

# **ВЕСТНИК**

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**№ 1 (19)**

**СЕРИЯ  
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**Москва  
2008**

**Редакционный совет:**

***Рябов В.В.***

председатель  
***Атанасян С.Л.***

доктор исторических наук, профессор,  
ректор МГПУ  
кандидат физико-математических наук, профессор,  
проректор по учебной работе МГПУ  
доктор философских наук, профессор,  
проректор по научной работе МГПУ  
кандидат педагогических наук, доцент,  
проректор по инновационной деятельности МГПУ

***Пищулин Н.П.***

***Русецкая М.Н.***

**Редакционная коллегия:**

***Андреади И.П.***

главный редактор  
***Амонашвили Ш.А.***

доктор педагогических наук, профессор,  
зав. общеуниверситетской кафедрой педагогики МГПУ  
доктор психологических наук, профессор,  
академик РАО

***Дармодехина В.Н.***

***Зиновьева Т.И.***

***Козлова С.А.***

кандидат педагогических наук, доцент, проректор  
по воспитательной работе МГПУ  
кандидат педагогических наук, доцент,  
декан факультета начальных классов МГПУ  
доктор педагогических наук, профессор,  
зав. кафедрой дошкольной педагогики факультета  
дошкольной педагогики и психологии МГПУ,  
академик Международной педагогической академии

***Коньшева Н.М.***

***Приходько О.Г.***

***Романова Е.С.***

***Ямбург Е.А.***

***Фатеева Н.И.***

***Фельдштейн Д.И.***

***Флегонтова Н.П.***

доктор педагогических наук, профессор,  
зав. кафедрой теории и методики дошкольного и начального  
образования педагогического факультета МГПУ

кандидат педагогических наук, доцент,  
декан факультета специальной педагогики МГПУ  
доктор психологических наук, профессор,  
директор Института психологии, социологии  
и социальных отношений МГПУ

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
кандидат педагогических наук, доцент,  
декан педагогического факультета МГПУ  
доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО

кандидат педагогических наук, доцент,  
декан факультета дошкольной педагогики  
и психологии МГПУ

**Адрес редакционно-издательского отдела МГПУ:**  
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1.  
Телефон: 181-55-14.

**СОДЕРЖАНИЕ****История образования и педагогической мысли**

- Андриади И.П., Куракина Е.Б.* Педагог и писатель А.С. Макаренко..... 5  
*Серова А.А.* Педагогическое новаторство А.С. Макаренко ..... 10

**Отечественное образование: проблемы и перспективы развития**

- Шатова А.Д.* О некоторых актуальных направлениях  
экономического образования..... 15  
*Пономарева Е.А., Мыскин С.В.* Психология управления  
и менеджмента в образовательных учреждениях  
(на примере средней общеобразовательной школы)..... 22

**Наши зарубежные коллеги**

- Загарницкая И.И.* Духовная миссия образования ..... 31

**Актуальные проблемы профессиональной подготовки**

- Куликова Т.А.* Аксиологическая основа курса  
«Семейная педагогика и домашнее воспитание»..... 38  
*Шукишина С.Е.* Различные подходы к активизации  
учебно-познавательной деятельности студентов ..... 49

**Теория и методика обучения**

- Потапов И.В.* Концептуальные основы интегрированного курса  
«Окружающий мир» (учебно-методический комплект «Планета  
знаний»)..... 58  
*Трегубова Л.С.* Проблема обучения младших школьников  
пунктуации сложноподчинённого предложения ..... 67

**Психология личности и общество**

- Мирошкина М.Р.* Детское движение как фактор социализации  
подростающего поколения в информационном обществе ..... 76  
*Тюков А.А.* Психология развития и педагогические новации..... 86

**Специальная педагогика и специальная психология**

- Преснова О.В.* О задачах педагогических колледжей по развитию  
системы СППО и обеспечению кадрами специальных дошкольных  
образовательных учреждений и классов КРО г. Москвы..... 95  
*Соловьева И.Л., Мареева М.В.* Индивидуализация процесса  
образования глухих детей со сложными дефектами развития..... 99

**Трибуна молодых учёных МГПУ**

- Андриянова М.Е.* Педагогическая практика как средство повышения качества подготовки педагогов-психологов ..... 108
- Ильина Е.В., Пытина А.А.* Особенности развития самоактуализации в подростковом и юношеском возрасте..... 114

**Наши юбиляры**

- Юбилей Светланы Акимовны Козловой ..... 119

**Научная жизнь**

- Первый Всероссийский педагогический конгресс «Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы»..... 122
- Межвузовская научно-практическая конференция «Подготовка специалистов для системы дошкольного воспитания в процессе вузовского образования»..... 124

**Сообщения, нормативные документы, проекты, программы**

- Шахманова А.Ш.* Программа социального развития детей дошкольного возраста в условиях детского дома ..... 126

**Критика. Рецензии. Библиография**

- Ромашова С.Н. Г л и к м а н И.З.* Педагогическое стимулирование: Методическое пособие для руководителей школ. — М.: Народное образование, 2007. .... 132

- Авторы «Вестника МГПУ», 2008, № 1 (19) ..... 134**



## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

**И.П. Андриади,  
Е.Б. Куракина**

### **Педагог и писатель А.С. Макаренко**

**В** 2008 году исполняется 120 лет со дня рождения Антона Семеновича Макаренко. Всю свою жизнь он посвятил учительству и педагогике. Родился А.С. Макаренко 1 (13) марта 1888 года в г. Белопожье на Украине. Окончил городское училище в г. Кременчуге и педагогические курсы, а в 1905 году начал работать народным учителем двухклассного железнодорожного училища. Уже имея десятилетний опыт народного учителя, продолжил свое педагогическое образование в Полтавском учительском институте, который окончил с золотой медалью в 1917 году, и начал увлеченно работать в городском начальном училище в г. Крюково. В 1920 году А.С. Макаренко по поручению Полтавского губернского отдела народного образования организовал колонию для несовершеннолетних правонарушителей близ Полтавы и стал руководить ею. В течение четырех лет он создал из этой колонии знаменитое, впоследствии образцовое воспитательное учреждение — трудовую Колонию имени А.М. Горького. В 1927–1928 годах А.С. Макаренко участвовал в организации детской трудовой Коммуны им. Ф.Э. Дзержинского в пригороде г. Харькова, а с конца 1928 по 1935 год руководил этой коммуной. Годы работы с трудными детьми и несовершеннолетними правонарушителями оказались самыми результативными в его педагогической деятельности. А.С. Макаренко осуществил беспрецедентную попытку массового перевоспитания детей из криминальной среды.

После 1935 года А.С. Макаренко всё больше занимался литературной деятельностью, а затем с 1937 года по совету А.М. Горького целиком посвятил себя литературной и общественно-педагогической деятельности. Он часто выступал с докладами и лекциями по просьбе педагогов и родителей, доступно и доходчиво разъясняя цель, задачи и методы, применяемые в его воспитательной работе. Им были написаны рассказы для детей, а также педагогические и литературоведческие статьи, опубликованные в периодике. А.С. Макаренко внес большой вклад в развитие педагогической теории советского периода: описывая и анализируя свою педагогическую деятельность, показывал результативные возможности целенаправленного воспитательного воздействия на проблемных детей и подростков.

Он доказал, что цель воспитательной работы определяется закономерностями общественного развития. Условия социальной среды не являются неизменными, и потому панацея для воспитания и особенно перевоспитания невозможна: никакое педагогическое средство и методика не могут быть объявлены постоянными и одинаково эффективными, то есть никакая воспитательная система, зависящая от государства, социума, не может быть установлена раз и навсегда. Это очевидно и в наши дни, когда у общества есть проблемы, особенно в сфере перевоспитания асоциальных подростков, но условия социального воздействия дополнились многими институтами влияния, которых не было в 20–30 годы XX века. Это прежде всего неконтролируемое, часто безнравственное воздействие средств массовой информации, включая Интернет, от которых современные дети и подростки не получают целенаправленной защиты, и прежде всего психологической. Это приводит ко всё большей оторванности молодежи от реальной жизни общества, изоляции её и дезориентации в решении жизненных вопросов.

А.С. Макаренко разработал теорию воспитания в коллективе и через коллектив, куда включены методика целенаправленного организационного процесса формирования коллектива воспитанников; вопросы взаимоотношений личности и коллектива, самоуправления, дисциплины, формирования общественного мнения в качестве контролирующего и регулирующего условия взаимоотношений в коллективе; а также методика постоянного выдвижения перспективных целей перед коллективом, создания и укрепления традиций в нём.

А.С. Макаренко подчёркивал: необходимо единство педагогических действий воспитателей в процессе формирования воспитательного коллектива с учётом задач формирования личности каждого воспитанника. Он предложил методику воздействия на неё через коллектив при непосредственном участии педагога, что получило название «педагогика параллельного действия». Анализируя свой педагогический опыт, А.С. Макаренко определил его сущность — следование принципу «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему». Он считал, что только через коллектив ребенок, подросток, юноша или девушка может приобщиться к обществу в целом, стать гражданином своего государства, активно участвующим в его жизни, и видел в этом необходимое условие социализации подрастающего поколения.

Большая роль в жизни коллектива отводилась им игре: он писал, что «надо пропитать этой игрой всю его (воспитанника. — *Авт.*) жизнь». Это положение было ярко выражено в эстетике, символике, создании и укреплении традиций, дисциплинирующих ребят.

Важнейшим условием воспитания в педагогической системе А.С. Макаренко был труд. Если трудовая деятельность воспитанников колонии им. А.М. Горького, начавшись с необходимых и довольно простых трудовых действий по обустройству колонии и зарабатыванию денег на проживание, затем дополняется сельскохозяйственным трудом и работой в мастерских,

то в коммуне, изначально материально более обеспеченной, было создано настоящее индустриальное предприятие. Скромные мастерские были постепенно переоборудованы в производственные цеха, что позволило коммуне перейти на полную самокупаемость. Коммунары делали электроинструменты и фотоаппараты «ФЭД». В этих цехах работало до 600 коммунаров, которые гордились тем, что их продукцией была оптика высокого класса.

А.С. Макаренко считал, что только в производственном процессе можно сформировать характер члена производственного коллектива. Но не следует думать, что работа на производстве составляла основу жизни коммунаров. Каждый из них работал не более 4 часов в день и около 5 часов учился. В колонии была школа-шестилетка, а в коммуне уже была школа-десятилетка и рабфак, что создавало условия для продолжения образования и поступления в вуз. А.С. Макаренко неоднократно отмечал, что именно в процессе формирования привычки и любви к труду складывается всесторонняя гармоничность человека, формируются его мировоззрение, нравственность, физическое, умственное и эстетическое развитие.

Необходимой предпосылкой успешного воспитания являлась дисциплина, которую А.С. Макаренко рассматривал не только как условие, но главным образом как результат воспитательного процесса. Воспитание чувства долга и чести сочетались с формированием сознательной дисциплины.

Воспитывая у ребят силу воли, мужество, целеустремленность (см. его статью «Воля, мужество, целеустремленность»), он упражнял своих воспитанников в выдержке, терпении и выносливости, приучал без ропота переносить неудобства и трудности, всегда быть добрым и «не хныкать, не пищать». Дисциплину он понимал не только как дисциплину послушания, построенную на запретах, но как сознательный процесс преодоления, основанный на силе воли: как самоограничение, чувство долга, активное целенаправленное устремление. А.С. Макаренко не отвергал и наказания, но не физические, а справедливые, продуманные, нечастые, признанные коллективом. Так же внимательно он относился и к поощрениям.

Кроме нравственного, трудового и умственного воспитания А.С. Макаренко много внимания уделял специальной физической подготовке воспитанников. Ребята постоянно занимались спортивными играми и гимнастикой, ходили на прогулки и в большие туристические походы. Это давало возможность укрепить здоровье и выработать выносливость, физически закалять воспитанников.

В комплекс эстетического воспитания включался весь уклад жизни коллектива: красивый строй воспитанников, четкий марш в сопровождении духового оркестра, внешняя красота и опрятность, а также красота быта — обилие цветов на территории и в помещениях, натёртые, блестящие полы, белоснежные скатерти. Это была продуманная система ежедневного эстетического и нравственного воспитания. Конечно, в эту систему входило чтение хороших книг, посещение театров, выставок, музеев, создание собственного театра, оркестра, который счи-

тался одним из лучших на Украине. А.С. Макаренко написана интересная статья «Стиль детской литературы», где он аргументированно анализирует требования к детской литературе и доказывает, как важен правильный подбор материала для чтения, как внимательно нужно относиться ко всему, что может оказать влияние на ребенка, его эстетическое восприятие красоты природы, человеческих отношений и чувств. Большое значение он придавал сказкам для детей раннего возраста. А.С. Макаренко стремился «проектировать лучшее в человеке», видеть в нем прежде всего положительные качества.

Но в воспитательных учреждениях в основном занимались уже перевоспитанием, а краеугольный камень воспитания должен закладываться в семье, что особенно важно для дошкольников. Поэтому А.С. Макаренко так много внимания уделял семейному воспитанию, просветительской работе с родителями. Именно в семье закладываются основы нравственного, трудового, умственного, патриотического, эстетического и физического воспитания. Говоря о трудовом воспитании детей в семье, он советует сделать обязанности детей постоянными, а не давать разовые поручения. Когда дети длительное время — месяцы и годы — отвечают за свою работу, они учатся ответственности, которая становится для них привычкой. Нравственное влияние семьи всеобъемлюще, именно в семье у ребенка формируются все качества будущего гражданина. В «Книге для родителей» и во время своих встреч с читателями А.С. Макаренко говорил о том, что ему часто приходилось работать с детьми-правонарушителями, но не беспризорными, а из семей, когда трудно разобраться в причинах, толкнувших ребенка на преступный путь. Анализируя процесс воспитания в семье, занимаясь поиском путей помощи семье в воспитательной работе, он выделяет следующие факторы: необходимо учитывать структуру семьи, её состав, так как именно единственные дети чаще становятся «трудным объектом воспитания». А.С. Макаренко рассматривает семью как коллектив, поэтому он выступает за большие семьи. Он пишет о том, что единственный ребенок материально будет лучше обеспечен, но у него нет настоящего общества, он одинок. А.С. Макаренко считал, что нужно сохранять полные семьи всеми силами, помогать им. Именно в семье происходит формирование будущего мужского или женского характера у ребенка, подготовка к созданию собственной семьи. Интересно и современно звучат рассуждения А.С. Макаренко о распределении обязанностей, о настроении в семье, взаимоотношениях, методах формирования характера ребенка. Он подробно анализирует разные виды ложного родительского авторитета, противопоставляя им истинный авторитет. Теоретическое осмысление психолого-педагогических основ семейного воспитания с особым интересом воспринимается в наши дни, когда 2008 год в России объявлен Годом семьи.

Важно подчеркнуть, что А.С. Макаренко был не только выдающимся педагогом, но и талантливым писателем. Большую помощь в его становлении как писателя оказал А.М. Горький, искренне веривший в его успех. А.С. Макаренко описал и обобщил свой педагогический опыт работы в Колонии

им. А.М. Горького и Коммуне им. Ф.Э. Дзержинского в широко известных художественно-педагогических произведениях «Педагогическая поэма» и «Флаги на башнях». В 1937 году была напечатана «Книга для родителей», посвящённая вопросам семейного воспитания. Художественный стиль изложения педагогических проблем и их решений был выбран А.С. Макаренко для того, чтобы сделать поднимаемые вопросы более понятными и популярными среди населения, а не только среди специалистов. Его «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года», «Книга для родителей» и другие до сих пор с удовольствием читаются и педагогами, и родителями, и молодёжью — будущими учителями, так как автор владеет художественным стилем изложения, чувством юмора, а самое главное, хорошо знает то, о чем пишет. Если бы А.С. Макаренко по настоянию А.М. Горького не написал свои книги, многое из его опыта осталось бы непонятным или могло бы быть искажено. В книгах А.С. Макаренко речь идет о реальных фактах, его герои имеют прототипов, поэтому эти произведения уникальны для педагогической теории и практики.

Педагогика А.С. Макаренко оказала влияние на социальную педагогику, педагогическую психологию, и особенно на исправительно-трудовую педагогику.

Педагогический опыт и взгляды А.С. Макаренко неоднократно подвергались критике. В 20-е годы XX века ему ставили в вину интерес к дореволюционной педагогике, авторитаризм, военизированную дисциплину, увлечение коллективистскими формами и методами работы. В конце 30-х годов прошлого столетия его упрекали в педагогическом непрофессионализме, вреде его книг для социалистического воспитания. Образ А.С. Макаренко трактовался и канонизировался в советской педагогике субъективно. Интерес к его творчеству со стороны немецких педагогов (известна макаренковская лаборатория Марбургского университета) в глазах советских исследователей наносил ему урон. Это нередко приводило к выхолащиванию и фальсификации его теории. С середины 80-х годов XX века вновь повысился интерес к его воспитательной системе.

В наши дни педагогический опыт и взгляды А.С. Макаренко оцениваются в качестве реальных вариантов решения серьезных социально-воспитательных проблем: работы с трудными подростками; решения трагической ситуации с беспризорностью, безнадзорностью, социальным сиротством; работы по укреплению семьи и помощи ей в воспитании детей и тому подобное. Современные педагоги осознают, что от решения этих вопросов зависит качество жизни будущих поколений России, её судьба.

А.С. Макаренко был яркой, сильной личностью. У него были не только удачи, победы, но и сомнения, ошибки. Его одаренностью и уникальностью можно объяснить его педагогическое мастерство. Но также — и грамотно проанализированным опытом, глубокой профессиональной компетентностью. Он создал собственную теорию воспитания, пронизанную идеей гуманизма, уважения к ребенку, и сумел, в первую очередь, через свои книги передать свой неповторимый педагогический опыт.

**А.А. Серова**

## **Педагогическое новаторство А.С. Макаренко**

**А**нтон Семенович Макаренко жил в годы бурных перемен: уходила одна эпоха и наступало новое время. К сожалению, мы так мало знаем о подлинном Макаренко: он всем знаком, но его образ все еще остается для учителей школ и теоретиков педагогики малоизвестным, искаженным политизированным подходом, предубеждениями.

Революционные события и гражданская война в России породили проблемы, которые молодая республика не готова была решать. Рост беспризорности, детской преступности застал старые педагогические кадры врасплох: проблемы носили не единичный характер, а массовый. Нужны были оперативные действия, адекватные историческому периоду. Несомненная заслуга в решении указанных педагогических проблем принадлежит А.С. Макаренко.

Ему удалось избежать нивелирующего подхода к воспитанникам и выпустить в жизнь свыше трех тысяч грамотных, дисциплинированных, здоровых юношей и девушек. Ни один из них позже не попал в тюрьму, не предал Родину. Как всё начиналось? Помог случай: работники народного образования г. Полтавы, растерявшись от неспособности одолеть беспризорность и детский бандитизм, призвали Макаренко: делай что хочешь, только чтобы они убралась с улиц, перестали грабить и убивать. На этих условиях и согласился Макаренко связать свою жизнь с уличными голодранцами. Была и другая возможность: вместе с младшим братом Виталием — офицером денкинской армии беспрепятственно бежать из советской России и до конца дней жить в Париже. Но он сказал себе: «Я остаюсь».

Работа в новых условиях требовала и новых подходов. Новаторство Макаренко основано на глубоком осмыслении особенностей современной ему ситуации. План научной природосообразной теории воспитания сложился у него до прихода в колонию, и он жаждал его осуществления. В 1920 году Полтавский губернский отдел образования поручил А.С. Макаренко организовать вблизи Полтавы колонию для несовершеннолетних правонарушителей. Из его письма М. Горькому от 24 ноября 1925 года: «По моему мнению, наше советское воспитание... не представляет ничего ни революционного... ни просто даже разумного. Уже с 20-го года мы конструировали свою линию».

А.С. Макаренко писал: «Моя педагогическая вера: педагогика — вещь прежде всего диалектическая. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данного этапа, всегда будет порочным.

Единственное, что я хочу утверждать: в воспитании единственным и главным инструментом является живой трудовой коллектив. Поэтому главное усилие организатора должно быть направлено к тому, чтобы создать и сберечь такой коллектив, устроить его, создать тон, традиции, направить. Движение коллектива определяет его установку, коллектив должен быть живой, и создавать его могут настоящие живые люди.

Инструментовка коллектива:

1. Превалирование интересов коллектива над интересами личности.
2. Дисциплина.
3. Бодрость.
4. Коллективный труд и хозяйство.
5. Образовательный и культурный процесс.
6. Настоящие живые люди (Калина, Силантий, Мария Кондратьевна).
7. Стремление вперед, обязательное развитие.
8. Традиции.
9. Эстетическое оформление жизни» [1: Т. 1, с. 751–752].

Одной из личностных черт А.С. Макаренко было стремление постоянно образовывать себя — изучать педагогический опыт прошлого и современности, находить теоретическое объяснение педагогическим явлениям и, может быть, даже философское наполнение «смысла жизни», соединить теоретические положения с практикой воспитания.

Макаренко писал, что в ту зиму, когда он начал работать заведующим детской колонией несовершеннолетних, он прочитал столько исторической педагогической литературы, особенно трудов Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкого и других классиков педагогики, сколько не читал за 10 лет своей предыдущей работы.

В педагогической деятельности Антон Семенович выделяет главные ценностные ориентации: смысл жизни, цель воспитания. Закон отношений между людьми, личность учителя, личность воспитанника, педагогический коллектив, разновозрастный коллектив воспитанников, тщательная разработка вопросов педагогического опыта — это инструменты прикосновения к личности, техника воспитания. Антон Семенович ввел понятия «честь» и «позор», принцип «ничего не красть». В колонии не было замков — жизнь строилась на честности, совести воспитанников. Для подхода к личности воспитанника он определил закон: как можно больше требований к личности, как можно больше уважения к ней.

В педагогике XX века одной из самых эффективных педагогических систем на мировом уровне была признана система А.С. Макаренко. Ни одна социальная система не давала подобного результата. Случайно ли это? Думается, что нет. И дело не только в таланте и мастерстве великого педагога.

А.С. Макаренко раскрыл и научно обосновал объективные закономерности и принципы формирования личности как социального феномена и блестяще претворил их в практике своей педагогической деятельности.

Основной идеей в своем педагогическом творчестве А.С. Макаренко считал поиск смысла существования человека, его жизнедеятельности, конкретного действия и поступка. Поэтому основную цель воспитания он представлял как развитие у человека способностей и потребностей поиска универсальных смыслов (ценностей) и их проецирование на каждую конкретную ситуацию. А.С. Макаренко признает неповторимость и своеобразие смысла каждой человеческой жизни. При этом не отрицается общая программа воспитания и индивидуальные коррективы к ней, общий и единый метод воспитания, которые в то же время дают возможность каждой личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность.

Без определения сущности общечеловеческих ценностей и соответственно целей и задач воспитания невозможно проектировать и каждую конкретную индивидуальность, и ее неповторимость.

С 1920 года Макаренко руководит Колонией несовершеннолетних имени А.М. Горького, с 1927-го участвует в организации Коммуны им. Ф.Э. Дзержинского в поселке Новый Харьков. С 1928 года руководит этой колонией. Здесь он использует новые методы трудового воспитания — впервые в стране колонисты начали изготавливать фотоаппараты марки «ФЭД» и электросверла. За полтора года Коммуна им. Ф.Э. Дзержинского стала известна всей стране и снискала мировую известность. Её посещали многие зарубежные делегации: из Польши, Англии, Америки; была и французская делегация во главе с премьер-министром Э. Эррио (протоколировал эту встречу Алеша Явлинский — лучший коммунарский репортер, будущий отец лидера фракции «Яблоко» Григория Явлинского).

Педагогическая позиция А.С. Макаренко складывалась под влиянием политики Коммунистической партии, государства и более того — под влиянием общемировой и педагогической культуры. Цель воспитания Макаренко сформулировал коротко — воспитать коммуниста; главный принцип такого воспитания — связь воспитания с жизнью, с окружающей советской действительностью. А.С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что воспитатель не может воспитывать просто человека, не имеет права проводить воспитательную работу, не ставя перед собой определённую цель.

В центре педагогического поиска А.С. Макаренко стоял вопрос о взаимоотношении личности и коллектива, об условиях положительного воздействия коллектива на личность. Он определяет основные признаки коллектива:

1. Наличие общественно значимой цели.
2. Организация совместной деятельности.
3. Наличие органов самоуправления и педагогическое руководство.

Макаренко разрабатывает условия создания такого коллектива:

1. Сплочённый коллектив педагогов, который предъявляет единые требования к воспитанникам.
2. Наличие перспектив в жизни коллектива.

3. Опора на активное, всевозрастающее ядро в коллективе.
4. Единое общественное мнение в коллективе.
5. Защищённость личности в коллективе.
6. Бережное отношение к положительному опыту, закреплённому в соответствующих традициях.
7. Мажорный настрой в жизни коллектива.
8. Связь первичных коллективов с целым коллективом и укрепление связей с другими коллективами детей и взрослых.

А.С. Макаренко утверждал, что только при этих условиях детский коллектив будет играть воспитательную роль. В связи с этим он впервые объясняет понятие «воспитательный коллектив».

Антон Семёнович разрабатывает методы воздействия коллектива на личность: 1. Метод требования. 2. Метод детской радости. 3. Метод перспективных линий. 4. Метод общего мнения. 5. Метод наказания. 6. Метод взрыва.

Без этических ценностей невозможно понять педагогическую концепцию А.С. Макаренко, так как подлинный этический реализм заключается в ориентации на высшие нравственные ценности. Специфика морали заключается в отношении к перспективе, в противоречии между сущим и должным, желаемым и действительным.

Томас Манн устами своего персонажа — легендарного Моисея — говорит, несмотря на заповеди, люди будут грешить всегда, да и Бог это знает наперёд. Имеет ли закон смысл, если он существует, чтобы его нарушать? Да, имеет. Ведь для того чтобы подниматься вверх, нужно знать, в каком направлении двигаться. В этическом сознании надо различать реальное и идеальное, осуществление которого в действительности никогда не может быть полным. Действительность не стоит идеализировать, а идеал приземлять. Нужен идеал? Да, ибо без этического идеала не может быть ни нравственного воспитания, ни самовоспитания.

Нацеливание на максимум, на нравственно-оптимальное поведение — в этом этический реализм.

Целью воспитания выступает счастливая личность, а не одинокое общественное существо. Коллектив — средство, помогающее личности раскрыть свои способности. Суть специфики системы у Макаренко: этика общественной ответственности — взаимное удовлетворение личности и общества, общественного и индивидуального.

Моральная ценность — то, что находится в согласии с общественным прогрессом, и то, что обеспечивает прогресс. Стагнация равна моральной смерти. В развитии не может быть допущена остановка, в коллективе — только движение вперед.

А.С. Макаренко в свою этическую систему включает общечеловеческие ценности, ценности личности — честь, честность, долг, единство слова и дела, он разрабатывает теорию морального воспитания. Антон Семёнович

был человеком творческим и не боялся рисковать. Отказаться от риска — значит отказаться от творчества: «Не бояться ошибок, дерзать!»

Педагогическая система А.С. Макаренко связана с той творческой работой, которую проводили отечественные учителя начиная с 30-х годов XX века и проводят до настоящего времени. Труды А.С. Макаренко переведены на 42 языка мира.

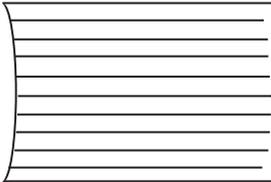
Во многих странах создаются научные центры по изучению его педагогического наследия. В г. Москве такой научный центр многие годы возглавляла Р.М. Бескова (сейчас она живет в США и там продолжает эту творческую работу). В Германии в Марбургском университете по инициативе профессора Л. Фрёзе создана лаборатория «Макаренко-реферат», ею издано более 20 томов Собрания сочинений А.С. Макаренко, более 15 томов «Ученых записок», собираются и систематизируются материалы к полной биографии выдающегося педагога и писателя. Создан Русский центр при Гарвардском университете (США), Германский институт во Франкфурте-на-Майне и другие центры. Проводятся международные симпозиумы в России, Англии, Дании, Финляндии, Польше, Венгрии, Израиле, Швейцарии и других странах. Педагогическая общественность высоко оценивает педагогическую деятельность А.С. Макаренко и призывает педагогов различных стран широко изучать и применять созданную им систему воспитания.

Труды, опыт А.С. Макаренко принадлежат не только истории. Проведённая им детальная разработка принципов и условий организации «техники» и «технологий» процесса воспитания не потеряла своей практической ценности. А.С. Макаренко является крупнейшим ученым и педагогом-практиком.

Инновационный педагогический опыт и научное наследие А.С. Макаренко продолжает вызывать интерес педагогической общественности, учителей, воспитателей как в нашей стране, так и за рубежом.

### *Литература*

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми тт. — М., 1983.



## ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

**А.Д. Шатова**

### **О некоторых актуальных направлениях экономического образования**

**В** настоящее время экономика проникла во все области жизнедеятельности людей — науку, культуру, в том числе и образование. Стало очевидным, что совершенствование любой сферы жизни без учета уровня экономической подготовки и в целом экономического образования невозможно. Дефицит экономического образования выявился особенно в период перехода нашей страны к рыночной экономике. Не секрет, что экономическое образование в нашей стране до перехода к рынку получали лишь отдельные категории обучающихся в кооперативных техникумах, на экономических факультетах вузов, то есть те, кто был задействован в сфере экономического производства, экономической деятельности. Отсутствовала учебная литература по данной проблеме для всех возрастных категорий, не говоря о детях дошкольного и младшего школьного возраста. Экономическое воспитание детей сводилось к воспитанию у детей бережливости, экономности, то есть качеств, которые в условиях декларации общественной собственности воспитать почти невозможно.

В последнее десятилетие данная проблема превратилась в одну из актуальных на всех уровнях обучения и воспитания и исследуется особенно интенсивно. Самой жизнью определяется глобальная проблема возрождения чувства хозяина России, ответственного за судьбу своей семьи, своей страны, обеспечивающего новое качество жизни.

Благодаря результатам исследований отечественных ученых предыдущих лет в области экономического образования (А.Ф. Аменд, М.Л. Малышев, Л.П. Мельников, Б.Т. Лихачев, Н.П. Рябинина, А.С. Нисимчук, А.С. Прутченков, Л.А. Голуб, В.К. Розов, И.А. Сасова, Б.П. Шемякин, П.А. Шемякин, Б.А. Райзберг и др.), социологического анализа (И.В. Андреева, А.Г. Здравомыслов, В.П. Тугаринов, А.И. Китов и др.), психологической науки (А.Н. Леонтьев, В.А. Крутецкий, Э.В. Ильенков, В.А. Петровский, И.В. Дубровина, А.Л. Журавлев, В.М. Соколинский и др.) в изучении и научно-методической разработке данной проблемы достигнуты некоторые успехи. На этапе ее разработки большую помощь исследователям оказал опыт раз-

витых капиталистических стран, имеющих богатую историю становления рыночных отношений: США, Англии, Франции, Германии. Несмотря на то что подавляющая часть переводной литературы посвящена сообщению экономических знаний, на первый взгляд, далеких от педагогики и психологии, для отечественных педагогов экономическая информативность также оказалась очень своевременной и полезной. Популярная переводная литература дополняла информацию о воспитании детей в семье в условиях несколько иной культуры Западной Европы, о необходимости и целесообразности воспитания ряда практически значимых качеств, приобретаемых в детстве (бережливости, рациональности, экономности), об отношении к труду, приобретении в будущем нужной современной профессии, умении зарабатывать деньги и достойно жить, проявлять терпение в сложных жизненных ситуациях и т.д. (В. Зомбарт, А. Сен, П. Хейне, Л. Дж. Питер, С. Френе, Р. Хизрич, М. Питерс, К. Хесс, Э. Робертс, Б.Н. Фельдман и другие).

Знакомство с потоком разнообразной зарубежной литературы по экономике привело и к некоторым негативным явлениям. В частности, активно применяемые сегодня формы экономического образования и предпринимательской подготовки молодого поколения, как правило, базируются на зарубежном опыте, который не учитывает особенностей социально-экономического развития России и накоплен в странах с многолетними рыночными отношениями. Прямой перенос данного опыта может оказаться не только невозможным, но даже опасным. Отечественные ученые справедливо предупреждают об этой опасной тенденции как экономистов-теоретиков, так и практиков (В.И. Слободчиков, Н.Г. Алексеев, А.И. Парамонов и другие).

Каким же должен быть человек-хозяин, на которого возлагается ответственность за возрождение России, надежда на достойное будущее ее народа?

В научной литературе, как отечественной, так и зарубежной (экономической, социологической, психологической), можно найти довольно разнообразные характеристики образа желаемого человека-хозяина с присущими ему качествами. Такие характеристики даются на примере предпринимательской деятельности человека, который способен иметь свое собственное дело (хозяйство) и развивать его.

Обратимся вновь к зарубежному опыту, где рыночное мышление целенаправленно и традиционно формируется с детства.

Психологический портрет предпринимателя одним из первых представил В. Зомбарт. Он утверждал, что дух предпринимательства — одна из составляющих капиталистического духа, наряду с мещанством и бюрократичностью. В. Зомбарт считает, что предприниматель должен обладать качествами завоевателя, организатора, торговца. А вот мещанину необходимы хозяйственность, связанная с рациональным ведением дел, разумной экономией и бережливостью, и деловая мораль, важная для коммерческой солидности, благонадёжности, верности договору и ведения строгой отчетности. Анали-

зируя побудительные мотивы предпринимателя, В. Зомбарт сравнивает его с ребенком и проводит своеобразную аналогию. Он считает, что ребенок имеет четыре элементарных комплекса ценностей, «четыре идеала господства над жизнью»: это **чувственная величина, воплощённая во взрослом человеке, быстрое движение, стремление к новому (бросает одну игрушку ради другой) и чувство могущества**. Именно эти идеалы, по его мнению, заключены во всех специфических современных представлениях о ценностях и поведении взрослого «экономического человека». Например, чувственная величина: современный деловой человек оценивается по успеху — опередить других, совершить больше, иметь больше, чем другие, и тому подобное; скорость — век рекордов скоростей (машины, спорт и тому подобное). Принципы делового человека облечены в ряд правил, в основе которых — абсолютная рационализация, не связанная с моралью, — «свобода локтей, чтобы беспрепятственно достичь поставленных целей». Зомбарт ссылается на Рокфеллера, который мог перескочить через любую моральную преграду без всякой моральной щепетильности.

Справедливо и оправданно в современной научной литературе по экономике поднимаются актуальные проблемы морали, этики поведения «экономического человека», такие категории, как честность, достоинство, совесть, которые мешают нечестному предпринимательству. Нравственная составляющая деятельности — это критерий, согласно которому общество отделяет приемлемые действия от неприемлемых, которые иногда игнорируются в личностных характеристиках предпринимателя.

