ситуации такие цели, которые соотносятся с отдельными ценностями, упуская из виду другие возможности.

Субъективная модель значимых условий как функциональный блок осознанной саморегуляции отражает способность субъекта определять в ситуации успешные внешние и внутренние условия активности. Невысокие показатели моделирования ограничивают эту способность тиражированием прежних успешных условий. Так, субъект, находя выход из трудной жизненной ситуации благодаря изменению конкретных обстоятельств, будет придерживаться данной модели и дальше. Однако при обнаружении неэффективности условий они прорабатываются еще тщательнее и детальнее. Именно за счет такой проработки прежних условий (малоэффективных в трудной ситуации) человек ограничивает свои ресурсы и снижает потенциал. Ценности, относясь к системе внутренних побуждений, воздействуют на процессы моделирования повышением своей конфликтности, создавая определенную напряженность активности. Субъекты, находящиеся в трудной жизненной ситуации, увеличивают способность строить новые модели (как успешные, так и неуспешные), определять для себя новые условия, выделять иные параметры ситуации, создавая таким образом перспективы изменения, но не учитывая продуктивности обстоятельств и своих действий в них. При этом узость ценностной сферы и ее малая осознанность только усиливают желание снимать конфликтность путем построения прежних моделей.

Разработкой соответствующих моделям программ субъект регулирует функцию построения исполнительских действий. Программирование является информационным образованием и определяет содержание способов и последовательность действий по достижению цели. У субъектов, находящихся в трудной жизненной ситуации, недостаточно сформирована потребность программировать способы поведения и деятельности. Нарушается детальность и развернутость программ, страдает вариативность, вносимые в программы изменения не обеспечивают получения должного результата. Однако, как и в случае с моделированием, отмечается тенденция к повышению значений программирования на фоне увеличения конфликтности ценностей. При наличии нерешенных психологических проблем программирование не способствует продуктивной разрядке ситуации. Факторы осознанности и широты при этом не детерминируют связи программирования и ценностной конфликтности. Получается, что противоречия внутри самой системы ценностей, создавая поисковое напряжение, обуславливают действенную активность. При содержательном анализе способов преодоления трудностей нами замечено, что активность субъекта при разрешении проблемы переключается на менее значимую, но хорошо осознанную и «проработанную» ценность, ту, на которую человек был ориентирован раньше и имел для ее реализации программу исполнительских действий. Этот механизм переключения на другую цель и отложения решения проблемы можно определить как защитный. Ценностный конфликт в этом случае способен усиливаться. Основная функ-

ция блока контроля и оценки результатов — обеспечение оценивания действий относительно принятых критериев успешности. Он определяет информационное согласование или рассогласование между запрограммированным ходом деятельности, ее итогами и реальными способами достижения цели. Показатели оценивания результатов по выборке средние, следовательно, функциональность блока не нарушена. Но его оптимальности достаточно только для оценочной деятельности, решение о коррекции системы саморегулирования блок поддерживает слабо. Поскольку оценка своих моделей и программ не приводит к их коррекции, можно говорить об информационном рассогласовании внутри системы саморегуляции. Интересно, что ценностная сфера при этом мало влияет на оценку и контроль результатов. Обращает на себя внимание только фактор конфликтности, снижающий эффективность оценочно-коррекционной деятельности повышением своих значений.

Обобщая результаты, сформулируем следующий вывод. Трудная жизненная ситуация, напряженно отражаясь в сознании субъекта, понижает эффективность его стиля регуляции произвольной активности. Саморегуляция перестает обеспечивать цели деятельности, на которые в трудной ситуации направляется адаптивная активность. Планирование целей, определение соответствующих им условий активности и разработка программ достижения результата не гарантируют разрешения психологической проблемы. Информационное стилевое рассогласование обусловлено воздействием на саморегуляцию системы субъективных ценностей. Факторы ценностей разнонаправленно влияют на параметры стиля, повышая одни и в то же время снижая другие. Наибольшую стилевую дезориентацию определяет фактор конфликтности ценностей.

Литература

1. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 38–44.
2. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 85–98.
3. Карпинский К.В. Функциональная взаимозависимость психологических свойств смысла жизни // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 2. С. 14–30.
4. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
5. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов. М.: Смысл, 1999. 36 с.
6. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 5. С. 25–28.
7. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.
8. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 125 с.
9. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

Literatura

1. *Bubnova S.S.* Cennostny'e orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelinejnaya sistema // *Psixologicheskij zhurnal*. 1999. T. 20. № 5. S. 38–44.
2. *Zinchenko V.P.* Cennosti v strukture soznaniya // *Voprosy' filosofii*. 2011. № 8. S. 85–98.
3. *Karpinskij K.V.* Funkcional'naya vzaimozavisimost' psixologicheskix svojstv smy'sla zhizni // *Teoreticheskaya i e'ksperimental'naya psixologiya*. 2013. T. 6. № 2. S. 14–30.
4. *Konopkin O.A.* Psixicheskaya samoregulyaciya proizvod'noj aktivnosti cheloveka (strukturno-funkcional'ny'j aspekt) // *Voprosy' psixologii*. 1995. № 1. S. 5–12.
5. *Leont'ev D.A.* Metodika predel'ny'x smy'slov. M.: Smy'sl, 1999. 36 s.
6. *Leont'ev D.A.* Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt' mnogomernoj rekonstrukcii // *Voprosy' filosofii*. 1996. № 5. S. 25–28.
7. *Morosanova V.I.* Lichnostny'e aspekty' samoregulyacii aktivnosti cheloveka // *Psixologicheskij zhurnal*. 2002. T. 23. № 6. S. 5–17.
8. *Morosanova V.I.* Oprosnik «Stil' samoregulyacii povedeniya» (SSPM): rukovodstvo. M.: Kogito-Centr, 2004. 125 s.
9. *Yaniczkij M.S.* Cennostny'e orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000. 204 s.

G.Y. Martyanova

**Value Sphere as a Factor of Regulatory Activity
of the Subject in a Difficult Life Situation**

The article reveals the mechanisms of conscious self-regulation of any activity of the subject in a difficult life situation. Empirical study is based on O.A. Konopkin's ideas of the functional structure of conscious self-regulation of any activity of human and V.I. Morosanova's concept of individual style of self-regulation. The author has proved that proneness to conflict, awareness and breadth of valuable sphere influence on arbitrary activity of the subject in a difficult life situation.

Keywords: activity; conscious self-regulation; difficult life situation; values; conflict of values.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А.И. Лаврентьева

Физиологические и психологические факторы овладения русским языком детьми мигрантов

В статье рассматривается процесс овладения русским языком как неродным детьми-мигрантами. Определены основные трудности ребенка-мигранта, обусловленные физиологическими и психологическими факторами (индивидуальные особенности межполушарной асимметрии, мотивация, металингвистические способности и т. д.). Обращается внимание на взаимодействие этих факторов.

Ключевые слова: дети мигрантов; овладение неродным языком; физиологические факторы; психологические факторы.

Настоящее время отличается многообразием форм миграции населения, что привело к появлению детей мигрантов в школах столичного мегаполиса. Нормой онтогенеза языковой способности постепенно становится двуязычие. Большинство исследований, описывающих ситуации детского двуязычия, посвящено единицам различных языковых уровней, их хранению в языковом сознании двуязычного ребенка и функционированию в рамках его речевой деятельности. Исследуются возрастные особенности двуязычия, психологическая готовность ребенка к овладению новой для него языковой системой; рассматриваются вопросы когнитивного развития в процессе овладения неродным языком [13].

Вместе с тем в последние десятилетия некоторые проблемы оказались принципиально новыми для исследователей детского двуязычия. Это прежде всего нейролингвистические аспекты двуязычия, индивидуальные стратегии в процессе освоения родного и неродного языков, роль метаязыковой деятельности ребенка в этих процессах. В условиях пристального внимания современных гуманитарных наук к «человеческому фактору в языке» («антропоцентрический взрыв») именно эти аспекты становятся приоритетными линиями для анализа факторов, определяющих эффективность овладения неродным языком. Поэтому целесообразно выделить различные группы факторов, оказывающих влияние на успешность речевого развития и языкового образования детей-мигрантов в условиях

полиэтнической среды современного образовательного учреждения: физиологические, психологические, лингвистические, социальные, культурологические и педагогические факторы. При этом качественное своеобразие процесса становления вторичной языковой личности может быть охарактеризовано лишь с учетом взаимодействия факторов. В настоящей работе мы остановимся на анализе физиологических и психологических факторов.

Обратимся к *физиологическим факторам, связанным с влиянием особенностей межполушарного взаимодействия в речевых процессах (нейролингвистические факторы)*. Способность к наиболее продуктивному освоению естественных языков присуща ребенку в среднем до десяти лет; следовательно, в этот период овладение как родным, так и неродным языком обеспечивается одними и теми же нейрофизиологическими механизмами [14]. Этим обусловлена возможность адекватной реализации двух языковых систем и «переключения кода» в условиях конкретных речевых ситуаций в дальнейшем. Более позднее начало становления неродного языка влечет за собой действие различных механизмов обработки и хранения родного и неродного языков. Иначе говоря, «механизмы речи являются... переносом в область вербализованной мысли глубинных механизмов функционирования коры больших полушарий человеческого мозга» [1: с. 320].

Речевые ошибки, появляющиеся в норме у здоровых детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе овладения родным и неродным языками, несомненно, связаны с различиями типов межполушарной асимметрии. Л.В. Забродина отмечает: «Речевые ошибки чаще появляются у левшей и амбидекстров, чем у правшей. Типы ошибок: антиципация слогов или слов в словосочетаниях, трудности произнесения “сложных” слов (длинных, непривычных). ...Для левшей и амбидекстров эти ошибки носят систематический характер, проявляются в условиях незатрудненной коммуникации» [4: с. 171]. Таким образом, невозможно исследовать речевую деятельность и процесс овладения неродным языком без опоры на знания о речевой спецификации тех или иных отделов центральной нервной системы (ЦНС).

Рассмотрим *физиологические факторы, связанные со степенью сформированности артикуляционного аппарата, обеспечивающего акустическую реализацию звуков неродного (русского) языка*. Звуки неродного языка воспринимаются ребенком-мигрантом через набор смыслоразличительных фонологических признаков родного языка, а произносятся с помощью тех артикуляторных возможностей, которые им до сих пор предоставлял родной язык. Следует подчеркнуть, что невозможность для ребенка-мигранта различить на слух звуки нового языка по какому-либо фонологическому признаку сказывается в неразличении этих звуков и при их буквенном обозначении в ситуации письменной речи (*симний* вместо «зимний», *риба* вместо «рыба» и т. п.). С.В. Кодзасов отмечает: «Универсальным является лишь набор антропофонических возможностей и тенденций их организации, но не набор конкретных языковых категорий» [6: с. 235]. По мнению Е.Д. Каражаевой, возможны такие ситуации, когда «ребенку (пациенту) нерусской национальности приписывается тот или иной дефект речи вслед-

ствие того, что он в силу специфики своей этноартикуляции не может нормально произносить те или иные русские звуки» [5: с. 209]. Подобного рода ошибки с течением времени исправляются ребенком самостоятельно.

Психологические факторы, влияющие на процесс становления вторичной языковой личности, весьма многообразны.

Сохранность у ребенка-мигранта мотивации к изучению неродного языка. Роль мотивации к изучению второго языка неоднократно подчеркивалась психолингвистами [7: с. 226; 9: с. 43]. Негативное влияние на становление мотивации к овладению языком оказывают те затруднения, которые испытывает ребенок-мигрант, осваивая систему неродного (русского) языка. Это касается, например, абстрактности грамматических категорий, вызывающей одну из основных психологических трудностей в процессе овладения неродным языком. Важно создавать такие ситуации, когда ребенок будет вынужден понимать два языка (как родной, так и неродной) и говорить на них. Именно на этапе начального обучения учителю следует не только ориентироваться на языковые знания, но и иметь в виду *специфику общения* с младшим школьником, с одной стороны, и учитывать «открытость» ребенка к получению новых знаний (*интеллектуальное развитие*) — с другой.

Уровень когнитивного развития младшего школьника-мигранта. Если в языковом сознании ребенка отсутствует когнитивная база для обработки и хранения информации о единицах неродного языка, а также об отношениях этих единиц, то ребенок не сможет выразить мысли на этом языке. Следует учесть, что с когнитивной сферой тесно связана способность использовать язык для приобретения знаний. Когнитивная база для овладения языком есть не что иное, как «образ мира» [7: с. 225], языковая картина мира (ЯКМ) для данного языка (например, [10: с. 183]), которая отражает особенности развития языкового сознания ребенка. Путь к исследованию формирующейся ЯКМ ребенка-мигранта — изучение вербальных ассоциаций. Именно в системе вербальных ассоциаций отражается ЯКМ носителя языка. Поэтому система вербальных ассоциаций представляет собой один из факторов, позволяющих ребенку-мигранту «*встраивать*» новые единицы в лексикон, отражающий ЯКМ неродного языка.

Нам представляется, что важнейшая когнитивная стратегия ребенка, обеспечивающая освоение единиц как родного, так и неродного языка, заключается в сверхгенерализации — обобщении существенных и несущественных признаков в процессе «присвоения» этих единиц. Явление сверхгенерализации рассматривалось, например, С.Н. Цейтлин [12]. Можно выделить как положительное следствие тенденции к языковым обобщениям (например, в усвоении грамматических значений и средств их выражения в русском языке как неродном), так и негативное (в усвоении лексических единиц, что проявляется в распространении одного из семантических признаков на целый класс денотатов: *киса* — это и кошка, и шуба, и меховая шапка, и игрушечный плюшевый медведь).

Роль самостоятельной творческой (метаязыковой) деятельности в процессе овладения языком впервые была охарактеризована В. фон Гум-

больдтом [2] в процессе поиска взаимодействия языковой системы и творческой деятельности говорящего. Метаязыковая деятельность представляет собой творческую деятельность ребенка по анализу фактов языка и речи, поступающих «на вход». Н.И. Лепская отмечает, что творческое отношение ребенка к языку проявляется в способности «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний», имея в виду «претворение языковых фактов в предмет речи детей» [8: с. 88]. Очевидно, что в этой связи уместно говорить о метаязыковой компетенции школьника-мигранта.

Роль общих и индивидуальных стратегий в овладении неродным языком. Независимо от того, вынужден ребенок овладевать языком (в том числе и неродным) в условиях нормы или патологии, этот процесс будет охватывать все стадии, отражающие общие (универсальные, возрастные) закономерности речевого и лингвистического развития. В то же время следует иметь в виду индивидуальные стратегии овладения языком: например, уместно рассмотреть две стратегии «вхождения» в язык (Bates): аналитическую (левополушарную) и холистическую (правополушарную). Или принять во внимание *когнитивно-лингвистический* тип овладения вторым языком, опирающийся на механизмы контроля собственного речевого поведения и преобладающий на ранних этапах онтогенеза языковой способности *коммуникативно-речевой тип*, при котором «вхождение» в новый язык осуществляется через речевую практику, освоение речевых клише и штампов [3].

Знаковая деятельность с использованием неродного языка. Осознание знакового характера языка в условиях полиэтнической среды обеспечивает эффективность овладения новой для ребенка языковой системой. По мнению Р.М. Фрумкиной, в процессе овладения неродным языком важны «операции со знаками, а не с объектами» [11: с. 174]. Если принять во внимание предложенное Ф. де Соссюром понимание двусторонней сущности языкового знака, представляющего собой единство означающего (плана выражения) и означаемого (плана содержания), то, осваивая новые знаки неродного языка, ребенок всякий раз прежде всего устанавливает соответствие между означаемым и означающим.

Таким образом, анализ физиологических и психологических факторов, оказывающих влияние на процесс овладения неродным языком, позволяет сделать следующий вывод. Если процесс овладения неродным языком определять как становление *знаковой деятельности* на базе нового языка, то освоение *плана выражения* языковых знаков оказывается преимущественно результатом влияния физиологических факторов, тогда как освоение *плана содержания* новых для ребенка языковых знаков становится итогом универсальных и индивидуальных стратегий интерпретации ситуаций окружающей действительности, а также творческой (метаязыковой) деятельности ребенка, направленной на установление соответствия между содержанием и выражением; в последнем случае изучение речевого поведения ребенка-мигранта целесообразно осуществлять с чисто психологических позиций.

Литература

1. *Бутон Ш.* Развитие речи // Психолингвистика: сб. ст. М.: Прогресс, 1984. С. 307–325.
2. *Гумбольдт В. фон.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. М.: Прогресс, 1984. С. 156–180.
3. *Егорова А.А., Трошева К.А.* Зависимость освоения иностранного языка от уровня когнитивного развития и уровня развития речи на родном языке // Онтолингвистика: современное состояние и перспективы развития: мат-лы Всероссийской конференции молодых ученых (Санкт-Петербург, 15–17 мая 2000 г.). СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. С. 37–40.
4. *Забродина Л.В.* Влияние межполушарной асимметрии мозга на особенности жестового поведения и наличие речевых ошибок у здоровых людей // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: тезисы международной конференции. Т. 1. М.: Филология, 1995. С. 170–172.
5. *Каражаева Е.Д.* Лингвистика, патоллингвистика и логопедия (проблема типов языковой особенности) // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: тезисы международной конференции. Т. 1. М.: Филология, 1995. С. 208–210.
6. *Кодзасов С.В.* Фонетические возможности человека и их использование в языке // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: тезисы международной конференции. Т. 1. М.: Филология, 1995. С. 234–236.
7. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. 287 с.
8. *Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: Изд-во МГУ, 1997. 152 с.
9. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Методика развития речи двуязычных дошкольников. М.: ВЛАДОС, 2010. 253 с.
10. *Седов К.Ф.* Нейропсихолингвистика. М.: Лабиринт, 2009. 250 с.
11. *Фрумкина Р.М.* Психолингвистика. М.: Академия, 2001. 320 с.
12. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.
13. *Чиршева Г.Н.* Проблематика исследований детского билингвизма на современном этапе // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: сб. науч. ст. Орел: ОГУ, 2002. С. 183–185.
14. *Hamers J.F., Blanc M.H.A.* Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: University Press, 2000. 468 p.

Literatura

1. *Buton Sh.* Razvitie rechi // Psixolingvistika: Sbornik statej. M.: Progress, 1984. S. 307–325.
2. *Gumbol'dt V. fon.* O razlichii stroeniya chelovecheskix yazy'kov i ego vliyanii na duxovnoe razvitie chelovechestva // Gumbol'dt V. fon. Izbranny'e trudy' po yazy'koznaniyu: per. s nem. M.: Progress, 1984. S. 156–180.
3. *Egorova A.A., Trosheva K.A.* Zavisimost' osvoeniya inostrannogo yazy'ka ot urovnya kognitivnogo razvitiya i urovnya razvitiya rechi na rodnom yazy'ke // Ontolingvistika: sovremennoe sostoyanie i perspektivy' razvitiya: mat-ly' Vserossijskoj konferencii molody'x ucheny'x (Sankt-Peterburg, 15–17 maya 2000 g.). SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2000. S. 37–40.

4. *Zabrodina L.V.* Vliyanie mezhpolutsharnoj asimmetrii mozga na osobennosti zhestovogo povedeniya i nalichie rechevy'x oshibok u zdorovy'x lyudej // *Lingvistika na ishode XX veka: itogi i perspektivy'*: tezisy' mezhdunarodnoj konferencii. T. 1. M.: Filologiya, 1995. S. 170–172.
5. *Karazhayeva E.D.* Lingvistika, patolingvistika i logopediya (problema tipov yazy'kovoj osobennosti) // *Lingvistika na ishode XX veka: itogi i perspektivy'*: tezisy' mezhdunarodnoj konferencii. T. 1. M.: Filologiya, 1995. S. 208–210.
6. *Kodzasov S.V.* Foneticheskie vozmozhnosti cheloveka i ix ispol'zovanie v yazy'ke // *Lingvistika na ishode XX veka: itogi i perspektivy'*: tezisy' mezhdunarodnoj konferencii. T. 1. M.: Filologiya, 1995. S. 234–236.
7. *Leont'ev A.A.* Osnovy' psixolingvistiki. M.: Smy'sl, 1999. 287 c.
8. *Lepskaya N.I.* Yazy'k rebenka (Ontogenez rechevoj kommunikacii). M.: Izd-vo MGU, 1997. 152 s.
9. *Protasova E.Yu., Rodina N.M.* Metodika razvitiya rechi dvuyazy'chny'x doshkol'nikov. M.: VLADOS, 2010. 253 s.
10. *Sedov K.F.* Nejropsixolingvistika. M.: Labirint, 2009. 250 s.
11. *Frumkina R.M.* Psixolingvistika. M.: Akademiya, 2001. 320 s.
12. *Cejtlin S.N.* Yazy'k i rebenok: Lingvistika detskoj rechi. M.: VLADOS, 2000. 240 s.
13. *Chirsheva G.N.* Problematika issledovanij detskogo bilingvizma na sovremennom e'tape // Aktual'ny'e problemy' razvitiya rechi i lingvisticheskogo obrazovaniya detej: sb. nauch. st. Oryol: OGU, 2002. S. 183–185.
14. *Hamers J.F., Blanc M.H.A.* Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: University Press, 2000. 468 p.

A.I. Lavrentieva

Physiological and Psychological Factors of Mastering the Russian Language by Migrants' Children

This article considers the process of mastering Russian as a foreign language by migrants' children. The author has determined the main difficulties of the child migrant caused by physiological and psychological factors (individual characteristics of interhemispheric asymmetry, motivation, metalinguistic abilities, etc.). The author draws attention to the interaction of these factors.

Keywords: migrants' children; mastery of a foreign language; physiological factors; psychological factors.

А.М. Аксёнов

Механизмы социального лифта выпускников интернатных учреждений

В статье раскрыты особенности развития детей, воспитывающихся вне семьи, пути и приоритеты социально-педагогической защиты прав детей-сирот на получение ими достойного и качественного образования. Раскрыты специфические условия жизни детей, оставшихся без попечения родителей, и показан процесс их развития в условиях инновационной Киреевской школы-интерната. Благодаря качественному образованию выпускникам школы открылась возможность выхода на другой социальный уровень (феномен социального лифта).

Ключевые слова: дети-сироты; университетские комплексы; социальный лифт; образование; воспитание; обучение.

Право на образование относится к сущностным правам человека и гарантируется обществом. Концепция образования, воплощенная в Конвенции и других документах о правах человека, признает право на образование как основу практики демократического гражданства. Государство предпринимает комплекс целенаправленных конкретных мероприятий экологического, правового и организационного характера для поддержки наиболее уязвимых слоев населения, обеспечивающих социально-педагогическую защиту.

Основной контингент в детских домах, школах-интернатах, приютах, кризисных центрах составляют дети, имеющие родителей. Эти родители больные, недееспособные, уклоняются от своих обязанностей по воспитанию детей, злоупотребляющие правами, оказывающие на детей вредное влияние, страдающие алкоголизмом. По данным исследований А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых: «Сказанное означает, что с учетом соматического и психического здоровья, с учетом отягченной наследственности, неблагоприятного протекания пренатального развития, тяжелых условий жизни в раннем возрасте дети, родившиеся и выросшие в таких семьях, составляют, по существу, “группу риска”». [6]. Дети, воспитывающиеся в интернатных учреждениях, характеризуются специфическими особенностями развития, но все они имеют и общие особенности, такие как: проблемы со здоровьем (как физическим, так и психическим); интеллектуальное отставание, проявляющееся в ограниченном кругозоре, недоразвитии психических познавательных процессов; отсутствие навыков учебной деятельности; проблемы психо-эмоционального развития, социализации.

