

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

№ 2 (23)

**СЕРИЯ
«Педагогика и психология»**

Научный журнал
Издаётся с 2001 года
Выходит 4 раза в год

**Москва
2008**

Редакционный совет:

Рябов В.В.

председатель

доктор исторических наук, профессор,
ректор МГПУ

Атанасян С.Л.

кандидат физико-математических наук, профессор,
проректор МГПУ

Русецкая М.Н.

кандидат педагогических наук, доцент,
проректор МГПУ

Геворкян Е.Н.

доктор экономических наук, профессор,
проректор МГПУ

Редакционная коллегия:

Андриади И.П.

главный редактор

доктор педагогических наук, профессор,
зав. общеуниверситетской кафедрой педагогики МГПУ

Амонашвили Ш.А.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Дармодехина В.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, проректор
по воспитательной работе МГПУ

Зиновьева Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета начальных классов МГПУ

Козлова С.А.

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой дошкольной педагогики факультета
дошкольной педагогики и психологии МГПУ,
академик Международной педагогической академии

Конышева Н.М.

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

Приходько О.Г.

кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета специальной педагогики МГПУ

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор,
директор Института психологии, социологии
и социальных отношений МГПУ

Ямбург Е.А.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Фатеева Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент,
декан педагогического факультета МГПУ

Фельдштейн Д.И.

доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО

Флегонтова Н.П.

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

Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 499-181-50-36.

СОДЕРЖАНИЕ

Отечественное педагогическое образование

- Ромашова С.Н.* Некоторые аспекты гуманизации управления качеством школьного образования: итоги школьного эксперимента 5
- Полковникова Н.Б.* Аксеологические компоненты отечественной психологии и педагогики 18

Проблемы профессиональной подготовки

- Калишенко В.Д.* Этнофункциональный подход к организации работы с дошкольниками 29
- Корнеева Г.А.* Психолого-педагогический практикум в университетской подготовке специалистов дошкольных образовательных учреждений 37
- Суворова О.И.* Конфликтологическая подготовка студентов — будущих олигофренопедагогов 41
- Овчинникова В.С.* Новые цели изучения математики в начальной школе и методическая подготовка учителя к их реализации 47

Теория и практика обучения и воспитания

- Павленко Т.А.* Особенности содержания потребности в общении с ровесниками у неконфликтных и конфликтных старших дошкольников 60
- Листик Е.М.* Исследование развития способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста 68
- Курашова В.А.* Природа как средство социализации младших школьников 82

Специальная педагогика и психология

- Курек Н.С.* К проблеме девиантного поведения слабослышащих подростков 88

История отечественного педагогического образования

- Кудряшев А.В.* Развитие познавательных интересов учащихся в проектах реформы отечественной средней школы в конце XIX – начале XX века 96

Сравнительная педагогика

- Голицына Е.Ю.* Взаимодействие школы и родителей
во французской системе образования..... 103

Дискуссии

- Головань Н.А.* Информационные технологии на уроках истории
и мировой художественной культуры..... 109

Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика

- и психология», 2008, № 2 (23)..... 117**



ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С.Н. Ромашова

Некоторые аспекты гуманизации управления качеством школьного образования: итоги школьного эксперимента

В современных условиях приоритетным направлением общественного развития становится образование. Именно его уровень в XXI в. будет определять, какие государства займут преимущественное положение в мировом сообществе.

Актуальность этой проблемы вызвана не только необходимостью вхождения России в число передовых государств мира, но и тем, что современная молодёжь часто демонстрирует падение общей культуры, слабость и узость базовых знаний, умений и навыков, получаемых в средней школе, ограниченность мышления, нравственную инфантильность. Общим местом стала констатация снижения орфографической грамотности выпускников средней школы, затруднений с выражением собственных мыслей, осмыслением и анализом научного текста, отбором материала для освещения поставленного вопроса, конспектированием устной речи и тому подобное.