В работе «Предпринимательство, или Как завести собственное дело и добиться успеха» американские профессора Р. Хизрич и М. Питерс дают полную биографию типичного предпринимателя, его личных качеств: какие из них способствуют или, наоборот, мешают предпринимательству, какое содействие его предприимчивости оказывает воспитание и обучение, кто и какую поддержку хозяину собственного дела должен оказывать в работе, чтобы тот мог добиться успеха. Для педагогов интерес представляют черты характера, которые мешают, по их мнению, на предпринимательском поприще. Они вывели восемь таких психологических типажей: «флюгер», «простак», «недотрога», «знайка», «аккуратист», «философ», «инопланетянин», «изобретатель». У каждого из этих типов есть свой недостаток, например упрощённый взгляд на вещи («простак»), недостаточная верность избранному пути («флюгер») и так далее.

Психологический портрет предпринимателя можно найти в сборнике «Экономическая психология» (под ред. И.В. Андреевой) в специальном разделе «Психологический портрет предпринимателя». Здесь представлено несколько таблиц-образцов личностного портрета предпринимателя по степени включенности в предпринимательство. Авторы пытаются ответить на очень важные вопросы: каков российский предприниматель, насколько он привлекателен для наших соотечественников, каковы специфические черты отечест-

венного предпринимателя, в общем, человека-хозяина? Исследователи приходят к очень интересному выводу: современного отечественного предпринимателя отличают слабая включенность в социум, низкая оценка полезности своей деятельности со стороны социума, невысокие нравственные качества и тому подобное. Подчеркивается, что, конечно, это не полная и разносторонняя характеристика, но она может быть поводом для ее более глубокого изучения.

Итак, кто такой человек-хозяин, каким должен быть статус хозяйства и собственности, чтобы человек почувствовал себя хозяином?

Полезные и весьма любопытные суждения по этому поводу можно найти в рамках антропологического подхода, заявленного В.И. Слободчиковым. Он считает наряду с другими, что предпринимателю присущи качества, не зависящие от внешних (в первую очередь социально-экономических) обстоятельств. Ему свойственно жесткое убеждение самодовлеющего авторитета субъективной реальности человека как над его «природной», так и «социальной» функцией. Это — субъект собственной деятельности. И главное, предпринимателю свойственна позиционность, предполагающая возникновение замысла, сопровождаемого целенаправленным действием («Предпринимательство как новое содержание профессионализма»).

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что экономическое образование и экономическое воспитание — острейшие проблемы современной науки и практики, несмотря на то что в стандартах образования экономика пока не заняла место обязательного предмета изучения среди других, а лишь предлагается на условиях свободного выбора.

Любая проблема, в том числе и проблема экономического образования, имеет свою историю. Она связана с возникновением самого понятия «экономика», которое можно обнаружить в трудах известных философов Древней Греции: Аристотеля, Платона, Ксенофонта и других. Экономика — слово греческого происхождения, произошло от слова «ойкономике» (*ойкос* — хозяйство, *номос* — закон, правило) и означает «законы и правила разумного ведения домашнего хозяйства». В этом значении слово функционирует до настоящего времени, правда, оно обрело более широкое толкование и включает: народное хозяйство страны или его части; совокупность производственных отношений определённой общественно-исторической формации, экономический базис общества, экономические науки. Такая разносторонняя характеристика содержания понятия «экономика» позволяет увидеть не только всю его многогранность и сложность, но и технологию изучения науки экономики.

И действительно, экономика — сложная область знаний. Несмотря на то что человек с раннего детства живет, воспитывается и взрослеет в экономическом пространстве, осознать многие экономические явления ему удастся лишь будучи взрослым, и чаще всего в процессе специального обучения. Не случайно на всех уровнях образования делается попытка восполнить пробел экономических знаний, которых требует современная выстраивающаяся социально-экономическая ситуация рыночных отношений.

Общее направление содержанию и процессу экономического образования в России, его реализации придала единая Концепция экономического образования, разработанная учеными РАО РФ. Концепция включает многоуровневую систему экономической подготовки детей и молодежи начиная с дошкольного возраста. В Концепции заведомо заложена преемственность в работе между возрастными этапами начиная с дошкольного детства и до завершения школьного обучения (В.А. Поляков, И.А. Сасова, В.К. Розов и другие). В рамках положений данной Концепции разработаны программы по экономическому образованию детей и методические пособия, которые активно приняла практика. Представлен ряд авторских программ и методических разработок раннего приобщения детей к экономике для детей дошкольного и начального образования, которые реализуются в практике работы с детьми И.А. Сасовой, А.Ф. Аменда, Л.М. Клариной, Т.В. Дробышевой, Е.А. Курак, А.А. Смоленцевой, О.В. Дыбиной, Е.А. Сидякиной, А.Д. Шатовой; а также для старшеклассников — Л.Л. Любимовой, С.И. Ивановой, С.А. Равичевой, А.С. Прутченковой и другими. Их результативность пока оценивается локально, и, как правило, каждая из них реализуется автономно. К примеру, дети из детского сада поступают в первый класс такой школы, в которой экономике детей не обучают и экономическое образование остается на уровне детского сада. Проблема преемственности пока не решается. И дело не только в этом. Уже первый опыт реализации экономического образования высвечивает ряд важных проблем.

Одной из актуальных проблем является определение удельного веса семьи в экономическом образовании детей. И если общественные институты (детский сад, школа, вуз) создают благоприятные условия для усвоения экономических знаний, то условия семейного воспитания формируют «человеческий фактор», направленность поведения «экономического человека», умение найти себе достойное место в экономическом пространстве, иначе говоря, мотивационный аспект применения полученных знаний. Многообразие типов семей позволяет предположить, насколько разнообразны возможности каждой семьи в становлении экономической социализации личности.

Не менее значимым и актуальным является этносоциологический аспект экономического образования. Речь идет о социальной структуре общества, особенностях быта, культуры, традиций, языка, о межнациональных отношениях и других факторах этнокультурного пространства. Наш опыт работы по реализации программы «Дошкольник и экономика» в разных регионах России позволяет утверждать, что даже в пределах Российской Федерации культурно-национальные особенности оказывают существенное влияние на экономическое образование и воспитание детей. И эту специфику нельзя не учитывать не только при разработке содержания, но и самой технологии реализации экономического образования.

Между тем ни один вуз или другое образовательное учреждение не готовит в настоящее время педагогов — специалистов-преподавателей экономики. В результате эти дисциплины преподают либо учителя-предметники

в школе, сочетающие преподавание своего основного предмета с экономикой, либо экономисты без педагогического образования. На более младших ступенях детства это новаторы-педагоги, проявляющие интерес к относительно новому содержанию воспитательно-образовательной работы с детьми — экономическому образованию, в лучшем случае прошедшие курсы повышения квалификации или модульные курсы для дошкольных работников.

В настоящее время продолжается исследовательская работа по уточнению экономических понятий, имеющих отношение к изучаемой проблеме (А.Ф. Аменд, И.В. Андреева, В.М. Соколинский, В.С. Автономов, И.А. Сасова, В.И. Слободчиков и др.). Поскольку нас интересует дошкольный возраст (5–6 лет), то использование экономических понятий требует особой осторожности. Применительно к детям данного возраста нам представляется очень важным анализ таких понятий, как **экономическое образование** и **экономическое воспитание**. Экономическое образование как многосоставное, комплексное понятие заведомо предполагает процесс воспитания и процесс обучения (С.Я. Рубинштейн). Но если обратиться к структуре каждого из этих понятий, то и образование, и воспитание, и обучение бесспорно включают в себя элементы **обучения и воспитания**, и разница — в их удельном весе в структуре каждого из этих понятий. В работе с детьми дошкольного возраста мы считаем целесообразным использование понятия «воспитание», так как сущность педагогической деятельности в дошкольном детстве в целом может определяться именно данным понятием. Есть все основания говорить об **экономическом воспитании** детей в общем, соответствующем социальной роли детей данного возраста. Экономическое воспитание мы понимаем как процесс и результат становления ценностного отношения к миру материальных благ и желания охранять, беречь и сохранять их как результат созидательной деятельности людей.

Одной из актуальных исследовательских проблем является поиск эффективных технологий реализации содержания экономического образования и воспитания. Бесспорно, специально обозначенное время в учебном плане, сетке занятий в ДООУ, расписании уроков в школе придаёт некую четкость и обязательность в работе педагога. Однако могут быть и другие формы, не менее эффективные, которые рассчитаны на межпредметные связи, внеурочное время в школе и вне обязательных занятий в детском саду и другое. Что может оказаться более эффективным — следует изучить. Однако можно предположить, что работа вне специально организованных занятий примет характер деятельности детей «по интересам».

Итак, экономическое образование требует решения многих, пока нерешённых задач, важных и специфических как в возрастном, так и в содержательно-методическом аспектах.

### *Литература*

1. *Амарттия Сен*. Об этике и экономике. — М., 1996.
2. *Зомбарт В.* Буржуа. — М., 1994.

3. *Дробышева Т.В.* Динамика ценностных ориентаций личности в условиях раннего экономического образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
4. *Китов А.И.* Экономическая психология. — М., 1987.
5. *Кларина Л.М.* Экономика и экология в начальной школе. — М., 1997.
6. *Липсиц И.В.* Экономика без тайн. — М., 1994.
7. О преподавании экономики в 2006–2007 учебном году / Под общ. ред. Н.Н. Калининной. — М., 2006.
8. *Петровский В.А.* Психология воспитания. — М., 1995.
9. Предпринимательство как новое содержание профессионализма: Сборник статей. — М., 2005.
10. *Райзберг Б.А., Прутченков А.С.* Учебная программа по экономике (1–11 классов). — М., 1994.
11. *Робертс Э.* Дневник молодого бизнесмена. — М., 1993.
12. *Сасова И.А., Аменд А.Ф.* Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки. — М., 1988.
13. *Собкин В.С., Марич Е.М.* Социология семейного воспитания. — М., 2002.
14. *Соколинский В.М.* Психологические основы экономики. — М., 1999.
15. *Сидякина Е.А.* Формирование готовности студентов вуза к экономическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2006.
16. *Хесс К.* Так устроен мир. — М., 1992.
17. *Хейне П.* Экономический образ мышления. — М., 1992.
18. *Хизрич Р., Питерс М.* Предпринимательство, или Как завести собственное дело. — М., 1991.
19. *Чернер С.Л.* Взаимосвязь экономического образования и нравственного воспитания школьников. — М., 1994.
20. *Шатова А.Д.* Экономическое воспитание дошкольников. — М., 2005.
21. Экономическая психология. Социокультурный подход / Под ред. И.В. Андреевой. — СПб.; М.; Харьков; Минск, 2000.
22. Экономика школы и эффективная школа: Сборник статей. — М., 1999.

**Е.А. Пономарева,  
С.В. Мыскин**

### **Психология управления и менеджмента в образовательных учреждениях (на примере средней общеобразовательной школы)**

**В** научно-педагогической среде идет интенсивный поиск форм управления образовательными учреждениями, адекватных современным целям и социальной функции российского образования. Главная цель образования — определить, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе своего исторического развития.

Совершенствование образования во многом зависит от состояния управления и менеджмента. Специфика управления заключается в поддержании образовательной системы в целом и её подсистем (административной, экономической, педагогической, правовой, кадровой, технической, психологической и др.) в оптимальном режиме деятельности. Специфика менеджмента как непосредственного руководства сотрудниками реализуется в совокупности действий, обеспечивающих слаженную работу всего коллектива организации и оптимальность профессиональных результатов.

Эффективное управление и менеджмент в образовании возможны с опорой на внедрение современных практических технологий и достижений психолого-педагогической науки. Оптимальную структуру технологического цикла управления определяют:

- информационно-аналитические системы;
- стратегическое и тактическое прогнозирование и планирование;
- принятие управленческих решений;
- подбор исполнителей с учетом специфики задач;
- делегирование полномочий и мотивирование исполнителей;
- внутреннее регулирование и коррекция исполнительской деятельности;
- внешний контроль и оценка результатов деятельности;
- стимулирование по конечным итогам.

Актуальными для управления любым звеном образования являются учет и применение на практике психолого-педагогических закономерностей каждого этапа управленческого цикла.

Практический менеджмент в образовательных системах нацелен на комплексную психологическую оценку персонала, подбор и расстановку кадров,

организацию коллективных отношений и взаимодействия, а также формирование организационной культуры. К задачам менеджмента относятся: организация деловых и неформальных коммуникаций с использованием современных психотехнологий общения и практической конфликтологии; формирование имиджа организации и её представителей; связи с общественностью.

Наиболее остро вопросы управления и руководства педагогическим коллективом стоят в средней школе. Современные исследователи организационного поведения подчёркивают значение анализа соотношения индивидуальной деятельности учителя и строения организационно-управленческой деятельности педагогического коллектива школы (О.С. Виханский, Е.П. Ильин, Ю.Д. Красовский, Л. Джуэлл, Ф. Лютенс).

Особо следует выделить такое направление в развитии управленческого и профессионального потенциала администрации и педагогов, как личный менеджмент. Это целенаправленное развитие лидерских качеств, оптимального стиля руководства, формирование управленческой концепции, совершенствование аналитических, креативных и организаторских способностей, а также психологическая подготовка к работе в напряжённых, стрессовых ситуациях.

Основная функция самоменеджмента связана с формированием мотивов поведения для достижения личных профессиональных и организационных целей. Учитывая это, руководитель образовательного учреждения организует систему побуждений к педагогическому труду и стимулирует работу педагогов с полной отдачей. Сама организационная деятельность по формированию трудовой мотивации непосредственно включена в контекст деловых и межличностных отношений.

Вместе с тем в организациях существует ряд факторов, обладающих мотивирующим значением. К ним принадлежат характеристики организационной культуры. Понятийный аппарат современной психологии управления позволяет рассмотреть образовательное учреждение как организацию особого типа (О.С. Виханский, В.С. Лазарев, А.И. Наумов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова и другие). Организационная культура как базовая характеристика организации — это интегральное социальное явление, оказывающее влияние на успех и эффективность функционирования организации в целом.

Организационная культура существует как аккумулированный коллективный опыт, накопленный при решении проблем двух типов: выживания, роста и адаптации к внешним условиям; внутренней интеграции и структурирования (Э. Шейн). Коллективный опыт включает поведенческие, эмоциональные и когнитивные элементы, возникающие у каждого сотрудника организации при взаимодействии с другими. В ходе становления организации из различных общих элементов складываются паттерны, которые в процессе групповых коммуникаций интегрируются в коллективные концепции и базовые представления.

В соответствии с данным подходом структура организационной культуры может быть представлена тремя уровнями своего функционирования:

- поверхностный уровень — это материальное состояние организации, а также поведение ее сотрудников и весь комплекс диагностики организационного поведения;
- уровень сознательных установок, включающий провозглашаемые ценности, которые понимаются как представления об эффективном или неэффективном, правильном или ложном решении проблем и задач на уровне организации;
- уровень базовых коллективных представлений, который включает концептуальные образования, смысловые предположения, принятые на веру ценности. Эти убеждения определяют и направляют поведение и деятельность сотрудников, обуславливая восприятие ими атрибутов, характеризующих организационную культуру.

К содержательным характеристикам организационной культуры образовательного учреждения относятся: социальная функция (миссия) и профессиональные цели организации; средства достижения поставленных целей; критерии оценки работы сотрудников; стратегия коррекции при отклонении от целей; выработка делового языка и концептуальных понятий в рабочих группах; определение групповых границ, критериев для включения и исключения новых членов; распределение властных и служебных полномочий; разработка норм неформальных межличностных отношений; определение динамики социальных ожиданий и санкций. В качестве значимого компонента организационной культуры современной школы можно выделить коллективные представления педагогов о структуре социальных функций образовательной организации, а также их согласованность с действительными социальными ожиданиями и требованиями.

В ситуации педагогического сотрудничества индивидуальные представления учителей о социальных функциях школы объединяются в коллективные, и это необходимое условие скоординированной деятельности всего педагогического коллектива. Одна из социальных функций школы — формирование модели (образа) выпускника в профессиональных представлениях учителей в соответствии с запросами современного общества. Интегрированный образ выпускника может быть представлен в виде модели из трех взаимосвязанных уровней: общества, группы и самой личности. На уровне общества — это существующие системы социальных ценностей и ожиданий. На социально-психологическом уровне образ выпускника представлен организационными и групповыми нормативными предписаниями и системой внутригрупповых отношений. На личностном уровне этот образ включает социальную идентичность, индивидуальные морально-этические нормы и ценности, уровень подготовленности.

С целью исследования психологических составляющих внутришкольного менеджмента нами была разработана программа изучения организационной культуры и межличностных отношений в педагогических коллективах на базе

двух московских общеобразовательных школ, учителя которых составили экспериментальную и контрольную группы.

Результаты психодиагностического исследования коммуникативности учителей показывают, что в обеих группах количество педагогов с низким уровнем коммуникации (67%) значительно выше ( $p < 0,05$ ) числа педагогов, активных в общении (33%).

Комплексное эмпирическое исследование выявило неблагоприятную оценку состояния организационной культуры и незначимость различий её показателей как в экспериментальной, так и в контрольной группах ( $p > 0,05$ ).

Данные исследования групповой сплоченности и социометрического статуса, полученные в процессе кластеризации, свидетельствуют о низком уровне сплоченности педагогических коллективов и о значимом преобладании в них низкостатусных учителей ( $p < 0,001$ ).

Для определения характера связи между элементами организационной культуры и параметрами межличностных отношений педагогов был проведен факторный анализ эмпирических данных. Результаты факторного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Факторный анализ характера связи между элементами организационной культуры и параметрами межличностных отношений педагогов экспериментальной и контрольной групп**

<b>Первый фактор</b>	
Оценка организационной культуры	,878
Социометрический статус	,877
<b>Второй фактор</b>	
Общительность	,582
Внутренняя мотивация	,619
Внешняя отрицательная мотивация	,504
Мотивация к успеху	-,747
<b>Третий фактор</b>	
Психологический климат	-,702
Внутренняя мотивация	,453
Внешняя положительная мотивация	,647

По результатам факторного анализа выявлены три ведущих фактора: первый (21% дисперсии) показывает только связь социометрического статуса с оценкой организационной культуры; во втором факторе (16,7% дисперсии) отражена прямая связь общительности с уровнем внутренней мотивации и уровнем внешней отрицательной мотивации, а также обратная связь с мотивацией к успеху; в третьем факторе (13% дисперсии) представлена обратная

связь уровня психологического климата с внешней положительной мотивацией и внутренней мотивацией учителей.

Полученная факторная картина позволяет интерпретировать взаимосвязи элементов организационной культуры и параметров межличностных отношений следующим образом. Индивидуальные представления низкостатусных учителей о базовых организационных компонентах (цели и социальные функции) в значительной мере определяются представлениями учителей с высоким социометрическим статусом. Педагоги активно общаются с коллегами преимущественно по личным интересам и в ситуациях конфликта, возникающих в процессе педагогической деятельности. Формальное отношение к организационным целям и социальным функциям как по вертикали, так и по горизонтали снижает мотивацию профессиональных достижений и выражается в неблагоприятном психологическом климате.

Для направленного изучения коллективных представлений педагогов об образе выпускника нами был использован метод организационно-деятельностных игр (О.С. Анисимов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий). В исследовательских целях были разработаны и реализованы два игровых сценария: «Педсовет: разбор случаев» и «Мотивы педагогической деятельности». В экспериментальных условиях в игровой форме педагоги имитировали функционирование своей организации, указывали основные сферы ее компетенции и базовые функции в обществе, определяли образовательные цели и социальные приоритеты, описывали мотивацию перспектив профессионального развития, а также оценивали свою трудовую деятельность со стороны педагогического коллектива. Каждый процесс игрового взаимодействия был разделен на четыре сценарных эпизода: свободный выбор и организация проектной группы, создание эскизного проекта организации, презентация и обсуждение, итоговый анализ результатов. По итогам каждой игры проводилась промежуточная диагностика элементов организационной культуры и параметров межличностных отношений.

Результаты анализа протоколов проведенных организационно-деятельностных игр свидетельствуют о том, что у педагогов экспериментальной и контрольной групп отсутствуют согласованные представления о социальной функции школы. Учителя подменяют действительные цели образования своими индивидуальными ценностными и целевыми установками, которые вступают в противоречие друг с другом. В личных проектах педагоги в качестве приоритетных целей образования выдвигают такие, как финансовое и экономическое благополучие школы, эффективное сотрудничество с районными предприятиями и вузами, создание школы-комплекса и другое. Следует отметить, что перечисленные учителями приоритеты являются прежде всего целями системы организационного управления школы, а цель образования, в соответствии с одной из социальных функций школы, как отмечено выше, — формирование личности выпускника в соответствии с запросами современного общества.

Следует отметить, что зафиксированные в проектах педагогов представления о выпускнике сформировались не как сознательное принятие целей образования, а как результат переноса собственного индивидуального опыта. Так, в образ выпускника они включали следующие характеристики: профессиональную компетентность, знания и интеллект, организаторские и исполнительские способности, знание современных технологий и продуктивность деятельности, рефлексивность и «здоровую личность», коммуникативность, ответственность за свою работу и знания и другое. Учет особенностей развития личности на разных возрастных этапах позволяет отнести указанные характеристики к выпускнику высшего учебного заведения. Такое противоречие возникает вследствие того, что учителя, актуализируя собственные личностные смыслы, некритически переносят их на школьников.

Таким образом, эмпирическое исследование элементов организационной культуры выявило отсутствие у педагогов согласованных представлений об образе выпускника, их закрытость и нежелание вступать в контакт друг с другом, в целом низкую оценку учителями организационной культуры своей школы. Полученные результаты позволяют оценить организационную культуру контрольной и экспериментальной групп как несформированную.

С целью преодоления рассогласования элементов организационной культуры и для оптимизации профессиональной деятельности учителей была поставлена задача — сформировать у педагогов экспериментальной группы коллективные представления о социальной функции школы. Для этого нами была разработана система методов, включающая наблюдение, беседы, дискуссии, тренинги и организационно-деятельностную игру «Школа XXI века», что составило основу формирующего психолого-педагогического эксперимента на завершающем этапе нашего исследования.

Проведённый эксперимент показывает, что педагоги объединили индивидуальные представления в интегральный образ выпускника современной школы и достигли общего понимания социальной функции их организации.

С целью изучения влияния осуществлённого формирующего воздействия на взаимосвязи элементов организационной культуры и параметров межличностных отношений был проведён факторный анализ результатов повторных исследований (таблица 2).

Таблица 2

**Факторный анализ характера связи между элементами организационной культуры и параметрами межличностных отношений педагогов экспериментальной группы после формирующего воздействия**

<b>Первый фактор — «мотивационный»</b>	
Оценка организационной культуры	,619
Социометрический статус	,348
Внутренняя мотивация	,761

Внешняя положительная мотивация	,557
Мотивация к успеху	,334
Избегание неудач	-,685
<b>Второй фактор — «коммуникативный»</b>	
Психологический климат	,597
Общительность	,500
Оценка организационной культуры	,590
Социометрический статус	,671
Внешняя отрицательная мотивация	-,714
Мотивация к успеху	,326
<b>Третий фактор — «внешне нормативный»</b>	
Психологический климат	,311
Общительность	-,876
Внешняя положительная мотивация	,517
Мотивация к успеху	,405

Полученные данные позволяют сделать вывод, что изменение элементов организационной культуры существенным образом проявилось в структуре связей между оценкой организационной культуры, уровнем общительности и характеристиками межличностных отношений: групповой оценкой психологического климата, сплоченностью и социометрическим статусом.

Увеличилась содержательная нагрузка на выделенные факторы, они дополнились новыми связями. Первый фактор занимает 33,2% дисперсии, что отражает прямую связь оргкультуры с внутренней мотивацией и внешней положительной мотивацией учителей, а также обратную связь с мотивацией избегания неудач.

Привлечение администрацией школы педагогического коллектива к решению вопросов, связанных с функционированием их организации, стало положительным мотивационным фактором в работе учителей. Осознание педагогами своей роли и значения в организации открыло дополнительные возможности для их профессиональной самореализации, что, в свою очередь, повысило мотивацию достижений. При этом в структуру мотивации профессиональной деятельности учителей наряду с личными интересами стали включаться общеорганизационные цели. Внимательное отношение к мнению каждого педагога и учет их позиций в процессе выработки целей и социальной функции школы изменили социометрическую структуру педагогического коллектива в позитивную сторону. Многие учителя обрели авторитет среди коллег, обусловленный коммуникативной и личностной привлекательностью, выраженной контактностью, способностью к сопереживанию. Исходя из вышесказанного, первый фактор был обозначен нами как «мотивационный».

Второй фактор, составляющий 14,2% дисперсии, отражает прямую связь между психологическим климатом и общительностью учителей, организационной культурой и социометрическим статусом, а также обратную связь с внешней отрицательной мотивацией.

Снятие ограничений в сфере доступа к решению вопросов организационного функционирования и развития, разделение ответственности за принятие этих решений, возможность обосновать свое мнение в ситуации непосредственного общения учителей, занимающих различный статус в коллективе, обусловило создание благоприятной атмосферы в отношениях между педагогами. Сотрудники стали больше дорожить достоинством друг друга и коллективом в целом, проявлять толерантность в общении с коллегами, доказательно отстаивать свою точку зрения. В связи с этим второй фактор был проинтерпретирован нами как «коммуникативный».

Третий фактор (11,8% дисперсии) отражает прямую связь психологического климата, общительности учителей с внешней положительной мотивацией и мотивацией к успеху.

Демократический стиль администрации школы, а также позитивное отношение к руководству со стороны педагогов позволили учителям активнее участвовать в диспутах и инициативно включаться в решение профессиональных проблем. Необходимость в новых контактах перестала «выводить их из равновесия», усилилась потребность общения с коллегами, обозначились новые перспективы совместной деятельности. Благоприятный психологический климат в экспериментальной группе, оптимальные взаимоотношения между коллегами как по горизонтали, так и по вертикали способствовали росту удовлетворенности учителей своей профессией. Это позволило обозначить третий фактор как «внешне нормативный».

Проведённое нами исследование показало, что педагоги включаются в процесс развития личности школьника, имея индивидуальное представление о выпускнике как о конечном результате педагогической деятельности. В ситуации педагогического сотрудничества индивидуальные представления учителей школы согласуются в коллективные, что является необходимым условием согласованной деятельности всего педагогического коллектива и повышения её эффективности.

Таким образом, можно выделить специфическую функцию менеджмента в образовании — формирование в содержании организационной культуры школы концептуальных профессиональных коллективных представлений о конечных результатах педагогической деятельности, адекватных запросам современного общества. Опыт проведённого организационно-психологического исследования способствует научно обоснованному решению проблем управления и менеджмента в образовательных учреждениях и повышению эффективности функционирования различных учреждений системы российского образования.

*Литература*

1. *Армстронг М.* Практика управления человеческими ресурсами. — СПб., 2005.
2. *Воропаев М.В.* Антикризисное управление школой. — Ростов-н/Д., 2007.
3. *Занковский А.Н.* Организационная психология. — М., 2002.
4. *Красовский Ю.Д.* Организационное поведение. — М., 2004.
5. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.
6. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент. — М., 2007.
7. *Шейн Э.* Организационная культура и лидерство. — СПб., 2007.
8. *Эффективное управление школой в современных условиях.* — СПб., 2006.



## НАШИ ЗАРУБЕЖНЫЕ КОЛЛЕГИ

**И.И. Загарницкая**

### Духовная миссия образования

В различных цивилизационные периоды создавался свой образ человека, которого необходимо подготовить к жизни при помощи средств обучения и воспитания. В соответствии с этим формировались и требования относительно цели, содержания и направленности влияния этих средств, характера их функционирования в общем механизме социализации личности. Отслеживая историческое изменение парадигм педагогической мысли, нетрудно заметить, что с изменением эпох в эволюционном процессе развития цивилизации они все больше приближаются к человеку во всей полноте его физического и духовного совершенствования. Данное приближение, как и общая история человечества, осуществляется не прямолинейно, не по модели «восхождение снизу вверх», а в виде спиралевидных кругов, каждый из которых хотя и повторяет предыдущие, но уже на качественно более высоком уровне.

Античная эпоха, к примеру, вошла в историю педагогической мысли благодаря педагогике природосоответствия человека; Средневековье — его богосоответствия. Эпоха Возрождения вернула человека к его «природным измерениям»; Просвещение подарило человечеству уважение к процессу познания окружающего мира. Буржуазная эпоха утвердила педагогику прагматизма; эпоха социальных революций — педагогику классовый борьбы, логику подготовки революционера. Эпоха научно-технического прогресса сформировала своеобразную педагогику технократизма.

Третье тысячелетие обозначило зримые черты новой исторической эпохи, которая сулит небывалые возможности развития человека и цивилизации и в то же время таит в себе серьезные угрозы. Что же несет нам XXI столетие?

Стремительное развитие техники и поразительные открытия естественных наук не только расширяют природные возможности человека. Они также порождают новые виды оружия массового уничтожения и многократно умножают риски техногенных катастроф. Глобализация и информационная революция «вымывают» духовный фундамент человечества, разрушая основу основ существования цивилизации. Рыночная экономика, обеспечивая изобилие товаров и услуг, в то же время все быстрее углубляет пропасть между богатыми и бедными. Прагматизация всех сфер жизни человека приводит к фор-

мированию так называемого общества потребления, в котором устремления всех составляющих его индивидов ориентированы лишь на использование материальных благ и получение максимальной прибыли.

Сегодня существование человечества можно охарактеризовать одной фразой: на смену ценностям приходят интересы. То, что нельзя продать, не имеет не только цены, но и ценности. Попадая в зависимость от мира вещей и теряя вследствие этого свою автономность, человек в связях с окружающими людьми и миром в целом все больше полагается на технические средства, сужая, таким образом, круг личного общения.

Для характеристики современного человека в науке часто используется понятие «экономический человек» (*homo economicus*). И это, видимо, правомерно, если принять во внимание «философию» его жизни — ценностные ориентации, стиль мышления, отношение к другим людям и обществу, к природе, истории, современности и личной перспективе. Мы полностью согласны с мнением А. Смита, выразившего данную «философию» одной фразой: «Дай мне то, что нужно мне, и ты получишь то, что нужно тебе» [5: с. 2].

Постепенно рыночные отношения притупляют истинно человеческие чувства личности. Как отмечает Э. Фромм, люди с рыночным характером не умеют любить [6: с. 546]. Существование личности в мире, где другой индивид — конкурент или жертва, от которой необходимо получить наибольшую выгоду и вынудить подчиняться, создаёт основу для формирования крайне несправедливого общества, живущего по принципу «война всех против всех».

Жизнедеятельность современного человека проходит на фоне постоянных внутренних противоречий между индивидуальными и общественными интересами, собственными установками и общечеловеческими ценностями. С одной стороны, нормы морали, принципы справедливости требуют от индивида действий на их основе, с другой — экономические интересы подталкивают его к игнорированию общечеловеческих норм, когда они не отвечают личным интересам. Иллюзия престижа и псевдоценности заменяет современному человеку духовность, а смысл существования сосредотачивается в вещевом обогащении, которому он подчиняет и науку, и искусство, и собственную жизнь.

Последствия угрожающие: материальные возможности индивида расширяются за счет девальвации его морали и духовной свободы, уменьшается самооценка личности и человеческой жизни. Перепроизводство и искусственное формирование все новых и новых потребностей ведут к бездумному использованию природных ресурсов и уничтожению природы, а общество захлестнули экологический, энергетический и демографический кризисы. Попытки решения этих проблем политическими или экономическими средствами безрезультатны. Стремительное обострение противоречия между увеличением количества материальных благ, с одной стороны, и усиление напряжённости в отношениях

между людьми — с другой, ставят под сомнение последующий прогресс общества. Более того, в данных условиях возникает угроза нормальному существованию человека и выживанию человечества вообще.

Обеспокоенность несоответствием между биологическим и социальным развитием индивида находим еще в произведениях Н. Бердяева, А. Камю, К. Ясперса, А. Швейцера, П. Сорокина, И. Дьюи, М. Хайдеггера, К. Юнга и других. В свое время Н. Бердяев писал, что жизнь, несущая кризисы перепроизводства, безработицу, власть банковских и финансовых бумаг, лишает индивида материальной и духовной безопасности [2: с. 13]. В работах многих философов находим предупреждение, что самой дорогой платой человека за подчинение окружающего мира является деформация личности, стремительно беднеющей интеллектуально, эстетически, эмоционально, морально, духовно. А это — кратчайший путь к потере человеческого подобия, который может оказаться фатальным, поскольку бездушное разрушение духовных основ существования отдельной личности станет преградой для прогресса всего человечества. Поэтому вполне закономерным является то, что в XXI веке, который иногда называют веком собственноручно созданных катастроф, подавляющее большинство философов соглашаются с мнением Ю. Кулюткина, считающего самой опасной так называемую антропологическую катастрофу, характеризующуюся дегуманизацией человека, его отчуждением от жизни общества, от труда и от самого себя [3: с. 9].

Действительно, на сегодняшний день бездна между силой техники и слабостью ее творца имеет угрожающие размеры. Ускоряется темп общественного развития, стремительно возникают и так же быстро устаревают новейшие технологии. На протяжении одной человеческой жизни несколько раз изменяются экономические, материальные и духовно-культурные принципы функционирования общества. Однако назначение личности не в том, чтобы играть в этом процессе роль «ресурса», поскольку именно она еще со времен Протагора — субстанция целого и его содержание. Поэтому вполне закономерно увеличение количества сторонников мысли о том, что техногенная цивилизация — необходимая, однако всего лишь стадия на пути человека к самому себе. Если научные знания и считаются сегодня самой высокой культурной ценностью, то носителем этих знаний все равно должен быть человек, обладающий развитыми чувствами и умом, творческой энергией и силой воли. Именно он, в сущности, движущая сила прогресса цивилизации, и от уровня его культуры и состояния духовного мира непосредственно зависит динамика протекания всех экономических, политических и социальных процессов в обществе.

К тому же поиск адекватных ответов на обозначенные вызовы времени требует не столько материальных ресурсов, сколько духовных, нравственных усилий людей. А. Камю в свое время утверждал, что источником нечеловеческого являются только люди, следовательно, главным фактором выхода

из созданного человеком критического состояния также может быть лишь он сам. Как известно, линии взаимодействия политики, культуры, образования, науки всегда пересекаются на человеке. И именно от него зависит, каким будет социальный порядок, который включает все указанные аспекты, — гуманным, демократическим или наоборот — узкогрупповым, клановым. Ведь именно в духовном мире человека проявляются живительные импульсы человечности, гуманности, справедливости. Он как целостная система социально-психологических индивидуальных черт выражает меру осознания человеком сущности собственного бытия, своего места и назначения в мире. Это имеет непосредственное влияние не только на существование личности, но и на функционирование духовной жизни всего общества. Человеческое общество как открытая, способная к саморазвитию и самоорганизации система, может эволюционировать в любых направлениях, и внутренняя свобода индивида, его выбор играют здесь далеко не последнюю роль. Потому духовный мир личности является важнейшим и ведущим компонентом всего общественно-исторического развития. Он — предпосылка эффективности взаимодействия всех составляющих общественной жизни и прогресса общества в целом. Недаром развитые страны мира в настоящее время осуществляют переход к новому типу общественных связей, где на первое место среди социальных приоритетов выходит личность, развитие ее духовного потенциала.