Отмечалось, что воздействие неблагоприятных, а часто нечеловеческих условий жизни детей в семьях достаточно длительное время вызывало не-

гитивные психические, физические и другие изменения в организме ребенка, приводящие к тяжелейшим последствиям в их развитии.

В.С. Мухина отмечает, что «ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Отчужденность, эмоциональная холодность, неумение эмоционально общаться, отсутствие навыков общения — вот далеко не полный перечень отклонений в развитии» [5].

Большинство исследований, посвященных развитию ребенка, воспитывающегося вне семьи, сходились к мнению, что такие дети, как правило, ограничены в выборе своего образовательного маршрута.

Это обусловлено многими факторами: от закрытости школы-интерната, отсутствия необходимой учебной базы до ответственности педагогов за результат.

Стартовые позиции детей, оставшихся без попечения родителей, определяют уровнем их психического и физического здоровья, а также уровнем образованности, который в свою очередь зависит от качества школьного образования.

В общественном мнении сложился следующий взгляд на ситуацию. Выпускники школ-интернатов и детских домов испытывают большие трудности с устройством на работу, получением жилья, не умеют общаться со взрослыми, обустроить свой быт, составлять и соблюдать бюджет, отстаивать свои юридические права. В результате в некоторых регионах России почти каждый второй выпускник детского дома состоял в группе риска (являлся бомжем, находился под следствием либо совершил правонарушение и т. д.). Поэтому одной из главных задач, стоящих перед государством в отношении выпускников, является обеспечение их прав и интересов в самостоятельной жизни [7].

Значимым условием полноценной интеграции выпускников учреждений для детей-сирот в общество является их последующее трудоустройство, возможности которого напрямую зависят от наличия у них профессии. Для содействия профессиональному самоопределению и профессиональной подготовке воспитанников учреждений для детей-сирот необходимо обеспечить дальнейшее расширение перечня профессий, которым обучаются воспитанники этих учреждений, перспективных с точки зрения возможностей их дальнейшего трудоустройства на территории субъекта Российской Федерации, развитие материально-технической базы учреждений для организации трудового обучения и профессиональной подготовки воспитанников, взаимодействие учреждений для детей-сирот в этих целях с образовательными учреждениями профессионального образования, предприятиями, организациями.

Целью системы защиты прав выпускников интернатных учреждений является создание условий, направленных на развитие и активное их участие в жизни общества, при этом координатором в достижении успешности выступает образовательная организация для детей-сирот.

Безусловно, в более выигрышном положении оказываются выпускники тех интернатных учреждений, где функционируют группы постинтернатной адаптации или социальные гостиные. В этом случае у выпускника все-таки есть потенциальная возможность выбрать то профессиональное училище, где он хочет

учиться, так как у него нет проблемы с жильем. Такое устройство практикует Киреевская школа-интернат, когда после окончания 9 класса поступающие в профлицей, училища, колледжи воспитанники могут проживать в социальной гостинице, которая является структурным подразделением школы-интерната.

Определив приоритетные направления в получении детьми-сиротами достойного образования, многие инновационные школы-интернаты стали выстраивать партнерские отношения с высшими учебными заведениями, активно вести подготовку и переподготовку имеющихся кадров педагогов, внедрять в учебный процесс новые педагогические технологии.

С 2003 г. Киреевская школа-интернат была включена в Федеральный эксперимент по обновлению структуры и содержания образования, а в 2005 г. школа-интернат вошла в состав университетских комплексов, в результате чего решались проблемы закрытости учреждения, появилась новая открытая образовательная среда с иными притязаниями воспитанников на будущую жизнь, открывая выпускникам возможность выхода на другой социальный уровень общества, благодаря качественному образованию (феномен социального лифта) [8].

Новые подходы в обучении приводят к повышению его качества и успеваемости. Педагогами школы проводится целенаправленная работа по созданию адаптивной образовательной среды во внеурочное время.

Учителя-предметники организуют недели по своим направлениям, в ходе которых развиваются коммуникабельность, творчество, активность каждого ребенка. Этой же цели способствует и проведение школьных, районных олимпиад по русскому языку, географии, информатике, технологии, английскому языку, физической культуре, что благоприятствует внеконкурсному поступлению в Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

В создании адаптивной образовательной среды большую роль играет организация работы ученического самоуправления — школьного Учкома, направленная на повышение престижа знаний, формирование положительной мотивации к учению. Ежегодно количество хорошистов и отличников увеличивается, традиционно в их честь администрацией школы организуется прием.

Стабильный уровень качества знаний отражают результаты итоговой аттестации в форме ЕГЭ. Спектр выбираемых предметов очень разнообразен: физика, география, биология, обществознание, история.

Реализация системы воспитания в выпускном классе предполагает:

- формирование ведущих интегративных качеств личности;
- непрерывную диагностику, постепенно переходящую в самодиагностику, самосознание;
- просвещение в области культуры;
- оптимальное сочетание индивидуального воспитания, воспитания в коллективе и самовоспитания.

С целью качественной подготовки учащихся старшей ступени обучения к самостоятельной жизни решались следующие воспитательные задачи:

- помочь воспитанникам в профессиональном становлении, жизненном самоопределении;

- создание максимальных условий для самореализации, ведущей к успеху.

Решению этих задач способствует курс занятий по саморазвитию «Управляй собой», в рамках которого ребята учатся регулировать свои отношения с окружающими, уменьшать тревожность, снимать стрессовые состояния. Каждый становится «психотерапевтом» для себя, учится по собственному желанию восстанавливать силы после напряженного умственного и физического труда. Саморегуляция помогает им настроиться на эффективную деятельность (в том числе на учебную), переключаться с одного вида деятельности на другой. Саморегуляция увеличивает защитные силы их организма, помогает бороться с вредными привычками. Умение управлять собой универсально и может быть использовано в любой сфере жизнедеятельности.

Подготовке воспитанников школы-интерната к самостоятельной жизни способствует реализация программы по социальной адаптации, содержащая три направления: «Я — гражданин России», «Я и моя профессия», «Постинтернатная адаптация выпускников», работа по профессиональному самоопределению. В стенах школы ведется подготовка специалистов по профессиям: «Оператор электронно-вычислительных машин и вычислительной техники», «Парикмахер II разряда». Полученные специальности в стенах родного дома не сдерживают их выбора в получении профессии в будущем. Работа по формированию у воспитанников интерната образа будущей профессиональной деятельности закладывается еще на этапе начальной школы через сюжетно-ролевые игры, участие детей в кружках по индивидуальному выбору (мягкая игрушка, резьба по дереву, вышивка, тестопластика, ковроткачество). Воспитатели оформляют карты профессионального самоопределения воспитанников, для чего используется методика организации и проведения профессиональных проб.

Профессиональная проба представляет собой законченное изделие, результат труда. Это не только метод определения предпочтительности вида трудовой деятельности, но и возможность в ходе их выполнения совершенствовать трудовые навыки.

В программе по социальной адаптации и профессиональной ориентации важное место занимает раздел по постинтернатной адаптации выпускников:

1. Создание образовательной среды как предпосылки для эффективной социальной практики адаптации:

- выявление социальных потребностей подростка и обозначение специфики их реализации у сироты;
- обозначение и систематизирование факторов, затрудняющих интеграцию в общество выпускников-сирот;
- разработка и реализация системы мероприятий внутри интерната, направленных на формирование конструктивной постинтернатной адаптации выпускников;
- обозначение «социальной сети», обеспечивающей социальное, правовое и личное благополучие выпускника интернатного учреждения в условиях мегаполиса;

- обеспечение профессионального патронажа и координация деятельности в постинтернатный период;
- разработка критериев результативности работы по повышению уровня социальной адаптации подростка-сироты.

2. Создание маршрутов постинтернатной адаптации (МПА) и формирование механизма их реализации.

МПА — это комплекс мероприятий, реализуемых на основе межведомственного взаимодействия и направленных на успешную социальную адаптацию выпускника вне стен интернатного учреждения.

При поступлении ребенка в вуз школа-интернат совместно с администрацией высшего учебного заведения прорабатывают вопросы:

- где будет жить выпускник;
- кто будет его куратором;
- варианты конструктивного проведения досуга;
- какую поддержку будет оказывать школа-интернат.

Преимуществом университетского комплекса является единая система образования, при которой воспитанник школы попадает в среду, в которой все «стыки» между образовательными учреждениями сглажены, переход из средних классов в старшие, из общеобразовательного учебного заведения в среднее специальное или вуз происходит максимально «безболезненно». Основано это на том, что воспитанник-абитуриент знает, какие требования будут предъявлены к нему при поступлении в то или иное учебное заведение, он сможет еще в средних классах школы определиться со своими наклонностями, чтобы в дальнейшем получить достойное образование, которое позволит ему максимально полно реализоваться в самостоятельной жизни.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии, 1997. 352 с.
2. *Дубровина И.В., Бардышевская М.К.* О развитии детей, оставшихся без родителей. М.: СИМС, 1995. 65 с.
3. *Лисина М.И., Галигузова Л.Н.* Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1980. 280 с.
4. *Лисина М.И.* Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1985. 208 с.
5. *Мухина В.С.* Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях // Материалы Российско-американской научно-практической конференции (Москва, 12–14 мая 1994 г.) / Под ред. Л.К. Сидоровой. М., 1995. С. 6–7.
6. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Дети без семьи. М., 1990.
7. *Семья Г.В.* Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М.: УРАО, БФРГТЗ, 2001.
8. *Семья Г.В., Аксёнов А.М., Овчинников А.Н.* Учебно-методические материалы для организации образовательного процесса в учреждении для детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей, входящих в состав университетских комплексов. М.: БФРГТЗ «Слово», 2006. С. 4–5.

9. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я., Быков А.В. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы: учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 2003. С. 102–103.

Literatura

1. Bozhovich L.I. Problemy' formirovaniya lichnosti. M.: Institut prakticheskoy psixologii, 1997. 352 s.

2. Dubrovina I.V., Bardy'shevskaya M.K. O razvitii detej, ostavshixsya bez roditel'ej. M.: SIMS, 1995. 65 s.

3. Lisina M.I., Galiguzova L.N. Stanovlenie potrebnosti detej v obshhenii so vzrosly'mi i sverstnikami // Issledovaniya po problemam vozrastnoj i pedagogicheskoy psixologii / Pod red. M.I. Lisinoj. M.: Pedagogika, 1980. 280 s.

4. Lisina M.I. Obshhenie i rech': Razvitie rechi u detej v obshhenii so vzrosly'mi / Pod red. M.I. Lisinoj. M.: Pedagogika, 1985. 208 s.

5. Muxina V.S. Osobennosti razvitiya lichnosti detej, vospity'vayushhixsya v internatny'x uchrezhdeniyax // Materialy' Rossijsko-amerikanskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Moskva, 12–14 maya 1994 g.) / Pod red. L.K. Sidorovoj. M., 1995. S. 6–7.

6. Priozhan A.M., Tol'sty'x N.N. Deti bez sem'i. M., 1990.

7. Sem'ya G.V. Osnovy' social'no-psixologicheskoy zashhishhennosti vy'pusknikov obrazovatel'ny'x uchrezhdenij dlya detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditel'ej. M.: URAO, BFRGTZ, 2001.

8. Sem'ya G.V., Aksyonov A.M., Ovchinnikov A.N. Uchebno-metodicheskie materialy' dlya organizacii obrazovatel'nogo processa v uchrezhdenii dlya detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditel'ej, vxodyashhix v sostav universitetskix kompleksov. M.: BFRGTZ «Slovo», 2006. S. 4–5.

9. Shul'ga T.I., Olfierenko L.Ya., By'kov A.V. Social'no-psixologicheskaya pomoshh' obezdoленным detyam: opy't issledovaniy i prakticheskoy raboty': учеб. posobie. M.: Izd-vo URAO, 2003. S. 102–103.

A.M. Aksyonov

Mechanisms of Social Elevator of Graduates of Boarding Schools

The article reveals the peculiarities of development of the children cared for outside the family, and the ways and priorities of social and educational protection of the rights of orphan children to obtain decent and high quality education. The author has disclosed the specific conditions of life of children left without parental care, and has shown the process of their development in the conditions of innovative Kireyevsky boarding school. Thanks to high quality education for school graduates has opened the opportunity to enter a different social level (the phenomenon of social elevator).

Keywords: orphan children; university complexes; social elevator; education; upbringing; training.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Кудряшёв

Из истории преодоления детской безнадзорности в Москве 1920-х гг.

В статье рассказывается о деятельности в 1920-е – начале 1930-х гг. крупного общественного объединения — общества «Друг детей». Со второй половины 1920-х гг. начинается массовое движение за создание в крупных городах, прежде всего в Москве, детских площадок. Статья посвящена деятельности Московского отделения данного общества.

Ключевые слова: детская безнадзорность; досуг детей; городская среда; общество «Друг детей»; детские площадки.

К началу 1920-х гг. война, голод, разруха обездолили миллионы ребят в Советской России. В 1921 г. под руководством Ф.Э. Дзержинского была создана Деткомиссия ВЦИК (полное название — Комиссия по улучшению жизни детей). Но ее усилия оставались недостаточными. К середине 1920-х гг. в стране оставались тысячи беспризорных. В помощь деткомиссиям, государственным организациям в 1924 г. возникло общество «Друг детей» (ОДД) [21: с. 303–304]. Оно складывалось снизу, из ячеек, которые создавались на фабриках, в красноармейских частях, в учреждениях, в жилтовариществах [4: с. 166; 19: с. 27]. Одними из главных задач нового общественного объединения стали сбор средств для поддержки государственных программ по борьбе с беспризорностью и преодолением безнадзорности детей, организация детского досуга. В Памятке члену ОДД говорилось: «Ты вошел в ячейку общества “Друг детей” для того, чтобы улучшить жизнь детей. Так заботься об этом. Помни, что разумная всесторонняя опека необходима каждому ребенку. Помоги ребенку самому занимать себя, укрепи в нем духовные интересы. Соединенными усилиями с товарищами по ячейке “Друг детей” устрой при домах-коммунах, клубах, рабочих поселках культурные детские уголки. Создав это, не оставляй дела без руководства в дальнейшем» [14: с. 24].

В 1927 г., следуя постановлению бюро МК ВКП (б) «О работе добровольных обществ» от 14 декабря 1926 г., ОДД перешло на территориальный принцип организации (поквартальный, порайонный, при жилтовариществах) [13]. Цель постановления состояла в том, чтобы привлечь в ОДД и другие доброволь-

ные общества «еще не организованную часть населения (домашних хозяек, домашних работниц), которых легче всего охватить путем территориальной организации» [12: с. 4].

«Язва беспризорности заживает», — отмечал в 1928 г. А.В. Луначарский [19: с. 27]. Не так быстро, как хотелось бы, но меняется облик улиц и вокзалов; «пейзаж с беспризорными» из повсеместной обыденности становится редкостью. Со второй половины 1920-х гг. начинается массовое движение за создание в крупных городах, прежде всего в Москве, детских площадок. В данном материале мы подробнее остановимся на этом направлении деятельности Московского отделения ОДД. Главным источником служит одноименный журнал общества, выходивший с 1925 по 1933 г.

Необходимо отметить, что первые детские площадки стали создаваться в России, в Москве, до революции, в первое десятилетие XX в. На Первом Всероссийском съезде по семейному воспитанию, состоявшемся в конце 1912 — начале 1913 г., был заслушан доклад И.Г. Розанова «О деятельности Общества попечения об учащихсЯ детях Бутырского района Москвы». Докладчик, будучи представителем данного общества, подробно описал его деятельность с момента возникновения в 1910 г. Он подчеркнул, что в условиях окраинного положения Бутырок перед обществом стояло две основные задачи: «борьба с влиянием улицы и борьба с бедностью». На основе бесплатного детского катка, опыт работы которого был признан удачным, 1 мая 1911 г. была открыта площадка подвижных игр. Сначала это был спортивный центр Бутырской округи: дети под руководством наставников играли в футбол, ручной мяч, крокет, теннис. А по мере роста привязанности детворы к площадке (ежедневно в первый год приходило около 30 человек) возникли и «сношения с детьми на почве их умственных интересов». Была организована театральная студия, поставившая спектакль, привлечший внимание всей Бутырской окраины: было до 800 человек зрителей. Игры стали только частью общего дела на площадке. Почти каждый день проводились экскурсии по городу, готовились литературные вечера, новые спектакли, ребята занимались лепкой. В хорошую погоду на площадке было около 150 детей, в праздники доходило и до 600 [22: с. 300–306].

В первые послереволюционные годы отношение к детским площадкам менялось. Распоряжением Народного комиссариата просвещения в 1919–1920 гг. летние площадки были преобразованы в летние школы. Однако этот шаг впоследствии был признан неудачным. Большинство городских школ просто не имели средств, возможностей, подходящих кадров для занятий на воздухе. Опытные педагоги подчеркивали, что «летние занятия с детьми на площадках могут быть хороши только тогда, когда туда пойдут люди добровольно, полные сил, интереса и творчества» [7: с. 9].

Но в конце 1920-х гг. наметились определенные подвижки: создание детских площадок стало повсеместным, по всем районам Москвы. Летом 1926 г. в городе была развернута сеть в 111 площадок, охватившая 7607 детей [2: с. 4]. Больше всего площадок было создано в Краснопресненском районе. В действительности

на площадки приходило больше детей, чем то количество, на которое площадки были рассчитаны. Площадки организовывались при фабриках и заводах, при домах-коммунах и больших домах жилтоварищества. Существовали так называемые кооперативные площадки, где родители сами объединялись и создавали эти пункты детского досуга (8 таких площадок возникли, например, в Рогожско-Симоновском районе) [11: с. 3].

Для сотрудников ОДД 1920-х гг. опыт дореволюционной внешкольной работы был, безусловно, важен. Уровень жизни, бытовые условия Москвы мало изменились за первое десятилетие Советской власти. К началу 1930-х гг. общественное устройство города было все еще на стадии перехода от традиционного к урбанизированному. Прежде всего это касалось московских окраин. Педагоги, имевшие дореволюционный опыт работы с безнадзорными детьми, охотно делились им с сотрудниками ОДД, социальными педагогами. Так, А.У. Зеленко, бывавший на детских площадках в США, работавший с С.Т. Шацким с 1905 г., публиковал статьи и книги на тему организации детского досуга в городских условиях [9; 10].

Таким образом, в опыте деятельности ОДД, других советских организаций 1920–1930-х гг., занимавшихся созданием детских площадок, находил отражение и дореволюционный опыт, хотя эта преемственность официально не подчеркивалась. Набор ребят на площадки производился районными приемными комиссиями на основании материалов обследования ОДД. Началом фактической работы по организации площадок можно было считать март – апрель. В это время райсоветы ОДД развертывали работу по организации дружин для обследования нуждающихся детей, подыскивали подходящие места для площадок. Для сбора средств в фонд ОДД устраивали вечера, ставились спектакли [6: с. 24].

В устройстве площадок принимали участие и сами дети. Площадки функционировали в среднем 7–8 часов в день. Наиболее распространенными были смешанные, разновозрастные площадки, где занимались дошкольники и школьники. На площадке проводилась кружковая работа, устраивались подвижные игры, экскурсии за город — самое радостное событие, по отзывам самих ребят. В частности, дети с площадок Хамовнического района больше всего посещали зоопарк, ходили в походы на Ленинские горы [20]. Организовывались общественные праздники.

Особенностью детских площадок со второй половины 1920-х гг. стало участие в их деятельности пионерских организаций. В молодежной печати систематически публиковались статьи, призывающие организовывать такие центры в городских и деревенских условиях, давались советы, как правильно обустроить и организовать работу [5; 17]. Пионерская площадка состояла из 6 отрядов. Каждый отряд имел свой план работы, исходя из общего плана площадки. Работа велась под руководством вожатых, а также помощь оказывали работники Центрального дома пионеров и кружководы. Все пионеры работали в каком-либо кружке [20].

Городские библиотеки посылали на площадки 2–3 раза в неделю своих сотрудников для проведения детских чтений.

На 87 площадках летом 1926 г. дети получали питание. В отдельных случаях за питание платили родители, в других — питание было за счет шефов.

Новым явлением в функционировании площадок 1920-х гг. было участие в их работе врачей. Следуя постановлению Мосздравотдела, места для площадок выбирались при участии медицинских работников, которые давали письменные разрешения. Врач, закрепленный согласно тому же постановлению за каждыми 4–5-ю площадками, производил осмотр детей, руководил работой санитарной комиссии, участвовал в совете площадки, проводил беседы с родителями, особенно с матерями [3: с. 6].

Специфической разновидностью детских летних площадок были санаторные площадки. Например, подобная площадка была организована ОДД в Хамовниках (Большая Пироговская, 17). Сюда попадали истощенные, слабые дети, многие с болезнями сердца, туберкулезом. Ребята получали усиленное питание, ежедневно проходили лечебные процедуры (солнечные ванны, обливание) [1].

Работа площадок была бы невозможна без актива общественников района. Значительная часть этих активистов была членами ОДД. Они знали местные условия, привлекали новых родителей из жилтовариществ. Многие матери считали своим долгом прийти на площадку подежурить, организовывали кружки.

Однако именно за профессиональным педагогом признавалась руководящая роль в координации работ на площадке. Это признание воплощалось и в форме принятия участия в оплате труда профессионала. Педагог перестал быть «излишней роскошью», вызывающей дополнительные накладные расходы.

Для подготовки работников площадок на средства ОДД были созданы курсы на 150 человек. С 15 апреля по 15 мая 1926 г. были прочитаны лекции, проводились экскурсии по природоведению под руководством работников Ботанического сада; в каждом районе работали кружки для социальных педагогов по практическому знакомству с проведением подвижных игр [2: с. 5; 15: с. 32].

Лето заканчивалось устройством выставки работ площадок. Например, такая выставка была организована в 1927 г. в Шаболовском районе [8: с. 19].

Создавались площадки и для детей некоторых национальностей. Летом 1926 г. в Останкино была организована отдельная площадка для детей из цыганского табора. Сотрудники детской Социальной инспекции Краснопресненского района при поддержке ОДД вели регулярную работу с ребятами, читали, обучали, организовывали питание [16: с. 17–18].

Районные собрания, конференции вносили пожелания по укреплению и расширению сети летних площадок и продолжения их работы зимой. Главной помехой организации зимних площадок было отсутствие необходимых помещений. Но и эта проблема в ряде районов постепенно решалась. Удачный опыт летних площадок побудил Московский губсовет ОДД организовать зимние, на что им было ассигновано 6367 рублей. Зимой 1927 г. в Москве было открыто 10 таких площадок [23: с. 10].

В 1931 г. Первый съезд ОДД наметил наиболее актуальные задачи по организации помощи детям. Устав, утвержденный Президиумом ВЦИК 29 октября

1931 г., предусматривал кроме других задач ликвидацию безнадзорности детей. Темпы развития Москвы — крупнейшего города СССР — с началом нового этапа индустриализации резко увеличились. Развивалась и транспортная сеть. Это отразилось и на жизни, бытовых условиях московской детворы.

С начала 1930-х гг. усилилась централизация общества, его подчиненность партийным органам. Несколько лет высшим объединительным уровнем оставался губернский (областной): был «Друг детей» Ленинградский, Свердловский, Нижегородский; лишь в 1930 г. все они слились во Всероссийское общество. Инициатором централизации общества выступила Н.К. Крупская. 21 мая 1930 г. было принято постановление ЦК ВКП(б) о «Создании массовой пролетарской общественной организации вокруг практических задач коммунистического воспитания», а 23 августа 1930 г. — постановление ВЦИК и СНК об объединении местных организаций ОДД во Всероссийское общество.