Анализ сформированности умения учиться у студентов 2–3-х курсов МГПУ и МПУ факультетов иностранных языков и исторического показал, что от 18 до 34% из них не обладают достаточной скорописью и не умеют конспектировать читаемую преподавателем лекцию. Только 26% обучающихся в вузе на семинарах внимательно слушают выступления товарищей и делают необходимые записи; стремятся выступить по предложенным вопросам — около 60%. При подготовке к занятиям учебник служит основным литературным источником для 82% будущих учителей (из них только 8% регулярно читают какую-либо специальную литературу, ещё 12% обращаются к подобной литературе иногда, 47% использует Интернет, остальные ограничивают себя учебными пособиями и записями лекций). Есть и те, кто довольствуется распространёнными ныне краткими пересказами литературных произведений и брошюрами из серии «Шпаргалка», 11% вообще не готовятся к занятиям или делают это от случая к случаю.

Преподаватели разных вузов, преподающие различные дисциплины, и учителя средних школ отмечают также, что студенты и старшеклассники не стремятся к глубокому осмыслению содержания учебного материала, освоению понятий и теорий, слабо используют язык науки, в их работах преобладает компилятивность. Из этого можно сделать вывод об обвальном падении у обучающихся познавательной мотивации, снижении качества образования и, вероятно, разрушении мыследеятельностной школы, которой традиционно славилась отечественная система образования.

Анализ *социально-экономической* и *политической* обстановки в стране, а также ситуации, сложившейся в сфере *образования*, позволяет выделить причины, которые объясняют такое положение. В их числе, прежде всего, следует назвать исчезновение образования из числа приоритетных общественных ценностей. Это стало возможным на фоне резкого снижения жизненного уровня интеллигенции.

Другая причина — введение платы за образование: молодые люди из состоятельных семей, не обладающие необходимыми знаниями, достаточными способностями и трудолюбием, получают сертификаты об образовании, отеснив более знающих, талантливых и трудолюбивых сверстников, которые не могут оплатить своего обучения. В результате многие студенты вынуждены совмещать его с работой. Однако без ущерба для учёбы сделать это удаётся далеко не всем.

В числе причин снижения качества образования следует также назвать недостаточную экономическую заботу государства о развитии науки, культуры, образования. Отток из школы наиболее образованных и опытных педагогов из-за недостойной оплаты их труда. «Зашоренность» ряда политиков, проводящих реформирование образовательной сферы и не задумывающихся о разрушительных последствиях для отечественной системы образования слепого копирования зарубежных образцов. Увеличение учебного времени, отводимого на изучение иностранных языков (с 2007 / 2008 учебного года в основной школе в качестве обязательного предмета введено изучение второго иностранного языка, а учителям иностранных языков по сравнению с другими школьными педагогами значительно повышена заработная плата) при его сокращении на изучение, например, русского языка и стремительно нарастающей безграмотности школьников. Углубляющийся разрыв между ценностными ориентирами педагогов, стремящихся к разностороннему развитию личности школьника, и нацеленностью чиновников на осуществление контроля за деятельностью образовательных учреждений по формальным показателям и другое.

Если рассмотреть *педагогические* причины снижения качества образования, то среди них выделяются следующие: недостаточная научная обоснованность учебных планов школ; рассогласованность учебных планов и учебных

программ, действующих в московском регионе; перегруженность учебников и учебных пособий второстепенным материалом; недостаточное внимание их авторов к психологическим особенностям школьников; слабость дидактической базы некоторых пособий; ослабление внимания части учителей к обеспечению умственного развития обучающихся и ориентация на формальное усвоение знаний, подстёгиваемое введением ЕГЭ и широким распространением тестовых форм контроля знаний; слабость психолого-педагогической и методической подготовки выпускников педагогических вузов; повышение в кадровом составе школ доли учителей, не отвечающих требуемому уровню профессиональной подготовки и так далее.

Есть и *медико-психологические* причины, порождающие проблемы качества образования выпускников школы. Среди них следует отметить рост числа школьников, страдающих различными хроническими заболеваниями; возрастание количества учащихся с задержкой в развитии, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении; увеличение численности детей, переживших тяжёлые психологические травмы (беженцы из горячих точек, очевидцы терактов и другое); всё чаще встречающийся синдром дефицита внимания у обучающихся разного возраста; широкое распространение гиперактивности и так далее.