Поскольку «человек разумный» на пороге нового тысячелетия оказался неспособным преодолеть созданные им самим кризисы, усиливается интерес к «человеку духовному», «ноосферному» (В. Вернадский), который, понимая глубинную сущность мира и себя самого, осознал бы необходимость утверждения духовных ценностей и идеалов во избежание глобальной катастрофы. По мнению В. Вернадского, духовный мир человека обеспечивает его включение в ноосферу на основе коллективной энергии, которая находится вне отдельного человеческого тела и имеет наибольшее влияние на судьбу общества, поведение отдельных личностей и развитие планеты в целом [4: с. 237]. Поэтому мы считаем, что лишь путь от Разума к Духу является истинной стратегией спасения личности от саморазрушения и самоуничтожения, сохранения и развития в человеке Человека, поскольку именно духовность и традиционные общечеловеческие ценности — единственный форпост, способный противостоять духовному разрушению.

Анализ взглядов на духовность человека четко показал, что в процессе развития мировой философской мысли этот феномен все теснее связывается не просто с индивидом, а с неповторимой человеческой личностью. Поскольку в итоге духовность проявляется как способ человеческого существования, основанного на направленности к высшим человеческим ценностям, на потребности усовершенствования себя и окружающего мира в соответствии с идеалами истины, добра и красоты, на нее возлагается надежда спасения человечества от упадка и самоуничтожения.

Нынешнему поколению жителей планеты надлежит выполнить особую миссию — преодолеть кризис духовности. Помочь в этом способно образование, направленное на развитие лучших качеств личности. Необходимо культивировать в человеке человечность. А это очень сложное, долгосрочное задание, решение которого сродни коренным изменениям в жизни общества.

К. Сен-Симон утверждал, что счастливой будет эпоха, в которой человек начнет видеть величие и славу только в приобретении новых знаний. Поэтому миссия образования в данной ситуации заключается в том, чтобы дать человеку эти новые знания и, переломив деструктивные процессы, укрепить мораль и возродить духовность, работая, таким образом, на общественный прогресс. Выступая в качестве основного звена реформирования культуры в целом, образование напрямую влияет на процессы формирования того типа Человека, деятельность которого и определяет весь облик культуры. Ведь воспитываясь на лучших ценностях, он легко отличит прекрасное от уродливого, возвышенное от низкого не только в произведениях искусства, но и в быту, в труде и поведении людей. Эта способность станет для человека действенным ориентиром в жизни, мощной защитой его духовного здоровья. А учитывая реалии окружающей жизни, она вообще превращается в стратегический фактор развития любой страны, потому что уровень цивилизованности каждой страны в значительной мере определяется уровнем развития духовности ее граждан, моральными ценностями и идеалами, которые исповедует большинство населения.

В самой общей форме социальный заказ сегодняшнему образованию можно определить как формирование гуманной, самостоятельной, инициативной, интеллектуально-творческой, духовной личности, владеющей общекультурной компетентностью и высоким профессионализмом, осознающей высокую ценность человеческой жизни и понимающей неповторимость собственного внутреннего мира, открытой для постоянного самообразования и готовой к новациям.

Образование, которое в любую эпоху человеческой истории тесно вплелось в общественные процессы, не раз подтверждало свою способность с честью выполнить данную миссию, поскольку среди его функций есть и необходимость воплощения новых тенденций, которые адекватно отображали бы основные направления развития современного мира. И если реалии современной жизни требуют от личности сочетания высокого профессионализма, активности и мобильности с высокой нравственностью и духовностью, то именно образование должно отреагировать на этот запрос первым.

В настоящее время достаточно популярной является мысль, что духовность личности формируется главным образом благодаря религиозному воспитанию. Действительно, религия, осваивающая мир сквозь призму общечеловеческих ценностей, в качестве специфического социального института за тысячелетие своего существования сумела разработать и внедрить в массовом масштабе ряд эффективных социальных технологий, направленных

на развитие нравственности и духовности личности. Однако советская власть, посчитав религию опиумом для народа, практически отстранила ее от воспитания подрастающего поколения и уничтожила большинство церквей и священнослужителей.

Сегодня можем наблюдать обратный процесс. В Украине, например, влияние церкви стремительно усиливается. Создается впечатление, что государство сознательно пытается перенести свою обязанность возрождения духовности и культуры на ее плечи. По нашему мнению, это связано в первую очередь с тем, что в стране разрушены почти все традиционные институты воспитания, в результате образовался духовный, идеологический вакуум. В противовес государству церковь не просто сохранила, но и интенсивно наращивает свою инфраструктуру: храмы, воскресные школы, православные гимназии и духовные семинарии.

То, что государство передало функцию управления духовной жизнью общества церкви — уже готовому идеологическому социальному институту, возможно, и лучше, чем обречь процесс на самотек. Однако считаем, что не следует из одной крайности — борьбы с религией — бросаться в другую — полностью отдавать церкви дело развития духовности подрастающих поколений. Тем более воспитание духовности человека лишь религиозными средствами не может быть признано универсальным. Мы согласны с мнением В. Андрущенко, объясняющего это тем, что «во-первых, духовность человека не исчерпывается религиозной составляющей, она — более объёмное образование, которое включает в себя народную мораль (мудрость), эстетические ценности, атеистические убеждения, научные знания и тому подобное; во-вторых, в религиозной духовности личность, которая должна была бы быть признана основным субъектом собственной духовности (и жизнедеятельности в целом), остается на заднем плане; в-третьих, религиозная духовность базируется преимущественно на иррациональном знании, в то время как духовность в целом базируется на дискурсе научного и вненаучного знания» [1: с. 384].

Следовательно, процесс формирования духовности личности связан в первую очередь с ее привлечением к экономической, политической и культурной жизни собственного народа и нации. Духовное развитие человека — это путь от знания к пониманию, от эмоций к сочувствию, от восприятия к творчеству, от эгоцентризма к гуманизму. Причём фундаментальная роль в процессе формирования духовности подрастающего поколения как целостной системы интеллектуального, морального, художественно-эстетического, эмоционально-чувственного развития принадлежит обучению и воспитанию. Вовлекая индивида в культурное, духовное пространство общества, именно они должны поддержать единство и целостность социального опыта, стать своеобразным каналом передачи знаний и духовных ценностей, накопленных и сохранённых в культуре народа. Лишь такой путь станет залогом достойного воспитания молодого поколения, способного приумножить духовные

ценности национальной культуры, обеспечить процветание своей страны и духовное возрождение общества в целом.

### *Литература*

1. *Андрущенко В.* Роздуми про освіту. Статті. Нарисси. Інтерв'ю. — К., 2004.
2. *Бердяев Н.А.* О человеке, его свободе и духовности / Ред.-сост.: Л.И. Новикова, И.Н. Сиземская. — М., 1999.
3. *Кулюткин Ю.Н.* Технократия и гуманизм // Информационный бюллетень: Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — СПб.; Новгород; Псков, 1995. С. 8–11.
4. *Семенова С.* Вернадский и русский космизм // Владимир Вернадский: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. — М., 1993.
5. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. Т. 1. — М., 1935.
6. *Фромм Э.* Человек для себя // Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. — М., 2004.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Т.А. Куликова**

**Аксиологическая основа курса  
«Семейная педагогика  
и домашнее воспитание»**

Каждая историческая эпоха наполняет своим содержанием понятие *ценности* — интегративной основы как отдельной личности, так и общества в целом. Особую остроту этот процесс приобрёл в условиях современной действительности. Динамичные социально-экономические преобразования, изменения в сфере общественных отношений неизбежно повлекли за собой и трансформацию нравственных ориентиров, идеалов, всех форм общественного сознания.

Между тем, по свидетельству психологов, от ценностных ориентаций человека зависит его эмоционально-психологическое состояние, удовлетворённость жизнью, наполненность и смысл существования. В ценностях закрепляется то, что человек познает и усваивает о мире, о других людях, о себе как личности. Но это не только познавательный образ, существующий в сознании человека идеально. Ценности «опредмечиваются» в вещах, связях, отношениях, интересах, потребностях человека.

В то же время система ценностей регулирует поведение человека, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в жизни, в различных видах деятельности. Психологи включают ценностные ориентации в мотивационную систему личности, придавая им значение наиболее глубинных, «ядерных» образований в структуре личности. В ценностных ориентациях пересекаются две большие предметные области: мотивация и мировоззрение.

Вместе с потребностями ценностные ориентации лежат в основе мотивов любой профессиональной деятельности. Это внутренние побуждения, определяющие направленность активности личности в ее профессиональном поведении в целом и ориентацию на разные стороны самой профессиональной деятельности (на содержание, процесс, результат) или на факторы, лежащие вне ее (условия работы, коллектив сотрудников, заработок, льготы и прочее).

Задача современного профессионального педагогического образования состоит в том, чтобы помочь будущему педагогу, руководителю воспитательно-образовательного учреждения осуществить сознательный выбор общественных ценностей и сформировать на их основе устойчивую индивидуальную систему ценностных ориентаций, способную обеспечить мотивацию и саморегуляцию поведения и деятельности. В свою очередь, высокий уровень сформированности ценностных ориентаций позволит студенту избирательно относиться к окружающим явлениям, адекватно воспринимать и оценивать их объективную и субъективную значимость.

В связи с этим представляется важным изучение как спектра ценностей сегодняшнего студента, так и факторов, влияющих на процесс формирования ценностных ориентаций в системе педагогического образования. Под этим углом зрения целесообразно выявить аксиологический потенциал учебных дисциплин, составляющих содержание профессиональной подготовки педагогов, в частности по дошкольной специальности.

Во всех предметах психолого-педагогического цикла, включённых в содержание профессионального образования будущих специалистов в области дошкольного воспитания, освещаются те или иные аспекты семьи как базовой социокультурной ценности, раскрываются ее характеристики, особенности воспитательной деятельности. Курс «Семейная педагогика и домашнее воспитание» сравнительно недавно появился в учебном плане факультета дошкольной педагогики и психологии МГПУ. Это связано с признанием приоритетной роли семьи в формировании личности ребенка не только научной и педагогической общественностью, но и в законодательных документах международного и отечественного уровня.

В Конвенции о правах ребенка (1989) ставится вопрос об ответственном родительстве. А Конституция Российской Федерации, Закон РФ «Об образовании», Семейный кодекс РФ составляют законодательную базу, на основе которой строятся брачно-семейные отношения, жизнедеятельность семьи, ее диалог с обществом, закрепляется первоочередное право родителей на воспитание детей. Все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить воспитательную деятельность семьи.

Для современного педагога чрезвычайно важно ценностное отношение к семье, поскольку с признанием приоритета семьи и домашнего воспитания в развитии личности ребенка изменяются функции дошкольного учреждения, реализация которых ориентирована на семью, сотрудничество с ней. Следовательно, у будущих педагогов необходимо формировать психологическую готовность к взаимодействию с семьёй, способствовать развитию профессиональных качеств, которые обеспечат успех этого взаимодействия.

Изучение курса семейной педагогики имеет еще одну, так сказать, скрытую цель, воплощение которой в той или иной мере наступит позже, когда студент будет создавать собственную семью, воспитывать своих детей. И тогда ценност-

ное отношение к семье, сложившееся в годы профессионального образования, проявится в психологическом климате и укладе собственной семьи, характере внутрисемейных отношений, особенностях воспитания детей и так далее.

Аксиологическая направленность преподавания курса «Семейная педагогика и домашнее воспитание» реализуется поэтапно в трех блоках, а именно: диагностическом, информационно-познавательном, операционно-деятельностном.

При определении целей и задач каждого блока, их последовательности, своеобразия содержания и методики преподавания учитывались структурные компоненты ценностных ориентаций, а именно:

- приобретение знаний как основы осознания объективной ценности;
- переживание ценности как потребности;
- влияние потребности на мотивацию поведения и деятельности.

**Целью диагностического блока** было выяснение представлений студентов о семье, особенностях ценностного отношения к ней, ожиданий в отношении собственной будущей семьи. Использовались опросные методы, тесты, задания на ранжирование.

Так, в 2006 году в опросе участвовали 90 студентов дневного отделения (возраст от 17 до 21 года) факультета дошкольной педагогики и психологии МГПУ. 85% респондентов выразили желание создать семью, большинство из них (45%) мечтают иметь двоих-троих детей. Однако вероятность осуществления этой мечты они связывают с условиями: если «будет квартира», «хорошее материальное положение», «бесплатное медицинское обслуживание», «бесплатное образование», «помощь со стороны родителей и других членов семьи». 15% респондентов собираются иметь одного ребенка. На вопрос о том, будут ли они в своей профессиональной деятельности взаимодействовать с родителями воспитанников, 95% студентов ответили утвердительно: «к воспитателю можно обратиться с просьбой», «у воспитателя можно узнать о том, как ребенок себя вел, занимался».

Тем не менее 75% студентов сомневались в своей компетентности: «будут ли к моим советам прислушиваться родители, ведь я моложе их»; «смогу ли я помочь родителям, если у самой нет детей»; «вдруг я не буду знать, что ответить»; «родители опытнее меня, мне самой надо у них учиться» и так далее. Таким образом, респонденты, осознавая необходимость сотрудничества с семьей, критически оценивали свои возможности, понимали, что полноценное сотрудничество с родителями зависит от компетентности педагога, потребует дальнейшего самообразования.

Иной подход к сотрудничеству с семьей складывается у воспитателей дошкольных учреждений. Это выявлено в ходе опроса 67 студентов заочного отделения (работающих в дошкольных учреждениях, имеющих своих детей). С одной стороны, они все отметили приоритетную роль семьи в воспитании ребенка. С другой — многие респонденты (44%) дали невысокую оценку воспитательной деятельности родителей («не умеют воспитывать»; «не хотят за-

ниматься собственным ребенком»; «хотят, чтобы детский сад снял все заботы о воспитании, о здоровье детей, подготовке к школе» и так далее). Поэтому большинство респондентов уверены, что могут сами, без согласования с родителями средств и методов воспитания детей добиться хороших результатов. Многие выражали уверенность, что знания, полученные в университете, гарантируют им успех. Таким образом, воспитатели ориентируются на автономность воспитательной деятельности семьи и дошкольного учреждения, объясняют это некомпетентностью родителей.

Для определения приоритетов ценностей у студентов дневного (90 человек) и заочного (67 человек) отделений использовалась модернизированная методика М.И. Розеновой. Испытуемым предлагалось ранжировать по значимости в своей жизни следующие понятия: «семья», «любовь», «дети», «карьера», «материальное благополучие», «эмоциональный комфорт», «религия», «иное». На первое место 55% студентов дневного отделения и 90% заочного отделения поставили семью. Признание респондентами семьи основной ценностью в своей жизни, видимо, объясняется потребностью в защищенности, безопасности, которые в наше нестабильное время можно обрести в семье, в окружении близких и любимых людей. Любимых — потому что на второе место респонденты поставили ценность любви, на третье — детей.

Выбор ценностей у остальных участников обследования распределился следующим образом. У студентов дневного отделения: 16% — дети, 11% — любовь, 11% — карьера, 5% — материальный достаток, 1% — религия и иное. У студентов заочного отделения: 8% — материальный достаток, 2% — религия.

Таким образом, выявлено, что у большинства студентов в шкале жизненных ценностей преобладает семья, основанная на любви. Перспективу своей жизни они видят в создании семьи, воспитании детей. На первый взгляд картина складывается благополучная, поскольку крепкая семья — фактор стабилизации и укрепления общества, преодоления кризисной демографической ситуации. При этом 35% респондентов дневного отделения, высказавшие намерение создать семью, не считают ее значимой ценностью будущей жизни. У студентов заочного отделения выявлено противоречие между признанием в качестве основной жизненной ценности своей семьи и нивелированием ценности семей своих воспитанников.

В структуре представлений студентов дневного отделения о семье выделяется эмоциональный аспект (положительное отношение к семье и идее ее создания). Все, что касается функций семьи, ее воспитательных возможностей, респонденты раскрывали на примере родительской семьи или семей знакомых, придав своим ответам характер всеобщности. В целом представления студентов о семье вариативны, в них нет достаточной взаимосвязи и соотнесённости между сферами семейной жизни и разными моделями семьи.

В ходе опроса студентов, обработки и обсуждения полученных данных удалось реализовать задачи, поставленные на подготовительном этапе работы: вызвать у студентов интерес к проблемам семьи и при этом дать им возможность ощутить дефицит знаний, стимулировать желание ликвидировать его.

**В информационно-познавательном блоке** определены стержневые линии курса: характеристика семьи как общечеловеческой ценности и конкретных ценностей семьи и брака; причины трансформации ценностного отношения к семье у части современного общества.

Изучение курса дает возможность очеловечивания в глазах студента ценностей при акцентировании их внимания на понятиях смысла жизни, добра, любви, традиций, труда, здорового образа жизни и других, в совокупности представляющих естественную и необходимую основу существования, позитивного функционирования семьи. Актуализация и самоанализ субъектного опыта студентов в сфере семьи, детско-родительских отношений, межпоколенных связей и тому подобное побуждает их к сравнению, рефлексии. Это способствует выработке собственных идеалов, установок, ориентаций, мотивов, то есть ценностному самоопределению. И напротив, понятия о неблагополучной семье, об ошибках домашнего воспитания осознаются студентами как следствие обесценивания таких выверенных веками понятий, как любовь, брак, родительство, родство, что, в свою очередь, ведет к дегуманизации общества в целом.

Семья как категория общечеловеческих ценностей характеризуется ее относительной автономностью от общественно-политических и экономических отношений, благодаря чему она сформировалась как самый традиционный и устойчивый социальный институт. На долю человечества выпали жесточайшие испытания в виде кровопролитных войн, революций, религиозных и этнических конфликтов, репрессий, депортаций народов, экономических кризисов, эпидемий, техногенных катастроф и природных катаклизмов, но семья как социальный институт выстояла, хотя и претерпела серьезные изменения, в чем-то деформировалась. Дело в том, что семья незримыми нитями связана с жизнью общества, от которого прямо или косвенно зависят многие процессы, происходящие в семье. И современная семья, переживающая кризисные явления, «больная» теми же недугами, что и общество в целом, значительно сдает свои педагогические позиции.

Система ценностей как способ социального измерения событий сама претерпевает изменения. Поэтому целесообразно подвести студентов к осознанию факторов, влияющих на динамику ценностей в человеческом обществе, отметить положительные и негативные изменения в отношении к семье как к ценности.

На протяжении XX века в общественном мнении постепенно обесценился традиционный идеал семьи, представленный типичным набором семейных позиций — супружества, родительства и родства. Это триединство базовых типов семейных взаимодействий и поведения позволяло достигнуть целей

семьи: рождение детей, интимность, создание материального достатка, социальная защищённость, преемственность поколений, передача семейного опыта, традиций [1].

Многие современники, в том числе и студенты, считают традиционный идеал семьи устаревшим, утратившим свою силу в нынешних условиях. При этом игнорируются те нравственные ключевые принципы семейного взаимодействия, на которых основывался идеал семьи: любовь, соучастие, верность, взаимопомощь, преданность, почитание родителей, предков. В результате общественное мнение стало терпимо относиться к распаду традиционного набора семейных ролевых позиций — супружества, родительства, родства, оправдывает и одобряет супружество без детей, родство без наличия братьев и сестёр и родительство вне брака, воспитание детей без участия прародителей и так далее. Конечно, традиционный идеал семьи нарушался и в прошлые времена, но он служил своего рода целью воспитания детей, подготовки их к самостоятельной жизни. Известно, чем выше поднята подобная планка, тем одухотвореннее процесс воспитания.

Для студентов убедительной иллюстрацией негативных последствий отхода от традиционного идеала семьи служит ретроспективный анализ изменения роли отца в XX веке. У многих народов с момента возникновения парной семьи сложилась иерархия семейных отношений. Она выражалась в доминировании отца, который был ответственен за себя, семью, ее настоящее и будущее. М. Мид справедливо связывает «аномальность» современной семьи с тем, что отец добровольно или под влиянием внешних обстоятельств (войны, революции, ареста, развода, безработицы, миграции и других) слагает с себя груз ответственности. Лишение мужчин в силу социальных и экономических условий возможности обеспечить семью, нести за нее ответственность, а также воспитывать детей, по мнению В.Н. Дружинина, стало причиной подрыва семьи как социального института.

Под углом зрения трансформации современной семьи как социокультурной ценности внимание студентов обращается на такие негативные процессы, как падение ценности родительства по сравнению с другими сферами деятельности и статусами индивида, разводы, уменьшение количества заключаемых браков и всплеск внебрачной рождаемости, преобладание малодетных семей, распространение альтернативных семей (материнские семьи, сожительства, гомосексуальные семьи, семьи с раздельным проживанием супругов и так далее).

Непреходящая ценность семьи состоит в приоритете домашнего воспитания в личностном развитии ребенка. Будучи для ребенка первым проводником социального влияния, семья вводит его во все многообразие ролевого поведения, родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, воздействуя на формирование привычек, черт характера, психических свойств. Этим «багажом» ребенок пользуется не только в настоящей жизни: многое из усвоенного в детстве определит его качества

будущего семьянина. В связи с этим можно говорить о взаимозависимости «качества» семьи (ее ценностных ориентаций, состава, уклада, характера родительско-детских отношений, психологического климата, межпоколенных связей и так далее) и ее возможностей в решении задачи воспитания ребенка как будущего семьянина.

Таким образом, уже на ступени дошкольного детства у ребенка начинает складываться ценностное отношение к семье, но оно специфично, носит социально-психологический характер, преимущественно переживаемый, но недостаточно осознаваемый. Будущим педагогам необходимо знать и уметь использовать в своей деятельности те средства, которые подводят дошкольников к первоначальному пониманию ценности семьи. Это фольклорные и авторские художественные произведения. Они помогают заострить внимание ребенка на привычной для него семейной среде, доносят суть понятий «семья», «родительский дом», «мать», «отец», «дети», «брат», «сестра» и так далее, отражающих родственные отношения, помогающих понять свое место в системе семейных отношений, укрепить его в стремлении «быть полезным», «быть любезным» родным людям.

При изучении содержания и методики воспитательно-образовательной работы с дошкольниками, направленной на раскрытие семьи как общечеловеческой ценности через усвоение национальных ценностей, студенты опираются на материалы современных исследований, выполняют практические задания творческого характера (подбирают этнографический материал, составляют фрагменты бесед, сценарии праздников и развлечений и так далее). В результате они убеждаются в том, что для ребенка нет ценности актуальнее ближайшего окружения, а познание национального своеобразия традиционной культуры, особенностей быта, досуга своей семьи обогащает детские представления, побуждает к сравнению с аналогичными проявлениями у других этносов.

Понятие «психолого-педагогическая культура» входит в структуру семьи как социокультурной ценности. Студенты с интересом обращаются к ретроспективному анализу содержания психолого-педагогической культуры, которая складывалась на протяжении долгой истории человечества. Положительно завершается дискуссия о целесообразности введения педагогического всеобуча для населения. Внимание студентов обращается на воспитание ответственного родительства как составной части психолого-педагогической культуры.

В отечественной науке обосновывается позиция, согласно которой подготовка к ответственному родительству начинается задолго до того, как человек завёл семью и родил ребенка. Эту мысль необходимо донести до сознания студентов, раскрыть им современную трактовку понятия «ответственное родительство», вовлечь их в процесс самовоспитания как будущих родителей. Поэтому предметом анализа становятся такие характеристики ответственного родительства, как репродуктивное здоровье, социальная зрелость, экономическая самостоятельность, культурное развитие, специальная подготовка к пе-

дагогической деятельности и многое другое, что обеспечивает ответственность за рождение здорового ребенка, его разностороннее развитие и эмоциональное благополучие, полноценное образование, соблюдение его прав и так далее. Ответственное родительство предполагает, что мать и отец, дополняя и порой заменяя друг друга, выполняют разные воспитательные задачи.

Подлинно ответственное отношение к родительским обязанностям, как отмечается в научной литературе, может формироваться только на почве любви к ребенку. Выдающиеся педагоги прошлого рассматривали любовь и требовательность родителей в одной связке. Современная психология теоретически обосновала эту педагогическую аксиому, доказав двойственность родительских отношений. С одной стороны, это любовь к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите, безусловное принятие и внимание, а с другой — именно любовь к ребенку побуждает родителей быть требовательными, приучать к выполнению общественных норм и правил, контролировать поведение, осуществлять необходимые санкции, характер которых обусловлен родительскими установками.

С этих позиций рассматриваются родительско-детские отношения, которые зависят от многих факторов и оказывают значительное влияние на психическое развитие ребенка, его поведение, установки в общении на стадии взрослости.

При характеристике родительско-детских отношений в современной семье следует особо выделить наметившуюся в них тенденцию пренебрежения родительскими обязанностями, обращение к насильственным методам воспитания, жестокость. В каждой семье находятся свои «причины» и корни насильственного отношения к ребенку. Поэтому студенты ориентируются на индивидуальную работу с семьями. Ее цель — побудить родителей к самоанализу своей воспитательной деятельности, благодаря чему они могут осознать ошибки, просчёты, исключить из репертуара воздействий те, которые ранят ребенка, наносят непоправимый ущерб его развитию, ослабляют эмоциональные связи с самыми близкими людьми.

Таким образом, информационно-познавательный блок вводит студентов в содержание курса, стимулирует эмоционально-ценностное отношение к учебному материалу, то есть создается основа для следующего этапа формирования у студентов ценностного отношения к семье, который представлен операционно-деятельностным блоком.

**Цель операционно-деятельностного блока** — формирование у студентов опыта реализации приобретённых знаний в деятельности и овладение исследовательскими умениями, направленными на изучение семьи. Идея операционно-деятельностного блока: ценность семьи и семейного воспитания возрастает, если дополняется системой других воспитательных институтов, с которыми у семьи складываются отношения сотрудничества, взаимодействия; взаимодействие педагога и семьи осуществляется в интересах ребенка.

Тактические цели взаимодействия детского сада и семьи — обеспечить благоприятные условия развития ребенка, учитывая его особенности, стимулируя и сохраняя его индивидуальность. А стратегические цели значительно шире — повысить качество воспитательной деятельности семьи и детского сада посредством взаимного дополнения друг друга. Достижение этих целей сопряжено с психологической перестройкой и родителей, и педагогов.

Деятельность студентов строится на основе следующих позиций взаимодействия детского сада и семьи:

- признание приоритета семьи в развитии ребенка;
- понимание необходимости взаимодополняемости общественного и семейного воспитания;
- повышение коммуникативной культуры педагога, овладение технологией взаимодействия и сотрудничества с семьями, обладающими разным воспитательным потенциалом;
- овладение методами изучения опыта семейного воспитания.

Возможности включить студентов в реальное взаимодействие с родителями воспитанников весьма ограничены. Поэтому активно используются учебные игры. В них предлагаются жизненные ситуации, которые требуют действий, связанных с решением вполне конкретных, порой нестандартных задач (например, провести консультацию для родителей по определённому вопросу, обсудить с воспитателями программу празднования Дня матери, разработать макет информационного материала для родителей и защитить его на Ярмарке инноваций и так далее). Вместе с тем многие моменты игры, будучи условными, позволяют проектировать варианты решения задачи, проявить свое творчество.

Особую эмоциональную окрашенность деятельности студентов придаёт необходимость принимать решения в сложных и часто неопределённых условиях, что задаётся игровой ситуацией. В этом проявляется направленность игры в будущее: в ней моделируются жизненные, профессиональные ситуации, закрепляются свойства, качества, умения и навыки, необходимые студенту для выполнения социальных, педагогических функций при взаимодействии с семьёй.

Игра всегда подразумевает взаимодействие, играть — значит вступать в контакт с другими. В этом плане она — своеобразный диалог между партнерами или группами, своего рода полигон для общественного и творческого самовыражения. Для студентов дневного отделения это особенно ценно, потому что у них, в силу разницы в возрасте с родителями воспитанников, ситуация общения с членами семьи вызывает робость, страх, скованность. «Спрятавшись» за роль, студенты учатся культуре общения, соблюдению уважительного отношения к личности собеседника, используя при этом «Я-сообщения», выражая интерес к мнению собеседника, поощряя его к высказываниям мимикой, жестами, репликами. Учебная игра оказывается необычно информатив-

ной, она позволяет знакомить студентов с многими тонкостями внутрисемейных отношений: например, овладеть способами предупреждения конфликтов с родителями, выработать тактику общения с разными типами семей (конфликтная, проблемная, материнская, распавшаяся, многодетная, и так далее).

Для оказания влияния на деятельность родителей, других членов семьи педагогу необходимо знание особенностей семейного воспитания. Поэтому студенты овладевают методами изучения опыта семейного воспитания, в том числе и такими специфическими, как самонаблюдение, самоотчёт, идентификация, которые связаны с пониманием внутреннего состояния другого человека, проявлением соучастия, сопереживания, сочувствия. Основа такого понимания — субъектный опыт студента, его нравственные, мировоззренческие установки, ценностное отношение к изучаемому явлению, объекту.

В силу возраста студенты больше склонны вникать в проблемы ребенка, забывая, что необходима идентификация с родителями. Без этого педагогу не избежать привычной позиции оценки, осуждения, морализирования, которые вызывают у родителей внутреннее сопротивление, нежелание контактировать с сотрудниками детского сада. Студентам еще предстоит в полной мере осознать, что успешное взаимодействие педагога и семьи складывается при условии, что детский сад выполняет психотерапевтическую функцию, становится источником душевного равновесия родителей.

В последнее время большое распространение получили методики изучения семьи «глазами ребенка». В курсе психологии студенты знакомятся с рисуночной методикой, комплексом проективных методик. Ценностное отношение к семье проявляется у студентов в соблюдении этических норм, в особом такте при изучении семьи «глазами ребенка». С помощью этих методик экспериментатор проникает в тайные уголки души ребенка, заглядывает в ту сферу жизни семьи, которая обычно оберегается от посторонних глаз и ушей. Поэтому такое обследование может проводить психолог, а полученные результаты не разглашаются и используются только в интересах ребенка.

Построение преподавания курса «Семейная педагогика и домашнее воспитание» на основе аксиологического подхода ориентировано на подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности, содействующей гуманизации родительско-детских отношений, повышению воспитательного потенциала семьи.

### *Литература*

1. Волжина О.И. Семья как социокультурная ценность: Автореф. дис. ... докт. социол. наук. — М., 2000.
2. Демидова Н.И. Формирование «образа семьи» у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. — Екатеринбург, 2000.
4. Голод С.И. Будущая семья: какова она? (Социально-нравственный аспект). — М., 1990.

5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М., 1999.
6. *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания: Специальный курс. — М., 1995.
7. *Карасева Е.О.* Развитие мировоззренческой позиции педагога в отношении современной семьи как социокультурной ценности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Карачаевск, 2003.
8. *Кон И.С.* Отцовство как социокультурный институт // Педагогика. — 2005. — № 9.
9. *Мостовая Е.Б.* Ценностное сознание студенчества // ЭКО. — 1994. — № 11.
10. *Розенова М.И.* Парадоксы любви: психология чувств и отношений. — Омск, 2005.

С.Е. Шукшина

### Различные подходы к активизации учебно-познавательной деятельности студентов

Разработка новых образовательных систем и технологий — весьма актуальная задача современной высшей школы. Анализ ситуации, сложившейся в вузовском образовании, показывает, что должен измениться подход к подготовке педагога, сама суть педагогического образования. Остро стоит проблема перехода от принципов информационного — к принципам развивающего образования, к технологиям, центрированным на студентах.

Анализ педагогической литературы позволяет выделить три типа базовых технологий обучения: 1) представление элементов содержания образования в виде разноуровневых лично ориентированных задач (технология задачного подхода); 2) усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (технология учебного диалога); 3) имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в ситуациях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр).

Триада «задача – диалог – игра» образует базовый технологический комплекс лично ориентированного обучения, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения как органической составной части целостного учебного процесса.

Любой изучаемый материал представляется в виде **системы задач** трех основных типов: *предметные*, включающие фактический материал изучаемого предмета с косвенным указанием на его связь с гуманитарно-ценностной сферой; *конструктивные*, направленные на поиск способов приобщения студентов к данной области культуры, что связано с переводом содержания изучаемого материала из предметной формы в деятельно-коммуникативную; *лично ориентированные*, связанные с выявлением ценностно-смыслового компонента материала.

**Диалогичность** выступает в данном случае одной из существенных характеристик учебного процесса, показателем перехода его на лично-смысловой уровень. Диалог не только средство, но и самоцель обучения, не только процесс, но и содержание, источник личного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности.

**Игровые формы обучения** дают возможность:

- активизировать и интенсифицировать процесс обучения, так как достаточно сильно стимулируют мотивы учебной деятельности студентов;
- воссоздавать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений студентами в ситуациях, моделирующих реальные условия общественной жизни либо профессиональной деятельности;
- в широких пределах варьировать проблемность, трудность, сложность учебного материала, включённого в ситуацию игровой деятельности;
- гибко сочетать разнообразные приёмы и методы обучения и учения: от репродуктивных до проблемных.

В работе преподавателя, освоившего технологии обучения, прослеживаются следующие прогрессивные тенденции:

- увеличение эвристических возможностей традиционно применяемых форм обучения, увеличение удельного веса творческих задач, заданий, проблемных ситуаций;
- гибкое сочетание, интеграция различных форм организации обучения;
- увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов;
- усиление диалогичности практически всех форм организации обучения, придание диалогу более открытой формы, побуждение студентов к творческой и одновременно критической мыследеятельности;
- совершенствование техники педагогического сотрудничества, сотворчества преподавателя и студента в поиске новых идей, в решении учебных проблем, разработке учебных проектов;
- уплотнение информации, изложение материала крупными блоками, особенно теоретического;
- усиление внутрпредметных и межпредметных связей в понятиях, теориях, практических умениях и навыках студентов;
- систематическая работа педагога над развитием и совершенствованием общеучебных умений студентов.

Так, например, использование модульной технологии позволяет: индивидуализировать учебный процесс, активизировать и усилить самостоятельность студентов, максимально реализовать их творческий потенциал, осуществлять постоянный контроль за деятельностью студентов, значительно сокращать время на освоение профессиональных умений; гибко изменять содержание обучения в зависимости от изменений социального заказа общества.