К 1935 г. общество насчитывало 1,8 миллиона человек. В 1935 г. ОДД прекратило свою деятельность [18: с. 298]. По мнению Т.М. Смирновой, причины ликвидации общества заключались в многочисленных злоупотреблениях его руководства. Органами Партсовконтроля и прокуратурой был вскрыт ряд «деяний преступного характера», которые заключались в незаконном использовании собранных средств. 25 мая 1934 г. Президиум ВЦИК специальным постановлением признал работу ОДД неудовлетворительной, а 1 июля 1935 г. ОДД было ликвидировано [21: с. 303–304]. Но согласимся с Т.М. Смирновой, что активисты-добровольцы низовых ячеек общества бескорыстно проводили большую и важную практическую работу в городах и деревнях СССР: устраивали экскурсии и культпоходы для школьников, организовывали их летний отдых в загородных лагерях и на городских детских площадках [21: с. 315–316].

Опыт деятельности ОДД, детских площадок в Москве сохраняет актуальность и по сей день. Проблема детской безнадзорности остра и в условиях современного мегаполиса. Как показал опыт 20-х гг. XX в., одним из перспективных направлений преодоления безнадзорности является создание действенной системы общественного воспитания, ориентированной на взаимодействие семьи, государственных воспитательных учреждений, учебных заведений, общественности в воспитательной работе по месту жительства детей и подростков. Место жительства объединяет взрослых и детей в их свободное время и создает условия для совместного общения и деятельности разных поколений, для воспитания детей взрослыми. Работа с детьми в городском районе обладает большими резервами в совершенствовании помощи семейному воспитанию.

В 20-е гг. XX в. велись комплексные серьезные исследования в области социальной педагогики. Изучалось взаимодействие личности с «дворовой», уличной средой. Формально регламентированной деятельности и стабильному кругу общения в школе и подобных ей воспитательных институтах противостоит стихийная среда деятельности и общения по месту жительства. Активность детей и подростков в этих условиях может определяться разно-

образными мотивами, среди которых не исключены и асоциальные. Поэтому главная задача общественного воспитания состоит в организации неформальной деятельности таким образом, чтобы нежелательные мотивы были вытеснены общественно ценными. В этих целях в 20-е гг. XX в. создаются разнообразные любительские клубные объединения по интересам, спортивные и игровые площадки, проводится шефская работа.

Ценен опыт ОДД по выявлению безнадзорных детей и их устройству в воспитательные и учебные заведения; интересны мероприятия, проходившие на дворовых площадках. Основным направлением воспитательной работы по месту жительства было и является создание условий, благоприятных для развития личности и самовоспитания, организация воспитывающей среды (т. е. обеспечение нормального психологического климата для всех детей и подростков); профилактика отклоняющегося поведения, безнадзорности, правонарушений и преступности.

Активная помощь детству в 1920-е гг. возникла не на пустом месте. Русская интеллигенция всегда исповедовала принцип деятельной сострадательности, в основе которого лежит идея милосердного отношения к народу. Так, архитектор А. У. Зеленко, во время своей поездки в США в начале XX в. познакомившийся с идеями американской социальной педагогики, стал одним из организаторов в Москве детских досуговых центров по образцу заокеанских. Свою деятельность Зеленко продолжал и в советский период.

Не исчезла эта традиция, когда ОДД была распущена. Уже в первый год Великой Отечественной войны, когда в школах столицы был нарушен нормальный ход учебных занятий, а воспитание детей в семье чрезвычайно осложнилось, город сумел наладить внешкольную работу с учащимися и организовывать общественно-полезный труд школьников. Это стало возможным благодаря самоотверженному и ответственному отношению большинства педагогических работников, библиотекарей, работников организаций и предприятий, которые вели внешкольную работу с детьми.

В наше время подобные идеи, этот опыт находит отклик среди неравнодушных людей, развивается в волонтерском движении. Деятельность добровольцев направлена в первую очередь на помощь остро нуждающимся слоям населения, не имеющим возможности помогать себе самим. В современные волонтерские программы входят просветительские беседы, направленные на профилактику наркомании, СПИДа, подростковой преступности, благотворительные концерты и театральные выступления, пропагандирующие здоровый образ жизни.

Литература

1. А.Н.Т. Там, где ремонтируют здоровье // Друг детей. 1927. № 8–9. С. 21–22.
2. Анцибор В. Общество «Друг детей» и строительство площадок // Друг детей. 1926. № 5. С. 4–5.
3. Анцибор В. Роль летних площадок // Друг детей. 1927. № 6–7. С. 5–6.
4. Бибанов Т.П. Общество «Друг детей» // Вопросы истории. 1985. № 12. С. 166–168.

5. Булатов Н. Давайте строить площадки // Пионер. 1926. № 4. С. 1.
6. Вейценфельд М. Итоги работы детских площадок за лето 1926 г. // Друг детей. 1926. № 7. С. 24–26.
7. Глаголева Л.В. Площадки как один из видов летних занятий с детьми. Л.: Изд-во Брокгауза – Ефрона, 1925. 128 с.
8. Готлиб В. Площадки в жилтовариществах // О наших детях. 1928. № 1. С. 18–19.
9. Зеленко А. Дворовые площадки // На путях к новой школе. 1925. № 3. С. 51–54.
10. Зеленко А. Площадки для игр в Северной Америке // Народный учитель. 1926. № 5. С. 49–60.
11. Калинина А. Работа детских площадок и ее значение // Друг детей. 1926. № 4. С. 2–5.
12. Коган Н. К вопросу о переходе на территориальный принцип организации добровольного общества «Друг детей» // Друг детей. 1927. № 1. С. 4–5.
13. О работе добровольных обществ (Постановление Бюро МК ВКП(б) от 14/XII – 26 г.) // Друг детей. 1927. № 1. С. 2–4.
14. Памятка члену общества «Друг детей» // Друг детей. 1927. № 2. С. 24.
15. Пленум низовых ячеек «Друг детей» Замоскворецкого района. От 9 апреля 1926 г. // Друг детей. 1926. № 3. С. 30–32.
16. Постельникова А. Дети табора // Друг детей. 1926. № 2. С. 17–18.
17. Розанов И. Как устроить площадку // Пионер. 1926. № 6. С. 12–13.
18. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. Т. 1. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. 608 с.
19. Рыбаков В. По страницам журнала «Друг детей» // Семья и школа. 1987. № 11. С. 27–32.
20. С. Летом — на детплощадке (Хамовнический район) // Друг детей. 1927. № 11–12. С. 10.
21. Смирнова Т.М. Государство или общественная инициатива? Опыт решения «детских проблем» в 1920–1930-е гг. для современной России // Социальная история: Ежегодник. 2009. СПб.: Алетейя, 2010.
22. Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. СПб.: Типография Ныркина, 1914. Т. 2. 775 с.
23. Что сделано Московским Губсоветом общества «Друг детей» (Из отчета о деятельности О-ва за время с июня месяца 1926 г. по февраль месяц 1927 г.) // Друг детей. 1927. № 3. С. 10–11.

Literatura

1. A.N.T. Tam, gde remontiruyut zdorov'e // Drug detej. 1927. № 8–9. S. 21–22.
2. Ancibor V. Obshhestvo «Drug detej» i stroitel'stvo ploshhadok // Drug detej. 1926. № 5. S. 4–5.
3. Ancibor V. Rol' letnix ploshhadok // Drug detej. 1927. № 6–7. S. 5–6.
4. Bibanov T.P. Obshhestvo «Drug detej» // Voprosy' istorii. 1985. № 12. S. 166–168.
5. Bulatov N. Davajte stroit' ploshhadki // Pioner. 1926. № 4. S. 1.
6. Vejcenfel'd M. Itogi raboty' detskix ploshhadok za leto 1926 g. // Drug detej. 1926. № 7. S. 24–26.
7. Glagoleva L.V. Ploshhadki kak odin iz vidov letnix zanyatij s det'mi. L.: Izd-vo Brokgauza – Efrona, 1925. 128 s.
8. Gotlib V. Ploshhadki v zhiltovarishhestvax // O nashix detyax. 1928. № 1. S. 18–19.

9. Zelenko A. Dvorovy'e ploshhadki // Na putyax k novoj shkole. 1925. № 3. S. 51–54.
10. Zelenko A. Ploshhadki dlya igr v Severnoj Amerike // Narodny'j uchitel'. 1926. № 5. S. 49–60.
11. Kalinina A. Rabota detskix ploshhadok i ee znachenie // Drug detej. 1926. № 4. S. 2–5.
12. Kogan N. K voprosu o perexode na territorial'ny'j princip organizacii dobrovol'nogo Obshhestva «Drug detej» // Drug detej. 1927. № 1. S. 4–5.
13. O rabote dobrovol'ny'x obshhestv (Postanovlenie Byuro MK VKP(b) ot 14/XII – 26 g.) // Drug detej. 1927. № 1. S. 2–4.
14. Pamyatka chлену obshhestva «Drug detej» // Drug detej. 1927. № 2. S. 24.
15. Plenum nizovy'x yacheek «Drug detej» Zamoskvoreczkogo rajona. Ot 9 aprelya 1926 g // Drug detej. 1926. № 3. S. 30–32.
16. Postel'nikova A. Deti tabora // Drug detej. 1926. № 2. S. 17–19.
17. Rozanov I. Kak ustroit' ploshhadku // Pioner. 1926. № 6. S. 12–13.
18. Rossijskaya pedagogicheskaya e'nciklopediya: v 2 t. / Gl. red. V.V. Davy'dov. T. 1. M.: Bol'shaya Rossijskaya e'nciklopediya, 1993. 608 s.
19. Ry'bakov V. Po straniczam zhurnala «Drug detej» // Sem'ya i shkola. 1987. № 11. S. 27–32.
20. S. Letom — na detploshhadke (Xamovnicheskij rajon) // Drug detej. 1927. № 11–12. S. 10.
21. Smirnova T.M. Gosudarstvo ili obshhestvennaya iniciativa? Opy't resheniya «detskix problem» v 1920–1930-e gg. dlya sovremennoj Rossii // Social'naya istoriya: Ezhegodnik. 2009, SPb.: Aletejya, 2010.
22. Trudy' Pervogo Vserossijskogo s'ezda po semejnomu vospitaniyu. SPb.: Tipolitografiya Ny'rkina, 1914. T. 2. 775 s.
23. Chto sdelano Moskovskim Gubsovetom Obshhestva «Drug detej» (Iz otcheta o deyatelnosti O-va za vremya s iyunya mesyacza 1926 g. po fevral' mesyacz 1927 g.) // Drug detej. 1927. № 3. S. 10–11.

A.V. Kudryashyov

Historical Overview of Overcoming Child Neglect in Moscow of the 1920s

The article describes the activities of large public association — society “Friend of Children” — in the 1920s – early 1930s. Since the second half of the 1920s a mass movement for the playgrounds creation in large cities, especially in Moscow, begins. Article is devoted to the activities of the Moscow branch of this society.

Keywords: child neglect; childrens' activities; urban environment; society “Friend of Children”; playgrounds.

Н.Ю. Киселева

Применение графических средств в логопедической работе с учащимися, осваивающими программу основного общего образования

В статье проанализированы лингвистические, когнитивные и коммуникативные компоненты речевого развития учащихся 5–7 классов общеобразовательной школы с несформированностью читательской деятельности. Рассмотрено применение графических средств в логопедической работе по формированию смыслового чтения с учащимися, осваивающими программу основного общего образования.

Ключевые слова: учащиеся с речевыми нарушениями; логопедическая работа; смысловое чтение; графические средства.

Система образования России проходит сейчас период глобальной модернизации. В соответствии с приказом Департамента образования г. Москвы от 27.08.2012 г. «О переходе на федеральный государственный образовательный стандарт общего образования в государственных общеобразовательных учреждениях, подведомственных Департаменту образования города Москвы» школы постепенно переходят на ФГОС ООО. При обучении в условиях интеграции и инклюзии часть учащихся с нарушением речевого развития испытывает определенные сложности в освоении Программы и достижения результатов, определенных ФГОС, что связано, в первую очередь, с овладением смысловым чтением [1; 4; 9 и др.]. Проведенное нами в 2008–2010 гг. изучение читательской деятельности учащихся с речевыми нарушениями 5–7 классов общеобразовательных школ г. Москвы показало, что доминирующим в структуре нарушения чтения является нарушение его смысловой стороны [6].

Овладение смысловым чтением является одним из важных метапредметных результатов освоения программы начального и основного общего образования. Метапредметные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров» [11: с. 9], результаты освоения программы основного общего образования должны отражать «смысловое чтение» [12: с. 7].

В специальной педагогике разрабатываются вопросы формирования смыслового чтения у учащихся с нарушениями речи, осваивающих программу начального общего образования [1, 4, 10 и др.]. При этом методик для работы со школьниками с речевыми нарушениями, осваивающими программу основного общего образования, разработано недостаточно. В связи с этим актуальным для образовательной практики становится разработка методического сопровождения интегрированного обучения школьников с нарушением речевого развития.

В предлагаемой статье мы остановимся на применении графических средств в логопедической работе по формированию смыслового чтения с учащимися, осваивающими программу основного общего образования. При разработке данного направления работы мы опирались на современные научные представления о многоуровневой структуре речевой деятельности [2, 7, 8 и др.]; на междисциплинарный подход к изучению чтения как вида речевой деятельности [5, 7 и др.]; на компетентностный подход при анализе нарушений чтения [9]; закономерности формирования умственных действий [3]; исследования об использовании когнитивных стратегий в процессе познания [13]. Также мы основывались на результатах, полученных нами при изучении читательской деятельности и особенностей лингвистического, когнитивного и коммуникативного развития учащихся с речевыми нарушениями 5–7 классов общеобразовательных школ [6].

В результате проведенного нами исследования была выделена подгруппа учащихся с несформированностью читательской деятельности, которые составили экспериментальную группу (ЭГ), и подгруппа учащихся с нормально сформированным навыком чтения в качестве контрольной группы (КГ). Критерием зачисления учащегося в ЭГ являлась несформированность репродуктивной и/или информационно-познавательной читательской компетенции. Читательские компетенции формируются на определенном этапе становления чтения и включают речевые, интеллектуально-речевые и коммуникативные компоненты, определяющие успешность формирования генезиса чтения в целом [9].

Затем было проведено исследование лингвистических, когнитивных коммуникативных особенностей и возможностей учащихся КГ и ЭГ. Изучение лингвистического развития включало задания на проверку сформированности фонематической и лексико-грамматической компетенции, связной речи и проходило по традиционным логопедическим методикам. Для изучения когнитивного развития было проведено исследование общего интеллектуального развития и структуры интеллекта (вербальных и невербальных компонентов) при помощи теста Д. Векслера — WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), адаптированного и стандартизированного А.Я. Панасюк для русского языка (дополненный и исправленный Ю.И. Филимоненко и В.И. Тимофеевым). Исследование социального интеллекта, включающего вербальные и невербальные компоненты коммуникативного развития, было проведено по методике Е.С. Михайловой, представляющей собой российскую адаптацию теста Дж. Гилфорда и М.О' Салливена. Анализ результатов изуче-

ния лингвистического, когнитивного и коммуникативного развития учащихся позволил определить соответствующие индексы речевого развития. В таблице 1 представлены данные индексов лингвистического развития (Линг.), вербального (Когн. 1) и невербального (Когн. 2) компонентов когнитивного развития, вербального (Комм. 1) и невербального (Комм. 2) компонентов коммуникативного развития учащихся обеих групп.

Таблица 1

**Индексы лингвистического, когнитивного
и коммуникативного развития учащихся КГ и ЭГ**

Индекс	5 класс		6 класс		7 класс		Достоверность различий (критерий Стьюдента)		
	КГ	ЭК	КГ	ЭК	КГ	ЭК	5 кл.	6 кл.	7 кл.
Линг.	0,44	-1,69	0,50	-1,38	0,65	-0,98	<0,001	<0,001	<0,001
Когн. 1	0,48	-1,69	0,51	-1,50	0,65	-1,25	<0,001	<0,001	<0,001
Когн. 2	0,14	0,04	0,16	0,07	0,27	0,012	0,104	0,177	0,101
Комм. 1	0,37	-1,35	0,48	-1,23	0,50	-0,98	<0,001	<0,001	<0,001
Комм. 2	-0,28	0,20	-0,18	0,24	-0,06	0,35	0,004	0,426	0,161

Проведенный анализ показывает, что у учащихся ЭГ значения вербальных индексов (Когн. 1, Комм. 1) гораздо ниже, чем у учащихся КГ. Также отмечено отсутствие значимой положительной динамики от пятого к седьмому классу у учащихся с речевыми нарушениями. Выполнение заданий, представленных в вербальной форме, вызывает значительные сложности у учащихся ЭГ, при этом дети хорошо справляются с выполнением заданий, предъявленных в невербальной форме (Когн. 2, Комм. 2). Таким образом, существует асинхрония формирования вербальных и невербальных компонентов когнитивного и коммуникативного развития у учащихся с несформированностью читательской деятельности, осваивающих программу основного общего образования, что должно быть учтено при построении коррекционной работы.

Применение графических средств, использование знаково-символической деятельности (замещение, кодирование-декодирование, схематизация, моделирование) позволяет объединить вербальные и невербальные формы представления информации.

Таким образом, в содержание логопедической работы по формированию смыслового чтения у учащихся с речевыми нарушениями, наряду с другими направлениями работы, необходимо включать:

- 1) работу по обучению чтению текста, представленного в графической форме;
- 2) работу по формированию умения использовать графические средства для представления информации текста.

Работа по обучению чтению текста, представленного в графической форме

В данной работе учащимся предлагают текстовую информацию на географической карте, на схеме, графике, в таблице. В логопедической работе придерживаются следующей последовательности:

1. Введение в ситуацию обучения:
 - пояснение, для чего используют представление информации в графической форме;
 - создание проблемной ситуации, показывающей актуальность изучения информации, представленной в графической форме.
2. Обучение чтению карты, схемы, графика, таблицы:
 - уточнение необходимых понятий: «график», «таблица», «столбец», «по вертикали», «по горизонтали» и т. п.;
 - пояснение сокращений и условных обозначений карт, схем, таблиц.
3. Обучение поэтапному извлечению информации из текста:
 - по названию схемы, графика, таблицы прогнозировать, чему будет посвящен текст;
 - определить, какая информация задана в «шапке» таблицы, графика;
 - проанализировать, как меняются показатели, представленные на схеме, графике, в таблице, и определить, от чего зависят эти изменения.
4. Чтение вслух текста, представленного в графической форме.
5. Выполнение определенных заданий по тексту:
 - ответы на вопросы;
 - поиск определенной информации в тексте;
 - трансформация текста и т. д.

Отметим, что каждое новое задание учащиеся в начале обучения проговаривают вслух, обсуждают. Постепенно идет переход к самостоятельным формам работы.

Также последовательно происходит усложнение текстов с учетом изменения объема, размера шрифта, количества дополнительных деталей, количества цветов. В начале обучения, как правило, предлагаются карты, схемы, графики, таблицы с одинаковым размером шрифта, минимальным количеством деталей, черно-белые.

Работа по формированию умения использовать графические средства для представления информации текста

Данная работа предполагает формирование умения использовать графические средства для структурирования информации текста обучающимися, использование опор невербального характера (предметных и сюжетных картин, иллюстраций, таблиц, графиков, схем и т. п.). Умение использовать невербальные средства облегчает выполнение следующих заданий:

- выделение структурных компонентов текста;
- анализ текстового материала (умение выделять главное, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи);

– трансформация текста: сокращение текста, что предполагает выделение ключевых предложений и слов, которые в сжатой форме отражают его содержание; составление плана для пересказа или изложения;

– построение аргументированных ответов по прочитанному тексту.

Более подробно остановимся на применении графических схем Thinking Maps, которые были разработаны Дэвидом Хэрли как «визуальные инструменты для преобразования информации в знания» [13, 14]. Уже около 30-ти лет эти схемы применяют в США для детей дошкольного и школьного возраста, для студентов и взрослых. Дэвид Хэрли предложил восемь вариантов Thinking Maps, которые соответствуют фундаментальным «процессам мышления». Их используют как визуальную опору для описания предмета; для сравнения, анализа и группировки; сопоставления целого и части; иллюстрации аналогий; представления причин и последствий. «Используя инструмент Thinking Maps, можно выполнять задания по выделению главной мысли истории, по определению взаимоотношений главных персонажей. Карты также помогают структурировать информацию для докладов, сообщений и исследовательских проектов»¹ [13: с. 87]. Учителя школ Великобритании, работающие с инструментом Thinking Maps, справедливо замечают, что эти графические схемы «помогают учащимся структурировать мыслительный процесс, сделать более качественным и осмысленным чтение и мотивируют обучение» [13: с. 88].

Метод применения графических средств Thinking Maps для представления текстовой информации мы строили по следующему алгоритму:

1. Работа с предложенной к тексту схемой:

- дополнить схему необходимыми элементами;
- выполнить задание по тексту с опорой на схему (ответы на вопросы, составление характеристики персонажа, пересказ и т. д.).

2. Обучение выбору нужной схемы:

- выбрать из нескольких предложенных схем ту, которая соответствует структуре текста, и объяснить свой выбор;
- дополнить схему необходимыми элементами;
- выполнить задание по тексту с опорой на схему.

3. Самостоятельное составление схемы к тексту:

- составить схему к тексту;
- проверить схему, выполняя задание.

4. Преобразование схемы для решения определенной учебной задачи.

При работе с текстовой информацией наиболее продуктивными, на наш взгляд, являлись диаграммы Circle Map — для детального разбора текстов описательного характера; Double Bubble Map — для визуализации сравнения и сопоставления персонажей или событий текста; Multi-flow Map — для анализа причин и следствия происходящих событий. Так, например, для анализа текста Л.Н. Толстого «Шат и Дон» удобно использовать диаграмму Multi-flow.

¹ Здесь и далее перевод иноязычных текстов выполнен автором статьи.

Л.Н. Толстой

Шат и Дон

У старика Ивана было два сына: Шат Иванныч и Дон Иванныч. Шат Иванныч был старший брат; он был сильнее и больше, а Дон Иванныч был меньший и был меньше и слабее. Отец показал каждому дорогу и велел им слушаться. Шат Иванныч не послушался отца и не пошел по показанной дороге, сбился с пути и пропал. А Дон Иванныч слушал отца и шел туда, куда отец приказывал. Зато он прошел всю Россию и стал славен.

В Тульской губернии, в Епифанском уезде, есть деревня Иван-озеро, и в самой деревне есть озеро. Из озера вытекают в разные стороны два ручья. Один ручей так узок, что через него перешагнуть можно. Этот ручей называют Дон. Другой ручеек широкий, и его называют Шат.

Дон идет все прямо, и чем дальше он идет, тем шире становится. Шат вертится с одной стороны на другую. Дон прошел через всю Россию и впал в Азовское море. В нем много рыбы, и по нем ходят барки и пароходы. Шат зашатался, не вышел из Тульской губернии и впал в реку Уну.

На рисунках 1 и 2 представлены графические схемы Multi-flow для работы с текстом «Шат и Дон».