И хотя картина получилась неутешительной, опросы родителей и старшеклассников показывают, что результатом обучения в школе они считают получение качественного образования. Но что понимается под качеством образования?

В современной науке нет единства мнений по этому вопросу. Одни в качественном образовании видят соответствие результатов обучения требованиям государственных образовательных стандартов. Другие считают, что качественным может быть только образование повышенного уровня. Третьи задаются вопросом о допустимости признания образования качественным без учёта уровня воспитанности выпускников.

В процессе эксперимента под *качественным* было принято понимать *образование, которое успешно решает задачи целостного развития личности*. Исходя из этого, была разработана *технология гуманизации управления качеством образования школьников*. При этом учитывалось, что любая технология специально выстраивается под определённый педагогический замысел. В её основе лежат ценностные ориентиры и целевые установки, которые имеют форму конкретного ожидаемого результата. Функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся с учётом принципов индивидуализации обучения и воспитания. Она гарантирует всем школьникам достижение и прочное усвоение уровня действующего государственного образовательного стандарта. Поэтапное, последовательное воплощение элементов педагогической технологии может быть воспроизведено любым учителем с учётом его авторского почерка. Органи-

ческой частью педагогической технологии выступают соответствующие процедуры, обеспечивающие измерение результатов деятельности.

При признании ученика главной ценностью, в основу технологии были положены основные принципы гуманизации педагогического процесса: субъектно-центрированный подход к учащимся, педагогический демократизм, педагогический активизм, педагогический эмоционализм, непрерывное педагогическое образование.

Принцип субъектно-центрированного подхода к учащимся означает признание самооценности личности каждого воспитанника вне зависимости от его учебных успехов и уровня воспитанности. Этот принцип требует от учителя в организации учебно-воспитательной деятельности ориентира на индивидуальные и личностные особенности школьника.

Под индивидуальными особенностями понимаются специфические черты характера, своеобразие стиля познавательной деятельности, интеллектуального, нравственного, волевого и физического развития, состояния психического и физического здоровья, возможностей, потребностей, интересов ребёнка и тому подобное. Что касается личностных особенностей, то это те специфические свойства человека, которые он проявляет во взаимодействии с социумом. Здесь учитываются его взаимоотношения со старшими и младшими, с коллективом сверстников, его место в этом коллективе: лидер он, ведомый или изгой; что он заимствует у других и чем может поделиться с ними; каковы его ценностные ориентиры и так далее.

Учителя, опирающиеся в своей профессиональной деятельности на этот принцип, стремятся не учащихся приспособлять к избираемым ими формам и методам обучения и воспитания, а сами формы и методы адаптировать к детям. В их арсенале богатый набор традиционных и нетрадиционных форм и методов организации учебно-воспитательной деятельности школьников. Они не ограничиваются каким-то одним методом на уроке, а используют многократное вариативное обращение к одному и тому же материалу. Это позволяет добиваться освоения изучаемого всеми учащимися класса, несмотря на то, что каждый пользуется в процессе учения своим индивидуальным стилем и темпом познавательной деятельности.

Принцип педагогического демократизма исходит из требования равного уважения к личности учителя и ученика; признания прав ребёнка на собственное мнение и стремление его отстаивать, на ошибку в процессе обучения и воспитания, возможности передать учебный материал, если полученная отметка по каким-либо причинам его не удовлетворяет, на участие в школьном самоуправлении как непосредственно, так и через представительные органы учащихся и другое.

Принцип педагогического активизма требует от педагога такой организации учебно-воспитательного процесса, которая бы ставила воспитанника

в позицию активного деятеля. Данный принцип базируется на деятельностном подходе к обучению и воспитанию, согласно которому включение ребёнка в деятельность обеспечивает адекватные результаты воспитания, если он прошёл все её структурные компоненты. Именно поэтому учителя привлекают школьников к целеполаганию и планированию учебной и внеучебной деятельности, поиску средств, необходимых для её осуществления, выполнению соответствующих действий и операций, подведению итогов и оценке результатов. Следует особо подчеркнуть, что в коллективной и индивидуальной рефлексии педагога видят необходимое и обязательное условие, стимулирующее потребность учащихся в самообразовании и самовоспитании. Возникновение у воспитанников желания и готовности к самообразованию и самовоспитанию в определённой мере может рассматриваться как показатель эффективности педагогической деятельности учителей.