В общем виде процесс изучения модуля имеет следующую структуру:

а) вводный этап, представляющий ориентировочную основу модуля (постановка целей изучения блока, когда студенты осмысливают цели предстоящего учения; формирование исходного обобщения об учебном материале и самой учебной деятельности, актуализация знаний и способов учебной деятельности, служащих базой обучения);

б) познавательный этап, составляющий исполнительную часть модуля (активное восприятие и проработка учебного материала модуля, текущий контроль и коррекция усвоения способов учебной деятельности);

в) этап контроля, представляющий собой оценочную часть модуля (применение знаний и способов учебной деятельности на практике, их обобщение и систематизация; контроль и коррекция взаимосвязанных способов учебной деятельности).

Многие педагоги, работающие в вузе, отмечают упрощение теории лично-ориентированного образования — обыденно понимаемое гуманное межличностное общение преподавателя и студентов; формальное применение задачных, игровых, диалогических технологий обучения, которые отождествляются с личностным подходом в образовании.

Необходимо выстраивать учебный процесс в форме смыслопоискового диалога, создавать все условия для творческого самопроявления студента в игре, мыследействии, состязании.

К традиционным формам организации обучения в высшей школе относятся лекции, семинары, практикумы, лабораторные занятия, коллоквиумы, консультации, самостоятельная работа студентов и тому подобное. Как правило, активные формы обучения применяются не вместо традиционных и хорошо зарекомендовавших себя, а естественно вплетены в них, модернизируя устоявшиеся подходы с учетом новых задач и новых возможностей их решения. Выбор и применение конкретной активной формы зависит от содержания учебного материала, готовности студентов к его усвоению, имеющегося бюджета времени, материально-технической оснащенности учебного процесса. Доказало свою эффективность применение таких видов лекций, как проблемные, лекции-дискуссии, лекции-консультации, лекции-визуализации. При проведении семинарских, лабораторных, практических занятий хорошо зарекомендовали себя следующие формы: деловые игры, практикумы, тренинги, диспуты, имитационное моделирование, реальное или игровое проектирование.

Активные методы обучения должны создавать предпосылки (условия) для более глубокого понимания теоретического материала и для более интенсивного развития мыслительных и познавательных процессов. Но первичной здесь должна быть высокая активность самого обучаемого, его заинтересованность в получении результата. Большую роль играет в этом и мотивированность деятельности.

Организация работы студентов зависит от цели, поставленной перед нами. Такой целью выступает модель выпускника вуза, которую мы стремимся реализовать. Несомненно, выпускник вуза должен обладать необходимым багажом знаний по своей специальности. Но не менее важны и другие составляющие: глубокий интерес к избранной профессии, наличие удачного опыта профессиональной деятельности, достаточный запас творческих, исследовательских, конструктивных дел в этой области, положительный опыт самооб-

разования и самовоспитания. Ключевая роль в такой модели принадлежит системному стимулированию.

Опыт показывает, что выбор и применение конкретных активных методов и приёмов обучения осуществляется с учетом сущности учебного задания, ситуации его выполнения, уровня методической подготовки преподавателя и ряда других факторов.

Широкое распространение в высшей школе получили проблемные методы (проблемные вопросы, решение задач, ситуаций и так далее), эвристические беседы, диспуты, дискуссии, игровые методы, оппонирование, составление психолого-педагогических копилки, мини-исследования, творческие задания, тренинг профессиональных умений, «мозговой штурм», составление схем, таблиц и другое.

Интерес для отечественной высшей школы могут представлять зарубежные технологии и приёмы активизации познавательной деятельности студентов:

- фокусированное составление списка основных проблем, связанных с темой лекции или текста;
- фокусированные диалектические заметки (студенты делают заметки по тексту в любой форме: согласия, несогласия, вопросов, восклицаний, добавлений, изменений, ссылок и тому подобное);
- аналитические доклады (на подготовку доклада дается 1 неделя);
- составление опорной схемы-коллажа по материалам лекции;
- составление концептуальной карты;
- написание проектов;
- составление вопросов для викторин (студенты делятся на группы по 3–4 чел., затем группы обмениваются вопросами).

При правильном учете позитивных и негативных моментов в использовании данных приёмов они могут оказаться очень эффективными в процессе активизации теоретического обучения студентов. Но вышеперечисленные приёмы должны применяться в комплексе, дифференцированно и регулярно, что обеспечит вовлечение практически каждого студента в активную познавательную творческую деятельность.

В контексте рассматриваемой проблемы представляет интерес «модель позиционного обучения студентов» [1]. В ее основу легло противоречие между невысоким уровнем притязаний у студентов дошкольных факультетов на развитие математических или других аналогичных по формальному характеру специальных способностей — и обучением в высшей школе на базе формальной логики.

Автором выстраивается стратегия образовательного процесса, суть которой в развитии трех главных структур способностей (нормативно-стабилизирующей, диалектической, символической) и интеграция их в единый механизм творческой познавательной деятельности. Эффективность представленной модели обусловлена ситуацией «погружения» студентов в одну из изучаемых

дисциплин, когда в течение 8 часов студенты занимаются только этой наукой: 4 часа — информационный этап (слушание лекций и чтение образовательных текстов); 2 часа — смысловой этап (анализ всего материала с одной из позиций (нормативной, диалектической, символической) и выполнение задания, соответствующего выбранной позиции); 2 часа — демонстрационно-дискуссионный этап (предъявление наработанного материала аудитории).

Данная модель достаточно перспективна и высокорезультативна. Однако структура учебного расписания, традиционно сложившаяся в вузовском обучении, не дает возможности использовать ее в целостном виде. Но, как показывает практика, даже частичность использования модели позиционного обучения в образовательном процессе высшей школы (например, при организации семинарских занятий) позволяет повысить активность студентов при усвоении нового материала (как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы при подготовке к занятию).

Рассмотрим некоторые элементы работы по активизации учебно-познавательной деятельности студентов на примере конкретной учебной дисциплины.

Курс «Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста» занимает одно из важных мест в системе теоретической и профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования. Важная задача педагога — привлечение внимания студентов к данному курсу, создание положительной мотивации к занятиям, стимулирование познавательной активности, развитие креативности, аналитичности мышления, становление профессиональной компетентности обучаемых (которая включает в себя как хорошие теоретические знания по предмету, так и владение методикой работы с детьми).

Содержание методики разбито на объёмные темы (модули). Их усвоение осуществляется в процессе учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности студентов. Внутри каждого модуля выделяются вопросы, рассмотрение которых позволяет создать целостную картину изучаемого, выстроить логическую последовательность и взаимосвязь между основными понятиями, доказать теоретическими положениями (исследованиями) особенности построения методики.

Так, например, модуль «Дидактические основы курса «Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста» включает в себя следующие ключевые вопросы:

- содержание обучения математике детей дошкольного возраста;
- содержание понятий «методы» и «приёмы» обучения. Классификация методов, их характеристика;
- средства обучения математике, их характеристика, особенности подбора и использования;
- формы организации обучения детей математике, их характеристика и методика проведения.

В начале изучения проблемного блока выделяются основные понятия: содержание обучения, методы, приёмы, средства и формы организации обучения. Дается определение каждому из них вначале самими студентами, а затем уточняется, конкретизируется, обобщается преподавателем (если это необходимо). Также на данном этапе формируется обобщённое представление об учебном материале и особенностях организации учебной деятельности.

Эффективному усвоению познавательного материала модуля студентами и решению поставленных задач способствует использование активных форм и методов обучения.

Выделим для рассмотрения проблемную лекцию. Ее проведение предусматривает учет специфики научной области, основы которой излагаются на лекции. В курсе «Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста» (как и в любом другом систематическом курсе) имеются описательные и доказательные стороны, исторические сведения, обоснованные идеи и тенденции перспективного развития, что дает широкие возможности для постановки учебных проблем и создания проблемных ситуаций. Существенно для проблемной лекции раскрытие причинно-следственных и логических связей в изучаемом материале, что способствует активизации мышления студентов и, тем самым, более глубокому усвоению знаний.

Логико-психологическая структура проблемной лекции включает следующие этапы:

- возникновение проблемной ситуации, ее анализ и формулировка учебной проблемы;
- выдвижение гипотез;
- доказательство гипотез, решение учебной проблемы;
- проверка правильности решения проблемы.

В начале лекции формулируется проблема (логическое образование), которая разбивается на подпроблемы — связанные между собой и с основной проблемой. Это позволяет слушателям под руководством лектора более активно участвовать в ее решении, что в итоге должно подвести к получению искомого ответа.

Важно продумать не только содержание лекции, но также методы и средства, которые будут использоваться для создания проблемных ситуаций, решения учебных проблем.

В качестве примера рассмотрим первый вопрос данного модуля — «Содержание обучения математике детей дошкольного возраста». Учебная проблема: выделить основные теоретические подходы к определению содержания обучения математике детей дошкольного возраста, оценить их эффективность и определить перспективу дальнейших исследований.

Определение содержания математических знаний для дошкольников — достаточно сложная теоретико-методическая проблема, в решении которой

существуют разнообразные подходы. Их можно объединить в два основных направления: 1) расширение, увеличение объёма содержания знаний; 2) качественная перестройка содержания, его направленность на интеллектуальное развитие.

Рассматриваются принципы построения программ для дошкольников и принципы отбора познавательного материала. Доказывается их эффективность и целесообразность. Особое внимание уделяется современным исследованиям вопроса о содержании обучения математике дошкольников, их тесной взаимосвязи с психологическими исследованиями особенностей развития детского мышления, их возможностей в усвоении новых системных знаний, понятий и прочее.

Изложение материала предусматривает опору на ранее изученное. Так, при проработке данной темы студенты активно пользуются знаниями, полученными в процессе изучения модуля «Становление и развитие методики формирования математических представлений у детей дошкольного возраста»; выделяют требования к отбору содержания обучения математике детей до школы, представленные в разных педагогических системах прошлого (внутрипредметные связи); благодаря изучению общей и дошкольной педагогики конкретизируют понятие «дидактика», содержание компонентов обучения (межпредметные связи).

Активному восприятию учебного материала, стимулированию познавательной активности способствуют: структура построения занятия, подбор вопросов, творческих заданий, создание поисковых ситуаций, системный, хорошо продуманный контроль за усвоением знаний, организация самостоятельной работы студентов.

Приведём пример вариантов заданий для самостоятельной работы по данной теме:

- выделить основные принципы отбора содержания знаний для дошкольников;
- сделать сравнительный анализ содержания математических знаний, представленных в различных программах (комплексных и парциальных) для детей дошкольного возраста.

Семинарское занятие организуется в форме деловой игры «Экспертный совет», в процессе которой студенты проводят экспертизу программ по математике для дошкольников и выдают экспертное заключение о возможности и целесообразности их практического использования. Проведение такой игры требует от студентов серьёзной подготовки. Создаются творческие группы по 2–4 человека, которые предварительно подробно изучают конкретную программу, анализируют ее, выделяют в ней сильные и слабые стороны и прочее. На занятии, выступая в роли экспертов, они дают качественную характеристику программам, обосновывают свое заключение об их эффективности и соответствии целям и задачам математического развития дошкольников на современном этапе.

Возможен и такой вариант игры, как «Творческая презентация программы». В данном случае студенты выступают в роли авторов и представляют (защищают) свои теоретико-методические концепции.

Необходимо отметить, что вся работа идет в форме диалога (преподаватель – студент, студент – студент). Слушателям дается возможность высказаться, доказать правильность или ошибочность взглядов своих и товарищей, поучаствовать в дискуссии, оппонировании и так далее.

Таким образом, опираясь на современные зарубежные и отечественные исследования, можно выделить следующие признаки, по которым некоторые формы и методы обучения могут быть отнесены к активным:

- высокая учебно-познавательная и профессионально-практическая активность студента (осознание цели и промежуточных результатов своей деятельности; оперирование объектом познания; переход с позиции обучаемого на позицию обучающегося, самостоятельно реализующего выработанные решения);
- обязательность высокой степени вовлеченности студента в учебный процесс, неизбежность непосредственного взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем;
- повышенная положительная эмоциональность обучающихся и творческий характер проводимых с ними занятий;
- направленность на преимущественное развитие и приобретение профессиональных знаний, умений и навыков в сравнительно короткие сроки.

Активные формы и методы обучения выполняют следующие основные функции:

- становятся источником стимулирования учебно-познавательной и профессионально-практической активности и самостоятельности студентов, особенно на первом этапе изучения конкретной дисциплины, когда сложно сразу определить содержание доминирующих в группе мотивов обучения и приходится прибегнуть к побуждению интереса путем применения эффектов новизны, парадоксальности, многомерности и так далее;
- обеспечивают переход от информирования студентов, предполагающего лишь передачу им знаний, умений, навыков, к управлению процессом усвоения учебного материала и опыта практической деятельности, способствуя взаимонаправленности процессов преподавания и учения;
- представляют собой один из каналов повышения востребованности знаний, умений, навыков, системы отношений студентов на каждом этапе их усвоения (с момента первичного восприятия, понимания, осмысления, закрепления до периода их практического применения);
- характеризуют уровень методической состоятельности преподавателя.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что внедрение активных форм, методов, технологий обучения в практику высшей школы стимулирует и оптимизирует учебно-познавательную деятельность студентов. Позиция

«творца», «исследователя», «аналитика» обеспечивает личностную вовлеченность обучаемых в изучаемую проблему, ставит их на более высокую ступень познания.

### *Литература*

1. *Верaksa Н.Е.* Модель позиционного обучения студентов отделений и факультетов дошкольного воспитания // *Дошкольное воспитание*. — 1995. — № 3. — С. 85–90.
2. *Гликман И.З.* Системное стимулирование деятельности студентов // *Преподаватель*. — 1999. — № 2–3. — С. 13–16.
3. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии (анализ зарубежного опыта). — Рига, 1995.
4. *Махмурян К.С.* Новые зарубежные технологии и приёмы оценивания достижений студентов // *Преподаватель*. — 1999. — № 2–3. — С. 17–19.
5. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование: от теории к региональной системе // *Преподаватель*. — 1998. — № 2–3. — С. 29–32.
6. *Сластенин В.А.* Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы // *Наука и школа*. — 1998. — № 2.
7. *Сластенин В.А., Руденко Н.Г.* О современных подходах к подготовке учителя // *Педагог. Наука, технология, практика*. — 1996. — № 1.
8. *Якиманская И.С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ****И.В. Потапов****Концептуальные основы  
интегрированного курса «Окружающий мир»  
(учебно-методический комплект «Планета знаний»)**

**К**урс «Окружающий мир» занимает важное место в системе начального обучения. Его особое значение заключается в формировании у младших школьников целостного представления о мире и месте человека в нем. Это определяет *цель курса* — формирование представлений о природе, человеке и обществе, осознание характера взаимодействия между ними и на этой основе воспитание правильного отношения к окружающему миру.

Идея целостного ознакомления младших школьников с окружающим миром зародилась давно. Ее истоки встречаются в трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и других известных педагогов прошлого. Основоположник отечественной методики естествознания А.Я. Герд считал, что в начальной школе должна изучаться «одна нераздельная наука об окружающем органическом и неорганическом мире».

Вся история становления и развития учебных предметов, знакомящих младших школьников с окружающим миром, связана с выяснением вопроса о том, как изучать природу в начальной школе. Если решение вопроса о знакомстве детей с социальным миром отличалось некоторой стабильностью, — дети получали соответствующие представления на уроках объяснительного чтения и истории, то вопрос о знакомстве с природой решался в постоянной борьбе разных взглядов. Одни педагоги предлагали знакомить с природой исключительно путем объяснительного чтения в системе предмета «Русский язык» (Д.И. Тихомиров), другие настаивали на необходимости создания специального учебного предмета, содержащего знания о природе (В.А. Герд, К.П. Ягодовский, М.Н. Скаткин и другие).

Включение знаний о природе и обществе в систему предмета «Русский язык» (раздел «Чтение») предоставляло возможность для взаимосвязанного знакомства детей с различными областями окружающей их жизни, но в то же время приводило к одностороннему изучению соответствующего учебного материала, который использовался в основном для формирования навыков чтения в ущерб конкретным знаниям и практическим умениям.

Выделение материала о природе в специальный учебный предмет, создав условия для его наглядно-практического изучения, приводило к изоляции знаний о природе от знаний о других областях окружающей жизни, препятствуя формированию целостного представления об окружающем мире, осознанию роли и места в нем человека, воспитанию правильного к нему отношения.

В связи с этим возникла необходимость создания учебного предмета, который объединил бы знания о природе, человеке и обществе с целью формирования целостного представления о мире не только на вербальной, но и на практической основе.

Первым шагом на пути к решению этой проблемы были программы ГУСа (Государственного ученого совета), изданные в 1923 году. В этих программах содержание учебного материала включалось в комплексные темы. Младшие школьники изучали природу во взаимосвязи с явлениями общественной жизни. Несмотря на то что программы ГУСа не оправдали возлагавшихся на них надежд, идея комплексности не была отброшена. Высказывание П.П. Блонского о том, что предметом познания младшего школьника должна быть вся окружающая действительность, образующая единое целое, актуально до сих пор.

Важным этапом в решении проблемы формирования целостного представления об окружающем мире стала экологизация курса «Природоведение», начавшаяся уже в 70-е годы прошлого столетия (З.А. Клепинина, Л.Ф. Мельчаков, А.А. Плешаков и другие). К середине 1990-х годов это привело к значительному насыщению курса вопросами биологической экологии, а также материалами об отрицательном влиянии хозяйственной деятельности человека на природу и мероприятиях по ее охране. Однако социальная сущность человека, которая делает его мощным фактором воздействия на окружающую среду, была показана недостаточно полно.

В середине 80-х годов XX века школа приступила к переходу на обучение детей с шестилетнего возраста. Для 1–2-го классов четырехлетней начальной школы был разработан курс «Ознакомление с окружающим миром» (авторы О.Н. Сороцкая, А.А. Плешаков), который отличался более широким кругом конкретных представлений, чем курс «Природоведение». «Ознакомление с окружающим миром» включало такие вопросы, как правила уличного движения, правила поведения, гигиена ученика, школа, дом, улица, город (село), растения и животные своей местности, охрана природы, труд и отдых и тому подобное. Таким образом, этот курс был направлен в основном на знакомство детей с ближайшим окружением и формирование элементарных бытовых представлений.

Дальнейшие исследования показали, что наиболее эффективное формирование знаний об окружающем мире может осуществляться только в рамках интегрированного предмета на протяжении всего периода обучения в начальной школе. В связи с этим в 1987 году началась разработка программы и методического обеспечения курса «Окружающий мир» для 1–4-го классов четырехлетней начальной школы (авторы Н.Ф. Виноградова, Г.Г. Ивченкова,

И.В. Потапов). Этот курс был ориентирован на развитие младшего школьника и основан на его возрастных и психологических особенностях, главная из которых — целостность познавательных процессов. Приоритетная цель курса «Окружающий мир» — обеспечить осознание ребенком целостности окружающего мира.

В 90-е годы XX века начальная школа вступила в новый этап развития. Началось создание вариативных программ, учебников и учебно-методических пособий. К настоящему времени Министерством образования и науки Российской Федерации в образовательной области «Окружающий мир» рекомендовано более 10 курсов, каждый из которых имеет свои особенности в содержании, структуре и методических решениях. Однако все авторы пошли по пути создания интегрированного предмета, направленного на формирование у младших школьников целостного представления об окружающем мире.

В последние годы в начальном образовании большое распространение получило использование учебно-методических комплектов (УМК). В состав УМК для начальной школы входят УМК по различным учебным предметам, объединенные единой концепцией, на основе которой они разрабатывались.

Концепция УМК «Планета знаний» разработана под руководством И.А. Петровой. Отличительная особенность этого УМК — единство структуры учебников, сквозных линий типовых заданий, подходов к организации внеурочной деятельности.

Один из учебных предметов, входящих в УМК «Планета знаний», — курс «Окружающий мир» (авторы Г.Г. Ивченкова, И.В. Потапов, Е.В. Саплина, А.И. Саплин).

#### **Задачи курса:**

- систематизация имеющихся у детей представлений об окружающем мире;
- формирование элементарных представлений о природе, человеке и обществе в их взаимодействии;
- знакомство с методами изучения окружающего мира (наблюдение, эксперимент, моделирование, измерение и другие);
- социализация ребенка;
- развитие познавательных процессов (ощущение, восприятие, осмысление, запоминание, обобщение и другие);
- воспитание внимательности, наблюдательности и любознательности;
- формирование самостоятельной познавательной деятельности;
- воспитание бережного отношения к природе и продуктам труда людей;
- обучение общению и сотрудничеству;
- формирование информационной грамотности (ориентировка в информационном пространстве, отбор необходимой информации и другое).

Указанные задачи достигаются за счет реализации обязательного минимума содержания начального общего образования и требований к уровню подготовки учащихся в образовательной области «Окружающий мир».

**Принципы отбора и построения содержания.** При отборе и построении содержания курса «Окружающий мир» учитывались основные дидактические принципы: *научности, доступности, систематичности, последовательности*, а также принципы, отражённые в Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), ведущим из которых выступает принцип *целостности*. Он обеспечивается интеграцией знаний, в его основу положено диалектическое единство системы «природа – человек – общество». Сведения о каждой составляющей этой системы также носят интегрированный характер и относятся к различным отраслям научных знаний. Так, сведения о природе включают элементы географии, геологии, физики, химии, ботаники, зоологии, экологии. Интеграция этих элементов создаёт условия для формирования у младших школьников представления о природе как едином целом, в котором все компоненты взаимодействуют друг с другом.

Сведения о социальной составляющей окружающей действительности представлены в курсе элементами этики, эстетики, истории, психологии и других наук. Человек в данном курсе рассматривается как биосоциальное существо. В связи с этим сведения о человеке становятся связующим звеном между знаниями о природе и о социальной действительности. У детей формируется первоначальное понятие о человеке как живом организме, выясняется его сходство с животными, а также различия между ними. Обращается внимание на такие отличительные особенности человека, как логическое мышление, членораздельная речь, сознательный труд с использованием орудий труда. Отмечаются важнейшие условия полноценного развития человека: общение с другими людьми и познание.

Принцип *развития* предполагает стимулирование эмоционального, духовно-нравственного и интеллектуального развития ребенка. Данный принцип реализуется за счет создания условий для проявления самостоятельности, инициативности, творчества в различной деятельности. Усвоение детьми знаний и умений рассматривается как *средство развития*, а не самоцель.

Большое внимание в курсе уделяется *эмоциональному* развитию учащихся. Программа предусматривает знакомство младших школьников с положительными и отрицательными эмоциями, их влиянием на человека. Дети убеждаются в необходимости уметь управлять своими чувствами и обучаются некоторым приёмам владения собой. Для создания необходимого эмоционального настроения в процессе обучения используются различные произведения литературы и искусства.

Содержание курса позволяет организовать целенаправленную работу по развитию *эстетического восприятия* окружающего мира. Программа последовательно раскрывает не только научную и практическую значимость изучаемых объектов, но и их эстетическую ценность для человека и общества в целом.

Курс предоставляет большие возможности для развития *внимательности* и *наблюдательности*. Знакомство с окружающим миром осуществляется таким образом, чтобы в его восприятии участвовало как можно больше органов чувств.

В интеллектуальном развитии младшего школьника ведущая роль принадлежит мышлению. Развитию *мышления* уделяется внимание с первых дней изучения курса «Окружающий мир». Дети учатся характеризовать и сравнивать объекты, выявлять их существенные признаки, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи. Предлагаются задания, развивающие умение работать с различными рисунками, схемами, диаграммами и таблицами.

Принцип *гуманитаризации* реализуется через расширение социальной составляющей курса, осознание детьми необходимости здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности.

Принцип *культуросообразности* предполагает включение материала о достижениях культуры, понимание их непреходящей ценности, воспитание бережного отношения к объектам культуры, необходимости их охраны.

При конструировании содержания программы использовался принцип *спиралевидности*. В соответствии с этим принципом процесс изучения курса «Окружающий мир» рассматривается как ряд этапов (витков спирали). К вопросам, изученным на предыдущих этапах, учащиеся неоднократно возвращаются на последующих этапах, но на более высоком уровне. Так, если в 1–2-м классах учащиеся получают первые представления о воде, воздухе, камнях, растениях и животных, способах научного познания (наблюдениях, опытах, измерениях и других), то в 3-м и 4-м классах путем наблюдений и опытов они изучают свойства воды, воздуха и горных пород, жизненные процессы растений и животных. В 1-м классе учащиеся знакомятся с внешним строением тела человека и некоторыми правилами здорового образа жизни, а в 3-м классе путем наблюдений и опытов изучают строение и работу своего организма и на этой основе овладевают важнейшими гигиеническими умениями. Во 2-м классе учащиеся получают первые представления о планете Земля, материках и океанах, знакомятся с разнообразием растений и животных леса и водоема, а в 4-м классе они узнают о разнообразии условий жизни на планете Земля, изучают жизнь природных сообществ и природные зоны России.

Социальная составляющая в 1-м классе нацелена на знакомство детей с родной страной, малой родиной, семьей. Первоклассники получают представления о городах, столице, гербе, флаге, гимне, народах, населяющих страну. В 3-м классе учащиеся знакомятся с историей возникновения городов, традициями народов, населяющих Россию, происхождением герба, флага, гимна, получают представление об основном законе страны — Конституции, устройстве государства и органах власти. Второклассники получают первые

представления о человеке как социальном существе, узнают о значении совместного труда в жизни общества, семье как ячейке общества, знакомятся с жизнью людей в первобытном обществе. В 4-м классе школьники изучают историю России.

Принцип *вариативности* предусматривает реализацию дифференциации, обеспечивающей индивидуальный подход к каждому ребенку. Данный принцип реализуется через выделение инвариантного минимума образования и вариативной части, а также через выделение заданий, дифференцированных по уровню сложности.

При отборе и построении содержания курса «Окружающий мир» учитывались также и специфические принципы: *краеведческий, практической и экологической направленности*.

**Основные методы обучения.** В процессе ознакомления младших школьников с окружающим миром в роли главного метода выступает *наблюдение*. Под наблюдением понимается целенаправленное восприятие с помощью различных органов чувств объектов и явлений окружающей действительности с целью формирования научных представлений о них и развития способов взаимодействия с ними. На первом этапе используются в основном кратковременные эпизодические наблюдения под непосредственным руководством учителя. Постепенно они становятся более длительными, систематическими и самостоятельными. На смену общеклассным наблюдениям приходят групповые и индивидуальные. В дальнейшем процессе обучения различные виды наблюдений комбинируются друг с другом.

Свойства объектов изучаются через *опыты*. Под опытом понимается воспроизведение какого-нибудь явления (чаще всего природного) в искусственных условиях. В ознакомлении с окружающим миром используются опыты, проводимые в течение одного урока, а также длительные опыты, проведение которых может занимать несколько дней. Главное при этом — не запоминание каких-то отдельных свойств того или иного объекта, а вооружение учащихся методом познания, подведение их к осознанию способности человека путем опытов изучать свойства самых разных объектов окружающей действительности.

Постепенно одним из важнейших способов приобретения знаний становится *экспериментирование*. Познавательная деятельность при этом усиливается постановкой проблемы, выдвижением гипотезы и ее проверкой. Дети учатся наблюдать происходящие в течение эксперимента явления, формулируют выводы. Экспериментирование организуется с самыми разнообразными объектами: жидкостями, газами, твёрдыми телами, растениями и животными.

Представления, полученные детьми чувственным путем, закрепляются в процессе выполнения различных *практических работ*. В отличие от других методов практическая работа используется при изучении курса «Окружающий мир» наиболее часто. Она предполагает сочетание наблюдений с конкретными действиями: школьники взвешивают, вычисляют, измеряют, зарисовывают

и тому подобное. Учащимся предлагаются практические работы с планами и картами, приборами и моделями, объектами живой и неживой природы, рисунками, таблицами, схемами и диаграммами, а также графические работы.

Использование различных моделей помогает ребенку рассмотреть структуру природных и социальных объектов, установить связи между их компонентами, последовательность процессов, прогнозировать. Дети используют готовые модели и конструируют свои. В разнообразной практической деятельности они учатся работать в коллективе: распределять работу, договариваться, получать общий результат.

Процесс ознакомления младших школьников с окружающим миром не может осуществляться без живого слова учителя. Из словесных методов обучения здесь чаще всего используется *беседа*. Она представляет собой диалог учителя и учащихся, в котором руководящая и направляющая роль принадлежит учителю. Основным условием проведения беседы служит наличие у детей определённых знаний, которые могут быть отрывочными и поверхностными. Учитель их уточняет, закрепляет, приводит в систему. Главное требование к организации беседы — тщательная подготовка вопросов. Они должны быть ориентированы на обучение детей сравнивать, выявлять существенное, объяснять, обобщать, делать выводы, устанавливать связи и зависимости.

**Основные формы организации.** Основной формой организации учебно-воспитательного процесса по курсу «Окружающий мир» выступает *урок*. Он обеспечивает участие всех детей в процессе обучения и воспитания. В целом для курса «Окружающий мир» в начальной школе наиболее характерен комбинированный урок, который включает проверку знаний, изучение нового материала, закрепление, домашнее задание.

В связи с возрастными и психологическими особенностями детей седьмого года жизни в 1-м классе домашние задания не применяются, а изучение нового материала соединяется с его закреплением, закрепление — с контролем. Новый материал в этом случае вводится небольшими дозами, сразу же закрепляется и контролируется, что создаёт условия для возможно большего и своевременного применения учащимися знаний в разнообразной практической деятельности.

На уроке в 1-м классе необходимо обеспечить сравнительно частую смену видов деятельности учащихся. В связи с этим урок состоит из нескольких частей, объединённых общей темой и целями, но предполагающих разные виды деятельности первоклассников. На таком уроке применяются и рассказ, и беседа, и игра, и практическая работа. При этом фронтальная работа учителя со всем классом максимально сокращена, а основное внимание уделяется индивидуальной работе. Включение в один урок нескольких разных видов деятельности возможно только в случае непродолжительного их использования. Увеличение длительности каждого из них осуществляется постепенно в зависимости от степени сформированности у детей учебной деятельности.

В связи с этим 2-й класс становится переходным от специфической структуры урока в 1-м классе к типично комбинированному уроку в 3–4-м классах.

В процессе изучения курса «Окружающий мир» используются уроки-экскурсии, уроки – практические занятия, уроки с демонстрацией объектов или их изображений, уроки-игры. На каждом из этих уроков используется не один, а несколько источников знаний. Вид урока определяется в зависимости от того, какой источник знаний на каждом конкретном уроке — ведущий.

**Уроки-экскурсии** посвящены наблюдениям за природной и социальной средой. Основная цель экскурсии — формирование представлений о предметах и явлениях окружающего мира в реальной обстановке. Эти представления используются на последующих уроках как основа для формирования конкретных знаний и практических умений.

**Уроки – практические занятия** связаны с организацией работ учащихся с объектами природы. На этих уроках дети наблюдают, описывают, сравнивают различные предметы, проводят элементарные опыты по определению свойств некоторых из них. Дети получают разные или одинаковые для всех задания и выполняют их под руководством учителя.

**Уроки с демонстрацией объектов или их изображений** проводятся, когда учитель не имеет возможности организовать индивидуальную работу детей из-за сложности изучаемых объектов, а также в связи с отсутствием необходимого количества объектов или по требованиям техники безопасности. Демонстрация изображений объектов проводится в связи с недоступностью их для непосредственных наблюдений в реальной обстановке или в классе.

**Уроки-игры.** Использование игр в обучении младших школьников предмету «Окружающий мир» актуально прежде всего в связи с их психологическими особенностями. Дело в том, что с приходом в школу у ребенка начинается переход от игровой деятельности, ведущей в дошкольном возрасте, к учебной деятельности, ведущей в младшем школьном возрасте. Для детей седьмого года жизни характерно преобладание игровых интересов, произвольность всех психических процессов, направленность внимания на результат, а не на способ действия. Игра создаёт положительный эмоциональный фон и предоставляет учителю возможность сравнительно легко перевести детей от произвольного действия к произвольному.

При проведении уроков с использованием игр следует помнить, что игровая задача, поставленная перед детьми, должна совпадать с учебной, а доля игры на уроке должна постепенно снижаться по мере формирования у детей познавательных интересов и основных компонентов учебной деятельности. Однако игры проводятся на уроках в течение всего периода обучения в начальной школе. Наиболее часто в процессе изучения предмета «Окружающий мир» используются ролевые и дидактические игры.

Таким образом, основываясь на Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) и реализуя новый Государствен-

ный стандарт начального общего образования, курс «Окружающий мир» в системе учебно-методического комплекта «Планета знаний» обеспечивает обновление естественно-научного образования в начальной школе.

### *Литература*

1. *Блонский П.П.* Новые программы ГУСа и учитель. — М., 1925.
2. *Всесвятский Б.В.* Проблемы дидактики биологии: Пособие для учителей. — М., 1969.
3. *Герд А.Я.* Избранные педагогические труды / Под ред. Б.Е. Райкова. — М., 1953.
4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). — М., 2004.
5. Обучение и воспитание детей с шестилетнего возраста в школе / Под ред. И.Д. Зверева, А.М. Пышкало. — М., 1987.
6. Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования // Вестник образования России. — 2004. — № 12. — С. 28–67.

**Л.С. Трегубова**

## **Проблема обучения младших школьников пунктуации сложноподчинённого предложения**

Умение строить разнообразные типы предложений служит основой развития связной речи учащихся. Предложение передаёт мысль ученика, в нем реализуется умение точно выбирать слово, образовывать нужную грамматическую форму, составлять словосочетание. Употребление в речи сложных предложений свидетельствует о более полном и совершенном овладении учащимися грамматическим строем языка.

Школьная практика показывает, что учащиеся начальных классов при создании собственных высказываний в письменной форме используют большое количество сложных предложений, в том числе и сложноподчинённые. При этом они допускают ошибки как в структуре данных предложений, так и в их пунктуационном оформлении. Специально проведённое исследование обнаруживает низкий уровень представлений младших школьников об особенностях сложного предложения и каждого типа сложного предложения в отдельности. Учащиеся испытывают трудности в распознавании сложноподчинённых предложений среди других сложных синтаксических конструкций. Результаты собеседования и результаты анализа письменных работ школьников свидетельствуют о том, что учащиеся не осознают структурных признаков такого типа предложений, смысловых взаимоотношений между частями сложноподчинённого предложения, не замечают средств связи между главным и придаточным предложениями. Остается без внимания и интонационная оформленность предложений.