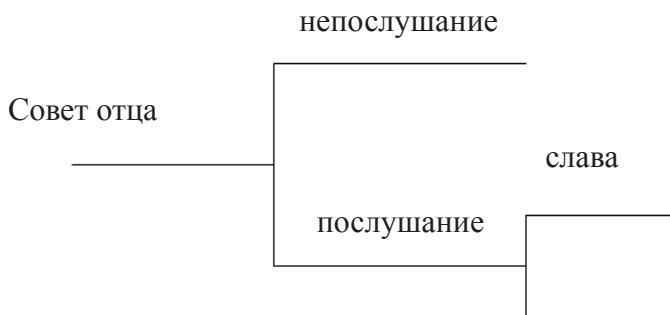


Рис. 1. Графическая схема Multi-flow для работы с текстом «Шат и Дон»

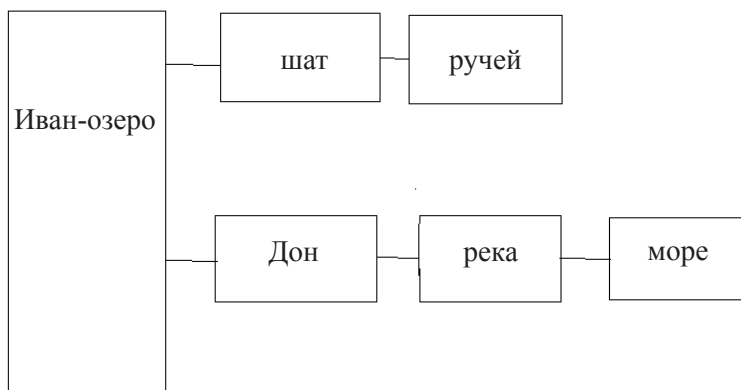


Рис. 2. Графическая схема Multi-flow для работы с текстом «Шат и Дон»

Данная графическая схема помогает определить и наглядно представить причины конкретных событий, явлений, проблем или результатов:

- анализируемый персонаж или описание ситуации размещают слева;
- основные группы причин, влияющих на развитие событий, распределяют правее, показывая их влияние на происходящее;
- к каждой основной первичной причине подводят линии второго порядка, к которым, в свою очередь можно подвести линии третьего порядка и т. д.;
- каждая из линий, нанесенная на схему, должна представлять собой в зависимости от ее положения либо причину, либо следствие происходящих событий.

При работе с текстами описательного характера удобно использовать графическую схему Circle Map. Так, к тексту «Крестьянская изба», где рассказывается, из каких элементов состоит изба и дается описание каждого элемента, мы составили следующую схему, представленную на рисунке 3.



Рис. 3. Графическая схема Circle Map для работы с текстом «Крестьянская изба»

Данная графическая схема помогает детально разобрать текст:

- описываемый персонаж, предмет, понятие размещают в центре схемы;
- описываемые элементы данного персонажа, предмета, понятия размещаются вокруг него;
- малознакомые слова, используемые для характеристики персонажа, предмета, понятия, также можно отмечать на схеме.

Применение графических средств в логопедической работе по формированию смыслового чтения позволяет учащимся структурировать информацию текста, упрощает ее понимание, запоминание и выполнение дальнейших операций с ней. Включение знаково-символической (замещение, кодирование-декодирование, схематизация, моделирование) деятельности в логопедическую работу создает условия к самообразованию и саморазвитию. Отметим, что использование вышеизложенных методических рекомендаций при проведении коррекционно-развивающего курса для учащихся 5 класса способствовало развитию их познавательного интереса к чтению, повышению мотивации к работе с текстом [6].

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Особенности формирования лингвистических, когнитивных и коммуникативных компонентов речевого развития учащихся с несформированностью читательской деятельности являются основополагающими для разработки научно-методологических основ содержания логопедической работы.

2. Применение графических средств в логопедической работе по формированию смыслового чтения позволяет объединить вербальные и невербальные способы представления информации текста.

3. Использование графических средств помогает максимально решать задачи обучения, стимулировать языковую и коммуникативную активность учащихся на занятии.

Литература

1. Алтухова Т.А., Карачевцева И.Н. Текст как средство формирования перцептивно-смысловых навыков чтения младших школьников с общим недоразвитием речи: мат-лы V Международной конференции РАД «Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход». М.: Национальный книжный центр, 2011. С. 18–29.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

3. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959. С. 441–469.

4. Грибова О.Е. К проблеме изучения стратегий понимания содержания текста // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход: мат-лы V Международной конференции РАД «Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход». М.: Национальный книжный центр, 2011. С. 99–106.

5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЕК, 2001. 432 с.

6. Киселева Н.Ю. Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2013. 26 с.

7. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЕК, 2001. 448 с.

8. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2008. 624 с.

9. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. М., 2009. 45 с.

10. Строганова В.В. Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 16 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2013. 48 с.

13. Hyerle D. Thinking Maps: Seeing is Understanding // Educational Leadership. 1996. № 4. P. 85–89.

14. Hyerle D., Alper L. Student Successes with Thinking Maps. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2011. 217 p.

Literatura

1. *Altuxova T.A., Karachevceva I.N.* Tekst kak sredstvo formirovaniya perceptivno-smy'slovy'x navy'kov chtenya mladshix shkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: mat-ly' V Mezhdunarodnoj konferencii RAD «Kognitivnoe i kommunikativnoe razvitie shkol'nikov s disleksiej: integrativny'j podxod». M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2011. S. 18–29.
2. *Vy'gotskij L.S.* My'shlenie i rech'. M.: Labirint, 1999. 352 s.
3. *Gal'perin P.Ya.* Razvitie issledovanij po formirovaniyu umstvenny'x dejstvij // Psixologicheskaya nauka v SSSR. T. 1. M., 1959. S. 441–469.
4. *Gribova O.E.* K probleme izucheniya strategij ponimaniya sodержaniya teksta // Kognitivnoe i kommunikativnoe razvitie shkol'nikov s disleksiej: integrativny'j podxod: mat-ly' V Mezhdunarodnoj konferencii RAD «Kognitivnoe i kommunikativnoe razvitie shkol'nikov s disleksiej: integrativny'j podxod». M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2011. S. 99–106.
5. *Zimnyaya I.A.* Lingvopsixologiya rechevoj deyatel'nosti. M.: Moskovskij psixologo-social'ny'j institut; Voronezh: NPO MODEK, 2001. 432 s.
6. *Kiseleva N.Yu.* Logopedicheskaya rabota po formirovaniyu chitatel'skix kompetencij u uchashhixsya s disleksiej osnovnoj shkoly': avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03. M., 2013. 26 s.
7. *Leont'ev A.A.* Yazy'k i rechevaya deyatel'nost' v obshhej i pedagogicheskoy psixologii, M.: Moskovskij psixologo-social'ny'j institut; Voronezh: NPO MODEK, 2001. 448 s.
8. *Luriya A.R.* Vy'sshie korkovy'e funkcii cheloveka. SPb.: Piter, 2008. 624 s.
9. *Ruseczkaya M.N.* Strategiya preodoleniya disleksii uchashhixsya s narusheniyami rechi v sisteme obshhego obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03. M., 2009. 45 s.
10. *Stroganova V.V.* Formirovanie navy'kov ponimaniya teksta u uchashhixsya nachal'-ny'x klassov shkoly' dlya detej s tyazhely'mi narusheniyami rechi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998. 16 s.
11. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. M.: Prosveshhenie, 2011. 33 s.
12. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart osnovnogo obshhego obrazovaniya. M.: Prosveshhenie, 2013. 48 s.
13. *Hyerle D.* Thinking Maps: Seeing is Understanding // Educational Leadership. 1996. № 4. P. 85–89.
14. *Hyerle D., Alper L.* Student Successes with Thinking Maps. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2011. 217 p.

N.Y. Kiseleva

Application of Graphical Tools in Speech Therapy Work with Pupils, Mastering the Program of Basic General Education

In the article the author analyzed the linguistic, cognitive and communicative components of speech development of pupils of 5–7 forms of secondary school with aborted reading activity. The author considered the application of graphical tools in speech therapy work on formation of meaningful reading with pupils, mastering the program of basic general education.

Keywords: pupils with speech disorders; speech therapy work; meaningful reading; graphical tools.



СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Б.А. Фурман

Образование — универсальный ключ к успеху

Большинство людей облагораживаются учением,
а не природой.

Цицерон

В статье прослеживается зависимость благосостояния населения стран от выделяемых средств на нужды образовательных структур. На основе статистических данных показана взаимосвязь высоких уровней совершенствования социальной сферы отдельных стран с их экономическим положением и результатами научно-технического развития. Намечены определенные стратегические шаги для обеспечения выживания и дальнейшей эволюции отечественной высшей школы в соответствии с требованиями времени.

Ключевые слова: российское образование; стратегии отечественной высшей школы.

В эпоху постиндустриального общества и нарастающей глобализации ранее не находящиеся в центре внимания мировой экономики сферы настойчиво претендуют на рекордные темпы роста. Одной из них является образование.

Российский хозяйственный комплекс как часть мирового подвержен определяющим его развитие тенденциям. В частности, это проявляется в снижении в начале второго десятилетия XXI в. доли материального производства в ВВП с 65 % до 43 % и росте сферы услуг до 57 % [1]. Образование как одна из частей социального комплекса страны объединяет деятельность учреждений, обеспечивающих обучение на всех уровнях от дошкольного до послевузовского. По своей экономической сути это удовлетворение запросов потребителей в результате совместных усилий заказчиков и исполнителей, а также инициативных действий исполнителей. По функциональному назначению образование входит в состав социально-культурных услуг, дающих возможность духовного и физического развития личности, повышения уровня знаний и профессионального мастерства. Термин «образовательные услуги» был введен в оборот еще в тексте Закона РФ от 1992 г. «Об образовании», принятом Верховным Советом РФ. Образовательные услуги в связи с их стабильным ростом вошли в качестве одного из 12 основ-

ных разделов в «Классификатор услуг», составленный руководящими органами Генерального соглашения по тарифам и торговле (ГАТТ).

Проблемы развития образования принимают все более глобальный характер. Даже в бедных и отстающих странах им уделяется значительное внимание. Они находятся в зоне повышенного интереса не только научных и педагогических структур, но и органов власти всех уровней, политических партий, бизнес-сообщества, многочисленных гражданских и благотворительных объединений. Разносторонняя информация о столь значимом факторе мировых тенденций развития подлежит систематизации.

Международная стандартная классификация образования (МСКО) используется для сопоставления данных образовательной статистики разных стран (Классификация утверждена Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 г.). «Схема МСКО – 1997 предлагает методологию перевода национальных учебных программ в международно-сопоставимый набор категорий для определения ступеней образования. Характеристика уровней МСКО и соответствующие эквиваленты российского образования представлены в таблице 1»¹.

Таблица 1

Характеристика ступеней МСКО

Название ступени по МСКО 1997 г.	Эквивалент в российской системе образования
МСКО 0 — допервичное образование. Начальная стадия организованного обучения, предназначенная прежде всего, чтобы подготовить маленьких детей к обучению в условиях школы.	Дошкольное образование
МСКО 1 — первичное образование. Обычно предназначено, чтобы дать учащимся базовые знания в области чтения, письма и математики.	Начальное образование
МСКО 2 — нижний уровень вторичного (среднего) образования. В целом продолжает базовые программы первичного уровня; обучение в большей степени осуществляется по отдельным предметам, предполагает более специализированный преподавательский состав.	Основное общее образование
МСКО 3 — верхний уровень вторичного (среднего) образования. Заключительная стадия среднего образования в большинстве стран ОЭСР. Преподаватели обычно имеют более высокую квалификацию по отдельным предметам, чем на уровне МСКО 2.	Среднее (полное) общее образование в общеобразовательной школе и учебных заведениях повышенного уровня.

¹ Таблица 1 приводится по: Карпенко О.М., Бершадский М.Д., Вознесенская Ю.А. Показатели уровня образования населения в странах мира: анализ данных международной статистики // Население и общество. № 375–376. 1–17 мая 2009 г. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2009/0375/analit02.php>.

Название ступени по МСКО 1997 г.	Эквивалент в российской системе образования
<p>МСКО 3А — Программы предназначены для обеспечения последующего продолжения обучения по программам МСКО 5А.</p> <p>МСКО 3В — Программы разработаны для обеспечения продолжения обучения по программам МСКО 5В.</p> <p>МСКО 3С — Программы не предназначены для непосредственного перехода к программам МСКО 5В или 5А. Эти программы обеспечивают прямой выход на рынок труда, продолжение обучения по программам МСКО 4 или другим программам уровня МСКО 3.</p>	<p>Дневное среднее профессиональное образование на базе основной школы (первые 2 года обучения).</p> <p>Дневное начальное профессиональное образование на базе основной школы, дающее и не дающее диплом о полном среднем образовании</p>
<p>МСКО 4 — поствторичное (последнее) нетретичное образование.</p> <p>С точки зрения международных сопоставлений эти программы находятся на границе между верхним уровнем вторичного (среднего) и последним образованием. Обычно эти программы предназначены для расширения знаний учащихся, освоивших программы МСКО 3. Учащиеся обычно старше, чем на уровне МСКО 3.</p>	<p>Начальное профессиональное образование на базе полной средней школы</p>
<p>МСКО 5 — первый уровень третичного образования.</p> <p>Программы этого уровня более продвинуты по сравнению с МСКО 3 и 4 и подразделяются на 2 типа: 5В и 5А. Программы МСКО 5В являются более практическими/техническими/профессионально ориентированными, чем программы МСКО 5А. Программы МСКО 5А носят в значительной степени теоретический характер и готовят учащихся к последующему переходу на следующую ступень образования или занятию профессией, требующее высоких профессиональных навыков.</p>	<p>Среднее профессиональное образование.</p> <p>Высшее профессиональное образование (подготовка бакалавров, специалистов, магистров)</p>
<p>МСКО 6 — второй уровень третичного образования («продвинутые» исследовательские программы).</p> <p>Программы готовят к получению ученой степени; посвящены углубленному изучению отдельных дисциплин и самостоятельным исследованиям.</p>	<p>Послевузовское образование — аспирантура, докторантура</p>

Сложившаяся в большинстве стран мира образовательная система напоминает традиционную русскую матрешку. Для того чтобы добраться до самой сердцевины и извлечь маленькую, но цельную куколку, требуется последовательно освободить ее от нескольких внешних оболочек. То же самое происходит и при получении человеком образования на различных уровнях. Невозможно добраться до МСКО 5 или 6, не пройдя уровень 1 и следующие, а многим приходится начинать с нулевого.

Если рассматривать современные пути достижения людьми признанной обществом самореализации и высоких стандартов жизни в связи с получе-

нием образования на уровнях, перечисленных в таблице 1, то, конечно, решающими можно считать МСКО 5 и 6. При этом следует понимать, что даже самое величественное сооружение без надежного фундамента не более прочно и полезно, чем картонный домик. Таким образом, все образовательные уровни примерно равнозначны в жизни человека, но высшие ступени наиболее значимы при достижении успеха в любой профессиональной деятельности. Решающую роль здесь играют национальные этнокультурные, религиозные, экономические и природно-климатические особенности и условия, свойственные отдельным народам, странам и регионам, а также «стартовые» уровни, с которых они начали современный этап своего развития.

Если обратиться к биографиям всех выдающихся деятелей общества, науки, государства, политики, бизнеса, производства, медицины, социальных отраслей XX и XXI вв., можно сделать вывод о том, что какой бы вид человеческой деятельности они для себя ни выбрали, исходной точкой их успеха, преумножающего природные дарования, всегда было получение знаний и навыков в процессе образования, причем в абсолютном большинстве случаев — высшего.

Для России XXI в. характерна практически абсолютная грамотность населения и традиционно развитая, более чем за два века, система довузовского обучения. Большинство стран мира самостоятельно справились или справляются с проблемой начального обучения детей и освоения грамотности взрослыми. Государства, которые пока не могут решить эту проблему и не в состоянии за счет своих ресурсов оплачивать работу иностранных преподавателей, используют финансы и другие средства, поступающие от международных организаций и отдельных стран-доноров.

К сожалению, не столь просто решаются проблемы предоставления возможности получения высшего профессионального образования. Этому в большинстве бедных и развивающихся стран препятствуют отсутствие актуальной содержательной части национальных образовательных стандартов и регламентов, соответствующих требованиям Болонского процесса, дефицит местных квалифицированных педагогов, недостаточно развитая инфраструктура высшей школы, проблемы с международным признанием документов, подтверждающих факт и качество полученного образования. Однако колоссальный интерес современной молодежи мира к высшему образованию как средству самоутверждения, решения многих личных социальных и экономических проблем, предоставления возможности внести свой вклад в развитие и процветание родной страны, постоянно нарастает. Не желая да и не тратя времени на то, чтобы ждать, пока в своей стране появятся должные условия, молодые люди выбирают специальность и университет для будущей учебы за границей или в филиалах зарубежных вузов, организованных заинтересованными корпорациями по месту развертывания дочерних предприятий.

Практика предоставления возможности обучения в вузах за рубежом стала за последнее время одной из наиболее динамично растущих тенденций мирового рынка услуг. Свидетельством этого выступают данные как об объемах

денежных поступлений, вносимых в мировом масштабе за трансграничные образовательные услуги (несколько десятков миллиардов долларов в год), так и о численности международного мобильного контингента учащихся (примерно 4 млн человек) [8]. Доходы распределяются в определенных пропорциях между бюджетом разных уровней и поступлениями непосредственно на счета образовательных учреждений, ведущих обучение иностранцев. Статистические данные подтверждают, что количество потребителей ТГО растет ежегодно более чем на 200 тыс. человек [4: с. 136].

Сравнение факторов, препятствующих развитию трансграничного образования, показывает, что самыми существенными из них в ближайшее время будут стоимость обучения и проживания, в меньшей степени — удаленность от своей страны и климатические различия. Наиболее затратно получение образования для иностранных студентов в Австралии, США и Великобритании. Новые лидеры ТГО настойчиво теснят университеты этих стран в борьбе за место на конкурентном рынке. Это подтверждается и успехами в данной сфере, достигнутыми учреждениями высшей школы таких государств, как Новая Зеландия (рост доли мирового рынка в начале этого века с 0,4 % до 3 %), Республика Корея (с 0,2 % до 0,4 %), Чехия (с 0,3 % до 0,7 %), ЮАР (с 0,8 % до 2 %) [1: с. 56–82]. Хотя в списке самых эффективных вузов мира американские и британские университеты решительно преобладают.

Характерно, что во всех странах, совершивших заметный рывок в ТГО, его стоимость существенно ниже, чем в США. Если обратиться к составу контингентов приехавших на учебу в местные вузы молодых людей, то определяющим будет территориальная близость. Так, в новозеландских университетах основная часть иностранных студентов — это выходцы из стран Океании и Южной Азии, в чешских — из стран Восточной Европы, в корейских — из Юго-Восточной Азии, в вузах ЮАР — из государств экваториальной Африки.

Стремление молодежи из развивающихся стран получить ТГО вполне понятно. В «домашних» условиях у них пока нет такой возможности, да и дипломы местных вузов котируются у работодателей не столь высоко, как зарубежных. В целом, рост популярности образования несомненно связан с особенностями постиндустриальной эпохи.

Во втором десятилетии XXI в. во всех мировых регионах, за исключением районов Центральной Африки, некоторых азиатских стран и отдаленных островов Океании, самым крупным сектором экономики стала сфера производства (оказания) услуг. Это обстоятельство рождает повышенные требования к знаниям и умениям исполнителей, занятых такими работами. Базой для достижения столь важных для человека качеств является эффективное современное образование, результатом которого, в первую очередь, становится овладение информацией, способствующей постепенному формированию навыков системного решения научно-технических и социально-экономических проблем, способностей критического осмысления действительности с целью ее преобразования к лучшему. Мировая экономика с каждым годом все более жестко влияет на интенсивность применения профессиональных знаний. Гло-

бальный спрос на трудовые ресурсы высокой квалификации не спадает даже в периоды мировых финансово-экономических кризисов. Он просто меняет свою географию. Причем все чаще мы видим, как предприятия, в свое время ушедшие из традиционных мест дислокации в регионы, где в ту пору рабочая сила была значительно дешевле, по мере роста уровня знаний и профессиональной подготовленности местного персонала вынуждены периодически увеличивать фонд оплаты труда, т. е. терять одно из важных конкурентных преимуществ. Это относится к подразделениям ТНК, действующим в КНР, Малайзии, Мексике, Бразилии, Индии. Часто они предпочитают перенести свою деятельность туда, где работники менее квалифицированы и готовы работать за меньшее вознаграждение, например во Вьетнам, на Филиппины, в страны Центральной Америки. Ограничителем этого процесса служит научно-технический уровень выпускаемой продукции или оказываемых услуг.

В настоящее время 80 % рожденных в мире младенцев появляются на свет в развивающихся и бедных странах. При этом более половины человечества (около 4 млрд.) живет в городах (из них более 2 млрд в беднейших районах) [7: с. 396–398]. Именно горожане потенциально обладают значительным стремлением к успешной экономической деятельности и мобильностью. Среди мотивов таких явлений преобладают естественные желания самореализации, обладания более высоким социальным статусом и уровнем жизни. К реализации желаемого могут вести различные пути. Несомненно, что кратчайшим из них, хотя и не самым легким, будет получение образования. Оно выступает как база для дальнейшей специализации в любой области человеческой деятельности. Чем более фундаментальны полученные знания, тем в более важной для экономики сфере можно найти работу. В условиях глобализации спрос на квалифицированные трудовые ресурсы давно шагнул за национальные границы. Занятость, участие в трудовой деятельности и есть главные ступени на пути к достойной по своему материальному уровню жизни. Естественно, что более высокий образовательный ценз предполагает и более значимую оплату труда, более основательное материальное благополучие человека.

Почти половина людей, относительно недавно ставших городскими жителями, приехали из других стран или регионов, реже — из сельской местности. Для мигрантов проявление деятельных усилий для получения любой работы почти равноценно продлению жизни в условиях, более комфортных по сравнению с теми, в которых они находились по месту своего предыдущего бытия. В течение первых лет существования в новых условиях мигранты готовы выполнять любую работу, в том числе физически тяжелую, не популярную у местного населения, не требующую специальной квалификации, но постепенно и они осознают, что «ключом» к благополучию и обретению полезности для общества являются только знания, получаемые в результате обучения. О такой трансформации сознания мигрантов свидетельствует опыт некоторых экономически развитых стран (США, ФРГ, Канады, Швеции).

Не случайно одной из главенствующих целей мирового развития, провозглашенных ЮНЕСКО, стало «обеспечение того, чтобы образовательные

потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков» [6: с. 69].

Хорошо известно, что в современных условиях залогом экономического успеха страны, а значит, и повышения благосостояния ее населения являются ресурсные возможности. Речь идет о природных, энергетических, трудовых, интеллектуальных, информационных ресурсах. Именно они выступают в качестве основы большинства конкурентных преимуществ, позволяющих добиваться устойчивого лидерства положения на мировых рынках. Такие государства, как КНР, Индия, Бразилия, Южная Африка, Нигерия, Бангладеш, Пакистан, Индонезия, относительно недавно начали интенсивное развитие своей экономики. Это богатейшие в ресурсном смысле страны, но подавляющее большинство местного населения влачит довольно бедное существование. Россия, также обладающая огромными ресурсами, пока обеспечивает уровень жизни населения существенно ниже, чем в экономически развитых странах, не владеющих такими богатствами.