Принцип педагогического эмоционализма предполагает опору на эмоциональную сферу обучающихся. Целостное развитие личности требует обращения не только к интеллекту, но и к эмоциям ребёнка, которые могут позитивно или негативно влиять на успешность его учения. Забота о переживаниях детей вовсе не означает стремления запретить им испытывать какие-то эмоции. Это невозможно. Речь идёт о создании условий, которые помогут школьникам понять свои чувства и чувства другого, находить в различных по окраске переживаниях стимулы к саморазвитию, наконец, о выстраивании особой эмоциональной атмосферы жизнедеятельности школьного сообщества — мажора, как говорил А.С. Макаренко, духа школы.

Принцип непрерывного педагогического образования — один из важнейших, так как осуществление обучения и воспитания школьников высококвалифицированными профессиональными кадрами учителей и воспитателей определяет возможность успешного решения любой педагогической задачи. Он предполагает заботу о профессионализме педагогов и направлен на стимулирование их роста как в системе обучения на курсах различного уровня, так и в процессе самосовершенствования.

Учитывая комплексный характер понятия «качество образования», выделены следующие блоки педагогической технологии гуманизации управления качеством образования: социокультурный, медико-психологический, собственно педагогический, управленческий и санитарно-гигиенический.

Социокультурная составляющая технологии предполагает изучение образовательных запросов населения и возможностей окружающей среды для воспитания и развития учащихся, а также её педагогизацию. Сюда относится не только работа в микрорайоне школы, но, прежде всего, создание и развитие системы дополнительного образования в самом образовательном учреждении (расширение сети кружков, студий, спортивных секций, клубов и тому подобное) с целью создания условий, максимально позволяющих учащимся

удовлетворять свои познавательные потребности и интересы, осуществлять соответствующий выбор и самореализацию.

Особенно это важно в том случае, когда школа расположена в так называемом спальном районе мегаполиса, отдалённом от крупных культурных центров. Однако сложившаяся в школе система воспитания, целенаправленное и планомерное использование культурных возможностей Москвы позволяют исправлять эти недостатки.

Педагогизация социокультурной среды не будет полной, если образовательное учреждение не работает с семьёй, в которой живёт и воспитывается ребёнок. Ознакомление родителей с физиологическими и психологическими особенностями растущих школьников, с санитарно-оздоровительными аспектами и педагогическими закономерностями их воспитания и обучения и тому подобное — обязательное структурное звено этой работы. Другими её составляющими выступают индивидуальная работа педагогов, медицинской сестры и психолога с родителями, а также привлечение семьи к проведению различных классовых и общешкольных воспитательных дел.

Медико-психологический блок включает в себя проведение оздоровительных мероприятий и плановых медицинских осмотров, а также изучение индивидуальных психологических особенностей ребёнка и осуществление соответствующих коррекционных мероприятий, если они ему показаны. Наиболее сложный элемент данного блока — медицинский, так как ребёнок и его родители, обладая правом на тайну медицинского диагноза, могут не информировать учителя о заболеваниях воспитанника. Это затрудняет учителю выбор адекватных методов организации педагогического процесса. Другая проблема связана с осуществлением медико-профилактической работы из-за слабого обеспечения школы необходимыми медицинскими кадрами (в школе имеется медицинская сестра, а врачи-специалисты направляются в образовательное учреждение в процессе проведения каких-либо медицинских акций) и медикаментозными средствами для оказания необходимой помощи. Но это общероссийская проблема, имеющая отношение более к финансированию, чем непосредственно к педагогике.

Этот блок взаимодействует самым тесным образом с *санитарно-гигиеническим блоком*, ориентированным на создание таких условий обучения, которые соответствуют современным санитарно-гигиеническим нормам и обеспечивают поддержание и укрепление здоровья детей и взрослых. При этом речь идёт не только о надлежащем температурном режиме, уровне влажности и освещённости учебного помещения, его оборудовании мебелью, соответствующей росту учащихся, а, главным образом, о такой совместной деятельности учителя и ученика на уроке, которая минимизирует угрозу их здоровью (многократная смена видов учебной работы, проведение физкультминуток, разумное использование ТСО и прочее).