Причины этого заключаются, на наш взгляд, прежде всего в том, что проблема обучения пунктуации сложноподчинённого предложения применительно к практике начальной школы до настоящего времени остается недостаточно разработанной. Имеется незначительное количество методических исследований, в которых вопросы изучения сложного предложения рассматриваются в системе речевого развития младших школьников (С.В. Зуева, Е.А. Чекашина). Однако в указанных и других исследованиях не определена роль знания основ теории сложного предложения для формирования прочных пунктуационных знаний и умений. Кроме того, в программах по русскому языку для начальной школы при определении объёма теоретических знаний о сложном и, в частности, о сложноподчинённом предложении не обозначен весь комплекс признаков, которые характеризуют сложноподчинённое предложение.

В программах отсутствует также и перечень умений, которыми должны овладеть учащиеся при практическом ознакомлении с данной синтаксической конструкцией. Все это, в свою очередь, не дает учителю возможности представить себе достаточно ясно закономерности и особенности системы обучения пунктуации сложноподчинённого предложения.

В связи с этим рассмотрим теоретические основы методики обучения пунктуации сложноподчинённого предложения.

Теория сложноподчинённого предложения как единицы синтаксиса представлена в трудах таких современных ученых-лингвистов, как В.В. Бабайцева, В.А. Белошапкина, Г.А. Золотова, П.А. Лекант и другие. Ученые выделяют такие признаки данного типа сложного предложения, как структурное, смысловое и интонационное объединение предикативных единиц, особо рассматривается вопрос о средствах связи между главной и придаточными частями.

В русской синтаксической науке и школьной практике разрабатывались и применялись различные принципы классификации сложноподчинённых предложений. В них отдавалось предпочтение одной из сторон — содержательной, формальной или по возможности учитывались обе. Так, В.А. Богородицким, Н.С. Поспеловым был разработан структурно-семантический принцип классификации, который учитывает и строение сложноподчинённого предложения, и значение придаточного относительно главного. При описании строения сложноподчинённых предложений авторы выделяют следующие его элементы: 1) зависимость придаточного предложения от определённого слова в главном предложении или от всего главного предложения; 2) наличие или отсутствие в главном предложении соотносительного слова; 3) связь главного и придаточного предложений союзами или союзными словами; 4) место придаточного по отношению к главному; 5) соотношение форм сказуемого главного и придаточного предложений. Строение любого сложного предложения рассматривается как та или иная комбинация названных выше элементов, от которых зависит и общий характер выражаемых в сложноподчинённом предложении отношений [8: с. 253].

В основе структурно-семантической типологии лежит разграничение при словных связей и связей предикативных единиц как «целых». Отсюда и деление предложений на нерасчлененные (одночленные) и расчлененные (двучленные). Среди сложноподчинённых предложений нерасчлененной структуры выделяются предложения с изъяснительно- и сравнительно-объектными придаточными частями, с присубстантивно-атрибутивными придаточными, а также с местоименно-союзными и местоименно-соотносительными придаточными предложениями [6: с. 391].

Структура изъяснительных предложений определяется сочетаемостью контактных слов. Контактные слова могут быть представлены глагольными формами (*говорит, спрашивает, думает, слышит, уверяет, просит* и прочее), а также предикативами (*известно, понятно, приятно; уверен, рад, удивлен* и

прочее). П.А. Лекант высказывает мысль о том, что термин «изъяснительные» уже утратил свое первоначальное содержание — «изъяснение», «говорение», «рассуждение» (то есть речь — мысль). Теперь он означает семантическую сферу, которую можно определить как контакт человека с окружающим его миром людей, вещей, событий и прочее: речь, мысль, чувство, волеизъявление, восприятие, оценка, отношение [7: с. 735].

В составе сложноподчинённого предложения сочетаемость контактных слов «изъяснительной» семантики реализуется с помощью придаточного предложения. Объектное значение придаточного выражается союзами *что, как, будто, чтобы*. Выбор союзов определяется особенностями их семантики. Так, основной союз *что* стилистически нейтрален; другие союзы передают различные объектные отношения. Союз *будто* выражает сомнительность, предположительность отношений, *чтобы* — их ирреальность; контактное слово имеет значение желания, требования, стремления и прочее. Союзы *что* и *как*, употребляемые при глаголах и предикативах восприятия *слышать, видеть, вспоминать; слышно, видно* и других, также различаются в употреблении. *Что* указывает на воспринимаемое, а *как* — на его непосредственность. В качестве специального средства акцентирования субъектных и объектных отношений выступает местоименный элемент *то* при контактном слове.

Особенность субстантивно-атрибутивных предложений, по мнению П.А. Леканта, заключается в том, что структура этих предложений определяется присловной связью придаточного со словоформой существительного, которая может выполнять любую синтаксическую функцию в главном предложении и занимает в нем любое место [7: с. 732].

Присловная связь придаточного с контактными словами оформляется союзными словами. При этом изменяемые союзные слова согласуются с контактными существительными в числе, роде; связь неизменяемых союзных слов с контактными существительными выражена слабо. Падежная форма изменяемых союзных мотивируется их связями в придаточном предложении, где они выполняют функцию членов предложения; второстепенными членами обстоятельственного типа выступают в придаточном предложении союзные слова — местоименные наречия.

Ученый отмечает, что именно присловная связь контактного существительного и союзного слова оформляет атрибутивные отношения, на основании которых придаточное трактуется как определительное. Придаточные определительные соединяются с контактными словами — существительными посредством союзных слов *который, какой, чей; когда, где, куда, откуда, что*. Основное союзное слово *который* имеет общеупотребительное значение, *какой* выражает выделительно-уподобительное значение, *чей* — притяжательное. Союзное слово *когда* соединяется с существительным временной семантики, *где, куда, откуда* — с существительным, обозначающим пространство.

Особое место среди союзных слов занимает *что*. В лингвистической литературе это объясняется следующими причинами: во-первых, оно имеет не предметно-указательное, а признаковое значение, во-вторых, оно в данной функции употребляется только в форме именительного падежа, в третьих, определительные придаточные предложения с *что* стилистически отмечены как архаичные или имеющие характер народно-поэтический [7: с. 734].

При характеристике местоименно-соотносительных предложений отмечается многофункциональность контактных слов (указательных местоименных слов), употребляемых в данных типах придаточных. Поскольку придаточное предложение наполняет конкретным содержанием данное местоимение, контактное слово организует смысловое единство сложного предложения, выступает в роли связывающего компонента вместе с союзным словом или союзом. И несмотря на то, что местоименное слово обладает неполной знаменательностью, оно член предложения. Придаточное предложение, которое поясняет указательное слово, как бы дублирует его функцию [7: с. 729]. В качестве отличительной особенности местоименно-союзной связи отмечается наличие в предложениях такого типа пояснительного значения, которое дополняется оттенком следствия. Этот оттенок вытекает из семантической специфики указательных слов (интенсивность признака, указание на высокую меру, степень, качество).

В структуре сложноподчинённых предложений расчленённой структуры ученые выделяют следующие виды придаточных: придаточные временные, сопоставительные, условные, причинные, следственные, целевые, уступительные, сравнительные, а также придаточные места.

Придаточные временные соединяются с главным предложением при помощи союзов, которые оформляют временные отношения двух событий, положений. Употребление такого типа придаточных позволяет выразить совпадение событий по времени (полное или частичное) или их одновременность, следование одного за другим. Для выражения значения одновременности используются союзы *в то время когда, в то время как, пока* и другие. Временные союзы *прежде чем, перед тем как, пока не* и другие выражают предшествование события. Временные отношения могут подчёркиваться обобщённо-наречными словами *уже, еще*. Временные отношения могут быть осложнены условными и причинными. В таких предложениях придаточные предложения соединяются с главным союзами *пока, когда*.

В сложноподчинённых предложениях с придаточными сопоставительными части сложного предложения семантически равноправны, форма придаточного лишь отмечается союзом (*в то время как, между тем как, если — то, тогда как*), сами же отношения близки с сочинительным, выражаемым при помощи союзов *а, же*.

Придаточные условные присоединяются к главной части посредством союза *если (то)*, а также стилистически окрашенных *ежели, коли, раз*; в услов-

ном значении может употребляться и союз *когда*. В придаточной части оформляется значение условия, в главной — результата. Указательные местоимения *то, так* подчёркивают результат. С этой же целью в главном предложении могут быть употреблены наречия *обязательно, непременно, всегда* и другие.

Значение причины, основания, мотива в сложноподчинённых предложениях выражают причинные придаточные, которые соединяются с главной частью посредством союзов *потому (оттого) что, так как (то), ибо*. Главное предложение имеет значение следствия. Составной союз *потому что* может разделяться. В этом случае значение причины может быть акцентировано, выделено. Первый компонент нейтрального составного союза *потому что* может иметь варианты: *ввиду того (что), вследствие того (что), в силу того (что), благодаря тому (что)*.

Придаточные следственные оформляют значение следствия, результата, вывода; в главной части выражаются причина, основание. Придаточное присоединяется ко всему главному предложению посредством союза *так что* и всегда располагается в постпозиции.

Придаточные целевые обозначают цель, мотив, объясняющий содержание главной части. Ведущая роль в выражении этой семантики принадлежит целевому союзу *чтобы*.

Ученые (Л.П. Крысин, П.А. Лекант) отмечают сложный характер уступительных отношений. Придаточное предложение обозначает обратное условие, оно называет ситуацию, событие, вопреки которым осуществляется другое событие. В главном выражено противоположное следствие. Придаточные уступительные соединяются со всей главной частью при помощи союзов *хотя, несмотря на то что, даром что*, а также местоименно-союзных сочетаний *сколько ни, как ни*.

Сущность сравнительных отношений в составе сложного предложения в лингвистической литературе рассматривается как выражение сходства двух событий, ситуаций — реального или предполагаемого [7: с. 751]. Придаточные сравнительные присоединяются к главному посредством союзов *как, будто, словно* и других.

В сложноподчинённых предложениях с придаточными места придаточная часть с союзными словами *где, куда, откуда* поясняет контактные слова, представленные в главной части наречиями места, в том числе выступающими и как соотносительные слова: *там, туда, оттуда, везде, всюду, повсюду, нигде, впереди* и так далее. В сложных предложениях с придаточной частью места устанавливаются пространственные отношения. Придаточная часть может занимать по отношению к главной части пост-, интер- и препозитивное положение. Обычно придаточная часть места соотносится с главной через наречия места.

Таким образом, при работе над сложноподчинённым предложением необходимо учитывать обозначенные выше структурные и смысловые при-

знаки данного типа сложных предложений, а также интонационное объединение частей сложноподчинённого предложения. В практике обучения русскому языку в начальной школе в качестве учебного (языкового) материала целесообразно, на наш взгляд, использовать сложноподчинённые предложения с придаточными определительными, изъяснительными, временными и причинными. Предложения такого типа доступны для осознания младшими школьниками.

Однако в современной системе обучения часто наблюдаются случаи искусственного торможения развития синтаксического строя речи учащихся: учителя начальных классов ограничивают детей в употреблении сложных предложений, мотивируя это незнанием детьми расстановки знаков препинания в таких синтаксических конструкциях. Это, безусловно, замедляет языковое развитие школьников, сковывает их творческие возможности. М.Л. Закожурникова в связи с этим отмечает, что учащиеся, ежедневно читая в классе и дома художественные произведения, разбирая и пересказывая их содержание, невольно запоминают более сложные формы речи и начинают их употреблять в своих сочинениях, не разбираясь в их грамматическом строе. Она высказывает мнение, что к тому моменту, когда младшие школьники должны будут осознать строение сложного предложения и освоить термин «сложное предложение», они уже должны иметь навык построения таких предложений и применения их в своей речи. Изучение сложного предложения ученый рекомендует начинать с простых предложений: «Пусть дети составят несколько простых предложений, а затем из двух простых составят одно сложное» [2: с. 143].

В начальной школе в работе над сложным предложением М.Л. Закожурникова предлагает использовать следующие приёмы: а) исправление в тетради учителем неправильно записанного учеником сложного предложения и запись предложения в исправленном виде; б) исправление неправильно написанного на доске учителем сложного предложения; в) дописывание сложного предложения по данному началу; г) интонирование сложных предложений: чтение сложных предложений, записанных без знаков препинания (запятых), останавливаясь там, где нужно, по смыслу. Относительно данного приёма ученый замечает, что большинство детей чувствуют, где нужна остановка голоса.

Такие упражнения имеют большое значение для развития речи: они убеждают учащихся, что мысль может быть выражена по-разному [2: с. 95].

Важным моментом в усвоении учащимися начальной школы грамматического строя языка служит приобретение умения правильного использования союзов для связи слов в составе предложения и для связи отдельных предложений. Рассматривая вопрос об использовании подчинительных союзов, Н.С. Рождественский отмечает, что они могут употребляться школьниками в составе предложений с таким смысловым содержанием, которое доступно их осмыслению в соответствии со знаниями, жизненным опытом и умственным развитием учащихся. Поэтому важно, чтобы учащиеся последовательно

практиковались в использовании таких союзов в составе предложений с разнообразным содержанием, которое посильно для их осмысления [5: с. 278].

Г.И. Блинов также считает, что работу над сложным предложением необходимо начинать в начальной школе. При этом он рекомендует использовать приём практического сопоставления простого предложения со сложным по разным признакам. Упражнения сопоставительного характера, по мнению ученого, с одной стороны, способствуют систематизации пунктуационного материала, изученного в разных темах, дают возможность провести аналогии в употреблении знаков препинания, с другой — противопоставить предложения, при пунктуации которых проводятся ложные аналогии.

Г.И. Блинов утверждает, что пунктуация в сложноподчинённых предложениях обусловлена их структурой. В связи с этим ученый рекомендует упражнения с использованием графических схем, упражнения, связанные с перестройкой предложений, на замену одних конструкций другими [1].

Рассматривая тенденции в развитии речи младших школьников, М.Р. Львов указывает на то, что учащиеся начальных классов уже умеют пользоваться разнообразными синтаксическими конструкциями, которыми овладели практически, опираясь на речь взрослых и на образцы художественных произведений для детей. Это объясняется стремлением учащихся выразить в своих высказываниях все более глубокое содержание [4: с. 63].

В исследованиях М.Р. Львова отмечается, что сложноподчинённые предложения занимают ведущее положение в письменной речи учащихся. Среди данных синтаксических конструкций, используемых младшими школьниками, наиболее часто встречаются предложения с придаточными определительными. Это объясняется, во-первых, их употребительностью в литературном языке, во-вторых, развитием определительных отношений в речи самих учащихся. Не менее употребительны и сложноподчинённые предложения с придаточными изъяснительными и временными. В меньшей степени в письменной речи учащихся встречаются придаточные причины, условия, уступительные и целевые.

М.Р. Львов считает, что при первом знакомстве с подчинительными отношениями между простыми предложениями в составе сложного оказывают помощь союзы *что, где, когда*, союзное слово *который* и вопросы, омонимичные союзам. Языковой анализ не должен ограничиваться определением структуры предложения, необходимо выяснить и значения предложений, и семантические отношения между простыми предложениями.

Для того чтобы научить младших школьников строить предложения в соответствии с законами синтаксиса, с литературной нормой, сформировать умение изменять их структуру и размеры, совершенствовать содержание, добиваясь их точности и выразительности, М.Р. Львов предлагает следующие приёмы: а) чтение образцов, отработка интонации и выразительности, выяснение значений и смысловых центров предложения, а в некоторых случаях

и запоминание предложений; б) вопрос учителя, который служит основой построения предложения ответа; в) составление предложений, аналогичных данным по синтаксической структуре, но на другую тему; г) восстановление предложений из разрозненных слов или деформированного текста; д) деление текста, напечатанного без знаков препинания и заглавных букв; е) постепенное, ступенчатое распространение данного простого предложения с помощью вопросов; ж) соединение двух или трех простых предложений в одно сложное (или простое с однородными членами); з) составление предложений по данной синтаксической конструкции [4: с. 390]. Данные приёмы можно использовать и при работе над пунктуацией сложноподчинённых предложений, поскольку каждый из предлагаемых приёмов требует определённого пунктуационного оформления.

С целью проверки уровня сформированности пунктуационных умений младших школьников необходимо использовать и творческие упражнения, в которых расстановка знаков препинания предстает не целью, а условием выполнения работы. Однако, как показывает школьная практика, далеко не все перечисленные выше приёмы используются учителями в работе над предложением. При этом они не сопровождаются заданиями, предполагающими работу над знаками препинания.

Процесс формирования пунктуационных знаний и умений находится в прямой зависимости от содержания учебников русского языка (объёма и способов подачи теоретического материала, языкового материала упражнений и характера заданий к ним). Традиционно в соответствии с программой при обучении младших школьников по учебникам русского языка Т.Г. Рамзаевой в начальных классах осуществляется практическое перспективное ознакомление младших школьников со сложным предложением. Например, при подготовке к изложениям и сочинениям, а также в процессе анализа ошибок, допущенных в творческих работах. Кроме того, по усмотрению учителя в 4-м классе осуществляется сопоставление простого предложения со сложным, ознакомление со сложноподчинёнными предложениями с союзами *потому что, так как* и союзными словами *что, где, когда, который*.

Анализ учебника русского языка для 4-го класса Т.Г. Рамзаевой показал, что языковой материал упражнений имеет большие возможности для организации работы над пунктуацией сложноподчинённых предложений. В учебнике содержится около 100 синтаксических конструкций данного типа с различными видами придаточных. Наиболее часто приводятся сложноподчинённые предложения с придаточными определительными (30 предложений) и придаточными изъяснительными (27 предложений). Следует заметить, что задания к упражнениям, в языковом материале которых содержатся рассматриваемые нами синтаксические конструкции, носят либо грамматический, либо речевой характер и, к сожалению, не сориентированы на формирование пунктуационных умений.

Таким образом, обозначенные в рамках данной статьи проблемы свидетельствуют о необходимости изменения существующего традиционного под-

хода к изучению сложноподчинённого предложения в начальной школе, что, безусловно, не только положительно скажется на синтаксической подготовке учащихся, но и повысит уровень их пунктуационной грамотности.

### *Литература*

1. *Блинов Г.И.* Методика изучения пунктуации в школе. — М., 1990.
2. *Закожурникова М.Л.* Работа над предложением и связной речью в начальных классах. — М., 1962.
3. *Львов М.Р.* Тенденции развития речи младших школьников. — М., 1978.
4. *Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В.* Методика преподавания русского языка в начальной школе. — М., 2002.
5. *Рождественский Н.С.* Речевое развитие младших школьников. — М., 1970.
6. *Русский язык* / Под ред. Л.Л. Касаткина. — М., 2001.
7. *Современный русский литературный язык* / Под ред. П.А. Леканта. — М., 1999.
8. *Современный русский язык* / Под ред. Л.Ю. Максимова. — М., 1989.

## ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВО

**М.Р. Мирошкина**

### **Детское движение как фактор социализации подрастающего поколения в информационном обществе**

**В** условиях стремительного формирования единого общемирового финансово-информационного пространства на базе новых, преимущественно компьютерных, технологий важнейшим субъектом общественных отношений становится индивидуальность.

Это делает актуальным исследование процесса социального становления подрастающего поколения, развития самостоятельности и творчества индивидов как важнейших субъектов общественного развития. Его основу составили:

- **понимание индивидуальности** как динамической системы, выражающей индивидуальный характер взаимосвязей между свойствами человека (В.С. Мерлин, 1982), развивающейся по законам синергетики и являющейся основным субъектом общественных процессов в условиях глобализации;
- **понимание становления индивидуальности** как становления сущности индивида, основной характеристикой которой является ответственность перед самим собой и окружающими, сформированная в условиях постоянного нравственного, социального, экономического выбора;
- **понимание социального становления** как социально-педагогического процесса, заданного системой взаимосвязанных процессов индивидуального становления человека и социализацией личности, результат которого — социально активная и социально успешная индивидуальность — социализированная индивидуальность.

Мы рассматриваем процесс социального становления как становление сущности индивида, основная характеристика которого — ответственность перед самим собой и окружающими, сформированная в условиях постоянного нравственного, социального, экономического выбора.

Исследуя индивидуальность как динамическую систему, мы определяем синергетическую составляющую нашего подхода, позволяющую рассмотреть становление как процесс развития нелинейной системы, базирующейся на генетических задатках индивида, данных ему при рождении; с точками бифуркации — кризисными моментами социализации, связанными с вступлением индивида в поле деятельности какого-либо социального института (рождение ребенка, его попадание либо в семью с определённым набором социальных функций и стилем их реализации, либо в социальный институт, компенсирующий деятельность семьи; включение в социальный институт образования; формирование референтных подростковых групп; приобщение к деятельности общественного объединения, выбор способа организации досуга в предлагаемых социальных институтах; выбор профессии и профессионального образования; способы построения отношений с армией, создание собственной семьи и так далее).

В этой модели роль систем аттракторов играют социальные институты. В результате воздействия аттракторов возникают новые качества социализированной индивидуальности, определяющие новый уровень ее развития как динамической системы. Поэтому многообразие социальных институтов и вариативность их деятельности является фундаментальным условием эффективности социального становления.

Будем следовать в наших рассуждениях следующей логике.

Во многом траектория социального становления задается уже по факту рождения. Имеется в виду простой факт — наличие или отсутствие семьи у ребенка. Именно в семье закладываются основы индивидуальности, именно в семье к ребенку относятся как к единственному, неповторимому, самому главному и интересному. В семье радуются первому шагу, первому слову, поддерживают непохожесть на других. Социальные и гендерные роли партнеров, распределение зависимости и свободы, меры и доли ответственности, степень семейной эксплуатации формируют индивидуальные черты человека. Можно предположить, что чем дольше длится период семейного воспитания, тем ярче сформированы эти черты.

Проверкой индивидуальности на прочность становится включение ребенка в иные социальные институты, главный из которых — институт образования. В соответствии с логикой рассуждений английского исследователя С. Фриса, смысл первого кризиса в контексте социального становления заключается в том, что ребенок попадает в иную систему ценностей, где основное не сам ребенок с его устоявшимися представлениями о плохом и хорошем, авторитетом родителей и родственников. Основное здесь — соблюдение институциональных норм и соблюдение соответствующих требований. В зависимости от того, какие существуют критерии их оценки, выстраиваются формальные социальные позиции учеников, формируется отношение к ним как к исполнителям этих заданных ролей, формируется социальная парадиг-

ма «достижимости». Вокруг этих социальных конструкторов формируется мощная система обучения и воспитания учеников, основанная на различных методиках, техниках и приемах, включающая в себя разные системы оценки того или иного уровня знаний, поведения, темпов и качества продвижения и систему вознаграждения за результаты. «Вот — успех, вот — путь»; все то, что выпадает из него, воспринимается в рамках отдельной парадигмы как неуспех, отклонение, уход и так далее. Получается целая пирамида: успех — как вершина пирамиды, пути достижения — как направления движения к нему, вокруг формируется система воспитания, подстёгивающая, подталкивающая ребенка двигаться именно в этом направлении. Каждый уровень новой школьной идентификации поднимает молодого человека еще на одну ступеньку к взрослости, наполняет его жизнь новыми проблемами и противоречиями, которые и отталкивают, и притягивают разные варианты культурных выборов. Ребенок всегда самоорганизуется, всегда выбирает правильный или «неправильный» путь. Этот выбор определяет дальнейшую траекторию социального становления.

Что влияет на эту траекторию? Ответ очевиден — совокупность социальных институтов, доступных для ребенка в этот момент. Для подростка важнейшими из них являются те, что обеспечивают его досуг в сообществе сверстников, так как именно в досуге реализует себя молодежь. Досуг — это поле безмерной свободы, разнообразных культурных форм, это сфера музыки и живописи, рекламы и компьютерной техники. То, как молодые люди приводят свой досуг, во многом зависит от внедосуговых сфер — семейного статуса, образования, класса, гендера. А также от сложившейся к этому моменту траектории социального становления. Именно в сфере досуга действуют учреждения дополнительного образования, общественные объединения, спортивные секции и художественные школы, подростково-молодёжные клубы — с одной стороны. А также дворовые компании, неформальные объединения, криминальные группировки, секты — с другой. Все они влияют на становление индивидуальности, приоритетно определяя ее траекторию.

При этом и исследователи, и педагоги, и муниципальные органы местного самоуправления, и родители должны иметь очень четкие представления о функциональности каждого из социальных институтов, адресованных подростку, предоставляя им актуальную и содержательную информацию.

Функцией учреждения дополнительного образования можно считать предоставление образовательных услуг, позволяющих обеспечить ребенку реализацию собственного интереса на допрофессиональном уровне.

Художественные, спортивные, музыкальные и прочие профильные учебные заведения дают возможность человеку получить начальное профессиональное образование, сделать первый шаг к реализации себя в определённой карьере.

Общественные объединения, являясь определённой социальной моделью инновационного общества, ориентируют молодых людей на социальную ак-

тивность для изменения окружающего мира, достижения заданных социальных ориентиров.

Подростковый клуб — социальный институт, вектор деятельности которого ориентирован не во внешний мир, а вовнутрь. Формирование стабильного пространства общения на основе общего интереса — основная задача клуба.

Процесс социального становления в социальных институтах контролируется их целью и функциями; системой социальных связей, под которой понимается сплетение ролей и статусов, посредством которых осуществляется и удерживается в определённых рамках поведение в групповых процессах; системой общественных ценностей — разделяемыми идеями и целями; общественными процедурами — стандартизованными образцами поведения в групповых процессах.

Результатом социального становления в рамках конкретного социального института является присвоение системы общественных ценностей и норм, усвоение образцов поведения в групповых процессах, принятие системы статусов и ролей, присущих данному социальному институту.

Критерии результативности социального становления суть показатели уровня готовности субъекта к формированию собственного жизненного проекта в контексте конкретного социального института.

Отсутствие того или иного социального института в социальной структуре общества не является критичным, однако значительно ограничивает эффективность социального становления молодежи в силу неполной реализации функций одного социального института функциями других, его компенсирующих.

Поэтому важнейшим условием социального становления молодого человека является многообразие этих институтов, взаимодействие которых в социальной среде определяется рядом факторов:

1. **Фактор существования**, суть которого заключается в самом факте наличия или отсутствия того или иного социального института в структуре социума, что создаёт возможность или невозможность выполнения специфических функций, определённых этим институтом.

2. **Фактор вариативности** обусловлен наличием многообразия социальных институтов, выполняющих специфические функции в процессе социального становления подрастающего поколения. Отсутствие вариативности социальных институтов приводит к ограничению пространства социального становления молодежи.

3. **Фактор компенсаторности** активизируется при отсутствии определённого социального института в структуре социума. При этом функции отсутствующего института частично компенсируются деятельностью других социальных институтов.

4. **Фактор устойчивости** характеризует возможность реализации социальным институтом своих функций в изменяющихся социальных условиях, что подразумевает корректировку деятельности института при сохранении его сущностных характеристик.

5. **Фактор интегративности** означает постоянное взаимодействие социальных институтов в целях достижения эффективности социального становления молодежи.

6. **Фактор саморазвития** — одно из условий устойчивости социального института, способствует актуализации и модернизации внутренних и внешних характеристик социального института — деятельности, структуры, системы управления, нормативно-правовой базы, что, в свою очередь, становится условием для актуализации фактора существования.

С начала 90-х годов прошлого столетия в России развивается детское движение — один из важнейших факторов социального становления подрастающего поколения. Параллельно идет исследование феномена детского движения в различных отраслях научных знаний — педагогике, психологии, социологии, политологии. Психологические аспекты развития инициативы, взаимодействия личности и коллектива, коллектива и общества раскрываются в диссертационных исследованиях В.В. Абраменковой, В.И. Абраменковой, Г.С. Абрамовой, Л.Ф. Алексеевой, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, О.В. Афанасьевой, С.А. Белиевой, Т.В. Бендаса, Л.И. Бердышевой, Д.Б. Богоявленской, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Л.В. Бойбородовой, В.Ю. Большакова, В.К. Вилюнаса, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.И. Донцова, И.В. Дубровиной, В.А. Зубкова, Н.М. Иовчук, И. Исаева, Б.В. Кейгородова, Я.Л. Коломинского, И.С. Кона, Т.Е. Конриковой, А.И. Липкиной, А.Н. Лутошкина, Н.В. Матяша, В.С. Мухиной, Р.С. Немова, Н.Н. Нечаева, Н.Н. Обозова, Ю.М. Орлова, И.Л. Перовой, А.В. Петровского, Ю.П. Платонова, А.Н. Поддякова, Я.А. Пономарева, Л.М. Попова, Л.А. Регуш, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, С.И. Уманского, Д.И. Фельдштейна, В.Л. Хайкина, Ю.А. Цагарелли, Р.С. Чернушева, Р.Х. Шакурова, Ю.В. Шаронина, С.Н. Щегловой, Б.Д. Эльконина, М.С. Яницкого, Н.Н. Ярушкина и других.

Исследования общественных (некоммерческих) организаций как формы поддержки социальных инициатив проведены Е.А. Абросимовой, О.П. Алексеевой, С.Ю. Алещенок, И.Н. Антоновой, К. Бенитез, Т.В. Бодровой, Т.В. Бобкиной, Г.П. Бодренковой, Н.Ф. Бурцевой, Е.А. Захаровой, Е.О. Казаковым, М.Н. Копыловым, О.С. Коршуновой, А.Л. Крюковым, Л.С. Левинсон, А.М. Ложкиным, А.М. Макбрайд, С.В. Михайловой, Т.В. Михеевой, Ю.И. Михеевым, Л.Е. Никитиной, Е.А. Пановой, Л.М. Саламон, И.Л. Семионкиной, Н.Ю. Слабжаниным, М. Шерраден и другими.

Теоретические основы развития многообразных форм детского движения в современной России отработаны Л.В. Алиевой, М.В. Богуславским, А.В. Волоховым, А.Г. Кирпичником, В.Н. Кочергиным, В.А. Кудиновым, Р.А. Литвак, Э.А. Мальцевой, М.Р. Мирошкиной, М.И. Рожковым, Е.Н. Сорочинской, Е.В. Титовой, Т.В. Трухачевой, Л.И. Уманским, И.И. Фришман.

К сожалению, к настоящему времени в науке так и не устоялся понятийный аппарат. Поэтому каждый исследователь на старте вынужден акцентировать внимание на дефинициях.

Наша позиция, отрабатываемая в науке о детском движении в течение 15 лет, получила признание среди коллег. Остановимся на ней.

Базовым понятием в рассуждениях о детском движении мы считаем понятие общественного объединения, основанное на положениях Федерального закона РФ «Об общественных объединениях» (ст. 5).

Общественное объединение — добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения.

Детское общественное объединение — общественное объединение,  $\frac{2}{3}$  списочного состава которого составляют лица моложе 18 лет.

В отечественной социально-педагогической практике сложились два типа детских объединений. Различия между ними лежат в сфере законодательной. Условно назовём их государственными детскими объединениями и негосударственными детскими объединениями (названия не закреплены законодательно).

Под *государственными детскими объединениями* будем понимать различные детские формирования, созданные с целью реализации государственных (развивающих, обучающих, воспитательных и прочих программ). Они создаются в рамках государственных институтов (школа, внешкольное учреждение, муниципальное учреждение по работе с детьми и подростками по месту жительства) на основании Закона РФ «Об образовании», являются структурной единицей, субъектом деятельности данного института. Их деятельность нормируется соответствующими документами министерств и ведомств.

Критериями государственных детских объединений являются:

1. Наличие утверждённой государственной программы деятельности (типовой, экспериментальной и прочих).

2. Наличие взрослого руководителя детского объединения — сотрудника государственного учреждения, реализующего программу и несущего ответственность перед администрацией государственного учреждения за достижение определённых педагогических результатов, получающего за свою педагогическую деятельность соответствующую заработную плату.

3. Определённая ведомственными нормативными актами и финансовыми правилами численность детского объединения.

4. Определённая ведомственными нормативными документами учебная нагрузка членов объединения в течение дня, недели, учебного года.

5. Добровольность участия в учебной и организационной деятельности детей и подростков — членов объединения.

6. Свобода выбора детьми и подростками объединения по интересу.

7. Свободный выход из объединения.

Основные типы детских государственных объединений — учебная группа, класс, школа, клуб, кружок, ансамбль, студия, секция.

Параметры каждого из них:

*учебная группа* (кружок) — группа учащихся с общими интересами, обучающихся по единой учебной программе в течение определённого времени (учебного года, полугодия, четверти);

*школа* — специализированное (профессиональное) подразделение, которое осуществляет специальное образование;

*класс* — группа учащихся, занимающихся под руководством определённого педагога или учащихся, изучающих определённый предмет;

*секция* — учебное подразделение в составе какого-нибудь учреждения, организации, объединения с определённой специализацией;

*студия* — школа для подготовки специалистов в различных областях искусства. Создается с целью развития художественных и творческих способностей, выявления ранней одаренности детей;

*ансамбль* — группа исполнителей, выступающих как единый художественный коллектив;

*клуб* — объединение детей и подростков с общими интересами для проведения совместных занятий и совместного досуга с целью их разностороннего развития.

*Детские общественные объединения* создаются на основе Законов РФ «Об общественных объединениях», «О государственной поддержке молодежных и детских объединений», законов и подзаконных актов субъектов Российской Федерации.

«Детское общественное объединение — объединение граждан в возрасте до 18 лет и совершеннолетних граждан, объединившихся для совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов, развитие творческих способностей и социальное становление членов объединения, а также для защиты своих прав и свобод» (Закон РФ «О государственной поддержке детских и молодежных объединений»).

Критериями детского общественного объединения являются:

1. Наличие определённой педагогической системы, которая реализуется в рамках данного объединения (скаутинг, пионерство, коммунарская методика, сюжетно-ролевые игры и так далее).

2. Наличие лидера — совершеннолетнего члена объединения, несущего ответственность за жизнь и здоровье детей перед их родителями, перед вышестоящей организацией, а также являющегося носителем и реализатором заданного типа педагогической технологии.

3. Наличие уставных и программных документов, отражающих существенные характеристики объединения, соответствующих действующему законодательству и принятых самим объединением на учредительной конференции.

4. Наличие определённой финансовой базы объединения, созданной ее учредителями, спонсорами, родителями, членами объединения в целях осуществления уставной и программной деятельности.

5. Наличие определённой внешней ангажированности детского объединения некоторыми категориями взрослого населения (религиозное, национальное, профильное детское объединение).

6. Наличие отличительных символов, ритуалов, атрибутов, присущих членам данного объединения.

7. Наличие определённой (часто заданной рамками объединения) системы внутренних межличностных и групповых взаимоотношений и взаимодействий. В том числе — система управления, самоуправления, структура объединения.

8. Добровольность вступления, деятельности и выхода из объединения.

К числу детских общественных объединений относятся организации, федерации, ассоциации, объединения, лиги и так далее.