Перечисленные примеры государств — мировых ресурсных лидеров неправильно рассматривать статично, только по состоянию на текущий период. Очень важна динамика. Наиболее наглядна она на примере КНР. Еще 35–40 лет тому назад великий народ поднебесной просто голодал, а многочисленные сельскохозяйственные коммуны даже принудительно не обеспечивали население продуктами питания. Огромные массы молодежи не учились и не занимались созидательным трудом, а свершали «культурную революцию» в форме бесчисленных демонстраций и митингов. Экономика задышалась в жестких рамках административно-командной государственной системы, препятствующей внедрению зарубежных технических новинок из-за курса на международную изоляцию и борьбу с мировым империализмом. Научная интеллигенция не могла плодотворно работать, так как систематически подвергалась «перевоспитанию» для изгнания буржуазного мировоззрения. Изменения начались только в 1980-е гг. с провозглашения руководством КПК и государства нового экономического курса. Еще в начале 1990-х годов средняя зарплата в экономике не превышала 25–40 долларов США в месяц. Это обстоятельство, наряду с соответствующими изменениями в хозяйственном законодательстве, явилось одним из определяющих массовое развертывание в Китае самых современных производственных подразделений транснациональных корпораций, а затем и создание собственной прогрессивной индустрии. За два минувших десятилетия национальный хозяйственный комплекс стал одним из самых мощно развивающихся в мире. Возрос и жизненный уровень населения: средняя зарплата увеличилась почти в 20 раз (Расходы на образование стран мира. Всемирный экономический форум // Центр гуманитарных технологий: электронный ресурс. URL: <http://gmarket.ru/2013>). Конечно, по сравнению с заработками скандинавов или австралийцев она еще отстает, но высокие темпы экономического роста (7–10 % ВВП в год) обязательно будут и в дальнейшем положительно воздействовать на благосостояние народа. Одной из первых такое влияние ощутила сфера образования. Молодежь быстро поняла,

что, не получив образования, невозможно найти хорошо оплачиваемую работу, а без высшего образования нельзя воспользоваться социальным лифтом, занять руководящие посты в государстве и обществе, да и развернуть собственный доходный бизнес без должных знаний экономики, естественных наук, иностранного языка не получится. Вступила в действие обратная реакция. Теперь не только государство заинтересовано и участвует в укреплении образовательной сферы, но и граждане считают получение высшего образования непременным условием жизненного успеха. Пример КНР, как нам кажется, убедительно показывает, что уровень жизни в ресурсно обеспеченных государствах будет хотя и с разной скоростью, но неуклонно расти только при условии более быстрого роста интереса населения (в основном молодежи) к образованию и укреплению этой сферы.

В то же время подавляющее большинство стран мира не обладают выдающимися ресурсами, что вынуждает их искать иные пути экономического и социального совершенствования. «Старые» державы Европы, не владеющие крупными ресурсами (например, Финляндия, Нидерланды, Дания и др.), нашли свой путь в международной кооперации, опережающем развитии науки и технологии, автоматизации производства, которые немыслимы без высокого уровня развития человеческого потенциала.

В числе пока еще отстающих и бедных стран находится основная масса не богатых ресурсами стран Азии, Африки, Латинской Америки и Океании. Не вдаваясь в обсуждение причин их сегодняшнего весьма бедственного положения, заметим, что у них есть магистральный путь избавления от многих негативных проблем. Это создание условий для опережающего развития образования, здравоохранения, спорта, социального обеспечения. Важнейшим из таких условий станет выделение значительной части всеобщего валового продукта (ВВП) на перечисленные выше отрасли, что поможет ликвидировать отсталость населения и послужит «золотой нитью», за которую держава «вытянет» постепенно и всю национальную экономику. Одним из лидеров на этом направлении стала Куба, расходующая, например, на образование более 13 % ВВП и добившаяся несомненных успехов в развитии своей социальной сферы. Ее примеру последовали и некоторые государства со схожими проблемами, вкладывающие крупные средства в социальную сферу. Это африканское Лесото (более 13 %), океаническая Кирибати (более 12 %), южно-азиатский Восточный Тимор (более 10 %) и ряд других, расположенных в регрессивных регионах (Расходы на образование стран мира. Всемирный экономический форум // Центр гуманитарных технологий: электронный ресурс. URL: <http://gmarket.ru/2013>). Позитивные результаты такого подхода обязательно последуют и помогут прочим странам выбрать для себя схожую модель развития.

Не отличаются высокими экономическими показателями и достойным уровнем жизни населения и некоторые государства СНГ, не имеющие значительных ресурсов. К таким можно отнести Армению, Молдову, Киргизию, Таджикистан. Тем не менее их положение не так плохо. Главные их надежды на позитивные изменения связаны с будущим присоединением к Евро-Азиатскому экономическому сообществу (в отношении Молдавии речь должна идти только о входящей

в ее состав Приднестровской республике). Уже сейчас эти страны обладают и несомненным положительным потенциалом. Одной из его частей служит сфера образования. За годы Советской власти в этих республиках сложилась весьма продуктивная многоуровневая система, обеспечивающая специалистами должной квалификации внутренние потребности, а при необходимости способная готовить кадры и для соседей. Вопрос только в экономической, организационной и методической поддержке местных учреждений высшего профессионального образования. Успешный опыт решения данного вопроса накоплен в ряде российских вузов. Так, МГУ развернул свои учебные подразделения в Азербайджане, МФТИ создает филиал во Вьетнаме.

Представляет интерес сравнение статистических данных о взаимосвязи высокого уровня индекса человеческого развития (ИЧР¹) и результатов экономического развития отдельных стран, размещенных в алфавитном порядке в таблицах 2–5².

Для контраста в таблицах 1 и 3 показаны данные 12 экономически развитых стран, обладающих наиболее высокими показателями ИЧР (более 0,9), а в таблицах 2 и 4 приведены эти же данные у 12 развивающихся стран, ИЧР которых не превышает 0,7.

Практически все страны, объединенные в таблице 2, являются экспортно ориентированными. Объем их национального экспорта колеблется от 8,2 % (США) до 71,3 % ВВП (Швейцария). Дания и США лидируют по доле услуг в общем объеме экспорта (соответственно, 61 % и 42 %). Вне конкуренции в мировом масштабе в настоящее время и суммы валового национального дохода на душу населения этих стран. Этот показатель наиболее высок в Швейцарии (79 000 долларов США) и Дании (56 000 долларов США). В целом, показатели таблицы 2 позволяют сделать вывод о прямой и обратной зависимости успехов национальной экономики и благосостояния населения от развития человеческого потенциала и экспорта услуг.

Данные по странам, включенным в таблицу 3, позволяют сделать определенные выводы. Так, экспортная составляющая относительно велика только у Нигерии (основной продукт экспорта — нефть и нефтепродукты) и у Вьетнама (товары народного потребления, нефть сырье). Это прямо отражается на размерах ВВП и ВНД.

Следует отметить и довольно высокие темпы роста ВВП за последнее время, превышающие 5 % в год у 9 стран из 12, что открывает определенные перспективы в будущем.

¹ Индекс человеческого развития (ИЧР) — интегральный показатель, рассчитываемый ежегодно для сравнения и измерения уровня жизни, грамотности, образованности и долголетия как основных характеристик человеческого потенциала отдельных стран. Он является стандартным инструментом при общем сравнении уровня жизни различных стран и регионов. Индекс публикуется в рамках Программы развития ООН в отчетах о развитии человеческого потенциала и был разработан в 1990 г. группой экономистов во главе с пакистанцем Махбубом-уль-Хаком. Индекс публикуется ООН в ежегодном отчете о развитии человеческого потенциала.

² Таблицы 2–5 взяты из «Доклада о человеческом развитии 2013» (М.: Весь мир, 2013. 203 с.).

Таблица 2

Сведения о некоторых результатах экономического развития стран
с наиболее высоким уровнем ИЧР

№	Страна	ИЧР (2012)	Численность населения, млн. чел. (2010)	Объем нац. экспорта, всего млрд \$ (2012)	% от ВВП	В т. ч. объем экспорта услуг, млрд \$ (2010)	% от объема экспорта	Темп роста ВВП % (2011/2012)	ВВП по ИПС, млрд \$ (2012)	Валовой национальный доход (ВНД) на душу населения, в \$ (2012)
1.	Австралия	0,938	22,3	212,9	22,2	48,5	23	3,3	960,7	67 036
2.	Дания	0,901	5,5	96,6	46,3	58,9	61	-0,4	208,5	56 210
3.	Испания	0,906	47	253,0	17,9	124,1	49	-1,5	1409	29 195
4.	Канада	0,911	34,3	253,0	17,5	69,2	27	1,9	1446	52 219
5.	Нидерланды	0,921	6,7	486,7	68,6	95,4	20	-0,5	709	46 054
6.	Новая Зеландия	0,919	4,3	31,9	24,8	8,7	27	2,2	128,5	32 000 (2010)
7.	США	0,937	313,8	1289	8,2	544,4	42	2,2	15 660	49 965
8.	ФРГ	0,920	81,3	1303	41,3	237,6	18	0,9	3123	41 514
9.	Швейцария	0,913	7,7	258,5	71,3	83,6	32	0,8	362,4	79 052
10.	Швеция	0,916	9,1	160,4	40,5	64,4	40	1,2	395,8	55 245
11.	Южная Корея	0,909	48,9	464,3	28,8	Нет данных		2,6	1611	22 590
12.	Япония	0,912	127,4	730,1	16,1	141,5	19	2,7	4525	46 720

Таблица 3

Сведения о некоторых результатах экономического развития ряда стран с невысоким уровнем ИЧР

№	Страна	ИЧР	Численность населения, млн. чел. (2010)	Объем экспорта, млрд. \$	% от ВВП	В т. ч. объем экспорта услуг, млрд. \$ (2010)	% от общего объема экспорта	Темпы роста ВВП, % (2011/2012)	ВВП по ППС, млрд. \$ (2012)	Валовой национальный доход на душу населения (2012)
1.	Бангладеш	0,515	164,4	–	–	2,4	–	6,1	305,5	747
2.	Вьетнам	0,617	90,5	72,2	22,5	–	–	5,1	320,1	1596
3.	Гана	0,558	24,8	9,6	11,5	4,4	45,8	6,2	83,2	1505
4.	Гвинея	0,355	10,6	–	–	0,1	–	4,8	12,3	591
5.	Камбоджа	0,543	14,5	5,6	15,3	1,97	20,5	6,5	36,6	946
6.	Киргизия	0,622	5,5	1,3	10	–	–	1,0	13,5	1160
7.	Лаос	0,543	6,4	–	–	1,8	–	8,3	19,2	1399
8.	Молдова	0,660	3,6	0,9	7,3	–	–	3,0	12,3	2038
9.	Монголия	0,675	2,8	–	–	0,57	–	12,7	15,2	3673
10.	Нигерия	0,471	155,2	89,7	19,9	3,1	7	7,1	450,5	–
11.	Таджикистан	0,622	7,7	–	–	0,2	–	6,8	17,7	872
12.	Эфиопия	0,396	93,9	4,7	4,6	2,3	48,9	7,0	103,1	407

Таблица 4

Сведения о развитии образования и его результатах в некоторых странах с высоким ИЧР¹

№	Страна	Общий индекс уровня образования ¹	Расходы на образование, % от ВВП (2009–2011)	Уровень грамотности взрослого населения, % лиц от 15 лет и старше, (2005–2010)	% насел. с образ. не ниже среднего	% охвата насел. выш. образованием	Числ. научн. работн. на 1 млн. насел., чел.	Кол-во патентов, выдан. резиден., и нерезиден., оформившим НИР в стране	% расходов на НИР в ВВП (2002–2009)
1.	Австралия	0,98	5,1	100,0	92,2	75,9	4258	653,7	2,3
2.	Дания	0,92	8,7	100,0	99,4	74,4	6390	27,9	3,0
3.	Испания	0,87	5,0	97,7	66,4	73,2	2931	60,2	1,4
4.	Канада	0,93	5,0	100,0	100,0	60,0	4334	562,1	2,0
5.	Нидерланды	0,93	5,9	100,0	88,9	62,7	2817	117,6	1,8
6.	Новая Зеландия	1,0	7,2	100,0	83,7	82,6	4323	995	1,2
7.	США	0,94	5,4	100,0	94,5	94,8	4673	707	2,8
8.	ФРГ	0,93	5,3	100,0	96,5	–	3780	166,2	2,8
9.	Швейцария	0,87	5,4	100,0	95,8	51,5	3320	96,7	3,0
10.	Швеция	0,9	7,3	100,0	85,0	70,8	5017	147,1	3,6
11.	Южная Корея	0,93	5,1	100,0	70,4	–	4947	1428,8	3,4
12.	Япония	0,88	3,8	100,0	81,1	59,0	5189	1759,1	3,2

¹ ООН ежегодно публикует индекс развития человеческого потенциала, который включает индекс образования, показатель валового внутреннего продукта и ожидаемую среднюю продолжительность жизни. Индекс образования отражает уровень грамотности взрослого населения (две трети знания) и комбинированный показатель совокупной доли учащихся (одна треть значения). Уровень грамотности позволяет узнать, сколько процентов населения овладело чтением и письмом, в то время как совокупная доля учащихся указывает процент учащихся начиная с детских садов и заканчивая послевузовским образованием. Образование — важнейшая составляющая показателя «качество жизни». Индекс образования, в частности, учитывается при определении уровня экономического развития, который является ключевым критерием при ранжировании стран.

Таблица 5

Сведения о развитии образования и его результатах
в некоторых странах с невысоким ИЧР

№	Страна	Общий индекс уровня образования	Расходы на образование, % от ВВП (2009–2011)	Уровень грамотности взрослого населения, % лиц от 15 лет и старше (2005–2010)	% насел. с образ. не ниже среднего	% охвата насел. высш. образованием	Числ. научн. работн. на 1 млн. насел., чел.	Кол-во патентов, выдан. резиден. и нерезиден., оформившим НИР в стране	% расходов на НИР в ВВП (2002–2009)
1.	Бангладеш	0,42	2,2	56,8	35,1	10,6	–	0,6	–
2.	Вьетнам	0,5	6,6	93,2	26,3	22,3	115	9,4	–
3.	Гана	0,57	8,2	67,3	53,8	8,8	17	–	0,2
4.	Гвинея	0,25	3,1	41,0	–	9,5	–	–	–
5.	Камбоджа	0,5	7,6	77,6	15,7	7,8	17	–	–
6.	Киргизия	0,72	5,8	99,2	81,1	48,8	–	20,4	0,2
7.	Лаос	0,43	3,3	72,7	29,7	13,4	15,8	–	–
8.	Молдова	0,72	8,6	98,5	93,3	38,1	794	36,9	0,5
9.	Монголия	0,72	5,5	97,4	82,4	53,3	–	34,8	0,2
10.	Нигерия	0,44	–	61,3	–	10,3	38,6	–	0,2
11.	Таджикистан	0,7	3,9	99,7	89,7	19,7	–	0,4	0,1
12.	Эфиопия	0,24	4,7	39,0	–	5,5	20,8	0,2	0,7

На примере тех же двух групп стран рассмотрим данные таблиц 4 и 5 о развитии образования и результатах этой деятельности.

Достижение высокого уровня ИЧР влечет и высокий индекс образования, обеспечивающийся выделением от 3,8 % (Япония) до 8,7 % (Дания) ВВП на связанные с этой сферой расходы. Стратегически важным итогом такого подхода являются 100%-ная грамотность населения и востребованная возможность получения подавляющей частью молодежи среднего и высшего образования. Государственное финансирование научных и опытно-конструкторских работ в объемах от 1,4 % (Испания) до 3,6 % (Швеция) ВВП и развитая образовательная система обеспечивают приток молодежи для занятий научными исследованиями, способствуют активизации научных поисков и приносят весомый конечный результат в виде запатентованных научных, технических и организационных новшеств (от нескольких десятков в год в Дании и Испании до более полутора тысяч в Японии и Южной Корее), обеспечивающих поступательное движение национальной экономики.

Общий индекс уровня образования в анализируемой группе развивающихся стран не одинаков. Его достаточно высокие значения в бывших советских республиках и Монголии были заложены в социалистический период и сохраняются благодаря известной инерции и хорошим традициям. В остальных странах этот показатель очень мал. Во Вьетнаме, Гане, Камбодже благодаря значительной доле ВВП, затрачиваемой на образование, через несколько лет можно ожидать улучшения положения. Охват молодежи высшим образованием тоже не велик и колеблется от 5,5 % (Эфиопия) до 53,3 % (Монголия), что указывает на отсутствие, по различным причинам, возможностей предоставить подрастающему поколению условия для учебы в вузах. Перечисленные факторы не дают пока возможности получения конечных результатов образования — активного вовлечения юношей и девушек в научную деятельность с дальнейшим участием в разработке и патентовании новинок.

Высшие учебные заведения России, в соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г., являются автономными и самостоятельно ведущими свою финансово-хозяйственную деятельность со всеми вытекающими из этого обстоятельства правовыми и экономическими последствиями. «Это, в свою очередь, предопределяет необходимость внедрения методов управления, доказавших свою эффективность в условиях рыночной экономики, в практику государственных высших учебных заведений» (Костюкевич Л.П. Стратегический менеджмент в управлении учреждением высшего профессионального образования // Образование. URL: [http:// www.pandf.ru](http://www.pandf.ru)). В ближайшие годы нашу высшую школу ждут весьма трудные времена, которые связаны с определенными демографическими, социальными и экономическими проблемами. Хотя их корни лежат в недавнем прошлом, последствия придется устранять уже сегодня и завтра.

Реальный сектор отечественной экономики остро нуждается в интенсивном притоке молодежи. Это относится как к рабочим специальностям, так и к «средним» командам производства. Сложившиеся обстоятельства требуют основа-

тельной переориентации молодежи, возвращения былого авторитета техникумов, воссоздания системы профессионального образования. Базовыми для этого могут стать наиболее успешные предприятия различных форм собственности. Полученный ими опыт комплектования производственного персонала выпускниками собственных учебных заведений покажет путь и другим промышленникам. Конечно, в эти привычные формы необходимо вложить новое содержание в части комплектования соответствующих учебных заведений, изучаемых теоретических дисциплин, организации производственной практики, предоставления учащимся определенных льгот и преференций, в системе распределения выпускников. Без специальных мер такие преобразования просто сократят приток молодежи в вузы и не принесут пользы отечественной экономике. Чтобы избежать столь негативного явления, нужны конкретные организационно-структурные изменения. На наш взгляд, оптимальной была бы структура высшей школы, включающая в состав основного субъекта и автономные или унитарные образовательные учреждения разного уровня (школы – училища – техникумы). Это позволит отбирать для зачисления в профильные 10–11 классы наиболее подготовленных для получения высшего образования учеников, а другим дать широкую возможность получить среднее специальное образование по одной из уже знакомых на начальном уровне вузовских специальностей, и в дальнейшем, при желании, продолжить образование в удобной форме, в том числе и совмещая учебу с работой по специальности. Определенные шаги в этом направлении уже сделаны. Например, в составе МГПУ работают два профильных колледжа. Необходимо обобщить накопленный ими за предыдущие годы опыт, с тем чтобы он послужил основанием для внесения корректив в дальнейшее совершенствование структуры.

Одной из важнейших форм поддержки высшей школы может стать экспорт образовательных услуг. Эта деятельность представляет интерес для нашей страны не только как инструмент укрепления и развития дружественных, политических, гуманитарных связей с различными государствами и одно из направлений диверсификации внешнеэкономической деятельности, дающее возможность пополнения доходной части федерального бюджета, улучшения материального положения вузов-экспортеров. Благодаря привлекаемым на учебу из-за рубежа молодым людям можно будет частично нивелировать последствия «демографической ямы» второй половины 1990-х гг., под воздействием которой в последующие несколько лет существенно сократится число соотечественников, поступающих в российские университеты и институты. Так можно будет сохранить наш вузовский потенциал до наступления лучших времен. Следовательно, в современных условиях это реальные проявления стратегий выживания и эволюции в контексте менеджмента учреждений высшего профессионального образования.

Проблемы, связанные с экспортом образовательных услуг, будут рассмотрены в следующей статье.

Литература

1. Воинова О.В. Экспорт образования в современном мире // Социология образования. 2008. № 1. С. 56–82.

2. Все страны и территории мира. Новый географический справочник ЦРУ. Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ, 2011. 784 с.
3. Доклад о человеческом развитии 2013. М.: Весь мир, 2013. 203 с.
4. Международные экономические отношения. Базовые параметры: справочник. М.: Весь мир, 2013. 136 с.
5. Мир в цифрах 2012: справочник. М.: Олимп-бизнес, 2012. 272 с.
6. Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Париж, 2011. 470 с.
7. *Смирнов Е.Н.* Введение в курс мировой экономики. М.: КноРус, 2012. 414 с.
8. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World / UNESCO Institute for statistics. Montreal, 2011. P. 190–198.

Literatura

1. *Voinova O.V.* E'ksport obrazovaniya v sovremennom mire // Sociologiya obrazovaniya. 2008. № 1. S. 56–82.
2. Vse strany' i territorii mira. Novy'j geograficheskij spravochnik ZcRU. Ekaterinburg: U-Faktoriya; M.: AST, 2011. 784 s.
3. Doklad o chelovecheskom razvitii 2013. M.: Ves' mir, 2013. 203 s.
4. Mezhdunarodny'e e'konomicheskie otnosheniya. Bazovy'e parametry': spravochnik. M.: Ves' mir, 2013. 136 s.
5. Mir v cifrax 2012: spravochnik. M.: Olimp-biznes, 2012. 272 s.
6. Skry'ty'j krizis: vooruzhenny'e konflikty' i obrazovanie. Vsemirny'j doklad po monitoringu ODV. Parizh, 2011. 470 s.
7. *Smirnov E.N.* Vvedenie v kurs mirovoj e'konomiki. M.: KnoRus, 2012. 414 s.
8. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World / UNESCO Institute for statistics. Montreal, 2011. P. 190–198.

B.A. Furman

Education is the Universal Key to Success

The article traces the dependence of welfare of population of the countries from the allocated budget for the needs of educational institutions. Based on the statistical data the author shows the relationship of high levels of improvement of social sphere of individual countries with their economic situation and the results of scientific and technological development. The author outlined certain strategic steps to ensure the survival and further evolution of the national high school in accordance with the requirements of the time.

Keywords: Russian education; strategy of national high school.

Ю.Ю. Кондрашина

Жизненные перспективы студентов строительного колледжа¹

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей жизненных перспектив у студентов строительного колледжа. К основным результатам проведенного исследования следует отнести подтверждение предположений о существенных различиях в содержании жизненных перспектив студентов разного уровня обучения, а также об их гендерной асимметричности.

Ключевые слова: студенты; жизненные перспективы; возрастная динамика; гендерные особенности.

В современном российском обществе всё более отчетливо прослеживается тенденция к переосмыслению сложившихся устоев и ценностно-смысловых ориентиров, вызванная изменениями в социальной, политической, экономической, культурной и других сферах жизни. Молодежь в современной России выстраивает свою жизненную траекторию в условиях неопределенности и размытости представлений о будущем, с одной стороны, и необходимости продуманной постановки целей и тщательного планирования своей жизни — с другой. Основная задача данной статьи — продемонстрировать содержание жизненных перспектив студентов колледжа.

Изучению понятия «жизненные перспективы» посвящено большое количество исследований отечественных (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, И.С. Кон, А.А. Кроник, К.К. Платонов, И.А. Ральникова и др.) и зарубежных авторов (Р. Кастенбаум, Л. Франк, Ж. Нюттен и др.). В отечественной психологии разработка проблемы жизненной перспективы происходила преимущественно в русле системного подхода С.Л. Рубинштейна, рассматривающего жизненный путь человека как целое, обладающее свойствами, не сводимыми к сумме жизненных событий, отдельных действий, продуктов творчества [8: с. 15]. Развивая идеи С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульханова-Славская связывает понятие жизненной перспективы с концепцией жизнен-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-16-77004.

ного пути личности, определяет ее как потенциал, возможности личности, объективно складывающиеся в настоящем, которые должны проявляться в будущем [1: с. 137–145].