Педагогическая составляющая технологии включает в себя следующие элементы: гуманизация взаимоотношений учителя и учащихся; индивидуализация процесса обучения и воспитания; использование форм и методов здоровьесберегающего обучения; формирование и стимулирование у школьников навыков ответственного поведения и деятельности, сообразных их возрастным возможностям; постоянный и систематический контроль за уровнем знаний, умений и навыков учащихся, а также за уровнем их воспитанности; организация профилактической работы по предупреждению неуспеваемости; коррекция издержек обучения и воспитания; организация работы органов ученического самоуправления; развитие сети дополнительного образования в школе и так далее.

Управленческий компонент технологии предполагает выстраивание работы, прежде всего, с учителем. Она складывается из контроля за осуществлением им педагогической деятельности; оказания учителю необходимой помощи; мер, направленных на повышение профессионального мастерства педагога; стимулирования его занятий по самообразованию и привлечения к исследовательской деятельности всех желающих и способных ею заниматься.

Кроме того, в процессе исследования определены уровни управления качеством образования (административный, учительский, ученический), а также разработаны формы и методы гуманизации управления качеством образования для каждого из них.

Административный уровень связан с руководством и управлением профессиональной деятельностью учителей. Основными формами управления качеством образования, используемыми на этом уровне, служат методический и педагогические советы, производственные и административные совещания, собеседования с учителями, педагогические консилиумы, занятия в системе повышения квалификации, сочетание административного контроля, взаимоконтроля и самоконтроля учителей, открытые уроки и так далее.

В работе с учителями широко используются различные методы стимулирования: предоставление дополнительных дней отдыха в каникулы или к отпуску, выделение нового оборудования для оснащения учебного кабинета, денежные премии, записи поощрений в трудовую книжку, повышение квалификационной категории, награждение грамотами, присвоение званий «Почётный учитель» и «Заслуженный учитель РФ», представление к грантам. В школе сложилась традиция гласного поощрения педагогов за профессиональные успехи. А критика их неудач обычно осуществляется в индивидуальной беседе. Таким образом, в управлении педагогическим коллективом используется разумное сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы с учителем.

Учительский уровень реализуется в руководстве и управлении учебно-познавательной деятельностью учащихся со стороны учителя. Для него ха-

рактерны — организация обучения и контроля знаний на основе индивидуального стиля познавательной деятельности школьников; создание в процессе обучения и во внеклассной деятельности учащихся ситуаций успеха и выбора; авансирование и комментирование оценок; проверка письменных работ учащихся ручками двух цветов: одним отмечают достоинства, а другим — недостатки; качественная характеристика самостоятельных и творческих работ учащихся, их устных ответов; использование разнообразных форм организации обучения и внеклассной деятельности учащихся (проведение занятий по элективным курсам, проведение консультативных занятий для слабоуспевающих учащихся в сетке учебных часов; работа спортивных секций, кружков, танцевальной студии «Лето», клуба «Каскад» и тому подобное); предоставление ученику права пересдать учебный материал, если полученная оценка его не удовлетворяет; многократное повторение учебного материала разными методами и с использованием различных средств обучения; организация исследовательской и проектной деятельности учащихся и прочее.

Ученический уровень вбирает в себя ученическое самоуправление учебно-познавательной деятельностью учащихся. На этом уровне широко используются взаимоконтроль и самоконтроль; проектная деятельность школьников различного возраста; самостоятельная творческая деятельность; рецензирование творческих работ одноклассников; рефлексивная деятельность учащихся; проведение предметных недель, экскурсий и поездок, дидактических игр и другое; организация общественно полезной деятельности: поздравление ветеранов войны, уборка пришкольного участка, проведение операции «Мой двор, мой подъезд», работа в зоне отдыха Тропарёво и так далее; участие в окружных и городских марафонах, олимпиадах, конкурсах и тому подобное.