*Детская общественная организация* есть самостоятельное самоуправляемое объединение, имеющее своей целью воспроизводство и развитие в подрастающих поколениях личностных качеств, системы взглядов и отношений к окружающему миру, правил поведения в обществе, присущих определённой категории взрослого населения (классу, прослойке, профессиональному, любительскому объединению, партии, молодёжной организации, группе родителей) и реализующее свою цель в совместной деятельности детей и взрослых через определённую систему отношений, структуру, финансовый и кадровый механизмы, определённые в уставе, имеющие особые внешние отличия (символы, ритуалы, церемонии, атрибуты) (Орловская областная пионерская организация, скаутская дружина им. Александра Невского и прочие).

*Ассоциация и федерация детских организаций* — детское объединение, включающее в себя детские объединения меньшей по численности, имеющее меньшие масштабы деятельности (Федерация детских объединений России, Международная федерация детских объединений, Федерация скаутов России, ДИМСИ (Детские и молодёжные социальные инициативы)).

*Лига* — широкомасштабное профильное объединение, реализующее сходные содержательные программы (Международная молодёжная морская лига, Лига малой прессы).

Деятельность общественного объединения основывается на принципах добровольности, равноправия, самоуправления, законности, должна быть гласной, информация об учредительных и программных документах — общедоступной (ст. 15 Федерального закона «Об общественных объединениях»).

*Детское движение*, с нашей точки зрения, есть совокупность детских объединений и организаций в рамках определённого социального пространства — района, города, региона, страны, мира.

Именно такой подход позволяет определять специфические характеристики, социально-педагогические задачи и механизмы регулирования детского движения в отдельных регионах Российской Федерации. Особый интерес в этом смысле приобретают усилия Правительства Москвы по обеспечению государственной поддержки развития детского движения столицы.

Как правило, детская организация имеет четыре режима существования.

**Клубная деятельность** — постоянный режим работы детской организации осуществляется на базе организации, носит постоянный характер (например, встречи раз в неделю), включает элементы образовательной деятельности (различные тренинги, обучающие курсы и так далее); исполнение традиций и ритуалов объединения; программы общения.

**Лагерь** — сезонный режим работы детской организации (скаутский лагерь, пионерский лагерь, лагерь ДИМСИ). Может быть как долгосрочным (2–3 недели), так и краткосрочным (лагерный сбор на 2–3 дня). В лагере отрабатывается стиль деятельности, модели существования объединения, формируются программы, отрабатываются новые традиции и ритуалы, которые реализуются впоследствии в режиме клубной деятельности. Для крупных объединений лагерь — место сбора представителей различных структурных подразделений объединения.

**Социально значимые акции** — дела, в которых организация демонстрирует свою социальную направленность, ориентированность на исполнение социального заказа, приносит реальную помощь людям и в том числе рекламирует себя среди населения.

Важнейшим в условиях информационного общества является виртуальный режим существования организации — тот образ, который создают о ней средства массовой информации. Поэтому в настоящее время значительное число организаций и объединений представлены во Всемирной сети своими сайтами и порталами.

Принимая участие в деятельности детского объединения, подросток может освоить конкретные роли: участника, активного участника жизнедеятельности объединения, инициатора и организатора дел; лидера. Эти роли определены уставом организации, однако степень участия — суть выбора самого подростка в заданных обстоятельствах.

В условиях вариативности социальных институтов детские объединения и организации способствуют успешному социальному становлению подрастающего поколения, выступая в качестве одной из альтернатив для социальных проб (термин М.И. Рожкова). Имея спектр таких альтернатив, совершая социальные пробы, ребенок ищет свое место, свой интерес, оптимальные возможности для самореализации, а следовательно — для становления своей индивидуальности.

Провозглашаемая сегодня рядом исследователей (М.В. Богуславский и другие) попытка создания единой детской организации в любом социальном пространстве (Россия, г. Москва) не может быть рассмотрена как помеха успешному социальному становлению подрастающего поколения, ограничивающая вариативность социальных институтов, способствующих этому процессу.

Однако только в многообразии форм детского движения заложена его социально-педагогическая функция — создание условий для реализации со-

циальной активности детей и подростков, ориентированной на позитивное изменение окружающего социума в целях решения социально значимых задач.

### *Литература*

1. *Бауман З.* Индивидуальное общество / Под ред. В.Л. Иноземцева. — М., 2002.
2. *Богуславский М.В.* Воссоздание массовой общероссийской детской организации // *Детское движение: Стратегия и тактика нового века: Сборник статей.* — М., 2003. — С. 369–374.
3. *Волохов А.В.* Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики). — Ярославль, 1999.
4. Диссертационные исследования по проблемам общественной активности молодежи в 1990–2002 г. (гуманитарно-социальный аспект) // *О детских организациях с надеждой и тревогой. Всероссийская научно-практическая конференция «Тенденции развития детских организаций и объединений в третьем тысячелетии».* — Челябинск, 2003.
5. *Лазурский А.Ф.* Общие основы классификации. Основной принцип // *Классификация личностей. Психология индивидуальных различий: Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова.* — М., 2000.
6. *Лубова Т.А.* Деятельность детских общественных объединений как фактор нравственного закаливания подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Кострома, 2002.
7. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности // *Избранные психологические труды В.С. Мерлин / Под ред. Е.А. Климова.* — М.; Воронеж, 2005. (Серия «Психология России»).
8. *Мирошкина М.Р.* Условия эффективного применения педагогических технологий детской организации «4-Н»: Дис. ... ст. канд. пед. наук. — М., 1995.
9. *Остапенко А.А.* Индивидуальность как философско-педагогический принцип // *Кубанский государственный университет. Институт профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов.* — Краснодар, 2005.
10. *Рожков М.И.* Концепция социального закаливания детей // *Современные концепции воспитания: Материалы конференции.* — Ярославль, 2000.
11. *Семенова Н.В.* Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (конец XIX века – 30-е годы XX века): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Хабаровск, 2006.
12. *Фришман И.И.* Игровое взаимодействие в детских объединениях. — Ярославль, 2000.
13. *Frith S.* The sociology of youth. — London, 1984.

**А.А. Тюков**

## **Психология развития и педагогические новации**

**В** современной психологии можно выделить влияние двух различных парадигм, определяющих отношения научных исследований и педагогической практики. Первая может быть выражена в реализации принципов витализма и эволюционизма, сформулированного в биологической науке. В рамках биологического подхода развитие определяется как усложняющееся «изменение органической системы». То есть развивается жизнедеятельность живых организмов в процессах приспособления всей органической популяции к изменяющимся условиям среды. В рамках этой парадигмы педагогическая психология утверждает, что новое в деятельности педагога возникает в силу ее приспособления к изменению социально-экономических условий.

Вторая парадигма в интерпретации категории развития определена онтологией субъективного духа в классической философии и пониманием диалектики опредмечивания идеальной формы. Развитие рассматривается как доопределение понятий в процессе необходимого разрешения противоречий в генетически исходной оппозиции «единства и борьбы противоположностей». Истинность научного знания о процессах развития определяется либо степенью полноты отражения законов существования живой природы, либо приближением к необходимой логике в процедурах восхождения от абстрактного к конкретному. Таким образом, новации в педагогической практике — это шаги целенаправленного движения к более достоверному пониманию сущности процессов образования человека.

В XX столетии на первый план методологических проблем психологии выдвигается проблема источников и причин развития человека в онтогенезе. Попытки объединить социо- и биогенез следует связывать с основами психологии развития, заложенными в «культурно-исторической теории» Л.С. Выготского. Во всех работах Выготского реализуется принцип развития. В общей, возрастной, детской, педагогической психологии — повсеместно утверждается, что изучать психические функции, процессы и свойства необходимо и возможно только в их развитии [1].

Введение Л.С. Выготским понятия «высшей психической функции» и, как следствие, понятия сознательного «предметного действия» дает решение дилеммы двух факторов психического развития. Источниками душевного развития человека от его телесного рождения до телесной смерти являются, с одной стороны, потребности его «жизнедеятельности», а с другой — культу-

ра и социальная история. Все последующее развитие психологической науки в целом, и детской и педагогической психологии в особенности, шло под знаком попыток определить механизмы взаимодействия выделенных детерминант развития ребенка.

«Высшая психическая функция» — это опосредованная орудием или знаком «натуральная функция». По мнению Л.С. Выготского, натуральная психическая функция может изучаться в единицах поведения: «стимул — реакция». Но для человека с момента его рождения все его реакции опосредованы общением с другими людьми, его существованием в культуре, представленной в языке и предметах. «Реакция» должна теперь интерпретироваться как «сознательное действие» даже при почти полном отсутствии сознания у новорожденного человека.

Таким образом, психологическое исследование развития становится изучением механизмов опосредования и превращения внешних для конкретного человека знака и культуры во внутренние психические действия. Эти идеи, и в особенности гипотеза интериоризации, выдвинутая Л.С. Выготским на основании результатов экспериментов А.Н. Леонтьева и доказанная в «теории поэтапного формирования умственных действий с заранее заданными свойствами» П.Я. Гальперина, становятся действительным методологическим основанием современной психологии развития. В данном случае следует иметь в виду, что категориальное ядро психологии развития составляют категории «освоение» и «присвоение» [2, 15].

Принципиальное решение проблемы взаимодействия социо- и биогенеза, предложенное в идее антропогенеза, может быть определено как второе методологическое основание формирования современных представлений психологии развития и как дальнейшее развитие идей Л.С. Выготского в педагогической психологии. Это решение связано с онтологическими категориями формы и содержания. В 1966 году на конференции «Обучение и развитие» В.В. Давыдов в своем докладе «Обучение как форма развития» предложил принципиальное решение проблемы. В 1986 году посредством определения био- и социодетерминант развития человека он сформулировал основной закон образования человека [3]. Основным законом образования человека эту формулировку с согласия самого В.В. Давыдова назвал автор статьи [7].

**«Образование — это всеобщая общественная форма развития человека»** — так звучит основной закон образования человека. Эта концепция развита в методологии и теории *комплексной психологии развития субъективности* [3, 6, 11].

Каждое слово основного закона образования является категориальным и требует точного и определённого прочтения. Образование есть *всеобщая* форма развития — никакой другой нет. Есть образование человека, и значит, есть его рождение, созревание, взросление, овладение богатствами культуры. Образование есть *общественная* форма. С момента зачатия, сначала в теле ма-

тери, а с момента рождения телесно самостоятельно и до самого последнего момента жизни человек живет в обществе и культуре. Человек может стать человеком разумным потому, что он всегда остается человеком общественным.

Образование есть *форма* развития. Существование и развитие может быть охарактеризовано содержательно имманентно, но представлено и явлено оно может быть только в определённой форме. В случае развития человека его бытие представляется в форме образования.

Образование, согласно основному закону, является очень сложным процессом и системой, в которой в органическом единстве соединены как искусственные, так и естественные компоненты. Результаты наших исследований психологических механизмов педагогического сотрудничества позволяют представить образование как комплекс трех видов педагогической деятельности, которые конституируют все особенности развития человека на различных ступенях образования. Комплекс образовательной деятельности включает в себя: **воспитание, обучение, формирование сознания (духовестие)**.

Знания о процессах воспитания, обучения и формирования сознания сосредоточены в трех предметах психологического изучения педагогической деятельности. Реальность психического (душевного) развития не что иное, как пространство для научного комплексирования трех предметных действительностей-«существований»: личности, сознания и деятельности, представленных в специфических законах их развития. Реальность существования личности — это поступки и их развитие. Реальность сознания — это рефлексия в расширении границ осознаваемого и увеличении ранга рефлексии. Реальность деятельности — это со-бытие, развивающееся через обогащение человеческих способностей.

Таким образом, *образование* — это процесс естественный, если на него смотреть как на форму развития *личности, сознания и деятельности*, и образование — это процесс искусственный, если на него смотреть как на комплекс видов педагогической деятельности — *воспитания, обучения и духовестия*.

**Воспитание** — это создание педагогами, родителями, наставниками, а также педагогическими коллективами и всей системой образования пространства гармонического развития личности. Со времен эпохи Возрождения в теориях воспитания преобладает точка зрения, согласно которой в человеке должна быть гармония интеллектуального, нравственного и физического. Мы говорим о принципиально иной гармонии. Мы говорим, что развитие личности должно проходить в гармонии *свободы, самостоятельности и ответственности* как фундаментальных свойств, характеризующих *поступки* личности. Поступки и их развитие и есть сущностная действительность личности и предмет изучения психологии развития личности как особой отрасли психологической науки и научной базы новой педагогической практики воспитания.

**Обучение** — это процесс передачи новому поколению исторически выработанных и культурно-фиксированных способов человеческой общественной

деятельности. Традиционная дидактика продолжает настойчиво повторять тезисы, сформулированные к середине XIX столетия, о предметном обучении. Обучение осуществляется в рамках учебных предметов, которые, в свою очередь, являются редуцированной формой научных предметов. Научные предметы исторически формировались как «превращённые формы» общественной деятельности и по происхождению, и по актуальному ее существованию [5: с. 315]. Индивидуальная деятельность и ее способы — это редуцированные формы способов организации коллективной деятельности. Поэтому обучение — это всегда передача способов человеческого взаимодействия, то есть *социальное обучение*. Высказанные утверждения не отрицают существования индивидуальных форм деятельности. Вместе с тем, чтобы раскрыть психологическую сущность этих «превращённых форм», необходимо установить генетически исходные формы существования способов человеческой деятельности и механизмы их интериоризации.

Итак, обучение всегда носит социальный характер. Психология развития требует от педагогики радикальной перестройки содержания, методов и организационных форм образования на всех этапах его развития. Обучение детей и подростков — это организация их социализации, а значит, необходимо отказаться от классно-урочной системы обучения и внедрять «лабораторные» методы и формы.

**Формирование сознания (духовестие)** — это организация *диалога* педагога с каждым ребенком. Целью педагога является формирование широкого, самосознающего сознания, способного устремляться к поиску добра, правды и красоты и, главное, способного целенаправленно осуществлять эти стремления.

Комплекс образовательной деятельности представлен на рисунке 1.

В основе методологической базы выдвинутых положений о связях психологии и педагогики лежит комплексный подход, предполагающий введение категории пространства существования и развития человеческой субъективности. Мы утверждаем, что идею введения внутренней субъективной активности как предмета психологии высказал А.Н. Леонтьев, однако по политическим соображениям не формулировал эту идею как постулат. Определение пространства развития субъективности человека в качестве предмета комплексной психологии развития позволяет определить психологические предметные основания научного представления о процессах образования человека как формы его душевного развития.

Таким образом, разворачивая предметные схемы разделов психологической науки по логике восхождения от абстрактного к конкретному, мы получаем весь комплекс отраслей психологии развития, и прежде всего психологии развития личности, психологии развития сознания и психологии развития деятельности и способностей. Очевидно, что эти предметы должны быть представлены так же, как пространство развития субъективности.

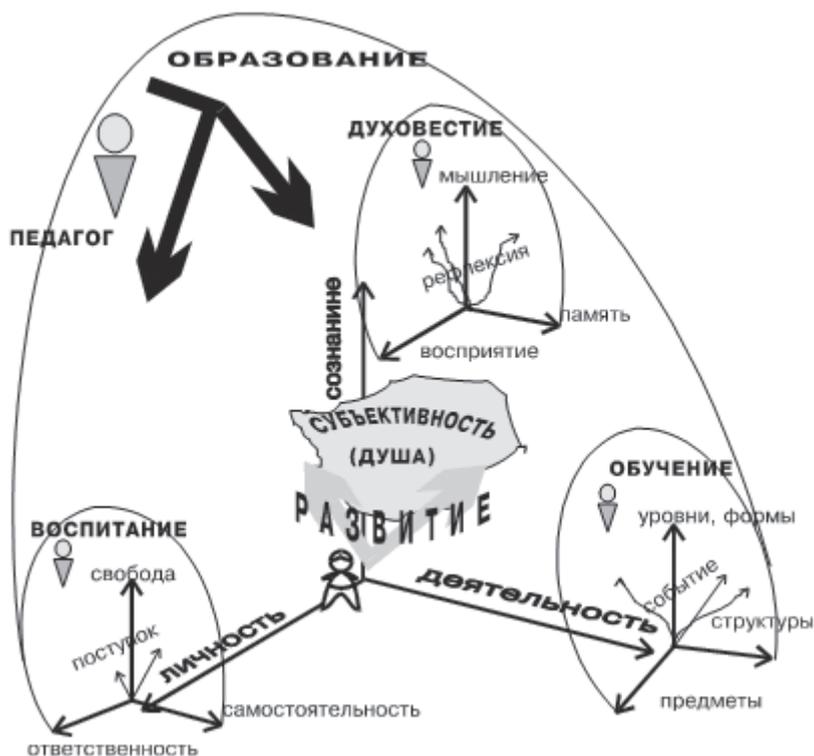
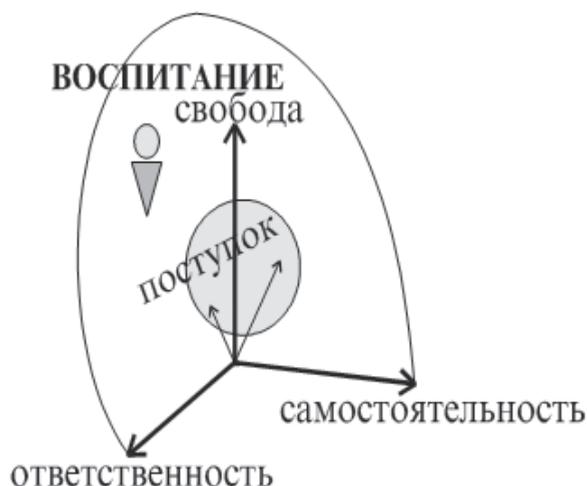


Рис. 1. Пространство образования человека и развития его души

Свобода, самостоятельность и ответственность — это человеческие качества, которые полностью и без остатка определяют личность как единое целое, «системное», социальное не только по происхождению, но и по существованию в реальности (см. рис. 2). Уровни развития базовых качеств личности по закону гармонии должны соответствовать друг другу. Всякая дисгармония ведет к отклонениям в развитии поступков и к тому, что в психологии часто определяется как девиантное поведение. Поступок может быть слишком свободным или, наоборот, недостаточно свободным — зависимым. Поступок может быть «невротически» ответственным или малоответственным. Поступок может быть чересчур самостоятельным или несамостоятельным в той или иной мере.

Чтобы обеспечить соответствие шагов развития свободы, самостоятельности и ответственности, необходимо следовать закону воспитания. Этот закон описывает механизм соотношения детерминированности поступков со стороны свободы, самостоятельности и ответственности. Анализ эмпирических данных позволяет сделать вывод о том, что если педагог-воспитатель хочет обеспечить осуществление воспитанником шага развития в самостоятельности («увеличить» свою самостоятельность), то он должен непосредственно заняться педагогической организацией ситуаций ответственности. И так далее: хочешь сделать более ответственным воспитанника — предоставь свободу; хочешь, чтобы человек стал более свободным, — организуй ему самостоятельность в совершении поступка.



**Рис. 2.** Пространство гармонического развития личности.

Пространство воспитывающих обстоятельств совершения поступков

С точки зрения требований к педагогике следует обратить внимание еще на один закон воспитания. Это закон опережения в развитии качеств личности воспитателя по сравнению с уровнем развития личности воспитанника. Невыполнение этого закона ведет к тому, что воспитатель становится фрустрирующим препятствием на пути развития детской личности. Знание этого закона требует основательных изменений всей системы подготовки педагогических кадров.

Наиболее актуальными для понимания связи психологии развития с новациями в педагогической практике оказываются психологические знания законов формирования сознания человека — законов духовности. Несмотря на то что в традиционной психологии в наибольшей степени исследованы именно функции сознания, развитие сознания оказалось наиболее загадочной и парадоксальной областью развития человеческих качеств, и в особенности — развитие рефлексии. Обсуждение проблем формирования сознания и организации этого вида педагогической деятельности требует специального анализа [10]. Мы ограничиваемся только формулировками законов духовности и требований к инновациям в педагогической практике.

Первый закон — закон диалога сознаний в духовности. Согласно этому закону педагог должен основывать свою педагогическую деятельность на безусловном принципе принятия существования другого сознания. На любом этапе человеческого развития это сознание всегда индивидуально, уникально и конкретно. Чтобы оно расширялось, то есть развивалось, чтобы повышался ранг рефлексии, с сознанием «другого» можно вступать только в диалог. У педагога необходимо формировать способность к пониманию другого, способность воспринимать логику ребенка. Организация диалога с человеком любого возраста обеспечивает развитие его сознания и действительное одухотворение субъективности человека.

Другой закон духовестия, по существу, следствие первого: это закон индивидуальности траектории развития сознания и повышения ранга рефлексии как показателей его развития. Иными словами, у человека могут быть индивидуально развиты формы мышления, память или восприятие и каждый отдельный человек характеризуется как конкретное единичное, уникальное сознание. И только ранг рефлексии как обобщённая характеристика сознания может быть сравнительным показателем большей или меньшей степени развитости сознания.

Психология развития сознания заставляет по-новому рассмотреть педагогическую практику подготовки будущих «духовестов». Педагог, способный осуществлять деятельность формирования сознания, должен владеть логикой критического мышления. Это значит, что в системе высшего педагогического образования необходимо усилить раздел философских и методологических дисциплин (логики, гносеологии, эпистемологии и семиотики).

Не описывая подробно законы обучения, мы приводим основную схему развития способов человеческих межличностных взаимодействий как иллюстрацию нашего утверждения о первичности социального обучения и формирования способностей человека по отношению к социальному существованию.



**Рис. 3.** Пространство социального обучения.  
Пространство развития способов взаимодействия людей  
в социально-производственных системах.  
Психология развития деятельности

На рисунке 3 представлена действительность совместной деятельности людей, то есть социальное и операциональное содержание человеческой деятельности — **со-бытие**. Совместная деятельность развивается, исторически переходя с уровня на уровень организационных форм взаимодействия. Конкретный индивид, осваивая способы взаимодействия на каждом уровне, присваивает их, «интериоризует» и таким образом превращает в собственную способность.

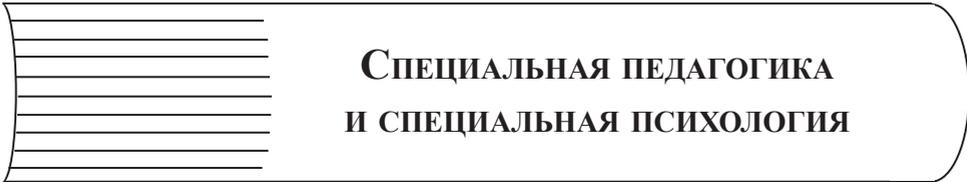
В заключение мы формулируем наш главный тезис, определяющий методологию психологии развития и ее отношение к педагогическим новациям. Психология развития в качестве главной категории вводит категорию истории жизнедеятельности как действительности научного психологического изучения развития человека от его рождения и до смерти.

Принципиальное следствие этого утверждения — необходимость вновь обратиться к требованиям закона периодизации психического развития в организации системы образования. Эти требования становятся категорическим императивом: система образования на всех ступенях организации педагогической практики по своему **содержанию, методам и организационным формам** должна точно соответствовать возрастным особенностям психического развития человека, фундаментальные знания о которых вырабатывает психология развития. Подчинение такому императиву — сущность педагогической реформы и новое направление — поиск выхода из мирового кризиса образования.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1991.
2. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. — М., 1966. — С. 236–277.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
4. *Кумбс Р.* Мировой кризис образования. — М., 1968.
5. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. — М., 1992. — С. 315–329.
6. *Тюков А.А.* Психолого-педагогические основы мастерства учителя // Вестник МГПУ. — 2003. — № 1. — С. 15–29.
7. *Тюков А.А.* Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности // Игровое моделирование. Методология и практика. — Новосибирск, 1987. — С. 48–61.
8. *Тюков А.А.* Квалификационный анализ ценностных конфликтов // Психологический журнал. — 1993. — № 3.
9. *Тюков А.А.* Образование и дизайн: пространство взаимодействия // Техническая эстетика. — 1994. — № 1. — С. 32–38.

10. Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. — Новосибирск, 1987. — С. 73.
11. Тюков А.А. Фундаментальные законы образования человека. — Рига, 1998.
12. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе // Фрейд З. Избранное. — М., 1991. — С. 23–54.
13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–20.
14. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. — М., 1971. — С. 367.
15. Тиков А. They, we, I // II International congress «The activity theory». — М., 1990.



## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**О.В. Преснова**

### **О задачах педагогических колледжей по развитию системы СППО и обеспечению кадрами специальных дошкольных образовательных учреждений и классов КРО г. Москвы**

Подготовкой специалистов среднего звена для системы специального педагогического образования занимаются 3 педагогических колледжа г. Москвы: № 4, 10 и 16. Они готовят специалистов для дошкольных учреждений компенсирующего вида — 0318 «Специальное дошкольное образование», для учреждений коррекционно-развивающего обучения — 0320 «Коррекционная педагогика в начальном образовании»; 0319 «Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях».

Ежегодно ниша специалистов среднего звена остается до конца не заполненной. Количество детей, нуждающихся в помощи специального педагога, растёт. И именно нехватка воспитателей и педагогов начального образования, имеющих подготовку по специальной педагогике и психологии, делает систему профилактики и коррекции нарушений психофизического развития детей недостаточно своевременной и эффективной.

Перед системой образования стоит ряд задач, решение которых необходимо для заполнения вакансий по специалистам данного профиля в учреждениях города Москвы.

***Задачи в подготовке специалистов в системе СППО для специального образования:***

1. *Планировать набор студентов более обоснованно, с учетом перспективы на несколько лет.*

Анализ цифровых данных за 5 лет выявляет резкое уменьшение количества выпускников в 2003–2004 годах по этим специальностям (см. табл. 1). Данные по вакансиям в системе СППО показывают, что профессиональный рынок Москвы не насыщен специалистами этого профиля и продолжает нуждаться в них. Эта потребность должна отражаться в цифрах набора.

Таблица 1

**Выпуск специалистов среднего звена для системы  
специального педагогического образования г. Москвы**

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Специальное дошкольное образование	128	103	85	105	101
Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях	22	35	42	12	22
Коррекционная педагогика в начальном образовании	89	81	108	39	72

Цифры набора на 1-й курс также неравномерны, исключение составляет специальность «Коррекционная педагогика в начальном образовании» (см. табл. 2).

Таблица 2

**Приём в педагогические колледжи г. Москвы на специальности  
в системе специального педагогического образования г. Москвы**

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Специальное дошкольное образование	130	155	104	97	105
Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях	52	21	23	26	50
Коррекционная педагогика в начальном образовании	125	75	100	100	100

В цифрах плана набора имеются, на наш взгляд, необоснованные скачки, что в первую очередь *затрудняет деятельность коллективов педколледжей, ставя их перед проблемой нехватки или избытка преподавателей по отдельным специальностям*. Поэтому необходим учет тенденций в спросе на специалистов определённого профиля. Например, сейчас наблюдается всплеск потребности на специалистов дошкольного звена и увеличен набор на «Специальное дошкольное образование». Однако через 2–3 года эти дети пойдут в школу и для них потребуются педагоги, подготовленные для работы в системе специального школьного образования. Следовательно, цифры набора уже сейчас следует планировать с учетом этих данных.

2. *Повысить уровень мотивированности студентов на выбранную специальность.*

Подготовка педагогических кадров для специальной педагогики предполагает повышение уровня образования студента и его высокую мотивацию на работу с детьми с проблемами в развитии.

Однако отмечается общее снижение уровня подготовки абитуриентов, поступающих в педагогические колледжи, особенно студентов дневного отделения. Они слабо мотивированы на выбранную специальность и не представляют контингент детей, с которыми им предстоит работать. Высокий профессионализм и компетентность преподавателей, работающих в педагогических колледжах, позволяют к концу обучения сформировать профессиональную заинтересованность в будущей специальности у большинства учащихся. Решается данная проблема в рамках научно-практического направления в работе со студентами, в процессе проведения практик в учреждениях компенсирующего или комбинированного вида. Но и этого оказывается недостаточно для того, чтобы в дальнейшем закрыть все имеющиеся вакансии в системе специального дошкольного образования г. Москвы. Не последнюю роль в снижении мотивации на будущую профессию и закреплении на рабочем месте играет необоснованно низкая заработная плата педагогов дошкольного звена, а следовательно, непрестижность данной специальности на рынке труда.

*3. Создать условия для совмещения работы по специальности с обучением в вузе.*

Не совсем продуманным является вопрос о совмещении дальнейшего обучения выпускников колледжей в вузах с работой по полученной специальности. В дошкольных и школьных образовательных учреждениях Москвы остается огромное количество вакансий, не заполненных выпускниками колледжей. Поэтому часто на эти должности администрация учреждений вынуждена принимать людей, не только не имеющих подготовки в области специального образования, но и вообще без педагогического образования.

С одной стороны, отрадно, что выпускники колледжей поступают в вузы и получают высшее образование. Выпускники педколледжей имеют льготы при поступлении: частично сдают экзамены, принимаются по собеседованию, зачисляются на второй и третий курсы. Все это делает доступным получение высшего образования для выпускников колледжей.

С другой — ниша специалистов среднего звена остается хронически не заполненной и колледж становится только промежуточной ступенью между школой и вузом, а не конечной инстанцией, поставляющей специалистов на профессиональный рынок Москвы. Отсюда вытекает следующая задача:

*4. Сократить сроки обучения выпускников педколледжей в вузе.*

Выпускники педагогических колледжей, совмещавшие учебу и работу по специальности, к окончанию учебы становятся квалифицированными специалистами. Они готовы к самостоятельной практической работе, так как обучение в системе СППО носит практико-ориентированный характер. Поэтому многие из выпускников-заочников и вечерников не видят необходимости в дальнейшем обучении в вузе, где образование носит скорее теоретический и методологический характер. Но так как требования современной системы

образования сводятся к получению высшего образования, то встает вопрос о возможности получения в стенах педколледжей диплома бакалавра. Особенно это касается дошкольного звена образования. Например, по специальности «Специальное дошкольное образование», на которую в связи с ростом количества детей дошкольного возраста сейчас увеличился спрос.

*5. Учет изменения потребностей населения г. Москвы при составлении учебных программ и планов.*

Одной из современных проблем и насущной потребностью населения г. Москвы является адаптация детей-мигрантов в условиях русскоязычного мегаполиса. По данным Департамента образования города Москвы, в образовательных учреждениях обучаются около 25 тысяч детей-мигрантов из Молдовы, Казахстана, Вьетнама и других государств. Большинство детей не владеют или слабо владеют русским языком, что затрудняет их социально-психологическую и культурно-языковую интеграцию в среду русскоязычных сверстников.

Проблемой билингвизма (двухязычия) традиционно занимаются логопеды. Студенты педколледжей, изучающие основы логопедии, оказываются в приоритетном положении, так как в большей степени владеют методическими приемами работы с такими детьми.

Поэтому, учитывая современные потребности населения г. Москвы, следует разработать и ввести в качестве углубленной или дополнительной подготовки учебный курс, позволяющий воспитателям, работающим с детьми-мигрантами, своевременно внедрять эффективные методики обучения русскому языку детей из нерусскоязычных семей.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

1) необходим ряд законодательных актов, способствующих повышению престижа профессии дошкольного педагога; разработка и внедрение системы поощрения труда дошкольных педагогов, позволяющая тем, кто действительно хочет работать с детьми с проблемами в развитии, не отказываться от полученной специальности из-за материальной и правовой незащищенности;

2) необходима детальная проработка вопроса о льготном предоставлении мест в бюджетном наборе студентов при поступлении их из колледжей в вузы городского подчинения и заключении с ними договора о непрерывной трудовой деятельности по специальности в процессе обучения в вузе и после его окончания. Следует рассмотреть вопрос *о возможности ввести подготовку бакалавров в условиях колледжа*, например, по «Специальному дошкольному образованию».

3) следует внести корректировку в учебные планы и программы, выпустить учебные пособия, которые позволят сориентировать студента в современных проблемах московского мегаполиса, например таких, как воспитание детей из двуязычных семей.

**И.Л. Соловьева,  
М.В. Мареева**

### **Индивидуализация процесса образования глухих детей со сложными дефектами развития**

Смена образовательной парадигмы в современном специальном образовании позволяет приблизить процесс гуманизации к каждому обучающемуся воспитаннику специальной школы, исходя из его потенциальных возможностей и образовательных потребностей.

Контингент сегодняшней специальной (коррекционной) образовательной школы-интерната весьма неоднороден: успешные в обучении глухие дети уходят в общеобразовательные школы или в школы для слабослышащих детей, а остальные, как правило большей частью дети со сложным дефектом развития, продолжают обучаться в стенах школы глухих.

В этом случае, как нам представляется, целесообразно модернизировать педагогический процесс в школе глухих с целью приближения его к каждому воспитаннику. Опыт организации такого обучения накоплен педагогами А.Я. Акшониной, Г.В. Васиной, Е.А. Жеребятъевой, М.В. Мареевой, С.Г. Соколовой, Л.Б. Федотовой и другими.

Индивидуальная образовательная траектория каждого школьника определяется в индивидуальном порядке медико-психолого-педагогическим консилиумом школы-интерната и строится с учетом структуры сложного дефекта каждого воспитанника:

- состояния здоровья;
- состояния когнитивной сферы;
- индивидуальных психофизических особенностей.

Эти параметры помогают выстроить индивидуальную образовательную траекторию, то есть спроектировать адекватную учебную деятельность каждого воспитанника в течение всего процесса обучения: на уроке, на индивидуально-коррекционном занятии, на внеклассном занятии.

При отборе содержания образовательной программы-комплекта учебно-методического обеспечения мы придерживались следующих принципов:

- обеспечение базового компонента государственной программы по предметам основного образования в классах для глухих детей с задержкой психического развития;
- интеграция знаний и иерархической структуры программного материала предмета за счет продуманной системы построения пропедевтических

и тренировочных упражнений, обеспечивающих базовый компонент программ предметных областей федерального учебного плана школы глухих (2002).

Ценность проведённой работы не только в том, что в результате были созданы собственные оригинальные программы комплекта учебно-методического обеспечения с тематическим планированием, тренировочными упражнениями, но и в том, что таким образом была вычерчена оригинальная траектория индивидуального движения каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей.

Подобная индивидуальная программа составлена, исходя в первую очередь из конкретных сведений о каждом воспитаннике класса. В связи с этим в представленной на утверждение педагогического совета программе, входящей в комплект учебно-методического обеспечения образовательного учреждения, присутствовала подробная характеристика обучающегося. Характеристика была разработана в интернате на основе типовой психолого-педагогической характеристики и индивидуальной карты клинико-психолого-педагогического обследования на каждого воспитанника. Составление характеристики создавало предпосылки действительной реализации принципа изучения контингента воспитанников и осуществления дифференцированного и разноуровневого подхода.