К.К. Платонов рассматривает жизненную перспективу «как образ желанной и возможной будущей жизни при условии достижения определенных целей» [8: с. 15–19]. Е.И. Головаха, понимая жизненную перспективу «как целостную картину будущего в сложной и противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл жизни», включает в ее структуру такие компоненты, как жизненные цели и планы, иерархию ценностных ориентаций и смысл жизни [2]. И.С. Кон отмечает, что жизненная перспектива представляет собой в разной мере осознанные планы, проекты, стремления, притязания [8: с. 15–19].

Таким образом, в самом общем смысле жизненная перспектива (от *лат. perspicere* — «смотреть сквозь») может пониматься как планы, виды на будущее. Соответственно близкими по значению с ней являются психологические понятия «жизненные планы», «жизненные цели», «желаемый образ будущего» [8: с. 15].

Проблема жизненных перспектив студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, в первую очередь, связана с не всегда осознанным выбором будущей профессии. Проведенный нами в марте – апреле 2013 г. опрос обучающихся на 1 курсе групп начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО) на тему «Почему вы выбрали именно наше учебное заведение?» показал, что большинство из них выбирают то или иное образовательное учреждение по принципу доступности («принимают без экзаменов», «будет легко учиться»), удобному и близкому расположению от дома («не нужно тратить на дорогу много времени»), возможности поступить в высшие учебные заведения без результатов ЕГЭ и др. О специфике же профессии или специальности, которую придется осваивать в колледже, и о перспективах личностного и профессионального роста большинство студентов на этапе поступления задумывается в последнюю очередь. В процессе самого обучения также остается место для неопределенности: студенты или не предполагают работать по профессии, или считают, что они еще очень молодые и у них впереди целая жизнь, чтобы определиться и занять свое место под солнцем. Почему так происходит?

Одна из причин, вероятно, кроется в общей нестабильности современной жизни: слишком быстро профессии, востребованные на рынке труда пятьдесят лет назад, становятся ненужными в изменившихся экономических условиях. Другая причина касается возрастных особенностей студентов. Начало обучения в колледже, как правило, приходится на возраст 15–17 лет, который в психологии называется ранним юношеским возрастом. Как отмечают многие российские исследователи, именно юность — период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью — считается благоприятным возрастом для формирования и развития жизненной перспективы личности,

а также отдельных ее составляющих: жизненных планов, психологической готовности к самоопределению; активной жизненной позиции и осознания собственной значимости; изменения отношения к настоящему и будущему, когда настоящее приобретает особую значимость, однако сохраняется потребность размышлять о будущем, что определяет основные формы активности молодых людей, направленные на обеспечение жизненного успеха и др.

Эмпирическое исследование было проведено на базе реставрационного отделения ГБОУ СПО «Строительный колледж № 26». В нем приняли участие 30 студентов, обучающихся в группах подготовки рабочих по профессиям «Реставратор строительный» и «Мастер столярного и мебельного производства» (1 и 2 курсы) и 26 обучающихся по программе подготовки специалистов среднего профессионального образования по специальности «Профессиональное обучение» (2 курс). Возраст испытуемых от 16 до 26 лет. Далее в исследовании группы испытуемых будут обозначены как «группы НПО» и «группы СПО».

Целью нашего исследования явилось изучение содержания жизненных перспектив у студентов строительного колледжа. В исследовании использовались следующие методики:

1. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [5].

2. Метод свободного сочинения Л.В. Поповой [7]. Испытуемым предлагалось описать свой день через 10 лет. Полученные результаты обрабатывались с помощью метода контент-анализа. Семантическими единицами в сочинениях обучающихся являются сферы жизнедеятельности (семейное положение, наличие детей, образование, работа/карьера, материальное положение, развлечения, домашние обязанности).

3. Для обработки эмпирических данных был использован метод математической статистики — угловое преобразование Фишера.

В результате исследования смысловых ориентаций с помощью теста Д.А. Леонтьева (см. табл. 1 и 2) нами были получены данные о том, что осознанная постановка целей, которая придает жизни осмысленность и направленность, присуща около 40 % обучающихся ступени НПО (41,2 % юношей и 38,5 % девушек).

Как следует из таблицы 1, результаты по субшкалам 3–5 у студентов групп НПО и СПО отличаются незначительно. Удовлетворенность самореализацией и направленность локус-контроля в основном соответствуют средним значениям (в пределах от 38,5 % до 56,7 %).

Статистически значимым является различие между студентами по эмоциональной насыщенности жизни. Так, наполненной смыслом свою жизнь называют менее половины опрошенных студентов в группах НПО и более половины обучающихся группы СПО, воспринимающие процесс жизни как интересный и эмоционально насыщенный. Это может быть связано как с естественным процессом взросления, когда расширяется сфера жизненных интересов и появляются новые увлечения, так и по причине более осознанного профессионального самоопределения (понравилось учиться на ступени НПО — появилось желание расти в профессиональном плане и осваивать новую ступень).

Таблица 1

Эмпирические значения критерия Фишера при сопоставлении смысловых ориентаций у студентов в группах НПО и СПО строительного колледжа (методика Д.А. Леонтьева)¹

Номер субшкалы, название	Уровень образования	
	НПО	СПО
<i>Субшкала № 1. Цели в жизни</i>	40 %	61,5 %
φ*-эмп.	1,62	
<i>Субшкала № 2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни</i>	36,7 %	61,5 %
φ*-эмп.	1,87*	
<i>Субшкала № 3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией</i>	56,7 %	38,5 %
φ*-эмп.	1,366	
<i>Субшкала № 4. Локус контроля Я. Представление о себе как о сильной личности</i>	43,3 %	53,8 %
φ*-эмп.	0,787	
<i>Субшкала № 5. Локус контроля — жизнь, или управляемость жизни</i>	40 %	53,8 %
φ*-эмп.	1,038	

Таблица 2

Эмпирические значения критерия Фишера при сопоставлении смысловых ориентаций у девушек и юношей, обучающихся в строительном колледже (методика Д.А. Леонтьева)¹

Номер субшкалы, название	Юноши		Девушки	
	НПО	СПО	НПО	СПО
<i>Субшкала № 1. Цели в жизни</i>	41,2 %	50 %	38,5 %	70 %
φ*-эмп.	0,508		1,529	
<i>Субшкала № 2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни</i>	47,1 %	62,5 %	30,8 %	60,0 %
φ*-эмп.	0,89		1,415	
<i>Субшкала № 3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией</i>	70,6 %	37,5 %	38,5 %	40,0 %
φ*-эмп.	1,944*		0,071	
<i>Субшкала № 4. Локус контроля — Я. Представление о себе как о сильной личности</i>	41,2 %	60,5 %	46,2 %	50,0 %
φ*-эмп.	1,232		0,181	
<i>Субшкала № 5. Локус контроля — жизнь, или управляемость жизни</i>	35,3 %	43,8 %	46,2 %	61,5 %
φ*-эмп.	0,5		0,785	

¹ Примечание: φ* ≤ 1,64 (ρ ≤ 0,05) и φ* ≤ 2,31 (ρ ≤ 0,01).

На ступени СПО уровень целеполагания девушек увеличивается почти в два раза (до 70 %), в то время как этот показатель лишь незначительно увеличивается у участвовавших в исследовании юношей (с 41,2 % до 50 %) (см. табл. 2). Удовлетворенность девушек результатами своей жизни (см. табл. 2) достаточно стабильна (38,5 % и 40 % в группах НПО и СПО соответственно), в то время как у юношей с увеличением возраста этот показатель резко падает (с 70,6 % до 37,5 %), и нарастает неудовлетворенность прожитой частью жизни. Это может быть объяснено тем, что к началу обучения на ступени СПО юноши, как правило, пересматривают прежние жизненные планы (начало карьеры по полученной профессии, создание семьи, служба в армии), многие из которых к двадцатилетнему возрасту так и остались нереализованными, а новые планы пока только осознаются и формулируются. Тем не менее это не мешает 60,5 % юношей иметь о себе представление как о хозяине жизни, сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями. То же самое можно сказать и о половине опрошенных девушек старше 20 лет (ступень СПО), которые также убеждены, что им дано контролировать свою жизнь и свободно принимать решения.

Для изучения содержания жизненных перспектив студентов мы использовали метод свободного сочинения. Качественный анализ сочинений позволил нам сделать следующие выводы.

Студенты группы СПО (будущие мастера производственного обучения) гораздо чаще в своих сочинениях, нежели студенты групп НПО, упоминают о полученном образовании и связанном с ним материальном положении, а также перечисляют домашние и семейные обязанности, которые им предстоит выполнять (см. табл. 3).

Рассмотрим гендерные особенности сфер жизнедеятельности. Основное место в своих жизненных перспективах юноши, обучающиеся как на ступени НПО, так и на ступени СПО, отводят построению карьеры («успешная, любимая профессия», «работаю реставратором», «генеральный директор в строительной фирме»), а также наличию семьи и детей («любимая жена», «есть двое детей», «три дочки») и всевозможным развлечениям («буду летать за границу», «отдыхаю в клубе до утра», «есть лексус»).

Проведем сравнение типичных сочинений юношей:

«Пробуждаюсь по будильнику, встаю, завтракаю и иду на работу. Провожу рабочий день в конторе, разбираю несколько новых заказов. В обеденный перерыв играю в КС. День тянется долго. Наконец настает вечер, я встречаюсь с друзьями и зависаю в баре. Возвращаюсь домой поздно, жена и дети уже спят» (юноша, 17 лет).

«Я художник-реставратор по профессии, закончивший два училища по этому направлению. Также я закончил гуманитарный вуз, знаю немецкий и польский и учу еще один язык. Сейчас проживаю и работаю в Германии. У меня двое детей и жена. Я достаточно обеспеченный человек, мои дети учатся в частной школе. Надеюсь, они пойдут по моим стопам» (юноша, 20 лет).

Таблица 3

Эмпирические значения критерия ϕ^* Фишера при сопоставлении сфер жизнедеятельности студентов строительного колледжа¹

Сферы жизнедеятельности	НПО/СПО	
	НПО	СПО
Наличие мужа/жены	63,3 %	57,7 %
ϕ^* -эмп.	0,429	
Дети	46,7 %	65,4 %
ϕ^* -эмп.	1,414	
Работа, карьера	60 %	65,4 %
ϕ^* -эмп.	0,418	
Образование	10,3 %	30,8 %
ϕ^* -эмп.	1,94*	
Развлечения	50 %	30,8 %
ϕ^* -эмп.	1,47	
Материальное положение	30 %	53,8 %
ϕ^* -эмп.	1,821*	
Домашние и семейные обязанности	23,3 %	46,2 %
ϕ^* -эмп.	1,821*	

Существенным различием между юношами разных ступеней обучения является признание роли образования для построения успешной карьеры и материального благополучия юношами из группы СПО (30,8 % опрошенных) и практически полное его игнорирование студентами групп НПО (около 10 % студентов). Домашние и семейные обязанности юношами упоминаются редко, в основном в сочинениях юношей старше 20 лет («перед работой отвожу детей в школу, после работы гуляю с семьей», «встану утром пораньше и поеду в деревню, а там буду окучивать картошку»). О высоком материальном положении упоминает половина опрошенных юношей, обучающихся в группе СПО, и 35,3 % — из групп НПО (см. табл. 4).

Девушки в группах НПО и СПО в своем режиме дня главное место отводят семье, причем если девушки 15–17 лет в основном упоминают мужа (76,9 % опрошенных), а наличие детей является важным лишь для 38,5 % девушек, то начиная с 19–20 лет — дети становятся главной жизненной целью для 70 % опрошенных.

Проведем сравнение типичных сочинений:

«Пробуждаюсь, готовлю еду — и в душ. Бужу мужа, я ему говорю, что завтрак на плите. Я ухожу на работу. Вечером прихожу, готовлю ужин. Приходит муж с цветами. Я его кормлю. Потом мы идем гулять. После прихода я стираю, моюсь, чищу обувь. Смотрю какой-нибудь фильм с мужем или сижу в инете» (девушка, 16 лет).

¹ Примечание: * $p \leq 0,05$ (1,64); ** $p \leq 0,01$ (2,31).

Таблица 4

**Эмпирические значения критерия ϕ^* Фишера
при сопоставлении сфер жизнедеятельности девушек и юношей,
обучающихся в строительном колледже¹**

Сферы жизнедеятельности	Юноши		Девушки	
	НПО	СПО	НПО	СПО
Наличие мужа/жены	47,1 %	62,5 %	76,9 %	50 %
ϕ^* эмп.	0,89		1,35	
Дети	52,9 %	62,5 %	38,5 %	70 %
ϕ^* эмп.	0,557		1,529	
Работа, карьера	58,8 %	68,8 %	61,5 %	60 %
ϕ^* эмп.	0,597		0,074	
Образование	5,9 %	31,3 %	23,1 %	40 %
ϕ^* эмп.	1,998*		0,87	
Развлечения	47,1 %	31,3 %	53,8 %	30 %
ϕ^* эмп.	0,936		1,16	
Материальное положение	35,3 %	50 %	30,8 %	60 %
ϕ^* эмп.	0,858		1,415	
Домашние и семейные обязанности	11,8 %	31,3 %	46,2 %	60 %
ϕ^* эмп.	1,395		0,659	

«Подъем в семь утра. Нужно собрать детей в школу, приготовить завтрак. Отвожу детей в школу и еду на работу в свою строительную фирму, где я занимаю должность гендиректора. После обеда поеду на курсы повышения квалификации. Вечером заберу детей из школы, приеду домой и буду ждать мужа. Все вместе мы ужинаем» (девушка, 20 лет).

Существенное место в представлениях девушек о будущем занимают домашние и семейные обязанности («провожаю ребенка в школу, а мужа на работу, встречаю ребенка со школы, готовлю кушать», «стираю, мою обувь, готовлю одежду на завтра», «встречаю мужа с работы»). Девушки также уделяют внимание построению карьеры и образованию, роль которого возрастает для студенток группы СПО, равно как и материальное положение («имею два высших образования», «у меня огромный особняк»).

Сравнивая результаты теста и сочинения, можно сделать вывод о том, что жизненные перспективы обучающихся группы СПО («Профессиональное обучение») более осмысленны и четко сформулированы, при этом остаются гендерно асимметричными. Для девушек главными сферами жизнедеятельности являются дом и семья, забота о детях и муже. Эти функции, испокон веков закреплявшиеся за женщиной и считающиеся для нее типичными, не потеряли своей актуальности и в наши дни. Однако, несмотря на это, у современных

¹ Примечание: * $p \leq 0,05$ (1,64); ** $p \leq 0,01$ (2,31).

девушек есть четкое осознание необходимости строить профессиональную карьеру и самостоятельно зарабатывать, что всегда считалось традиционно «мужским» делом, что подтверждает данные, полученные в результате исследования других возрастных групп [3].

Юноши более ориентированы на построение карьеры и материальное благополучие, но семейная жизнь для них также важна. Они более ориентированы на высокие социальные позиции; оценивая себя в настоящем, студенты чувствуют неудовлетворенность, оглядываясь на прожитый отрезок жизни.

Настораживает тот факт, что роль образования оказывается существенно сниженной, особенно для юношей из групп НПО. Возможно, это связано со спецификой «рабочих профессий», которыми овладевают молодые люди: строительный реставратор и мастер столярного и мебельного производства в основном используют физический, нежели интеллектуальный труд. Овладение профессией часто не связывают с продолжением обучения и получением среднего или высшего профессионального образования. Юноши, поступившие в группу СПО на педагогическую специальность («Профессиональное обучение»), в будущем видят себя мастерами-наставниками, которым предстоит заниматься обучением и воспитанием подрастающего поколения. Соответственно необходимость повышения уровня собственного образования значима для них как в жизненном, так и в профессиональном плане.

Результаты проведенного исследования позволили нам сделать вывод о том, что содержание жизненных перспектив студентов строительного колледжа на разных ступенях обучения претерпевает изменения: они становятся более осмысленными и четко сформулированными, но при этом остаются гендерно асимметричными. Однако и теми, и другими всё чаще упоминаются семейные и домашние обязанности и роль материального положения. Наиболее часто в своем будущем студенты отмечают наличие семьи, работу и развлечения. Образование на ступени СПО более значимо, особенно для юношей, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение», однако его роль в содержании жизненных перспектив всех студентов остается низкой, что требует разработки программы конкретных действий, чему и будет посвящено дальнейшее исследование.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М.: Наука, 1987. С. 137–145.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
3. Ключко О.И. Ценности и смыслы в жизненных перспективах учащейся молодежи // Философские традиции и современность. 2012. № 2 (2). С. 36–45.
4. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1979. 176 с.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
6. Платонов К.К. Концепция динамической функциональной структуры личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. С. 119–130.

7. *Попова Л.В.* Гендерные аспекты самореализации личности. М.: Прометей, 1996. 42 с.
8. *Ральникова И.А.* Жизненные перспективы личности в парадигме психологического знания // Психологический журнал. 2009. Т. 12. № 3. С. 15–19.

Literatura

1. *Abul'xanova-Slavskaya K.A.* Zhiznenny'e perspektivy' lichnosti // Psixologiya lichnosti i obraz zhizni. M.: Nauka, 1987. S. 137–145.
2. *Golovaxa E.I.* Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi. Kiev: Naukova dumka, 1988. 144 s.
3. *Klyuchko O.I.* Cennosti i smy'sly' v zhiznenny'x perspektivax uchashheisya molodezhi // Filosofskie tradicii i sovremennost'. 2012. № 2 (2). S. 36–45.
4. *Kon I.S.* Psixologiya yunosheskogo vozrasta. M.: Prosveshhenie, 1979. 176 s.
5. *Leont'ev D.A.* Test smy'slozhnenny'x orientacij (SZHO). M.: Smy'sl, 2000. 18 s.
6. *Platonov K.K.* Konceptiya dinamicheskoy funkcional'noj struktury' lichnosti // Psixologiya lichnosti v trudax otechestvenny'x psixologov / Sost. L.V. Kulikov. SPb.: Piter, 2000. S. 119–130.
7. *Popova L.V.* Genderny'e aspekty' samorealizacii lichnosti. M.: Prometej, 1996. 42 s.
8. *Ral'nikova I.A.* Zhiznenny'e perspektivy' lichnosti v paradigme psixologicheskogo znaniya // Psixologicheskij zhurnal. 2009. Т. 12. № 3. С. 15–19.

Y.Y. Kondrashina

Life Prospects of Construction College Students

The article presents the results of empirical studies of peculiarities of the life prospects of construction college students. The main results of carried out study should include confirmation of assumptions about the significant differences in the content of the life prospects of students of various levels of training, as well as their gender asymmetry.

Keywords: students; life prospects; age dynamics; gender peculiarities.

В.А. Галкина

Уровни самоконтроля у учеников начальных классов специальной школы VIII вида

Статья посвящена рассмотрению проблемы развития навыков самоконтроля у младших школьников с нарушением интеллекта и учащихся общеобразовательных школ. Автором представлены результаты сравнительного исследования, направленного на выявление особенностей и уровней сформированности самоконтроля у учащихся 3–4 классов специальной (коррекционной) школы VIII вида. На основе полученных данных определены педагогические условия формирования самоконтроля у умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: уровень самоконтроля; педагогические условия; обучение математике школьников с нарушением интеллекта.

Самоконтроль является одним из важнейших условий, обеспечивающих успех в разных видах деятельности. Его развитие — это длительный процесс, который начинается с самого раннего детства. Появление и развитие данного навыка обусловливается требованиями, предъявляемыми ребенку, его поведению, действиям [7; 12; 14]. В онтогенезе навык самоконтроля формируется к началу школьного обучения, что позволяет выделить этот период как сензитивный для овладения приемами организации собственной деятельности [2; 4; 5; 12].

Понятие самоконтроля традиционно изучается психологическими и педагогическими науками. В педагогических исследованиях самоконтроль рассматривается с точки зрения деятельностного подхода и считается компонентом учебной деятельности; в психологических трактуется как один из наиболее важных признаков сознания и самосознания человека [1; 2; 7; 9; 15].

В нашем исследовании под самоконтролем мы понимаем сознательное регулирование и планирование деятельности в зависимости от происходящих в предмете труда изменений, что позволяет достичь поставленной цели [8].

На основе теоретического анализа литературы были выделены основные составляющие самоконтроля: критичность (Г.А. Соболева, Л.С. Выготский, Н.Д. Левитов, Н.В. Изотова), пооперационность действий (Н.Д. Левитов, П.Я. Гальперин), понимание причин ошибок (Л.И. Божович, Н.В. Изотова), овладение способом действий (Ж.И. Намазбаева, Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, С.Л. Мирский), полнота и правильность операций (Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин), регулирование и планирование (Л.И. Божович, Н.В. Изотова, Н.И. Кувшинов, С.Л. Мирский),

регуляция поведения (Б.Г. Ананьев, С.Я. Рубинштейн), мотивация (Ж.И. Намазбаева, С.Я. Рубинштейн), связь самоконтроля с трудовой/учебной деятельностью (Б.И. Пинский, Ж.И. Намазбаева, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Л. Мирский).

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, Б.И. Пинского, В.И. Лубовского, Л.С. Выготского, М.С. Певзнер, О.И. Баскаковой, П.Я. Гальперина, ученики с нарушением интеллекта обладают низким уровнем самоконтроля и саморегуляции. Трудности формирования самоконтроля обусловлены ослаблением контроля и программирования деятельности, нарушением критичности мышления, направленного внимания. Школьники с нарушением интеллекта не способны длительно сосредоточить внимание на конкретном задании, затрудняются в выработке плана действий, действиях по инструкции, предвидении результата, не могут соотнести результаты деятельности с требованиями задачи, образцом, не обращают внимания на предметное содержание и реальную значимость результатов, к получаемым в процессе деятельности результатам относятся недостаточно критически.

Несформированность самоконтроля сказывается во всей учебной деятельности: ученики тяжело привыкают к тому, что работу нужно проверять, без помощи учителя не сравнивают образец с результатами своей деятельности, у них отсутствует стремление улучшить свои результаты, понять причины ошибок, они не делают выводы, с трудом переносят полученный опыт в новую ситуацию.

Согласно исследованиям Б.И. Пинского, В.В. Рыловой, Т.Н. Педан и др. причиной слабого уровня самоконтроля также может являться несформированное и неосвоенное действие, так как только в случае полного овладения действием возможно осуществить самоконтроль.

В содержании образования специальной коррекционной (общеобразовательной) школы VIII вида предусматривается овладение учащимися навыками самоконтроля. Так, в программах по учебным предметам (русский язык, математика, трудовое обучение) выделяются следующие требования к знаниям, умениям и навыкам: сравнение образца с натуральным объектом, чулочом, муляжом с частичной помощью учителя; изготовление изделий с планированием учеником ближайшей операции по предметной карте и без нее; умение по вопросам дать отчет о последовательности изготовления изделий; контроль правильности выполнения изделий с помощью учителя; самостоятельная краткая оценка своего изделия; выполнение задания по словесной инструкции; называние предметов и действий, соотнесение их с картинками; пересказ по вопросам, картинно-символическому плану; списывание с рукописного и печатного текстов; письмо слов по памяти и под диктовку [14].

Методистами специальной (коррекционной) школы VIII вида отводится значительное внимание формированию навыков самоконтроля (А.К. Аксёнова, М.Н. Перова и др.)