Не имея возможности подробно охарактеризовать осуществляемое в ходе эксперимента управление качеством образования, рассмотрим только те его аспекты, которые касаются работы с педагогическими кадрами и являются наиболее действенными.

Прежде всего, следует упомянуть такую организационную форму управления как *педагогический совет*. В школе традиционно проводится четыре педагогических совета в год, причём два из них посвящаются опытно-экспериментальной работе. На них рассматриваются теоретические и практические аспекты проводимого исследования, заслушиваются выступления учителей, сообщения методических секций и временных творческих микрогрупп, обсуждаются наиболее острые проблемы исследования и педагогической деятельности, вносятся необходимые коррективы в эксперимент. Традиционно обязательный элемент любого педагогического совета — информирование коллектива о выполнении решений предыдущего.

Заседания педсоветов строятся по-разному, но неизменно с таким расчётом, чтобы активное участие в работе приняли все присутствующие. Педсовете-

ты, посвящённые исследуемой проблеме, структурно состоят из трёх частей: пленарного заседания, работы методических секций и общего обсуждения их предложений. Для привлечения внимания к обсуждаемому вопросу часто используются видеофрагменты учебной и внеучебной работы с учащимися, оформляются временные выставки школьных работ, предлагаются для решения конкретные педагогические проблемы и ситуации, но без персонификации действующих лиц.

В процессе эксперимента проводились педагогические советы по следующей тематике: «Проблема гуманизации управления качеством образования и нравственного воспитания школьников в социокультурной среде как новое направление экспериментальной работы школы»; «Стратегия развития школы на этапе реализации городской программы «Столичное образование – 4»: образовательная среда как фактор поддержания здоровья школьников и развития мотивации учения»; «Коррекция и предупреждение неуспеваемости — средство гуманизации управления качеством образования»; «Стратегия развития школы на заключительном этапе реализации программы «Столичное образование – 4»: образовательные запросы социальной среды и готовность школы их удовлетворять»; «Гуманизация управления качеством образования и проблемы здоровья ученика и учителя» и другие.

Важную роль в гуманизации управления качеством образования играет *методический совет* школы. Он осуществляет общее руководство всей научно-исследовательской и методической работой педагогического коллектива, организует и проводит педагогические чтения, семинары и тренинги, контролирует своевременность прохождения учителями переподготовки. Во главе методического совета стоит заместитель директора по научно-методической работе. В состав совета входят все завучи, организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, школьный психолог, председатели методических секций и методических объединений, руководители временных творческих микрогрупп учителей.

При методическом совете функционируют три методические секции: учителей-гуманитариев; учителей естественнонаучного, технического и математического циклов предметов; учителей эстетического цикла, классных руководителей и воспитателей. Они формируются на смешанной и добровольной основе, вбирая в себя учителей различных предметов и работающих с детьми, находящихся на разных ступенях обучения. Такой подход к формированию секций позволил отойти от узко предметной подготовки педагогов и активизировать занятия профессиональным самообразованием тех работников школы, которые не входят в состав традиционных методических объединений (воспитатели ГПД, руководители кружков и секций, учителя труда, музыки ИЗО и так далее). Кроме того, деятельность смешанных секций способствовала значительному расширению психолого-педагогического кругозора

и общекультурного уровня сотрудников, повышению их заинтересованности в опытно-экспериментальной работе.

Методические секции — это постоянно действующие сообщества учителей. Они работают под руководством методического совета, но по своим планам. В поле их зрения находятся изучение учителями современной научной психолого-педагогической литературы, забота о повышении квалификации педагогов, их участие в опытно-экспериментальной работе, организация и проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий, обмен опытом и распространение оправдавших себя в ходе эксперимента форм и методов организации учебно-воспитательного процесса и тому подобное.

Учителя совместно с руководителем методической секции формулируют свои методические темы или темы микроисследований, проводимых в рамках школьного эксперимента. Методические темы принимаются на заседании методической секции. Темы микроисследований секцией обсуждаются и утверждаются руководителем эксперимента. Результаты своей работы по этим темам учителя представляют на заседаниях секций, педагогических советах, педагогических чтениях, в сменной экспозиции школьной методической выставки, ежегодно обновляемой и полностью сменяемой по завершении эксперимента. Наиболее интересные работы отбираются для публикации в окружных методических сборниках или докладываются на окружных семинарах.