На основе образовательной программы интерната заместителем директора по учебно-воспитательной работе М.В. Мареевой была разработана собственная концепция учебно-воспитательного процесса (1995), в которой представлены особенности познавательной деятельности глухого старшеклассника, потребности и мотивы его учебной деятельности. В ней проанализированы сложившиеся в средней школе группы уровневой дифференциации глухих подростков, особенности организации личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса. В концепции нашли свое отражение вопросы мотивации обучения, а вместе с ними и вопросы *развития трудолюбия и интереса к учебной деятельности*. При этом рассмотрены приоритеты комфортности обучения как основного условия осуществления индивидуального клинико-психолого-педагогического подхода в обучении глухих старших школьников.

Особенности структуры сложного дефекта учащихся учитывались также при определении темпа прохождения программы, с выделением в ней основных аналитических блоков.

Программа классов для глухих детей с задержкой психического развития рассчитана на 11-летний срок обучения. В ее содержательной части, наряду с задачами, специфичными для школы глухих, решаются и задачи, вытекающие из психофизических особенностей глухих детей с задержкой психического развития. Психические особенности этой категории детей, своеобразие их умственного и речевого развития, особенности познавательной деятельности требуют особого отбора содержания обучающих занятий, приёмов и методов педагогического воздействия с учетом нарушений развития.

Поэтому процесс обучения этой категории детей имеет свои особенности: понятия, представления, а значит, и знания, умения и навыки в учебных предметах должны быть адекватны особенностям психического развития глухих детей с задержкой психического развития, то есть сориентированы на пошаговый педагогический процесс.

В программе, после изложения содержательной части предметов по четвертям каждого учебного года, представлены образцы высказываний для использования на уроках. Речевые конструкции даются как примерные, с тем расчётом, чтобы педагог, исходя из индивидуальных особенностей и уровня развития каждого ученика своего класса, сам определял конкретное речевое наполнение фраз, с сохранением рекомендованных основных типов фраз, указанных в государственной программе (2003). Количество типов фраз, подлежащих усвоению детьми, меньше, чем в программах классов основного общего образования.

При разработке комплекта учебно-методического обеспечения нами был предложен концентрический метод расположения программного материала, то есть если изучение большинства тем предлагается и в последующих классах, то на новом уровне, с последовательным продвижением в осваиваемой информации и приобретаемых умениях. Так же вариативно определялось время прохождения каждой темы и раздела программы. Учитель определял количество часов для освоения предлагаемого материала в зависимости от успехов и особенностей каждого ученика класса. Вариативная часть проекта комплекта позволяла действительно осуществить уровневую дифференциацию образовательного процесса самим учителем: замедлить или интенсифицировать темп освоения предмета.

В объяснительной записке программы подробно изложены методические приёмы работы с детьми по овладению ими словесной речью. Так как категория глухих детей с задержкой психического развития очень неоднородна, то даже внутри одного класса с наполняемостью 5–6 человек сложно бывает выделить учеников с одинаковым уровнем развития памяти, внимания и речи. Поэтому учителю предлагается при приёме ребенка в школу выявить исходный уровень речевой подготовки каждого ученика и особенности его познавательной сферы, а также определить уровень мотивированности его учебной деятельности. У глухих детей с ЗПР, по нашему наблюдению, этот уровень менялся пропорционально изменению уровня познавательной деятельности и включения в нее школьника.

Нами были обследованы 16 глухих школьников с ЗПР 6-х классов, обучающихся в санаторной школе-интернате № 65 (2006) относительно выявления у них сформированности знаний, умений, навыков, мотивации учебной деятельности для возможного составления прогноза успешного маршрута развития. Наиболее важными для анализа представляются данные по выявлению уровня мотивированности учебной деятельности (см. табл. 1) и уровню восприятия письменной речи (см. табл. 2).

Таблица 1

**Соотношение уровня мотивированности учебной деятельности  
и познавательной деятельности школьников с ЗПР**

<b>Уровни мотивации</b>	<b>Кол-во школьников</b>	<b>%</b>
Высокий уровень мотивации	4	25
Средний уровень мотивации	3	18,5
Низкий уровень мотивации	6	38
Отказ от учебной деятельности	3	18,5

Недостаточный, на наш взгляд, уровень сформированности мотивации связан с недостаточным уровнем сформированности базовых навыков учебной деятельности глухого школьника:

- восприятие и воспроизведение устной речи;
- восприятие и воспроизведение дактильной речи;
- восприятие и воспроизведение письменной речи;
- низкий уровень бытового словаря;
- низкий уровень жестового словаря;
- низкий темп учебной деятельности на уроке;
- несформированные навыки самостоятельной работы на уроке без одобрения учителя и другие.

Таблица 2

**Уровень восприятия письменной речи**

<b>Навыки письменной речи</b>	<b>Кол-во школьников</b>	<b>%</b>
Списывание текста без ошибок	2	15
Списывание текста с незначительными ошибками	5	31,5
Списывание текста с большим количеством ошибок	7	38,5
Побуквенное списывание	2	15

Из табличных данных обнаруживается взаимосвязь между уровнем мотивации глухих учащихся с ЗПР и навыками их учебной (в частности, письменной) деятельности от минимального уровня к общему у глухих школьников с ЗПР 6-го класса.

В зависимости от психофизических особенностей детей класса определяются формы работы и проектируются виды познавательной деятельности каждого ученика на уроке. Особенно тщательно планируется самостоятельная работа детей. Так, например, в соответствии с уровнем развития ребенка на конкретном уроке планируются рабочие карточки с различной степенью сложности, различными объемом и формой речевых конструкций.

Для самостоятельного ответа ребенка этой категории можно использовать:

- карточки с развёрнутой речевой конструкцией полного предложения: «Я взял(а) красную бумагу»;
- карточки с речевой конструкцией простого предложения: «Я взял(а) бумагу»;
- карточка с сокращённой речевой конструкцией: «Я взял(а)...». Ребенок вставляет сам лишь слово «бумагу».

В процессе многолетних динамических наблюдений (1992–2002) за работой классов для глухих детей с ЗПР, а также в результате подробного анализа видеоматериалов уроков в этих классах из года в год нами было выявлено неравномерное развитие учащихся с ЗПР. Успешное продвижение, удачный урок, хорошее освоение материала — следующий урок демонстрирует у тех же детей полное торможение и даже некоторый откат назад. Еще один урок — медленное продвижение вперед, шаг за шагом. **Поэтому данный педагогический процесс и был назван нами пошаговым: «Step by step».**

Практика показала, что для этих детей необходимы знакомые условия организации урока, где имеются постоянные ориентиры учебной деятельности: работа с карточками разной сложности, работа с индивидуальной доской, письменные работы в тетради, простые изделия по предметно-практической деятельности, постоянный учитель и привычные виды работ из урока в урок со сменой изучаемого материала предметов; **пошаговость** прохождения программного материала — в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией глухого школьника с ЗПР наряду с адекватными условиями учебной деятельности, то есть комфортные для данной категории детей условия обучения создают положительную динамику процесса приобретения конкретным учеником знаний, умений и навыков. Особенности и характер индивидуальной познавательной деятельности детей учитываются в построении тренировочных упражнений в классах для глухих детей с ЗПР.

Необходимо, используя небольшой коммуникативный запас активного словаря ребенка, научить его пользоваться им в различных жизненных ситуациях, когда одно и то же слово используется с различной словесной нагрузкой, исходя из конкретного жизненного опыта школьника.

Повторяющаяся речевая конструкция может быть постоянна во всех видах учебной деятельности, изменяются лишь действующие лица, то есть осуществляется ролевое моделирование учебного процесса.

Темп занятия должен быть несколько замедленным, речевой объем небольшой: такие методические приёмы характерны при пошаговом обучении. Учет индивидуальных особенностей каждого школьника делает их учебную деятельность успешной, адекватной собственной траектории психофизического развития обучающегося.

В отличие от государственных типовых программ школы глухих в программе для глухих детей с ЗПР даются более доступные понятия и представ-

ления, знания, умения и навыки. В программах представлены только образцы речевых высказываний, используемых на уроке; учитель должен воспринимать их как примерные, отбирая из них те, которые соответствуют конкретному уровню речевого развития его класса, и сам определять речевое наполнение фраз. Учитывая возможности каждого ученика класса, учитель сможет научить одного ребенка 80 словам, а другого, в силу его особенностей, — только 20 словам. От одного ребенка он будет требовать устного и письменного предъявления фраз, от другого — только письменного, а от третьего — только устно-дактильного. Главное, чтобы у каждого ребенка было сформировано речевое поведение, и даже те 20 слов стали составной частью инициативной речи глухого ребенка при осуществлении коммуникативной функции. В основе программы — организация предметно-практической деятельности ребенка с ЗПР на всех этапах учебно-воспитательного процесса. При планировании уроков учитель класса для детей с ЗПР подбирает речевой материал, соответствующий конкретному уровню учеников класса. В этом случае Программы Т.С. Зыковой (2003) служат ориентиром в организации учебной деятельности школьника и формирования его речевого поведения.

Небольшой объем речевого материала, посильный основному составу классов для глухих детей с ЗПР, предполагает наряду с коллективными формами работы на уроке (парами, тройками) и использованием различных видов речи (устной, устно-дактильной, письменной) самостоятельную работу учащихся с учетом специфики их психофизического развития. Именно такой адекватный подход к образовательному процессу является комфортным для глухих детей с задержкой психического развития.

В случае построения учебно-воспитательного процесса для глухих детей со сложными дефектами в старших классах предполагается более полная реализация возможностей глухих детей со сложными дефектами в речевом и общем развитии за счет дифференциации заданий. Так, после фронтальной работы на уроке над текстом, составленным по описанию сделанного детьми изделия, педагог предлагает части учащихся самостоятельно выполнить задание, другим — с использованием опорных слов, третьим — вписать в готовый текст пропущенные слова, словосочетания, написанные на карточках.

Учащиеся в процессе овладения разговорной речью обучаются практическому умению строить предложения. Работа над грамматическим строем языка дается в тесной связи с развитием речи учащихся. Терминология курса грамматики из программы исключена. Дети *практически* овладевают грамматическим строем русского языка.

При ознакомлении с основами наук, при прохождении программ по предметам у глухих детей без нарушений интеллектуальной сферы происходит формирование знаний, овладение терминологической лексикой, умениями и навыками. Для реализации этих задач служит организованная учителем предметно-практическая деятельность, которая представляет собой пропедевтический курс при обучении глухих детей с ЗПР, а также основу их учебной деятельности.

Знакомство с новым словом (с новым типом фразы) происходит в условиях предметно-практической деятельности, в ситуациях, требующих употребления данного слова (типа фразы) и делающих его значение понятным. Усвоение и закрепление речевого материала происходит путем многократного повторения его в связи с различными видами образовательной деятельности: на уроках развития речи, чтения, математики.

В процессе овладения словесной речью ведущим методом обучения становится метод подражания учителю: учитель демонстрирует действия и общает понятия, а дети по показу подражают ему. Учитель строит свою речь, используя неполные предложения, упрощая для детей с ЗПР процесс общения: «Что мы будем делать из пластилина?». Ответ: «Лепить».

В программе этих классов имеется предмет социально-бытовой ориентировки, который направлен на практическую подготовку этой категории детей к самостоятельной жизни в обществе.

Социально-бытовая ориентировка в классах для глухих детей с ЗПР, по нашему мнению, не должна замыкаться в рамках предмета, а должна стать принципом обучения глухих аналогично вышедшему за рамки урока предметно-практического обучения принципу широкого использования предметно-практической деятельности в учебно-воспитательном процессе школы глухих.

Организованная предметно-практическая деятельность этой категории воспитанников и ее социально-бытовая направленность, приближенная к потребностям и особенностям этих детей, обеспечит успех всего педагогического процесса во вспомогательных классах школы глухих, сделает обучение этой категории детей адекватным.

Таким образом, при обучении глухих детей с ЗПР должны решаться следующие задачи:

- формирование, развитие словесной речи;
- формирование основных мыслительных операций;
- повышение уровня общего развития;
- коррекция познавательной деятельности с широкой опорой на предметно-практическое обучение и социально-бытовую направленность формируемых понятий.

Разрабатывая принципиальные положения дифференцированного подхода к обучению глухих детей со сложной структурой дефекта, мы выделили только классы для глухих детей с ЗПР, исходя из уровня развития познавательной деятельности школьников.

Уважая уникальность и самоценность каждого ребенка со сложными дефектами развития, необходимо дать ему возможность интегрироваться в детском коллективе школы-интерната. Актуализируя особенности образовательного процесса в нем каждого воспитанника, можно выделить в качестве приоритетных следующие подходы:

- изучение контингента воспитанников;
- индивидуальный клинико-психолого-педагогический подход;

- комфортность обучения — создание адекватных условий учебно-воспитательного процесса каждого глухого воспитанника.

Индивидуальный клинико-психолого-педагогический подход к каждому воспитаннику на уроках, индивидуально-коррекционных и внеклассных занятиях позволяет выявить и развить потенциальные способности каждого глухого ребенка, обеспечить его максимальное личностное развитие, которое позволит ему в будущем легче адаптироваться в социуме.

Реализуя индивидуальный клинико-психолого-педагогический подход, сурдопедагог планирует на каждом уроке индивидуальные виды помощи слабым ученикам, дополнительные задания хорошо успевающим ученикам, чтобы первые не отставали от темпа работы класса, а вторые работали на достаточно высоком уровне познавательных трудностей, обеспечивающем развитие их самостоятельной учебной деятельности. В ходе урока педагог организует взаимопомощь учеников, добивается активной мыслительной работы каждого школьника, его инициативной речи, формируя навыки речевого поведения.

При реализации этого подхода на уровне конкретного класса планируется учебная работа, различная по содержанию, объёму, сложности, методам и приёмам. При этом предусматривается вариативность учебных задач и ролей участников учебно-воспитательного процесса, с учетом индивидуальной траектории развития каждого. В таком случае ведущим критерием эффективности выдвигаемого нами подхода предстает темп продвижения ученика в овладении знаниями, умениями, навыками; в развитии его когнитивных и креативных способностей. Так как для глухих детей со сложными дефектами развития характерны рассогласованность содержательно-операционного, мотивационного, волевого компонентов учебной деятельности, пониженная активность мышления, низкий уровень речевого развития, преобладание наглядно-действенного и наглядно-образного мышления над словесно-логическим, то они предпочитают привычные способы действия, которые легко воспроизвести по памяти. Дети лучше запоминают наглядный материал, чем словесные объяснения.

Вместе с тем глухие дети способны к такой учебной деятельности, которая активизирует и развивает их абстрактное (словесно-логическое) мышление. Для этого мы используем следующие приёмы: в момент объяснения учебного материала педагог широко применяет внешние опоры, держится в поле зрения всех учеников, обращаясь к ним с вопросами, вовлекает в обсуждение темы урока на основе письменного образца (таблиц). При этом применяются специфические сурдопедагогические приёмы, облегчающие глухим ученикам воспроизведение изучаемого речевого материала:

- высказывание отношения к ответу товарища и при согласии повторение ответов хорошо успевающих учеников;
- ответы с опорой на составленный план;
- использование схем, учебных карт, в том числе наглядно-инструкционных, предметных и других наглядных знаковых средств;

– использование образцов речевых конструкций-моделей высказываний различной степени сложности.

Учет особенностей психофизического развития каждой группы детей при организации самостоятельной работы варьируется в объёме заданий и видах помощи при ее выполнении. Для детей с трудностями в обучении число этих заданий уменьшается, а практикуются следующие виды помощи:

- помощь в планировании учебной деятельности;
- дополнительное инструктирование в ходе учебной деятельности;
- стимулирование учебной, познавательной и речевой деятельности посредством предоставления справочно-информационного, иллюстративного и демонстративного материала, образцов речевых высказываний;
- стимулирование поощрением (фишками) и реже — порицанием;
- создание ситуаций успеха.

Подобным образом удастся индивидуализировать педагогический процесс в школе глухих и приблизить его к каждому обучающемуся воспитаннику специальной школы, гуманизировать его за счет изучения потенциальных возможностей и образовательных потребностей каждого ученика.

**Трибуна молодых учёных МГПУ****М.Е. Андриянова****Педагогическая практика  
как средство повышения качества  
подготовки педагогов-психологов**

**П**рофессиональная подготовка по специальности «Педагогика и психология» в высшем учебном заведении осуществляется путем овладения теорией и психолого-педагогическими умениями и навыками. Последние приобретаются в процессе различных видов практики по специальности.

Выпускник с квалификацией «Педагог-психолог» может работать как с детьми разного возраста, так и с родителями и педагогами образовательного учреждения. В связи с этим обучение специалиста предусматривает разностороннюю подготовку: он должен владеть науками о человеке, хорошо знать психологические закономерности развивающейся и взрослой личности, особенности поведения людей в малых и больших группах, организовывать групповые и индивидуальные развивающие, коррекционные и другие виды деятельности. Поэтому студенту необходимо приобрести умения и навыки изучать, диагностировать индивидуальные психологические особенности детей и взрослых, на основе полученных данных выбирать необходимые методы и приёмы развивающей, коррекционной, консультативной, просветительской, профилактической работы.

Выпускник должен вписаться в структуру службы практической психологии в системе образования, быть ориентированным на многообразие видов работы педагога-психолога, поиск новых методов и форм взаимодействия с детьми и взрослыми, быть готовым к экспериментально-методической работе как с группой детей и взрослых, так и индивидуально с каждым. Специфика работы, по мнению Г.А. Берулавы [1: с. 29], предполагает наличие у самого психолога комплекса гуманистических качеств. К ним относятся позитивные нравственные устои, высокий уровень теоретического и социального мышления, эмпатия, рефлексия, оптимистическая жизненная позиция, вера в гуманистический потенциал человека и тому подобное. Отсутствие каждого из этих качеств делает неэффективным выполнение им профессиональной работы.

Было проведено исследование с целью выявить проблемы в деятельности педагогов-психологов службы практической психологии в системе образова-

ния и определить их возможные причины. В исследовании приняли участие 27 педагогов-психологов. Многие из них (68%) — выпускники педагогического факультета МГПУ в период с 2003 по 2005 год и работают в образовательных учреждениях разного вида. Исследование включало проведение анкетирования, беседы с практическими психологами, наблюдение их работы в образовательных учреждениях с последующим анализом. В итоге мы выделили основные причины возникающих трудностей: отсутствие четких представлений о *системном* характере деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении; преобладание теоретических знаний над практическими умениями и навыками у большинства начинающих психологов; перенос акцента на диагностический аспект деятельности в ущерб психологической профилактике и просвещению педагогов и родителей и так далее.

Большие затруднения практикующих психологов, по мнению Р.В. Овчаровой [4: с. 3–4], связаны также с технологическими аспектами их деятельности (организация труда, взаимодействие педагога-психолога с участниками педагогического процесса в образовательном учреждении, использование гибких систем различных видов работы педагога-психолога и другое).

До настоящего времени специфика подготовки практических психологов образовательных учреждений была такова, что, получив профессиональную информацию, специалисты не всегда оказывались вооружёнными методами её конкретного практического применения. Академическая психологическая подготовка доминировала. Студенты вузов получали иногда вместо системы знаний конгломерат разнообразных теорий, концепций и положений, не опирающихся ни на какую методологическую и экспериментальную базу. Это отмечают Г.А. Берулава, Л.А. Григорович, И.В. Дубровина, Т.Д. Марцинковская, Р.В. Овчарова и другие. Необходимо устанавливать межпредметные связи в структуре профессиональной подготовки по специальности «Педагогика и психология», формировать у студентов психологическое мировоззрение.

Этому способствуют различные курсы: такие как «Детская практическая психология», «Психологическое консультирование», «Психологическая служба в образовании». Но не надо забывать, что и наука не стоит на месте. Современный этап развития психологии характеризуется бурным становлением ее практико-ориентированного направления: развивающих методик, направленных на интенсивное личностное, интеллектуальное и творческое развитие; психокоррекционных техник; психодиагностических тестов; психотерапии. Для улучшения подготовки студентов важно постоянно насыщать названные курсы новыми исследованиями, достижениями практики.

Сформировать практические умения и навыки психолого-педагогической деятельности, развить психологическое мировоззрение способна практика по специальности «Педагогика и психология». Начинается эта работа еще в рамках психолого-педагогического практикума, который организуется с первого курса. В процессе его прохождения формируется умение комплексно приме-

нять теоретические знания, анализировать полученные факты. Педагогическая практика продолжает эту работу. Она направлена на комплексное решение данной проблемы и опирается на моделирование деятельности педагога-психолога и на технологические аспекты его работы. Содержание практики отражает государственный стандарт высшего профессионального образования по данной специальности.

В 2005/2006 учебном году была скорректирована программа практики по специальности «Педагогика и психология». Цель практики — формирование профессиональной компетенции педагога-психолога, специалиста службы практической психологии в системе образования. Важно научить студентов с методологической позиции выбирать и использовать психологические методики диагностической, развивающей, коррекционной, консультативной, профилактической и других видов работ.

Практика разделена на две части: учебную и педагогическую.

**Учебная практика** проводится на очном отделении на 3 курсе, на очно-заочном — в первом семестре 5-го курса.

Учебная практика предполагает:

- знакомство с основными задачами работы педагога-психолога государственного образовательного учреждения;
- знакомство с основными направлениями работы педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения (психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика, психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа);
- изучение документации и материалов по содержанию работы педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения;
- формирование целостного представления о направлениях развития ребёнка; понимание взаимообусловленности психических функций, многообразия их проявлений у конкретного ребёнка;
- систематизация и обобщение полученных теоретических знаний психолого-педагогических дисциплин;
- формирование практических умений и навыков психолого-педагогической деятельности.

В процессе учебной практики студенты вовлечены в следующие виды деятельности:

- изучение организации психолого-педагогического сопровождения на примере работы педагога-психолога в ГОУ;
- беседа с педагогом-психологом ГОУ, администрацией и педагогами ГОУ об основных направлениях работы психологической службы;
- наблюдение и анализ работы педагога-психолога в ГОУ; знакомство с кабинетом педагога-психолога;
- участие в основных видах работы педагога-психолога в ГОУ (психологическое просвещение педагогов и родителей, психологическая профилактика, психологическая диагностика, психологическое консуль-

тирование педагогов и родителей, коррекционно-развивающая работа с детьми).

- наблюдение за проявлениями особенностей детей в повседневной жизни;
- беседа с ребёнком (детьми) с целью выявления их индивидуальных особенностей;
- пробное проведение психологической диагностики ребёнка дошкольного возраста (под наблюдением педагога-психолога ГОУ);
- подготовка наглядной информации для психологического просвещения родителей, педагогов.

Дальнейшая практика студентов была ориентирована на работу в группе детей. Они знакомились с детьми, устанавливали партнёрские отношения, оказывали помощь педагогу в организации детского коллектива. Вместе с педагогом-психологом выбирали ребёнка для психолого-педагогического исследования, определяли удобное время для его проведения.

Для удобства работы и эффективного выполнения заданий практики каждый студент составлял индивидуальный план, где отражались основные виды его деятельности в разные дни практики.

Студенты наблюдали за ребёнком в различных видах деятельности, анализировали полученную информацию об особенностях ребёнка; беседовали с ним с целью более близкого знакомства, проведения психолого-педагогического исследования особенностей его развития. С этой же целью студенты беседовали с воспитателями и родителями. Далее они под контролем педагога-психолога образовательного учреждения проводили психолого-педагогическую диагностику особенностей развития ребёнка. Участвовали студенты и в психологическом просвещении педагогов и родителей: оформляли наглядные материалы об особенностях развития детей разного возраста (стенды, папки-передвижки, ширмы, презентации, проекты и другие).

В ходе практики студенты, особенно третьекурсники, осознали недостаточность своей психолого-педагогической подготовки для реализации некоторых видов деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении. Причины этого обусловлены тем, что некоторые дисциплины еще не изучались: психологическая диагностика, психологическое консультирование и другие. Наблюдая за работой студентов в течение практики, анализируя отчетную документацию, проведя беседы и анкетирование студентов, мы выяснили, что многие знания и умения, получаемые студентами в стенах университета, разрознены и не связаны между собой. Студенты еще не владеют умениями устанавливать межпредметные связи, рефлексией своей психолого-педагогической деятельности. Часто студенты 3-го курса не представляют основных квалификационных характеристик выпускника по специальности «Педагогика и психология». Не совсем четки их представления о распределении обязанностей и функций между педагогом-психологом, учителем, воспитателем в образовательном учреждении, особенностях сотрудничества педагога-психолога с родителями, администрацией.

Студенты очно-заочного отделения на 5-м курсе таких проблем почти не имели. Можно предположить, что, овладев необходимыми теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками, студенты 3-го курса в последующем не будут испытывать трудностей в других видах практики.

**Педагогическая практика** по специальности «Педагогика и психология» проводится на очном отделении в первом семестре 5-го курса, на очно-заочном отделении — во втором семестре 5-го курса. На этой практике решаются следующие задачи:

- систематизировать и обобщить полученные теоретические знания психолого-педагогических дисциплин, уметь применять их в работе с детьми, педагогами и родителями;
- сформировать практические умения и навыки психолого-педагогической деятельности, умения организовывать и осуществлять основные виды деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении;
- сформировать целостное представление о направлениях развития ребёнка; показать взаимообусловленность психических функций, многообразии их проявлений у конкретного ребенка.

В процессе педагогической практики студенты выполняют следующие виды деятельности:

- психологическая диагностическая работа (исследование индивидуальных особенностей личности ребенка);
- психологическое просвещение (передача педагогам и родителям психологических знаний на лекциях, семинарах и с помощью наглядной информации);
- психологическое моделирование (проектирование). Подготовка и проведение психологической коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста.

Студенты, имеющие большой запас теоретических знаний и практических умений, в рамках этой практики работают в должности педагога-психолога образовательного учреждения. Они изучают особенности развития детей (посредством наблюдений, бесед, экспериментов) и проводят с ними коррекционно-развивающую работу. Активно взаимодействуют со взрослыми участниками педагогического процесса (родителями, воспитателями, учителями), организуя психологическое просвещение и проводя консультирование.

В ходе этой практики особых трудностей студенты не отметили. Если они и встречались, то были связаны с выбором базы практики и с предварительной работой с педагогами-психологами образовательных учреждений (их различная квалификация, недостаточный опыт не дают возможности оказать эффективную поддержку начинающему психологу). Следовательно, при организации практики в будущем важно тщательно подобрать базу практики: находить те образовательные учреждения, где работают опытные и квалифицированные педагоги-психологи. Необходимо также знакомить студентов-практикантов с другими звеньями службы практической психологии в системе образования — такими, как

Психолого-медико-социальный центр, психологическая служба в школе, в среднем специальном учебном учреждении, а не ограничиваться только дошкольными учреждениями и начальной школой.

Руководителями практики была выявлена методологическая трудность, касающаяся содержания педагогической практики по специальности «Психология и педагогика». Она состоит в том, что в психологии, как и в других науках о человеке, отсутствуют непротиворечивые теории. Многие в содержании практики ориентировано на позитивистскую методологию; опирается на естественно-научную модель развития личности: человек рассматривается в ней как объект воздействия. Роль психолога в этой модели — руководство коррекцией личности и поведением субъекта, управление его развитием.

Модернизация современного образования требует перейти на личностно ориентированную методологию, которая опирается на гуманистическую модель развития личности, человек рассматривается как субъект воздействия. Роль психолога в этой модели — вооружение человека необходимыми психологическими знаниями, умениями и навыками для выстраивания позитивной жизненной стратегии, гуманистического образа мира, эффективного поведения, деятельности и общения. Это будет способствовать повышению качества подготовки будущих педагогов-психологов, развитию гуманистической направленности его личности. Поэтому важно в процессе организации практики, определения ее содержания переходить с позитивистской методологии на личностно ориентированную. Материалы педагогической практики будут дорабатываться с учетом современных достижений психолого-педагогических наук и опыта практической психологии, требований психолого-педагогической деятельности; будут разработаны методические рекомендации для руководителей практики, педагогов-психологов образовательных учреждений и студентов.

### *Литература*

1. *Берулава Г.А.* Методологические основы деятельности практического психолога: Учебное пособие. — М., 2003.
2. *Григорович Л.А.* Введение в профессию «психолог». — М., 2004.
3. *Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т.Д. Марцинковской.* — М., 2004.
4. *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования. — М., 2003.
5. *Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования: Учебное пособие / Л.М. Волобуева, В.И. Ядэшко, Л.И. Павлова и др.; под ред. В.И. Ядэшко, Л.М. Волобуевой.* — М., 1999.
6. *Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной.* — СПб., 2006.

**Е.В. Ильина,  
А.А. Пытина**

## **Особенности развития самоактуализации в подростковом и юношеском возрасте**

**П**одростающее поколение в современном обществе занимает особое положение. Стремление подростков и юношества к самореализации, изучению собственных потенциалов и развитию своих способностей становится все более устойчивой тенденцией. Крайне важно, чтобы социум предоставлял им возможности для проявления талантов, устремлений и выражения личностной позиции.

Подростковый период развития личности — один из важнейших этапов в генезисе личности. В подростковом возрасте человек начинает проявлять интерес к себе, у него развивается способность к рефлексии. Подросток как бы рождается заново, он переосмысливает ту систему ценностей и интересов, которая была сформирована в детстве.

Одним из теоретиков, занимавшихся проблемой самоактуализации личности, был А. Маслоу [2]. Основным источником человеческой деятельности, человеческого поведения Маслоу считает непрерывное стремление человека к самоактуализации, тягу к самовыражению. Главной идеей его теории самоактуализации личности является развитие, становление личности человека, раскрытие его личностных возможностей и способностей. Человек обязан быть тем, кем он может стать. Его предназначение — выполнить свою миссию, использовать все свои возможности и способности. Источником внутреннего движения здесь можно считать противоречия между реальным уровнем самовыражения индивида и его возможным уровнем: именно оно заставляет индивида искать новые способы поведения, ведущие к более полной его самоактуализации. Маслоу выдвинул положение, что понятие «самоактуализирующиеся люди» означает не людей, а идеальный предел, к которому они приближаются.

Самоактуализация личности в подростковом периоде личностного развития характеризуется неоднородностью. Одна из ведущих черт подросткового возраста — подростковый кризис. По убеждению исследователей (Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн), он отличается развитием самосознания подростков и сопровождается целой гаммой специфических (часто внутренне конфликтных) переживаний. В подростковом кризисе выделяются две фазы; в течение которых развивается способность подростка к целеполаганию и осознанию своего места в будущем.

Важно учесть несколько факторов, влияющих на развитие самоактуализации личности подростка. Эти влияния достаточно разнообразны. Процесс

созревания зависит от окружающей среды, от того, смогут ли потенции развития претвориться в действительность. Подобные факторы начинают влиять уже на ранних стадиях развития. Например, «физический контакт между матерью и ребенком необходим для нормального эмоционального развития» [6: с. 193].

Скорость созревания, зависящая от генетической предрасположенности, конституции подростка и внешних условий, также оказывает влияние на развитие личности. Можно наблюдать существенные различия в личностном становлении между рано и поздно созревающими подростками.

Ведущую роль при формировании самоактуализации подростка играют также референтная группа и социальное положение. Под референтностью мы понимаем значимость для субъекта другого человека или группы лиц. Референтная группа важна для формирования стабильной эмоциональной и социальной общности (в период взросления она обычно не складывается в рамках семьи), а социальное положение влияет на становление самооценки и определение жизненных ориентиров.

Один из важнейших факторов развития самоактуализации подростка — общение со сверстниками. Формирование личности молодого человека зачастую более зависит от отношения к нему его сверстников, чем от воспитательного процесса в школе. Во-первых, «общение со сверстниками — очень важный специфический канал информации; по нему подростки узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые» [1: с. 75]. Во-вторых, это специфический вид деятельности, где вырабатываются навыки общения, умение подчиняться коллективной дисциплине, а также предоставляется возможность отстаивать своё право и соотносить собственные интересы с интересами группы. По выражению французского писателя А. Моруа, «школьные товарищи — лучшие воспитатели, чем родители, ибо они безжалостны» [3: с. 57]. В-третьих, это особый вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно значимое для него чувство эмоционального благополучия и устойчивости. И для подростка важно, смог ли он заслужить уважение и признание среди сверстников.

Студенческая пора принадлежит к возрастному периоду юности. Именно период профессионального обучения стимулирует развитие тех новообразований, которые должны появиться в этом возрасте. Из подросткового возраста юноша вынес интерес к себе, стремление к самопознанию, самоанализу. Получив уже некоторый опыт рефлексии, он задается очередными вопросами. В юности возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юношество стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто я?», «Каким я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям.

Перед молодым человеком встает ряд задач, требующих решения на данном возрастном этапе. При благоприятных условиях общество дает ему время

и возможность экспериментировать и апробировать различные роли, прежде чем прийти к осознанному выбору. От того, насколько успешно сложится этот этап, будет зависеть формирование зрелой личности и эффективность последующих стадий.

Выбор внутренней позиции имеет определяющее значение в этом возрасте. И здесь важно, чтобы молодой человек предпочел для себя путь роста и развития, а не жизненной пассивности.

Юность — чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, человек завершает этот период истинной зрелостью, когда он действительно сам определяет для себя свои жизненные перспективы. «Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и другое» [4: с. 423].

Понятие самоактуализации означает прежде всего особый вид деятельности, реальный процесс развития и саморазвития человека. Имеются в виду те процессы, в которых человек осуществляет деятельность, направленную на развитие самого себя с целью полного раскрытия и реализации своего потенциала в интересах собственных и общества.

Эта деятельность осуществляется путем реализации сознательного выбора в пользу развития и роста в каждой жизненной ситуации и действий на основании этого выбора.

Самоактуализация как процесс и как результат имеет определённые характеристики, сопровождается «вещественными», измеримыми поступками и достижениями. Любое достижение в процессе самоактуализации не рассматривается как финальное, окончательное, не дающее возможности иных, в том числе еще более высоких достижений.

Как показало наше исследование, проведённое среди студентов Московского городского педагогического университета в 2007 году, высокие баллы по базовым шкалам самоактуализационного теста имеют 13% испытуемых. Молодые люди, набравшие высокие баллы по этим шкалам, могут быть охарактеризованы как относительно независимые в своих поступках, стремящиеся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Они свободны в выборе и не подвержены внешнему влиянию. Остальные 87% испытуемых имели баллы ниже среднего по базовым шкалам, определяющим глобальные характеристики самоактуализации.

Результат тестирования показал, что самоактуализирующихся личностей не так много. В определённой мере это объясняется тем, что люди не знают и не видят своего потенциала, склонны сомневаться в своих способностях, боятся их, тем самым тормозя процессы самоактуализации.

Препятствием для самоактуализации могут также выступать социальное и культурное окружение (образовательная среда, прошлый опыт, негативная

позиция педагога и так далее), которые часто подавляют в личности проявления самоактуализации. Таким образом, молодым людям нужно общество, дающее возможность раскрыть свой внутренний потенциал наиболее полно.