Несмотря на большое количество исследований, направленных на изучение и развитие самоконтроля детей с нарушениями развития, в настоящее

время этот вопрос остается недостаточно изученным. В современном образовании вопрос о развитии учебной деятельности школьников с нарушениями в развитии стоит особенно остро, поскольку новый Закон об образовании в Российской Федерации гарантирует право детей с ОВЗ получать образование как в образовательных организациях, обучающих по адаптированным образовательным программам, так и в обучающих по основным образовательным программам. А это значит, что необходимо обеспечить учителей современными технологиями формирования учебной деятельности, в том числе формирования навыка самоконтроля у школьников с нарушениями в развитии. Это определяет актуальность нашего исследования.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей и уровней сформированности навыков самоконтроля у учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида. Исследование носило сравнительный характер, поэтому к участию в нем были привлечены нормально развивающиеся младшие школьники. Базами исследования были специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения VIII вида № 482, 105, 30, 68 и средние общеобразовательные школы № 404, 1028 г. Москвы.

В исследовании приняли участие учащиеся третьих и четвертых классов: 61 ученик с легкой степенью умственной отсталости и 40 учеников с нормальным интеллектом, а также 15 учителей начальных классов.

Нами были изучены:

- умение учеников сравнивать свою работу с эталоном;
- умение осуществлять поэтапный и итоговый контроль;
- умение удерживать цель выполнения задания до конца;
- умение обнаружить и исправить ошибку(и);
- проведение учителями работы по развитию навыков самоконтроля.

Для решения этих задач были разработаны анкета для учителей, и диагностические задания, направленные на изучение самоконтроля, — для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида и для учащихся общеобразовательной школы. Задания были составлены с учетом программных требований к знаниям, умениям и навыкам по основным учебным предметам (русский язык и математика).

Оценка результатов выполнения заданий проводилась на основе следующих параметров, характеризующих различные умения, необходимые для контроля деятельности: постановка цели и ее удержание; длительная организация собственных усилий для достижения цели; выбор способа действий и их последовательная реализация; оценка промежуточного и конечного результата деятельности; исправление допущенных ошибок.

На основе выделенных параметров нами определены уровни самоконтроля.

1-й уровень. Совершаемые учеником действия и операции никак не контролируются, часто оказываются неправильными, допущенные ошибки не замечаются и не исправляются. Часто допускаются ошибки даже при решении хорошо знакомых задач. Ученик не умеет исправлять ошибку ни самостоя-

тельно, ни по просьбе учителя, так как не способен соотнести свои действия и их результаты с заданной схемой действия и обнаружить их соответствие или несоответствие. Некритически относится к указаниям учителя и исправлению ошибок в своей работе. Неоднократно повторяет одни и те же ошибки после их исправления учителем. Не может объяснить, почему действие надо совершать именно так, а не иначе. Ошибок, допущенных другими учениками, не замечает. При просьбе учителя проверить свою работу и исправить ошибки действует хаотично, не придерживаясь плана проверки и не соотнося свои действия со схемой.

2-й уровень. Контроль выполняется неустойчиво и неосознанно. В его основе лежит не осознаваемая или плохо осознаваемая учеником схема действия, которая зафиксировалась в его произвольной памяти благодаря многократному выполнению одного и того же действия. Контроль же в форме специального целенаправленного действия по соотнесению выполняемого учеником процесса решения задачи с усвоенной им схемой действия отсутствует. Ученик действует импульсивно, хаотично, не может объяснить, почему следует делать именно так, а не иначе, легко отказывается от своего решения. Хорошо знакомые действия может совершать безошибочно, а если допустит ошибку, может обнаружить ее самостоятельно или по просьбе учителя, однако делает это не систематически.

3-й уровень. В процессе выполнения действия ученик ориентируется на хорошо осознанную и усвоенную им обобщенную схему действия и успешно соотносит с ней процесс решения задачи. Это приводит к тому, что действия выполняются, как правило, безошибочно. Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, причем случаи повторения одних и тех же ошибок крайне редки. Может правильно объяснить свои действия. Осознанно контролирует действия других учеников при совместном выполнении заданий. Однако, столкнувшись с новой задачей или изменением условий действия, требующими внесения корректив в саму схему действия, ученик оказывается беспомощным и не может отступить от заданной схемы.

4-й уровень. Решая новую задачу, внешне похожую на решаемые ранее, ученик может самостоятельно обнаружить ошибки, которые чаще носят характер оговорок, описки. Помощь учителя не требуется, ученик может объяснить причины их возникновения, самостоятельно использует рациональные приемы решения задач. Самостоятельно осуществляет промежуточный и итоговый контроль.

Сравнительный анализ показал, что ошибки, допущенные учениками с нормальным интеллектом, зачастую носили характер описок, ученики самостоятельно их замечали и исправляли, что соответствует 3 и 4-му уровням сформированности самоконтроля.

Ученики с умственной отсталостью часто не замечали ошибки, при выполнении графических диктантов не видели отличия от образца, часто неверно записывали пример.

Так ученик 3 класса Данияр П. записал в тетрадь пример как $3 \times 3 + =$ вместо $2 \times 3 + 7 =$. При решении у ученика получился ответ «6», который

он исправил на «13» в ходе проверки, но при этом запись примера осталась неверной. Данияр П. не проверил промежуточные действия и не осознал причину ошибки. Нами было обнаружено еще 5 учеников, допустивших аналогичную ошибку.

На рисунках 1–2 представлены образцы выполнения графического диктанта «Ключик» учениками 3 класса с нарушением интеллекта. Работы представлены после выполнения проверки.

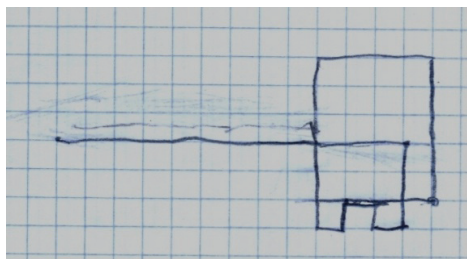


Рис. 1. Работа Никиты Д.

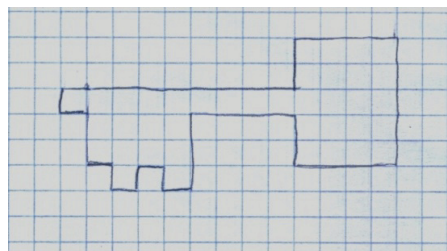


Рис. 2. Работа Николая Г.

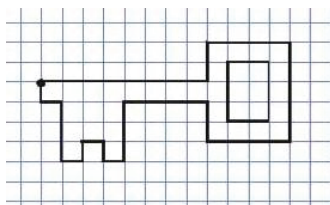


Рис. 3. Образец

Как можно увидеть, в случае, представленном на рисунке 1, работа ученика 3 класса Никиты Д. слабо напоминает образец: зубцы ключика находятся в другой стороне, по ширине ключик узкий. Ученику не удалось проанализировать образец и перенести данные на бумагу.

На рисунке 2 представлена работа ученика 3 класса Николая Г.: ключик имеет большое сходство с образцом (рис. 3), ученик при выполнении задания добавил лишний зубец и не прорисовал ручку, при этом внешний вид ключа не искажен. Трудности при выполнении анализа образца, недостаточная концентрация внимания не позволили ученику заметить ошибку.

На вопрос учителя «Видишь ли ты разницу между своим ключиком и ключиком на доске?» в первом случае ученик ответил, что видит, но как исправить, не знает. Во втором случае ученик не заметил отличия от образца.

В ходе выполнения заданий по русскому языку ученики с умственной отсталостью не видели разницу в написании слов: путали буквы («дерезки» вместо «березки»), неверно записывали слова («всоую» — вместо в «свою»), не замечали ошибки («листиев» — вместо «листьев»). Нужно отметить, что ученики с трудом обнаруживали свои ошибки, не могли исправить, всегда оценивали свою работу на «5».

При решении примеров с несколькими действиями путали порядок их выполнения (при изначально правильно определенной последовательности). Ученику предлагалось задание: $7 + 2 \times 3 =$.

Ученик 3 класса произносил вслух последовательность действий и отмечал в тетради (сначала умножение, затем сложение), но выполнять их начинал в порядке записи на доске.

У учеников с нарушением интеллекта наблюдалось переключение с одного задания на другое, упрощение задачи. Например, при выполнении задания «Сравни числа» ученики не обращали внимание на наименования (89 р. = 89 к.).

Большинство умственно отсталых школьников самих ошибок практически не замечали, только по просьбе учителя. Во время проверки они отвлекались, проверяли не последовательно. Зачастую сравнивали только ответ в примере и не обращали внимания на промежуточные действия. Полностью исправить все допущенные ошибки удавалось лишь некоторым ученикам.

На вопрос учителя «Почему ты допустил такую ошибку?» ученик с нормальным интеллектом отвечал: «Я забыл поставить точку в конце предложения, поэтому начал писать с маленькой буквы» или «В слове коньки есть разделительный мягкий знак, я перепутал правило и не написал мягкий знак» и т. д. Ответы учеников на вопросы свидетельствуют о способности анализировать собственную деятельность, а также повышают вероятность их исключения из письменной речи. На аналогичный вопрос ученики 3 и 4 класса с умственной отсталостью часто отвечали, что они не знают, почему допустили ошибку, что подтверждает выявленные в ходе анализа литературы сложности формирования навыка самоконтроля.

Результаты выполнения заданий показали, что ученики с умственной отсталостью затрудняются сравнивать результаты с образцом: они часто не видят отличия от образца — 25,4 %, замечают несоответствия — 13 %, не называют причину ошибки — 86,5 %, неверно записывают ряд чисел — 9,1 %. В то время как 98,6 % нормально развивающихся учеников обнаруживают несоответствия с образцом, 96,2 % осознают причину ошибки.

Результаты исследования навыка поэтапного и итогового контроля показали: ученики с умственной отсталостью при решении примеров в несколько действий путали порядок их выполнения (при изначально правильно определенной последовательности) — 6,7 %, переключались с одного задания на другое, упрощали задачу — 53,6 %, самостоятельно ошибки не замечали, только по просьбе учителя — 91,2 %. Во время проверки часто отвлекались, проверяли не последовательно — 89,3 %, сравнивали только ответ в примере и не обращали внимания на промежуточные действия — 98,9 %. У учеников с нормальным интеллектом не наблюдалось подобных явлений, напротив, проверка выполнялась последовательно, ученики обращали внимание на ход решения примера, выполняли задания целенаправленно.

С целью определения отношения к результату своего труда ученикам предлагалось оценить свою работу. Ученики с нарушением интеллекта в большин-

стве неадекватно оценивали свою работу: 73,2 % учеников завысили оценку, 15 % — реально оценили свою работу, и 11,8 % — занизили оценку.

Таким образом, по результатам исследования нам удалось определить уровни сформированности самоконтроля у учеников с легкой степенью умственной отсталости. Данные представлены на рисунке 4.

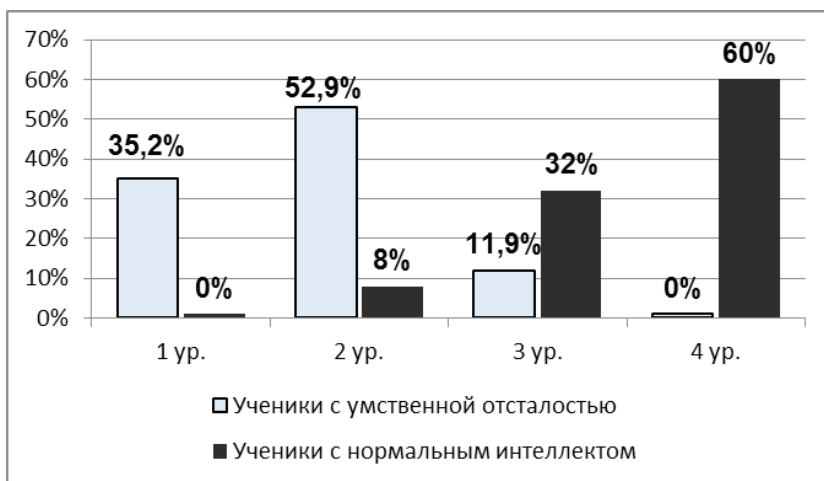


Рис. 4. Уровень самоконтроля у учащихся начальных классов

Как видно из диаграммы, первый уровень развития самоконтроля имеют 35,2 % учеников с умственной отсталостью, и не зарегистрирован ни у одного ученика с нормальным интеллектом. Второй уровень самоконтроля имеют 52,9 % учеников с умственной отсталостью, и 8 % — с нормальным интеллектом. Третий уровень самоконтроля имеют 11,9 % учеников с нарушением интеллекта, и 32 % — с нормальным интеллектом. Четвертый уровень самоконтроля не обнаружился и не отмечен у учеников с нарушением интеллекта, а у учеников с нормальным интеллектом зарегистрировано 60 %. Из диаграммы видна зависимость уровня развития самоконтроля от интеллектуального развития.

Таким образом, у большинства учащихся с умственной отсталостью самоконтроль к 3–4-му классам достиг только 1 или 2-го уровня, а у учащихся с нормальным интеллектом навык самоконтроля сформирован в основном на 3–4-м уровнях.

В ходе исследования нами не было обнаружено существенных различий в развитии навыка самоконтроля у школьников с нарушением интеллекта от 3 класса к 4 классу: дети испытывают трудности при осуществлении итогового и поэтапного контроля, сличении с эталоном, при постановке и удержании цели, обнаружении ошибок и осознания их причин. Это доказывает, что без целенаправленного воздействия с возрастом навык самоконтроля у детей с нарушением интеллекта не формируется. У учеников с нормальным интеллектом наблюдается положительная динамика развития самоконтроля от 3-го к 4-му классам. Данные представлены на рисунках 5–6.

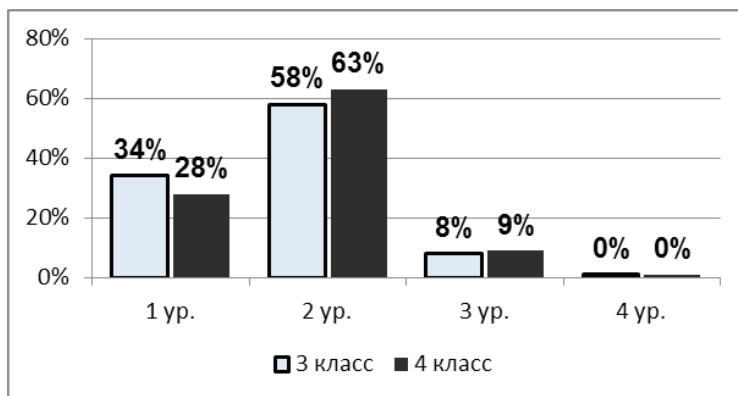


Рис. 5. Динамика развития навыка самоконтроля у младших школьников с умственной отсталостью

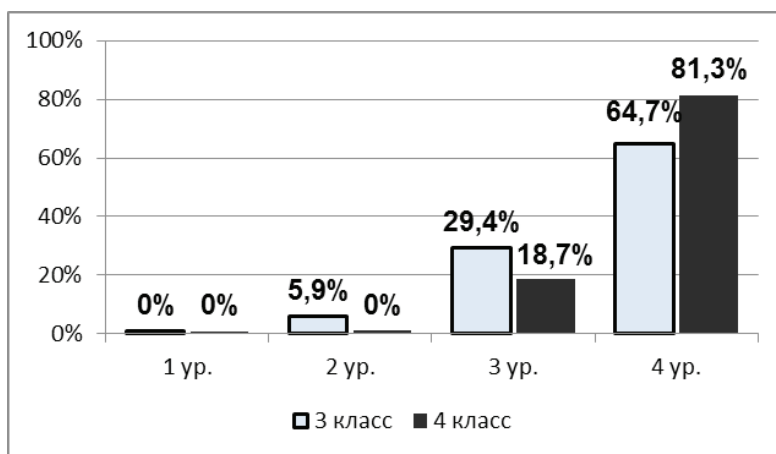


Рис. 6. Динамика развития навыка самоконтроля у младших школьников с нормальным интеллектом

Как видно из диаграммы, динамика уровня развития самоконтроля у учеников с нарушением интеллекта незначительная: количество учеников с первым уровнем самоконтроля сократилось на 6 %, увеличилось количество учеников со вторым уровнем — до 63 % (было 58 %). Количество учеников с третьим уровнем увеличилось на 1 %. К четвертому классу не появилось ни одного ученика с четвертым уровнем самоконтроля.

Сравнительный анализ результатов показал, что динамика развития навыка самоконтроля у учеников с нормальным интеллектом значительно выше: к четвертому классу количество учеников со вторым уровнем стало равно 0 %, уменьшилось на 11,1 % количество учеников с третьим уровнем самоконтроля. Количество учеников с четвертым уровнем достигло 81,3 %.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить у детей с нарушением интеллекта ряд особенностей навыка самоконтроля: не осознают цель проверки, выполняют ее формально, не сравнивая результат провер-

ки с образцом; если обнаруживают ошибку, то не анализируют ее причины; не удерживают цель (или затрудняются удерживать) проверки на протяжении всего задания; не могут осуществлять проверку по плану (пропускают этапы, особенно последние); самостоятельно не используют промежуточный и итоговый самоконтроль. Уровень сформированности самоконтроля низкий.

В ходе исследования было проведено анкетирование учителей начальных классов на предмет проведения работы по развитию у школьников навыков самоконтроля. 80 % учителей указали, что не проводят систематической работы по выработке умений контроля, 44 % учителей ведут работу над отдельными составляющими самоконтроля, но не над развитием навыка в целом.

Таким образом, уровень самоконтроля у учеников с умственной отсталостью значительно отличается от уровня учеников с нормальным интеллектом. При отсутствии последовательной работы с умственно отсталыми школьниками по формированию навыка самоконтроля динамики в развитии этого навыка не прослеживается. Необходима комплексная, целенаправленная работа над этой проблемой.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы и с учетом результатов констатирующего эксперимента нами определены условия, необходимые для успешного формирования самоконтроля: поэтапность формирования составляющих самоконтроля, соответствие используемых заданий программе и потребностям учеников, развитие высших психических функций (в том числе произвольного внимания, памяти и др.).

Для формирования навыка самоконтроля необходимо определять цели, задачи и объекты работы, соответствующие исходному уровню развития ребенка и его возможностям. Необходимо разработать технологию формирования самоконтроля у учеников с умственной отсталостью, которая обеспечит комплексное воздействие: будет способствовать не только повышению успешности учебной деятельности, но и корректировать качества личности (самокритичность, организованность).

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 279 с.
2. *Ануфриева Н.В.* Особенности самоконтроля учащихся в системе развивающего обучения: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 184 с.
3. *Бабанский Ю.К.* Педагогика. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
4. *Бабкина Н.В.* Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 170 с.
5. *Божович Л.И.* Личность и ее развитие в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
6. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 506 с.
7. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1961. 240 с.
8. *Кувшинов Н.И.* К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения. М.: АПН РСФСР, 1958. Вып. 91. 295 с.

9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. *Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А.* Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Академия, 2010. 219 с.
11. *Мухина В.С.* Возрастная психология. М.: Академия, 2000. 456 с.
12. *Никифоров Г.С.* Самоконтроль человека. Л.: ЛГУ, 1989. 192 с.
13. *Петрова В.Г., Белякова И.В.* Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
14. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовит., 1–4 класс / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Просвещение, 2013. 176 с.
15. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

Literatura

1. *Anan'ev B.G.* Izbranny'e psixologicheskie trudy'. T. 2. М.: Pedagogika, 1980. 279 s.
2. *Anufrieva N.V.* Osobennosti samokontrolya uchashhixsya v sisteme razvivayushhego obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2000. 184 s.
3. *Babanskiy Y.K.* Pedagogika. М.: Prosveshhenie, 1983. 608 s.
4. *Babkina N.V.* Psixologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya samoregulyacii poznavatel'noj deyatel'nosti u mladshix shkol'nikov s zaderzhkoi psixicheskogo razvitiya: dis. ... kand. psixol. nauk. М., 2003. 170 s.
5. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee razvitie v detskom vozraste. М.: Prosveshhenie, 1968. 464 s.
6. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya razvitiya rebenka. М.: E'ksmo, 2004. 506 s.
7. *Esipov B.P.* Samostoyatel'naya rabota uchashhixsya na urokax. М.: Izd-vo Ministerstva prosveshheniya RSFSR, 1961. 240 s.
8. *Kuvshinov N.I.* K voprosu o samokontrole uchashhixsya na nachal'nom e'tape proizvodstvennogo obucheniya. М.: APN RSFSR, 1958. Vy'p. 91. 295 s.
9. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. М.: Politizdat, 1975. 304 s.
10. *Mozgovoj V.M., Yakovleva I.M., Eremina A.A.* Osnovy' oligofrenopedagogiki: ucheb. posobie. 3-e izd. М.: Akademiya, 2010. 219 s.
11. *Muxina V.S.* Vozrastnaya psixologiya. М.: Akademiya, 2000. 456 s.
12. *Nikiforov G.S.* Samokontrol' cheloveka. Л.: LGU, 1989. 192 s.
13. *Petrova V.G., Belyakova I.V.* Psixologiya umstvenno otstaly'x shkol'nikov: ucheb. posobie. М.: Akademiya, 2002. 160 s.
14. Programmy' special'ny'x (korrekcionny'x) obrazovatel'ny'x uchrezhdenij VIII vida. Podgotovit., 1–4 klass / Pod red. V.V. Voronkovej. М.: Prosveshhenie, 2013. 176 s.
15. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psixologii. SPb.: Piter, 2000. 712 s.

V.A. Galkina

Levels of Self-Control Among Primary School Pupils of Special School of Type VIII

The article is devoted to the consideration of problem of development of skills of self-control in primary school children with intellectual disabilities and students of secondary schools. The author presents results of a comparative study, directed at the determination of the peculiarities and level of formation of self-control in students of 3rd–4th forms of special (correctional) school of type VIII. On the basis of the obtained data the author has determined the pedagogical conditions of formation of self-control in mentally retarded pupils.

Keywords: self-control; pedagogical conditions; teaching mathematics pupils with intellectual disabilities.

Г.М. Коджаспирова

Научная деятельность кафедры теории и истории педагогики

Педагогика в профильном вузе должна быть на ведущих позициях, чему в немалой степени способствует научная деятельность кафедры педагогики. В данном случае речь идет о коллективных делах кафедры. Осенью 2013 г. кафедрой была проведена серия научных мероприятий: юбилейный круглый стол, посвященный 95-летию В.А. Сухомлинского (октябрь), круглый стол: «Образ современного профессионала — какой он?» (ноябрь), Всероссийская научно-практическая конференция «Нравственное воспитание детей и молодежи в современных условиях» (декабрь). Все мероприятия вызвали большой интерес у преподавателей, студентов, аспирантов, работников образовательных учреждений.

Круглый стол, посвященный 95-летию В.А. Сухомлинского, проходил в формате двух заседаний, так как в рамках одного обсудить поднятые проблемы не представлялось возможным. Были интересные выступления преподавателей (А.К. Подгорная, А.В. Кудряшёв, Н.Н. Илюшина), студентов и магистрантов университета, студентов и преподавателей московских педагогических колледжей № 8, 15, 18; учителей общеобразовательных школ города Москвы. Ассистент кафедры раннего изучения иностранного языка нашего университета А.И. Коряка со студентами представила слайд-фильм по произведениям В.А. Сухомлинского.

В работе круглого стола «Образ современного профессионала — какой он?» приняли участие действительно заинтересованные люди, преподаватели и студенты, поэтому получилось местами острое и полемическое обсуждение заявленной темы. По итогам работы круглого стола лучшие доклады студентов (А.В. Гурьевой, А.И. Долговой, Е.А. Кортковой, Х.А. Кострубиной, Т.А. Кохановой) были рекомендованы для участия в VIII Московской научно-практической конференции «Студенческая наука» и были отмечены дипломами.