В отличие от методических секций творческие микрогруппы учителей — временные объединения. Они создаются учителями, разрабатывающими одну и ту же или близкие проблемы, на время их исследования. Когда проблема разрешается, микрогруппа распускается. Примерами таких временных творческих микрогрупп служат сообщества учителей иностранного профильного языка, раннего изучения иностранного языка, изучения иностранного языка в гомогенных подгруппах, по организации проектной деятельности учащихся, по осуществлению гендерного подхода к обучению и другое.

Эпизодически для решения оперативных вопросов образовательной деятельности могут собираться методические объединения учителей одной специальности. Исключение представляет методическое объединение учителей начальной школы, которое работает постоянно в силу специфичности этой ступени обучения и решает традиционные вопросы.

Ещё одна форма методического сотрудничества учителей — мастер-класс. Он образуется по мере надобности, если в школе появился молодой специалист, нуждающийся в поддержке и помощи. Как правило, учитель-мастер не является формально назначенным наставником молодого учителя. Это старший, более опытный друг и советчик. Причём совсем не обязательно, чтобы он вёл тот же предмет, что и его молодой коллега. Общий принцип работы мастер-класса — не навязывание начинающему педагогу своего видения профессиональной деятельности, а помощь ему в выработке собствен-

ного профессионального почерка. Традиционными методами работы мастер-класса стали уроки-показы; обсуждение и предварительное разрешение гипотетически трудных ситуаций педагогического общения учителя с учениками или организационных моментов учебно-воспитательного процесса; совместная разработка фрагментов уроков и внеклассных мероприятий и прочее. Однако следует заметить: общая доброжелательная атмосфера, царящая в школе, обеспечивает молодому специалисту помощь и поддержку любого учителя.

Ещё одна хорошо зарекомендовавшая себя форма управления качеством образования — *педагогический консилиум*. В течение учебного года обычно проводится два педконсилиума. Один посвящается проблеме адаптации пятиклассников к условиям обучения в школе второй ступени, а другой — вопросу эффективности обучения и воспитания девятиклассников в основной школе. Но может проводиться и большее их количество, что зависит от конкретной ситуации, складывающейся в ходе педагогического процесса, и возникновения проблем, требующих разрешения. Результаты консилиумов позволяют выработать единый педагогический подход к учащимся, нуждающимся в особом внимании, и скорректировать программы их индивидуального развития, которые составляются школьными педагогами совместно с психологом и доводятся до сведения родителей. Опыт показывает, что развитие и качество знаний такого школьника начинают прогрессировать, если семья принимает и поддерживает усилия школы.

Очень важный компонент управления качеством образования — своевременное получение информации о состоянии педагогического процесса и оперативная реакция на возникшие изменения. Получение такой информации обеспечивается с помощью *внутришкольного контроля*. В условиях управления качеством образования контроль осуществляется постоянно, поэтому справедливо будет говорить, что он принимает характер мониторинга, при котором отслеживаются не только результаты образования, но и проверяется их соответствие поставленным целям. В процессе эксперимента использовались следующие виды контроля фронтальный, классно-обобщающий, персональный, тематический, контроль за ведением школьной документации.

По своему содержанию контроль охватывает все стороны работы образовательного учреждения, но главное внимание уделяется эффективности образовательной и воспитательной деятельности педагогов. Она определяется не по формальным показателям — количеству успевающих, успевающих на «4» и «5», не успевающих (хотя и эти данные отслеживаются, так как по ним оценивается работа школы окружным управлением образования), а по отношению учащихся к учению, по их заинтересованности в изучении отдельных предметов, по успешности общего развития и уровню воспитанности каждого школьника. В силу этого наряду с традиционными посещениями уроков, анализами регулярности опросов учащихся, проведениями срезов знаний, проверочными и контрольными работами используются и иные методы сбора

информации: собеседования и анкетирования детей и взрослых по различным аспектам образования; изучается обучаемость и воспитанность школьников; ведутся карты индивидуального развития ребёнка, в которых собирается информация в течение всего времени его обучения в школе; проводятся психологические и медико-психолого-педагогические обследования учеников, испытывающих трудности в обучении, а также учащихся с девиантным поведением; отслеживается занятость детей учебной и внеучебной деятельностью; исследуются образовательные запросы жителей микрорайона, в котором расположена школа и прочее.