Приходится признать, что сложившаяся система обучения и воспитания в вузе не всегда нацелена на развитие личности, не опирается на внутреннюю логику ее раскрытия и необходимые психолого-педагогические средства. Нередко студентам предлагается приобрести лишь опыт индивидуальной познавательной деятельности.

В образовательном процессе формируется недостаточное количество ситуаций, где студент может проявить свои коммуникативные или организаторские качества, где для решения учебной задачи от него требуется построить грамотное взаимодействие с другими членами группы, с преподавателем.

Студенты ждут от высшего учебного заведения подготовки к профессиональной деятельности, которая складывается не только из необходимого и достаточного объёма знаний, но и из системы профессионально обусловленных качеств личности, необходимых для реализации в профессиональной деятельности, для формирования инициативности, самостоятельности и ответственности.

Педагогический аспект проблемы самоактуализации личности предполагает использование методов и средств, стимулирующих процессы самопознания, целеполагания, проектирования перспектив личностного развития.

«Актуализировать» — в педагогике означает извлекать, открывать в личности заложенные от природы ценности, делать их значимыми для неё.

Образование должно быть гуманистическим в смысле наиболее полного и адекватного соответствия подлинной природе человека. Главная задача педагога состоит в том, чтобы помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено, а не обучать его, «отливая» в определённую форму, придуманную кем-то заранее.

Важной задачей профессионального образования остается задача раскрытия личностных ресурсов обучающихся.

Педагогический процесс следует основывать не столько на логике преподаваемого предмета, сколько на логике развития обучающегося как субъекта этого процесса.

Особого внимания заслуживает так называемая «реальность личности педагога». Преподавателю необходимо проявлять свои человеческие качества во взаимодействии со студентами, что позволит строить процесс общения наиболее эффективно.

Безусловно, обучение исключает директивное начало, студенту надлежит чувствовать себя свободно в мире источников знаний и информации и всегда иметь возможность вступить в диалог с педагогом, выбрать альтернативное решение проблемы.

Роль преподавателя во многом заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения со студентами и создать такой психоло-

гический климат в студенческом коллективе, в которых могли бы свободно проявляться творчество, активность и инициативность.

Логика гуманистического воспитательного процесса заключается в том, чтобы развить стремление к совершенствованию и личностному росту. Один из критериев *воспитанности* — способность к самостоятельному выбору способа своего существования и модели поведения.

Педагогический аспект проблемы стимулирования развития самоактуализации личности предполагает использование методов и средств, активизирующих процессы самопознания, целеполагания, проектирования перспектив личностного развития.

Образование имеет огромный потенциал для развития личностного существования человека, его рефлексии, автономности, ответственности и активности. Для достижения этой цели процесс обучения следует ориентировать на определённые содержательные и процессуальные компоненты.

Психолого-педагогические механизмы развития самоактуализации помогают личности стремиться к наивысшему развитию своих личностных возможностей и реализации своего потенциала.

Для юношеского возраста крайне важным является самовыражение и возможность раскрыть свои творческие, личностные и профессиональные ресурсы. Студенты определяют как наиболее значимые для себя сферы жизни семью, друзей, учебу, работу. Именно в этих направлениях развития молодые люди стремятся реализовать себя, найти свое место в жизни. Необходимо, чтобы процесс обучения ориентировался на иерархию индивидуальных и общественных ценностей.

Стремление молодёжи к личностному росту меняет характер и направленность ее жизненных ценностных ориентаций. У молодёжи, занимающейся своим личностным ростом, более высокий уровень самоактуализации и осмысленности жизни, качественное отличие приоритетных ценностных ориентаций в сравнении с молодёжью, которая не стремится к своему личностному развитию.

### *Литература*

1. *Кон И.С.* Общение со сверстниками. Дружба // Популярная психология для родителей / Под ред. А.С. Спиваковской. — СПб., 1997.
2. *Маслоу А.* Мотивация и личность. — СПб., 1999.
3. *Моруа А.* Семейный круг. — Рига, 1983.
4. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М., 1999.
5. *Реммидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. — М., 2000.
6. *Реммидт Х.* Психотерапия для детей и подростков. — М., 1999.

## Наши юбиляры

### Юбилей Светланы Акимовны Козловой

У Светланы Акимовны Козловой, доктора педагогических наук, заслуженного профессора МГПУ, заведующей кафедрой дошкольной педагогики, Юбилей! Да, трудно представить, что свой 70-летний юбилей отмечает эта вечно молодая, красивая женщина, удивительно работоспособная, всегда приветливая и оптимистичная, доброжелательная к людям, независимо от их заслуг и положения в обществе!

Юбилей в жизни человека — определённая веха, которая побуждает оглянуться назад, оценить, что сделано, наметить новые рубежи. Позади у Светланы Акимовны долгий путь, длинная лестница профессионального восхождения, научного становления. Где-то в самом начале профессиональной деятельности остался подмосковный детский сад, в котором Светлана Акимовна, юная выпускница средней школы, впервые назвала себя воспитателем, и наивные представления о том, что стать хорошим воспитателем нетрудно, если любишь детей и открываешь им свое сердце. А затем — череда счастливых событий, первое из которых — поступление на факультет дошкольной педагогики Московского педагогического государственного института им. В.И. Ленина. Ей выпало счастье учиться у таких корифеев дошкольной педагогики, как А.В. Суровцева, А.В. Кенеман, Д.В. Менджерицкая, Ф.С. Левин-Щирин. Потом судьба подарит Светлане Акимовне годы совместной работы, тесное общение с другими яркими личностями, замечательными учеными — А.В. Запорожцем, Р.И. Жуковской, Т.А. Марковой, Л.А. Венгером, Л.А. Пеньевской, В.Г. Нечаевой, Н.А. Ветлугиной. Но особое благоговение и вечную благодарность Светлана Акимовна сохранила к институтским преподавателям. Всю жизнь она верна той научной школе, в рамках которой осуществлялась ее профессиональная подготовка, и в собственных исследованиях развивает идеи своих учителей, но с учетом новых исторических условий.

С отличием окончен институт, затем творческая работа в качестве методиста, заведующей детским садом. Собран материал для поступления в аспирантуру Научно-исследовательского института дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР. Начинается новая эра в жизни Светланы Акимовны. В те годы этот замечательный институт был центром научной мысли, а его сотрудники — создателями книг, вошедших в классику дошкольной педагогики и детской психологии.

Годы в аспирантуре, исследовательская деятельность под руководством Р.И. Жуковской завершили успешной защитой кандидатской диссертации в 1973 году. А затем на протяжении 15 лет Светлана Акимовна — ведущий научный сотрудник НИИ дошкольного воспитания. Она исследует проблемы, имеющие перспективное значение для теории и практики воспитания. Результаты исследования, теоретически обоснованные, нашли свое отражение в докторской диссертации, которую Светлана Акимовна защитила в 1989 г., и легли в основу создания и развития авторской научной школы социального развития дошкольников.

В 1988 г. Светлана Акимовна меняет направление своей профессиональной деятельности, посвятив ее подготовке педагогических кадров. Светлана Акимовна возглавляет кафедру дошкольной педагогики сначала в Московском государственном заочном педагогическом институте (ныне Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова), а с 1995 г. — в Московском городском педагогическом университете.

Под руководством Светланы Акимовны подготовлено 20 кандидатских диссертаций и 3 докторские диссертации, которые посвящены проблемам социального развития детей, нравственного, трудового воспитания дошкольников, профессиональной подготовки кадров.

Работа в педагогических вузах расширила диапазон научных исследований Светланы Акимовны. Появляются научные статьи, посвященные проблемам профессионального педагогического образования, создаются методические рекомендации, программы учебных дисциплин. Опираясь на теоретические положения своей научной школы, Светлана Акимовна ввела в содержание вузовского образования новый предмет «Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью», разработала его программу, опубликовала учебное пособие. В соавторстве с Т.А. Куликовой создан учебник «Дошкольная педагогика» для первой ступени подготовки кадров по дошкольной специальности (для колледжа и вуза). Учебник оказался настолько востребованным, что, начиная с 1998 г., выдержал 9 изданий, и тем не менее найти его на полках книжных магазинов не так-то легко.

Светлана Акимовна — ученый и талантливый популяризатор науки. Ее парциальная программа социального развития ребенка «Я — Человек» получила высокую оценку у теоретиков и практиков дошкольного воспитания, используется в воспитательно-образовательной работе дошкольными учреждениями Москвы, Шадринска, Белгорода, Смоленска, Владивостока и других городов России.

Положения научной школы Светланы Акимовны нашли отражение в программе обучения и развития детей 5 лет «Предшкольная пора» (руководитель проекта — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Н.Ф. Виноградова).

Имя Светланы Акимовны Козловой известно за рубежом. Так, на Кубе с благодарностью вспоминают Светлану Акимовну, которая в течение года

помогала в организации детских садов, подготовке кадров, создании учебно-методических пособий. С основными направлениями своей научной школы Светлана Акимовна знакомила ученых Германии, Норвегии, Дании, Испании, Мексики, Болгарии, Узбекистана, Армении, Грузии, Латвии, Литвы, Эстонии. В 1997 и 1998 гг. Биографический институт США назвал Светлану Акимовну Козлову «Женщиной года» в области науки и бизнеса.

Заслуги Светланы Акимовны отмечены и на родине. Она имеет правительственные награды: медали К.Д. Ушинского, «В память 850-летия Москвы»; знак «Отличник народного просвещения»; является заслуженным учителем Российской Федерации, заслуженным профессором Московского городского педагогического университета.

Однако высокие звания, награды — это только часть признания заслуженных достижений юбиляра. Есть еще одна форма признания — отношение людей, с которыми Светлана Акимовна трудится, кем руководит, кого учит и увлекает новыми идеями. Её любят и уважают коллеги, сотрудники университета, факультета, кафедры. Студенты с гордостью говорят, что их учит (учила) «сама Козлова». Аспиранты уверенно смотрят в будущее: руководитель всегда придёт на помощь, поддержит, вселит уверенность, доведет до победного конца.

Поздравляя Светлану Акимовну с юбилеем, пожелаем ей здоровья, счастья, благополучия всей ее семье. Пусть реализуются все творческие замыслы, которыми так богата Светлана Акимовна, в ее дальнейшей научно-педагогической деятельности.

*Т.А. Куликова*

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

### **Первый Всероссийский педагогический конгресс «Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы»**

Этот конгресс был проведён Международной академией наук педагогического образования 19–21 декабря 2007 г. в Москве. В нём приняли участие несколько сотен представителей научно-педагогической общности из многих регионов России и зарубежные гости из Белоруссии, Германии, Казахстана, Китая, Киргизии, Польши, Украины, Финляндии. Конгресс проводился на базе нескольких московских педагогических вузов, в том числе Московского педагогического государственного университета, Московского государственного областного университета, Московского городского педагогического университета.

Работа секций конгресса проходила по следующим направлениям:

1. Содержание педагогического образования в современных социокультурных условиях.
2. Профессиональная подготовка педагогических кадров в свете Болонских соглашений.
3. Создание современной электронной информационной среды образовательных учреждений.
4. Формирование инновационной образовательной среды вуза.
5. Профессионально-личностное воспитание и развитие специалистов.
6. Здоровьеразвивающая образовательная среда современного педагогического вуза.
7. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров как ведущее условие обеспечения качества образования.
8. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров в системе повышения квалификации как ведущее условие обеспечения качества подготовки специалиста.

Общеуниверситетская кафедра педагогики МГПУ стала организатором работы секции по проблемам подготовки педагогических кадров в свете Болонских соглашений. Наш вуз посетили коллеги из Владимира, Волгограда, Рязани, Воронежа и Сургута.

С научными докладами на секции выступили заведующая ОУК педагогики МГПУ доктор педагогических наук, профессор И.П. Андриади, доктор педагогических наук, профессор МПГУ Е.И. Артамонова, доктор физико-математических наук, профессор МПГУ В.А. Ильин, кандидат педагогических наук, доцент общеуниверситетской кафедры педагогики МГПУ Г.П. Кузина, кандидат педагогических наук, доцент МГПУ Э.К. Никитина и другие.

В рамках работы секции были освещены проблемы вхождения педагогических вузов в Болонский процесс, вопросы академической мобильности в контексте интеграции вузов в мировую систему высшего образования, особенности внедрения кредитной системы в образовательный процесс. Участники дискуссии активно обсуждали достоинства и недостатки введения двухуровневой системы подготовки педагогических кадров, обменивались опытом по организации бакалавриата и магистратуры в российских вузах, осуществлению международных научных и студенческих обменов, использованию рейтинговой системы оценивания результатов обучения.

По итогам работы изданы материалы I Всероссийского педагогического конгресса «Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы», куда вошли тезисы выступлений участников. В журнале «Педагогическое образование и наука», 2007, № 7 опубликованы статьи некоторых участников конгресса, в том числе статья профессора МГПУ И.П. Андриади и доцента МГПУ С.Ю. Тёминой «Усиление интеллектуально-творческой составляющей в процессе подготовки педагогических кадров».

*С.Ю. Тёмина*

### **Межвузовская научно-практическая конференция «Подготовка специалистов для системы дошкольного воспитания в процессе вузовского образования»**

Эта конференция прошла 17–18 декабря 2007 г. в Московском городском педагогическом университете. В ее работе приняли участие заведующие кафедрами, преподаватели факультетов вузов, которые в течение многих лет ведут обучение студентов по специальности «Дошкольное воспитание»: Московский педагогический государственный университет, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, Московский областной педагогический университет, Тольяттинский государственный университет.

Нет особой нужды говорить о своевременности и значимости состоявшейся конференции, по содержанию не имеющей аналогов в последнее десятилетие. Необходимость обсуждения проблемы высшего профессионального педагогического образования по специальности «Дошкольное образование» остро назрела по ряду причин.

Основой содержания профессиональной подготовки педагогических кадров для системы дошкольного воспитания являются Государственные образовательные стандарты ВПО, обеспечивающие баланс фундаментальности и прикладной направленности. Однако в связи с переходом от унитарной системы дошкольного образования к многообразию типов и видов учреждений (что диктуется спецификой столичного мегаполиса, других крупных городов) необходимо расширение и уточнение национально-регионального компонента стандартов образования. В докладах участников конференции был представлен интересный опыт обогащения содержания профессионального образования за счет максимального приближения его к потребностям современного общества (подготовка студентов к новым формам взаимодействия с семьей, просвещению в духовной сфере, использованию национальных традиций в педагогической деятельности, экономическому образованию детей и так далее).

В ряде докладов отмечалось, что для подготовки квалифицированных педагогов, отличающихся высоким уровнем профессионализма и фундаментальной гуманистической основой, способных к реализации междисциплинарного подхода в реальном многообразном педагогическом процессе, целесообразно усилить аксиологическую, общекультурную и профессиональную направленность учебных дисциплин. В этом плане, как отмечали докладчики,

большие возможности таятся в предметах эстетического цикла, дисциплинах по выбору, факультативах, позволяющих студенту проявить свою индивидуальность, инициативу, творчество.

Участники конференции имели возможность познакомиться с опытом использования научно обоснованных педагогических технологий, обеспечивающих единство образовательных и воспитательных задач. Это психолого-педагогические практикумы, игровые технологии, тренинги, направленные на практически ориентированное обучение, современные информационные и рейтинговая технологии, формирующие у студентов стремление и умение управлять собственной учебной деятельностью.

Активно обсуждался вопрос о дифференциации содержания профессионального образования по вариативным учебным планам, программам; о введении новых специальностей, специализаций, факультативов при подготовке кадров для системы дошкольного воспитания в столичных вузах. Однако, как было отмечено в резолюции конференции, все нововведения такого характера требуют объединения и координации деятельности кафедр столичных вузов для научного обоснования вводимых новшеств, системности и взаимосвязи, более четкой ориентации на модель специалиста.

Собравшиеся наметили круг вопросов, которые необходимо решать в ближайшее время и обсудить на следующей межвузовской конференции. Это специализированная подготовка выпускников факультета дошкольной педагогики и психологии к работе с категориями детей, наиболее социально незащищёнными (в условиях детского дома, учреждений временного пребывания беспризорных детей; адаптивных образовательных учреждений), а также к работе с патронатными семьями; семьями, организовавшими домашний детский сад; самостоятельно осуществляющими дошкольное образование детей и т.д.

В заключение принято решение о координации усилий всего научно-педагогического корпуса столичных вузов, осуществляющих подготовку кадров для системы дошкольного воспитания, для разработки направлений перехода на европейскую вузовскую двухуровневую систему (бакалавр, магистр).

Решено создать временные научные коллективы для теоретического обоснования содержания и педагогических технологий подготовки кадров, разработки программных, учебных, методических материалов и документов, а также периодически обсуждать результаты деятельности временных научных коллективов на научно-практических конференциях, круглых столах, теоретических семинарах.

*Т.А. Куликова*

**СООБЩЕНИЯ, НОРМАТИВНЫЕ  
ДОКУМЕНТЫ, ПРОЕКТЫ, ПРОГРАММЫ**

**А.Ш. Шахманова**

**Программа социального развития  
детей дошкольного возраста  
в условиях детского дома**

**В** настоящее время одной из острейших государственных проблем является проблема сиротства.

По данным разных источников, сегодня в стране количество детей, оказавшихся в «трудной жизненной ситуации», то есть детей, лишившихся в силу тех или иных причин родительской опеки, исчисляется миллионами. Это значительная часть детского населения страны.

Несмотря на развитие альтернативных форм призрения таких детей (усыновление, патронат, приёмная семья и так далее), многие сироты воспитываются в детских домах и школах-интернатах.

В настоящее время выпускники детских домов и интернатов не готовы к самостоятельной жизни в обществе. Об этом красноречиво свидетельствуют данные научных исследований (Ю.М. Мерзлякова, А.М. Прихожан, Г.В. Семья, Н.Н. Толстых и другие) и официальная статистика (по данным Генпрокуратуры РФ, только 10% выпускников детских домов могут кое-как адаптироваться в социуме, остальные пополняют ряды алкоголиков и наркоманов (40%), колонии и тюрьмы (40%) и кончают жизнь самоубийством (10%)).

Почему это происходит? В чем причина такого положения?

Долгое время считалось, что гвоздь проблемы в материальном обеспечении. Это, конечно, важный аспект, но решение только материальных проблем не есть выход из сложившейся ситуации. Об этом красноречиво свидетельствует опыт г. Москвы. Здесь каждый выпускник детского дома получает отдельную квартиру, на счетах у многих накапливаются определённые суммы денежных средств, дети имеют льготы. Однако выпускники детских домов не могут ими распорядиться и адаптироваться к жизни. Большинство из них теряют свои квартиры уже в первые годы самостоятельной жизни или превращают их в подобие общежитий, в худшем случае — в притоны.

Значит, обеспечить ребенка материальными благами еще не значит готовить его к жизни.

Необходима комплексная перестройка педагогического процесса в детском доме, которая предполагает следующее.

***Отказ от закрытого характера подавляющего большинства детских домов и интернатов.***

Чаще всего дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, изолированы от окружающего мира. Чрезмерная закрытость детских домов приводит к раннему отторжению ребенка от социума, формирует психологию «мы» (те, кто в детском доме) и «они» (те, кто за забором детского дома, то есть весь остальной мир). Получается, что ребенок до совершеннолетия находится вне социума (непродолжительные экскурсии не могут решить проблемы), а затем выходит в чуждую и малознакомую для него среду. Он чужой в этом большом мире.

Необходимо, чтобы дети посещали обычные образовательные учреждения для детей из семьи, а в детский дом возвращались как в семью. Это, с одной стороны, будет обеспечивать детям-сиротам полноценный объем образования: такой же, какой предлагается детям из семьи; с другой — будет способствовать раннему включению в жизнь социума (и ребенок впоследствии не будет бояться его и чувствовать себя чужим); с третьей — поможет детям приобрести адекватные коммуникативные навыки, необходимые в жизни.

«Открывать» детские дома (то есть переводить детей на обучение в обычные образовательные учреждения) на ступени даже начальной школы) уже поздно. Как показывает практика, дети испытывают определённые трудности при вхождении в новый коллектив. Этих трудностей удастся избежать, если перевод осуществлять раньше — на ступени дошкольного детства. В этом случае детдомовские ребята легко адаптируются к новым условиям.

Одной из причин, провоцирующих проблемы в воспитании детей-сирот, на наш взгляд, является ***недооценка, даже в среде педагогов, начальных этапов развития личности (раннее и дошкольное детство).***

В настоящее время основное внимание специалистов сосредоточено на проблемах воспитания сирот школьного возраста. Дошкольный и ранний возраст часто выпадают из поля зрения специалистов.

А ведь уже давно доказано психолого-педагогическими исследованиями, что именно начальные этапы развития являются наиболее важными в становлении человека. Именно здесь формируется фундамент будущей личности, происходят важнейшие новообразования: ребенок овладевает такими специфически человеческими качествами, как прямохождение и речь, складывается первичная направленность личности — социальная или асоциальная, происходит половая идентификация. Раннее и дошкольное детство являются сензитивными в плане развития всех психических процессов (памяти, мышления, внимания, воображения и других). Именно в этом возрасте появляется самосознание. Упущения данного периода наиболее тяжело сказываются на всей последующей жизни человека и в дальнейшем очень трудно поддаются коррекции.

В очень непростом положении находятся дети — воспитанники домов ребенка. В настоящее время эти учреждения находятся в ведении Министерства здравоохранения и социального развития РФ. Несмотря на то что в них предусмотрена должность педагога, основное внимание уделяется вопросам медицинского сопровождения здоровья детей. Вопросы воспитания рассматриваются как второстепенные. Недооценка педагогической работы в этом возрасте приводит к тяжелейшим последствиям в развитии детей.

Перестройку педагогического процесса сиротских учреждений необходимо начинать на этапе раннего и дошкольного детства.

В настоящее время дошкольные учреждения для детей-сирот работают по программам, ориентированным на обычные детские сады и не учитывающим специфики данного контингента. А ведь развитие этих детей сопровождается целым рядом специфических особенностей.

Нами была предпринята попытка разработать программу социального развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома. Программа ориентирована на:

**– перестройку режима дня дошкольников детского дома с целью увеличения удельного веса эмоционально-личностного общения.**

В настоящее время дети — воспитанники детских домов часто недополучают от педагогов удовлетворения потребности в эмоциональном общении. Именно эта эмоциональная недостаточность, вызванная дефицитом родительского тепла, оказывает очень сильное негативное влияние на все стороны личностного развития ребенка. Необходимо увеличение удельного веса неформального личностного общения взрослого с ребенком в условиях детского дома, освобождение педагогов от засилья фронтальных форм работы и выполнения «групповых» мероприятий, переключение их внимания на продуманное, эмоциональнонасыщенное, индивидуализированное личностное общение с детьми. Стратегия такого общения должна разрабатываться с учетом конкретных эмоциональных потребностей каждого ребенка и требует от педагогов более тщательной психологической подготовки;

**– учёт своеобразия содержания и форм обучения детей дошкольного возраста в условиях детского дома.**

Необходимо перестроить работу педагогов детского дома, сместив акценты с фронтальных форм обучения на индивидуализированную работу с детьми, Перевод детей — воспитанников детского дома в дошкольное учреждение для детей из семьи не снимает с воспитателей обучающих функций. Однако содержание образования в детском доме должно носить иной характер, нежели в обычном детском саду. Здесь целесообразно проводить занятия по привитию детям бытовых навыков, развитию творческого потенциала, коррекции последствий эмоциональной депривации и так далее, сосредоточить внимание на грамотной организации эмоционально-личностного общения с воспитанниками до и после посещения детского сада. Для этого необходимо тщательно анализировать особенности развития каждого ребенка. Мы предлагаем

завести на каждого воспитанника специальную «Тетрадь динамики развития ребенка», в которой педагог отражает собственные наблюдения по разным направлениям развития малыша (речь, мышление, креативность, коммуникативные навыки, эмоциональное состояние и так далее). Учитывая мнение воспитателя детского сада, педагог планирует индивидуальную работу в соответствии с личностными особенностями каждого ребенка;

– *организацию развивающей среды дошкольного детского дома с учётом особенностей данного контингента детей.*

Среда обитания является важнейшим средством социализации. Однако в дошкольном возрасте ее значение в жизни ребенка несоизмеримо больше, чем в другие возрастные периоды. Это обусловлено особенностями данного этапа жизни: присущим детям этого возраста «впитывающим умом» (М. Монтессори), с одной стороны, и недостаточной развитостью опосредованных способов познания мира (например, через книгу, так как дети еще не умеют читать), — с другой.

Какой же должна быть развивающая среда дошкольного учреждения для детей-сирот? Несомненно, она должна базироваться на основных принципах лично ориентированной модели построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении, разработанных в Концепции дошкольного воспитания (1989). Однако в условиях дошкольного детского дома эти принципы, сохраняя свою актуальность, приобретают определённую специфику.

В частности, необходимо максимальное приближение среды дошкольного учреждения к семейным условиям (планирование группового пространства по типу обычной квартиры или дома; присутствие в интерьере «семейных реликвий» (фотографий детей в более раннем возрасте, личных вещей, рисунков и прочее)). Желательно наличие мягкой мебели, на которой уютно могут разместиться не только дети, но и взрослые, телевизора, аудио- и видеотехники. На кухне обязательно наличие элементарной бытовой техники (миксер, мясорубка, плита с духовкой и другие).

Имеет свою специфику в условиях детского дома и принцип комплексирования и гибкого зонирования пространства. Зонирование группового пространства в дошкольном детском доме обязательно должно включать: *практическую зону*, в которой дети практикуются в бытовых навыках; *зону творческого развития*, позволяющую ребенку проявлять свои креативные способности и творческую активность в разных видах деятельности (изобразительной, музыкальной, технической и так далее); *зону уединения*, где ребенок может побыть один; *зону доверительного общения*, где обстановка располагает к задушевным беседам; *«социальную» зону*, в которой дети могут расширить и отразить полученные представления о социальном мире. Это, как правило, гибкая зона игровых уголков социальной тематики: «Семья», «Больница», «Магазин», «Путешествие» и тому подобное, стеллажи с книгами о людях разных профессий, материалами о культуре разных народов, исто-

рии и культуре своей страны. В «космической» (по М. Монтессори) зоне хорошо сосредоточить материалы, призванные познакомить ребенка с элементами естественно-научной картины мира (глобус, карты мира, России, родного региона, доступные для детского восприятия книги по географии, биологии, астрономии и прочее);

– *целенаправленное обучение разнообразным способам и формам взаимоотношений с детьми и взрослыми.*

Дети не умеют проявлять внимание к окружающим, заботиться о них. Они привыкли только принимать заботу по отношению к себе. К моменту выпуска из детского дома это провоцирует развитие у выпускников психологии иждивенчества.

Необходимо уже на ступени дошкольного возраста *развивать* у детей способность проявлять заботу и внимание, всячески стимулировать и поощрять подобные проявления со стороны дошкольников по отношению к окружающим детям, взрослым, животным, растениям.

Проблемой для воспитанников детских домов является разграничение понятий «мое», «общее». Как правило, в условиях детского дома приоритет отдаётся «общему». А у ребенка должно быть «мое», к которому никто не может прикоснуться без разрешения. Научившись уважать «свое», ребенок учится уважать и «чужое», и «общее». Необходимо наличие для каждого ребенка своих личных вещей (посуда, одежда, игрушки и другое);

– *подбор педагогических кадров.*

Ключевым моментом в работе детских домов является вопрос о кадрах. В условиях детского дома значимость педагога в жизни ребенка гораздо больше, чем просто учителя в школе или воспитателя в детском саду. Это связано с тем, что его профессиональные функции предполагают не просто «педагогический» аспект, но и, насколько это возможно, компенсацию для ребенка дефицита родительских эмоций.

Педагог детского дома имеет дело с особым контингентом детей. Дети-сироты, испытавшие острую недостаточность родительского тепла, имеют серьёзные проблемы в физическом развитии, отставание в интеллектуальной сфере (ограниченный кругозор, проблемы в развитии некоторых форм мышления — образного, логического и так далее) и эмоциональном регистре (отсутствие избирательности и постоянства в эмоциональных привязанностях, трудности в общении с окружающими. Такие дети реже проявляют сочувствие, сопереживание, им свойственна повышенная агрессивность, потребительское отношение к жизни). К тому же, в детских домах очень неоднородный контингент. Здесь вместе находятся нормально развивающиеся дети, дети с психическим и речевым недоразвитием разной степени, дети, пережившие тяжёлые эмоциональные стрессы (алкоголизм, а нередко и гибель родителей, война), и дети, имеющие опыт жизни «на улице».

Все это требует от педагога детского дома дополнительных знаний и умений. Специалисты, работающие с детьми-сиротами, должны иметь более глу-

бокие знания по психологии и патопсихологии, по основам коррекционной педагогики и психологии, медицине (среди детдомовцев почти нет здоровых детей).

С другой стороны, работа с таким непростым контингентом накладывает негативный отпечаток на личность самого педагога. Педагоги детских домов в большой степени подвержены синдрому профессионального выгорания, а ведь общеизвестно, что «выгоревший» педагог вряд ли сможет дать что-то своим воспитанникам. Встает задача вооружения педагогов навыками элементарной психогигиены и организации регулярных тренинговых курсов психологической реабилитации.

В настоящее время ни один педагогический вуз или колледж России не готовит специалистов для детских домов. Учитывая массовый характер сиротства и специфику требований к специалистам, работающим в этой сфере, нам представляется целесообразной постановка вопроса об открытии специализации в рамках педагогических факультетов в педагогических вузах и колледжах.

Мы затронули лишь некоторые аспекты проблемы воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях дошкольного детского дома.

Бесспорно одно — решить проблемы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, невозможно без консолидации усилий всего общества — государственных органов власти, педагогических коллективов детских домов и детских садов, научных учреждений, общественности.

**КРИТИКА. РЕЦЕНЗИИ. БИБЛИОГРАФИЯ****Гликман И.З. Педагогическое стимулирование:  
Методическое пособие для руководителей школ. —  
М.: Народное образование, 2007. — 159 с.**

Работа посвящена актуальной педагогической проблеме в деятельности педагогов-практиков, испытывающих беспомощность в мотивировании учащихся к активной познавательной и другим видам полезной деятельности, так как ценностные ориентиры современных школьников зачастую смещены. Её автор — профессор общеуниверситетской кафедры педагогики МГПУ.

Особенности стимулирования учебной и воспитательной деятельности раскрыты им на фоне общей характеристики факторов формирования личности и сущности педагогического стимулирования. Особое внимание он уделяет причинам живучести антипедагогических стимулов, используемых в школе; учёту половозрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в стимулировании их деятельности. Основные теоретические положения и выводы подтверждаются описаниями живого педагогического опыта автора и видных педагогов прошлого и современности.

Рассматривая стимулирование учебной деятельности, Иосиф Залманович специально останавливается на вопросах стимулирования творчества и на рейтинговой системе оценки знаний школьников как инструменте стимулирования. Это одни из наиболее значимых и обсуждаемых вопросов педагогической науки.

Заслуживает положительной оценки детальное освещение методов воспитания, причём как уже давно и хорошо себя зарекомендовавших, так и необоснованно забытых учителями и воспитателями, а также — современных.

Специальный раздел книги посвящён мотивации труда учителей и представляет интерес для начинающих администраторов, но будет полезен и опытным руководителям.

Пособие имеет хорошо продуманную структуру. Оно содержит предисловие, три раздела, состоящие из глав, которые, в свою очередь, подразделяются на параграфы, заключение, приложение и список литературы.

Несомненное достоинство работы при её небольшом объёме — строгая научность изложения, простота и логичность подачи материала, хороший литературный язык. За этим скрываются профессионализм и эрудиция автора.

Следует отметить, что содержание «Педагогического стимулирования» и его соответствие требованиям Государственных стандартов профессионального педагогического образования позволяет значительно расширить круг его читателей. Оно будет полезно учителям, классным руководителям, воспитателям групп продлённого дня, а также студентам педагогических вузов и аспирантам. Пособие может быть использовано преподавателями педагогических учебных заведений для подготовки лекций и семинарских занятий по педагогике. Кроме того, оно может быть рекомендовано будущим учителям, проходящим педагогическую практику, а также всем, кто работает с детьми и подростками в оздоровительных лагерях.

*С.Н. Ромашова*

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
2008, № 1**

**Андриади Ирина Петровна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая общеуниверситетской кафедрой педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Андриянова Марина Евгеньевна** — соискатель, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики педагогического факультета ГОУ ВПО МГПУ.

**Загарницкая Ирина Ивановна** — кандидат философских наук, доцент кафедры социальной философии и философии образования Национального педагогического факультета им. М.П. Драгоманова (г. Киев, Украина).

**Ильина Екатерина Владимировна** — соискатель, методист общеуниверситетской кафедры педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Куликова Татьяна Абрамовна** — кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Куракина Елена Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор общеуниверситетской кафедры педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Марева Марина Владимировна** — учитель школы-интерната для глухих детей № 65 г. Москвы.

**Мирошкина Марина Руслановна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории проблем социализации подрастающего поколения НИИСО ГОУ ВПО МГПУ.

**Мыскин Сергей Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии ИПССО ГОУ ВПО МГПУ.

**Пономарёва Елена Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии ИПССО ГОУ ВПО МГПУ.

**Потапов Игорь Владимирович** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественно-научных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе факультета начальных классов ГОУ ВПО МГПУ.

**Преснова Ольга Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Пытина Анастасия Александровна** — аспирант общеуниверситетской кафедры педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Ромашова Светлана Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего общеуниверситетской кафедрой педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Серова Анна Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор общеуниверситетской кафедры педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Соловьева Ирина Леонидовна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и научно-методического обеспечения подготовки кадров для системы специального образования факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Тёмина Светлана Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеуниверситетской кафедры педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

**Трегубова Лидия Семеновна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе факультета начальных классов ГОУ ВПО МГПУ.

**Тюков Анатолий Александрович** — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и инноваций ИПССО ГОУ ВПО МГПУ.

**Шатова Анна Демьяновна** — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института развития дошкольного образования РАО РФ.

**Шахманова Айшат Шихахмедовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Шукина Светлана Евгеньевна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 1 (19), 2008

Главный редактор:  
доктор педагогических наук, профессор *И.П. Андриади*

Начальник редакционно-издательского отдела:

*Н.А. Соломатина*

Редактор:

*М.В. Чудова*

Компьютерная верстка, макет:

*О.Г. Арефьева*

Корректор:

*И.А. Теплова*

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.*

Подписано в печать: 20.01.2008. Формат 70×108 1/16.  
Бумага офсетная.

Объем усл. 8,5 п.л. Тираж 1000 экз.