В работе конференции «Нравственное воспитание детей и молодежи в современных условиях» участвовали представители профессорско-преподавательского состава практически всех кафедр Института педагогики и пси-

хологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, магистры, студенты и бакалавры университета, студенты и преподаватели педколледжей Москвы № 8, 10, 18, колледжа связи № 45, учителя и педагоги-психологи московских школ и воспитатели детских садов, представители регионов России.

На пленарном заседании выступили: С.А. Козлова с докладом «Антропологический подход к нравственному воспитанию детей от рождения до школы», М.В. Воропаев осветил проблему нравственного воспитания в условиях стандартизации образовательной деятельности. Е.Е. Игнатьева опыт работы своей школы по организации духовно-нравственного воспитания школьников в условиях общеобразовательной школы представила в виде презентации и видеоролика, содержание которых вызвали активную эмоциональную реакцию зала.

В ходе конференции работали 9 секций и мастер-класс «Формирование ценностных ориентаций у младших школьников» (П.И. Арапова), в которых приняли участие свыше ста человек. Были организованы следующие секции: «Нравственное воспитание подрастающего поколения как одна из ведущих целей современного образования», «Нравственное воспитание школьников в современных условиях», «Нравственное воспитание в условиях профессиональной подготовки», «Духовно-нравственное воспитание и ФГОС», «Нравственное воспитание дошкольников», «Нравственное воспитание младших школьников», «Нравственное воспитание в семье», «Культура и искусство как средства нравственного воспитания», «Нравственное воспитание средствами литературного чтения и книги». В рамках работы первой секции психологом-педагогом М.В. Комбаровской был проведен психологический тренинг по нравственному выбору. Ни одна секция не закончила своей работы, пока не выступили все желающие и не прошла дискуссия по итогам докладов.

Конференция была хорошо подготовлена и организована. К подготовке конференции были привлечены магистры второго года обучения в рамках их научно-педагогической практики. Во многом успешность проведенной конференции была обеспечена четкой и содержательной работой заместителя по научной работе кафедры теории и истории педагогики доцента Л.В. Поляковой при поддержке и содействии заместителя по научной работе директора ИППО доцента С.Н. Вачковой, активностью всех кафедр и готовностью работников всех структур ИППО оказать содействие.

Л.П. Стойлова

Круглый стол «Особенности основной образовательной программы подготовки учителей начальных классов в условиях бакалавриата для школ Москвы»

18 декабря 2013 г. лаборатория инноваций в начальном образовании НИИ СО провела круглый стол «Особенности основной образовательной программы подготовки учителей начальных классов в условиях бакалавриата для школ Москвы», на котором были подведены итоги годового исследования и обсуждены вопросы:

- Каковы основные проблемы учителей начальных классов Москвы, связанные с реализацией ФГОС НОО?
- Какими могут быть пути совершенствования основной образовательной программы подготовки учителей начальных классов как средства определения содержания и организации учебного процесса в условиях бакалавриата?
- Каковы возможности учебного плана и программ дисциплин для улучшения подготовки учителей начальных классов к реализации ФГОС НОО?
- Какими могут быть способы оценки качества подготовки выпускников бакалавриата по профилю «Начальное образование»?

В заседании приняли участие сотрудники лаборатории инноваций в начальном образовании, преподаватели кафедр ИППО, преподаватели педагогических колледжей Москвы.

Во вступительном слове заведующая лабораторией инноваций в начальном образовании Т.А. Конобеева отметила важность вопросов, сформулированных для обсуждения, и обозначила основные задачи данного заседания.

Обобщая результаты исследования, Л.П. Стойлова выделила ряд проблем, которые характерны для начальных школ Москвы. Это, в частности, увеличение числа учащихся в классах, наличие в классах детей, требующих особого внимания учителя, методические проблемы использования компьютерной техники. Среди проблем, связанных со значительным увеличением функциональных обязанностей учителя, Л.П. Стойлова назвала преобладание репродуктивного метода обучения и его вербальность, подавление самостоятельности и инициативы учащихся, недостаточную готовность к реализации системно-деятельностного подхода и к новой системе оценки знаний. Эти недостатки в подготовке учителя должны быть преодолены в вузовском образовании педагога, так как уже в 2014 г. в школы Москвы придут выпускники бакалавриата (профиль «Начальное образование»). Их подготовка осуществляется в соответствии с ФГОС ВПО, начиная с 2011 г.,

и согласно существующему положению она ведется в соответствии с примерной ООП, разработанной преподавателями МПГУ. Анализ этой примерной ООП показывает, что в ее содержание и структуру надо вносить значительные изменения.

Заместитель директора ИППО по учебной работе А.С. Львова в своем выступлении описала структуру и содержание ООП подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») в Институте педагогики и психологии образования МГПУ. Она отметила, что существующая ООП разработана на основе примерной ООП и, безусловно, нуждается в совершенствовании.

В выступлениях О.Е. Курлыгиной «Профессионализация филологических дисциплин в системе подготовки бакалавров», Л.Н. Азаровой «Педагогическая практика как показатель качества подготовки бакалавров», Л.С. Сильченковой «Оценка уровня сформированности метапредметных умений студентов бакалавриата», А.К. Подгорной «Оценка качества подготовки студентов на основе таксономии целей обучения» были названы конкретные пути совершенствования ООП подготовки будущих учителей начальных классов.

Преподаватель педагогического колледжа № 5 В.П. Одинцова представила для обсуждения программу методической подготовки студентов педколледжа, разработанную с учетом нового стандарта СПО и ФГОС НОО. Знание этой программы для вуза важно, поскольку через год ему предстоит решать проблему преемственности с колледжем в подготовке учителя начальных классов.

Завершилось заседание круглого стола обсуждением предложений, адресованных разработчикам ООП по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»).

Резолюция по результатам работы круглого стола «Особенности основной образовательной программы подготовки учителей начальных классов в условиях бакалавриата для школ Москвы»¹

Участники круглого стола, обсудив актуальные проблемы подготовки учителей начальных классов в условиях бакалавриата, отмечают, что внедрение ФГОС НОО в школах Москвы и предстоящий переход на профессиональный стандарт педагога требуют дальнейшего совершенствования этой работы. Действительно, новый ФГОС НОО меняет цели, содержание, технологии обучения и воспитания младших школьников. В его основу положена концепция духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, методологической основой является системно-деятельностный подход, а учебный процесс должен быть ориентирован на достижение трех групп образовательных результатов: личностных, метапредметных и предметных, на формирование у младших школьников умения учиться.

¹ Резолюция была направлена в Институт педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, на кафедры, осуществляющие подготовку учителей начальных классов — бакалавров.

В связи с переходом на новый стандарт функции профессиональной деятельности учителя расширяются и усложняются. Он должен, как и раньше, обучать русскому языку, чтению, математике, информатике, естествознанию, музыке, рисованию, технологии и при этом уметь использовать в обучении ИКТ, формировать метапредметные умения и универсальные действия, проектировать учебный процесс, вести внеурочную работу. И, обучая, развивать личность ребенка.

Вузовская подготовка учителя начальных классов по профилю «Начальное образование», согласно существующему положению, определяется в соответствии с примерной ООП, разработанной в МПГУ на основе ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование». Ее анализ показал, что:

- этот документ отражает, по существу, подготовку учителя по специальности «Педагогика и методика начального образования» и, следовательно, не в полной мере нацелен на подготовку учителя к работе по ФГОС НОО;
- список специальных компетенций, которыми должны обладать будущие учителя начальных классов (их выделено всего 6) не раскрывает в необходимом объеме требования ФГОС НОО;
- примерный учебный план не отражает специфику работы учителя начальных классов — она носит многоотраслевой характер; в связи с этим решение поместить все методические и предметные дисциплины в вариативную часть является неудачным;
- неудачным также является решение о введении дисциплины «Методика обучения и воспитания младших школьников» в цикл профессиональных дисциплин. Таким образом она предшествует изучению курсов методик;
- отсутствуют дисциплины, которые готовят учителя к организации внеурочной деятельности.

Участники круглого стола считают целесообразным предложить:

- разработчикам учебных планов бакалавриата (профиль «Начальное образование») пересмотреть структуру и содержание учебных планов, усилив их профессионально-педагогическую направленность и в большей степени учесть особенности работы учителя начальных классов;
- руководству Института педагогики и психологии образования (ИППО) принять решение о замене в учебном плане дисциплин «Ботаника», «Землеведение», «Зоология» одной дисциплиной «Естествознание» (ее программа разработана) по аналогии с тем, как это сделано при изучении курсов русского языка и математики;
- преподавателям методических дисциплин уделить больше внимания способам (приемам) реализации системно-деятельностного подхода и основным видам деятельности будущих учителей начальных классов (проектировочная, организационная, управленческая, оценочная), а также формированию у студентов универсальных учебных навыков;
- руководству ИППО объединить усилия заместителей заведующих ка-

федрами по научной работе по разработке программы формирования у студентов исследовательских умений. Система организации такого обучения студентов должна предполагать поэтапность, а также смещение акцента с формирования исследовательских умений при написании курсовых работ и ВКР на участие студентов в исследовательской деятельности при изучении всех дисциплин учебного плана;

– руководству ИППО способствовать взаимодействию кафедр, осуществляющих подготовку учителей начальных классов в условиях бакалавриата, с целью совершенствования учебного процесса, разработки методик и технологий обучения. Для этого систематически проводить совместные заседания кафедр, межкафедральные конференции, круглые столы, семинары; не исключается и организация работы в условиях факультета;

– руководству ИППО организовать работу по совершенствованию педагогической практики студентов — она должна начинаться на первом курсе, чтобы студент за 4 года обучения в вузе мог увидеть динамику развития школьника и изменения в школьном образовании. Для организации такой практики вуз должен иметь базовые школы. Они необходимы и как источники реальных тем выпускных работ бакалавров;

– кафедрам, осуществляющим подготовку учителей начальных классов — бакалавров, разработать систему оценивания сформированности компетенций на итоговых и государственных экзаменах, используя для этого проектные задачи, таксономию целей обучения и другие подходы.

Т.И. Зиновьева

Проблемы становления начального филологического образования во взглядах современных ученых и учителей-практиков

20 февраля 2014 г. в Институте педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» прошла научно-практическая конференция «Начальное филологическое образование и подготовка учителя: истоки и современность, традиции и инновации».

Организатор конференции — кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования МГПУ. В конференции приняли участие студенты, магистранты, аспиранты, соискатели и преподаватели МГПУ, других вузов города Москвы, учителя-практики. Гостями конференции стали студенты и преподаватели вузов разных городов России (Калуги, Рязани, Саранска, Курска и др.). Всего в работе конференции участвовало более 100 человек.

Проблемы изучения истоков, традиций начального филологического образования и методики начального обучения русскому языку занимают особое место в трудах современных исследователей. Возрастание роли методической науки в период модернизации отечественного образования делает необходимым анализ тех изменений, которые происходили в основных категориях науки на разных этапах ее становления, развития в зависимости от социального заказа, от потребностей общества в целом и практики начальной школы, в зависимости от внутренней логики развития методики обучения русскому языку.

Открыла конференцию С.Н. Вачкова, заместитель директора Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, кандидат педагогических наук, доцент. Светлана Николаевна поддержала инициативу обращения в рамках научной конференции к традициям начального обучения русскому языку и чтению; выделила в качестве важнейшего аспекта современных исследований в области филологического образования проблему определения перспективных направлений развития филолого-методической подготовки учителя. С приветственным словом выступила Т.И. Зиновьева, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, председатель оргкомитета конференции. Она отметила, что обсуждение вопросов становления методов начального филологического образования помогает исследователям

высветить острые проблемы, увидеть их корни, понять тенденции развития методической науки.

В пленарной части конференции были представлены доклады известных ученых. С докладом «К вопросу о научном осмыслении изменений в подготовке учителя-профессионала для начальной школы в XXI веке» выступила Н.Н. Светловская, доктор педагогических наук, профессор, почетный профессор МГПУ, заслуженный учитель Российской Федерации. Докладчиком было раскрыто содержание понятия «начальное филологическое образование», это понятие было соотнесено с целями, задачами подготовки учителя-профессионала для начальной школы XXI века. В докладе были предложены критерии оценки качества филологического образования учителя, сделаны конструктивные предложения по совершенствованию филологической и филолого-методической подготовки педагога.

С докладом «Традиции в обучении русскому языку: за и против» выступила А.Д. Дейкина, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики русского языка Московского педагогического государственного университета. Докладчиком было подчеркнuto, что многовековой процесс становления традиций языкового образования в России нашел отражение в методической науке. В период модернизации отечественного образования следует внимательно отнестись к анализу достижений методической науки, поскольку изучение истоков, традиций языкового образования может дать ответы на самые острые вопросы современного языкового образования.

С докладом «История и традиции начального филологического образования» выступила Н.Ю. Штрекер, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе, директор Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Докладчик отметил, что русский язык как учебный предмет обладает богатейшими возможностями для формирования уважения к родному языку, к истории и культуре народа. Овладение русским языком как национальным достоянием обусловлено реализацией в образовательном процессе исторического (культурно-исторического) подхода к его преподаванию.

В докладе Н.Д. Десеяевой, доктора педагогических наук, профессора МГПУ, «Традиции и инновации в развитии языковой личности младшего школьника» рассмотрены вопросы критериев оценки языковой личности младшего школьника. Докладчиком были охарактеризованы истоки аксиологического подхода к формированию коммуникативной компетенции ученика; на основе теории языковой личности Ю.Н. Караулова показана специфика инновационных подходов к анализу вербально-семантического, лингво-когнитивного и прагматического аспектов речевого поведения учащихся начальных классов.

После пленарного заседания работа продолжилась в секциях.

Секцией «Традиции и инновации начального языкового образования» руководили доктор педагогических наук, профессор Э.В. Криворотова, кандидат педагогических наук, доцент Л.С. Трегубова. В выступлениях участников конференции были затронуты актуальные проблемы обучения русскому языку в начальной школе. Среди них вопросы обучения младших школьников орфо-

графии на основе ассоциативных связей (соискатель В.Г. Алферова); вопросы формирования пунктуационных умений младших школьников (магистрант А.А. Климанова); развития грамматического строя речи учащихся в условиях поликультурной среды (доцент Л.С. Трегубова); современные подходы к изучению синтаксиса в начальных классах (магистрант Е.Б. Метелёва). Особый интерес у слушателей вызвало выступление профессора Э.В. Криворотовой, которая осветила проблему подготовки учителя к решению задач формирования лингвистического мышления младших школьников, раскрыла пути решения названной проблемы. Участники конференции отметили необходимость использования инновационных технологий в обучении русскому языку.

Работой секции «Проблемы формирования читателя на уроках обучения грамоте и литературного чтения» руководили доктор педагогических наук, профессор Л.С. Сильченкова, кандидат филологических наук, доцент А.А. Кудряшова. На заседании секции обсуждались актуальные проблемы формирования читателя младшего школьного возраста в условиях нарастающей в современном обществе тенденции к угасанию интереса к книге, к читательской деятельности.

Особый интерес у участников конференции вызвали содержательные, яркие выступления опытных учителей СОШ № 827 г. Москвы. На базе этого образовательного учреждения в течение ряда лет активно функционирует экспериментальная площадка кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, руководимая профессором Л.С. Сильчевой. В выступлениях учителей-практиков Г.А. Алексеевой и Е.Р. Сохацкой была затронута актуальная сегодня проблема формирования и развития у первоклассников интереса к чтению, к книге. Учителя Е.П. Петрова и Л.С. Тюлякова затронули проблемы постановки словарно-лексической работы в процессе ознакомления с художественным произведением на уроках литературного чтения.

Заявленные учителями проблемы формирования читателя получили развитие в выступлениях аспирантов, соискателей, студентов. Так, соискатель кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе С.А. Гранёнова затронула аспект наблюдения за образительно-выразительными средствами языка произведения. В выступлениях аспирантки кафедры, старшего преподавателя Н.Л. Романенко и студентки А.И. Страдовой оказалась затронутой проблема формирования важных читательских компетенций — умений воссоздающего воображения и интерпретации текста художественного произведения.

С большим интересом участники конференции выслушали доклады преподавателей высшей школы: доцента Рязанского госуниверситета О.Г. Тимченко, доцента МГПУ Е.Р. Боровской, доцента МГПУ А.А. Кудряшовой, профессора МГПУ Л.С. Сильчевой. Были освещены проблемы профессионального филологического образования учителя начальных классов в контексте подготовки к реализации требований ФГОС НОО, к работе по формированию читательских компетенций младших школьников.

Секцией «Традиции и инновации в подготовке ребенка-читателя средствами чтения-общения» руководили доктор педагогических наук, профессор Н.Н. Светловская, кандидат педагогических наук, доцент Т. Сем. Пиче-оол.

В выступлениях докладчиков были затронуты актуальные проблемы: отбор и структурирование учебного материала для обучения младших школьников чтению-общению (магистрант П.Б. Кочетова); вопросы духовно-нравственного восприятия мира современными школьниками (учитель И.П. Плетникова); вопросы организации внеурочной деятельности младших школьников как части начальной филологической подготовки (учитель Т. Серг. Пиче-оол); вопросы обучения младших школьников выразительному чтению сказок-несказок (выпускница магистратуры А.А. Светловская, учитель Е.В. Старостина).

Особый интерес у слушателей вызвало выступление учителя, магистранта Н.М. Суворовой, которая представила взгляды известного отечественного методиста Д.И. Тихомирова на проблему принципов обучения в начальной школе, образа русской начальной школы в целом.

Секцией «Речевая деятельность учащихся и учителя в образовательном процессе: проблемы и пути их решения» руководили доктор педагогических наук, профессор Н.Д. Десяева, кандидат педагогических наук, доцент Е.С. Симакова. В выступлениях участников конференции были затронуты следующие проблемы развития речевой деятельности: обучение младшего школьника различным средствам передачи учебной информации (магистранты Е.В. Гуменюк, А.Г. Коваленко; аспирант Г.В. Шубина и др.); работа над нормами русского литературного языка (аспиранты О.Н. Шумкина, Э.Р. Мурадова, Е.В. Авдеенко, Е.В. Айбятлова, С.Ю. Кондратов и др.). Особый интерес у участников конференции вызвали выступления, в которых получили освещение текстоцентрический и жанровоцентрический подходы к обучению школьников разным видам речевой деятельности (соискатели Е.С. Симакова, Е.С. Дыкина, О.А. Бабаркина, С.А. Алентикова, А.В. Меркулова и др.). Участники конференции отметили, что в современной ситуации актуален комплексный подход к обучению школьников всем видам речевой деятельности.

Секцией «Тенденции развития языкового образования в условиях действия ФГОС НОО» руководил доктор педагогических наук, профессор Е.Н. Леонович. В докладах были освещены проблемы организации внеурочной деятельности в области «Филология» (доцент Ж.В. Афанасьева); изучения лексики (профессор С.Д. Ашурова, магистрант А.И. Меркулова, старший преподаватель Е.Н. Борюш-кина); формирования орфографических навыков (студент Е.Г. Григорян) и др.

Участники конференции в процессе дискуссии положительно оценили содержательную составляющую докладов, предложенных аудитории, свободное владение этим материалом докладчиками, его выразительную подачу.

Подводя итоги работы конференции ее участники дали положительную оценку ее организации, ходу и результатам, высокому научному уровню выступлений, своевременности затронутых проблем, предложили продолжить обсуждение в рамках научно-практических мероприятий разного формата (семинаров, мастер-классов, круглых столов) с привлечением учителей-практиков.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2014, № 2 (28)

Аксёнов Алексей Михайлович — кандидат педагогических наук, директор ГОУ ТО «Киреевская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

E-mail: k-h-i@yandex.ru

Галкина Вера Александровна — аспирант Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: veragalkina12@gmail.com

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

E-mail: zti_111@mail.ru

Киселева Наталья Юрьевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры логопедии ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: neo35@bk.ru

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

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Кондрашина Юлия Юрьевна — магистр по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», методист ГБОУ СПО «Строительный колледж № 26 (СП 6)».

E-mail: julia.237@mail.ru

Кудряшёв Алексей Валериевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: kud.al@mail.ru

Лаврентьева Анна Игоревна — 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: oizf@yandex.ru

Ле-ван Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления дошкольным образованием, докторант кафедры

теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Львова Анна Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Маджуга Анатолий Геннадьевич — доктор психологических наук, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета.

E-mail: Mag-d@rambler.ru

Малярчук Наталья Николаевна — доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, доцент, профессор кафедры медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности Тюменского государственного университета.

E-mail: malarchuknn@rambler.ru

Мартыанова Галина Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: g.martyanova@mail.ru

Савенков Александр Ильич — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Стойлова Любовь Петровна — кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики и информатики дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: stoilovalp@yandex.ru

Третьякова Наталия Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры Российского государственного профессионально-педагогического университета.

E-mail: Tretjakovnat@mail.ru

Фурман Борис Анатольевич — кандидат экономических наук, профессор, профессор кафедры экономической теории и управления Института менеджмента ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: 249bf@mail.ru

MCPU Vestnik, № 2 (28) – 2014 / Authors

Aksyonov Alexey Mihajlovich — PhD (Pedagogy), head of public educational institution «Kireevskaya boarding school for orphan children and children left without parental care».

E-mail: k-h-i@yandex.ru

Galkina Vera Aleksandrovna — postgraduate student of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: veragalkina12@gmail.com

Zinovyeva Tatyana Ivanovna — PhD (Pedagogy), docent, head of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: zti_111@mail.ru

Kiseleva Natalia Yurievna — PhD (Pedagogy), senior teacher of Logopedics department, Institute of Special Education and Complex rehabilitation, MCTTU.

E-mail: neo35@bk.ru

Kodzhaspirova Galina Mihailovna — Doctor of Pedagogy, professor, professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Kondrashina Yulia Yurievna — Master, Psycho-pedagogical education, methodist' State budget educational institution of secondary vocational education College № 26.

E-mail: julia.237@mail.ru

Kudryashyov Alexey Valerievich — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: kud.al@mail.ru

Lavrentieva Anna Igorevna — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: oizf@yandex.ru

Le-van Tatyana Nikolaevna — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of pre-school education management department, doctoral candidate of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Lvova Anna Sergeevna — PhD (Pedagogy), docent, Deputy Director for studies, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Madjuga Anatoly Gennad'evich — Doctor of Psychology, Doctor of Education, docent, head of the department of Psychology, Sterlitamak branch of the Bashkir State University.

E-mail: Mag-d@rambler.ru

Malyarchuk Natalia Nikolaevna — Doctor of Education, PhD (Medicine), docent, professor of medical-biological disciplines and life safety department, Tyumen State University.

E-mail: malarchuknn@rambler.ru

Martyanova Galina Yurevna — PhD (Psychology), docent, associate professor of Educational Psychology general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: g.martyanova@mail.ru

Savenkov Aleksandr Iliich — Doctor of Education, Doctor of Psychology, professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Stojlova Ljubov Petrovna — PhD (Pedagogy), professor, Mathematics and Computer Science of Preschool and Primary Education department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: stoilovalp@yandex.ru

Tretyakova Natalia Vladimirovna — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of Theory and Methods of Physical Education department, Russian State Professional and Pedagogical University.

E-mail: Tretjakovnat@mail.ru

Furman Boris Anatolievich — PhD (Economic), professor, professor of Economics and Management department, Institute of Management, MCTTU.

E-mail: 249bf@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. 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. Оп. 19 Ед. хр. 8); (БГАДА. Ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1–64).

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

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

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

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

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgri.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 2 (28), 2014

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:
И.Е. Посоха
Корректоры:
Л.Г. Овчинникова, Ю.В. Лункина
Перевод на английский язык:
А.С. Джанумов
Техническое редактирование и верстка:
О.Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГБОУ ВПО МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 20.06.2014 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 8 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.