Сбор перечисленной информации — неотъемлемая часть контроля, так как без него невозможно разработать цели, программу развития и учебный план образовательного учреждения, спрогнозировать и оценить результаты образования, соотнести их с намеченными целями и режимом функционирования школы, обеспечить благоприятные условия для развития каждого ребёнка, а в конечном случае определить качество образования, которое можно получить в данном учебном заведении.

Опытная работа показала, что эффективность контроля обеспечивается целым рядом условий: регулярностью; гласностью; объективностью; аргументированностью оценочных суждений; чёткой определённой и положительностью для учителя результатов контроля; его нацеленностью не только на выявление недостатков, но и положительных результатов педагогической деятельности, а также ориентацией на оказание оперативной помощи учителю, который в ней нуждается; взаимосвязью и взаимозависимостью контроля и методической работы с учителем; уважительными и доверительными отношениями между контролирующим и контролируемым; признанием за последним права на собственную позицию в оценке результатов своего труда.

Описанный эксперимент проводился в течение 6 лет. Его результатами можно считать повышение статуса образования в иерархии ценностных ориентиров подростков и старшеклассников; снижение числа конфликтных ситуаций, возникающих из-за нарушения дисциплины и проблем в обучении, между учителями и учениками, между школой и семьями учащихся; рост уровня воспитанности детей, что проявляется в сокращении числа школьников с девиантным поведением и в смягчении межличностных отношений между учащимися многонационального детского коллектива. Косвенный показатель успешности проведённого исследования — завершение 2006 / 2007 учебного года без неуспевающих. Это позволило школе представить свой опыт в ноябре 2007 г. на окружном семинаре руководителей средних образовательных учреждений «Школьная неуспеваемость: здоровьесберегающие аспекты её предупреждения и преодоления».

Литература

1. *Вербицкая Н.О., Бодряков В.Ю.* Учебный процесс: информация, анализ, управление / Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: «Сентябрь», 1998.
2. *Зубов Н.* Как руководить педагогами: Пособие для руководителей образовательными учреждениями. – М.: АРКТИ, 2002.
3. *Ксензова Г.Ю.* Перспективные школьные технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
4. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
5. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.
6. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

Н.Б. Полковникова

Аксиологические компоненты в отечественной психологии и педагогике

Аксиологическая тематика освещена в ряде теоретических и исследовательских психолого-педагогических трудов, которые позволяют составить представление о структуре, генезисе и условиях формирования ценностных ориентаций личности в ходе усвоения социального опыта.

Проблема соотношения *значения* и *смысла* в отечественной психологии наиболее полно отражена в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна и других. По мнению А.Н. Леонтьева, специфика различия данных понятий заключается в определении значения как роли объектов среди других вещей, а смысла — в качестве отношения объекта к потребностям конкретной личности. Таким образом, как отмечает В.А. Ядов, значение отражает познавательную тенденцию, не неся в себе волевых и личностно-смысловых образований и, следовательно, выступает надындивидуальным явлением, в то время, как смысл представляет собой субъективный компонент структуры личности.

С позиций теории А.Н. Леонтьева, в основе данной категории лежит понятие «личностный смысл», который включает в себе мотивы, ставшие следствием реальных жизненных отношений и выражающие отношения субъекта к сознаваемому объективному миру. Личностный смысл как отношение мотива к цели имеет объективную предметную сторону. Он служит характеристикой уникальности конкретного индивида.

С точки зрения личностного подхода, разработанного в отечественной науке С.Л. Рубинштейном и его последователями, структура личности несет в себе сложную, многокомпонентную, иерархически организованную и скоординированную связь интеллектуальной, эмоциональной и волевой сторон в сочетании с общей направленностью личности, выраженной в поступках человека. Системной единицей, внутри которой складывается ценностный стержень человека, собственно является направленность личности, по сути отражающая ее мотивацию. Это направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками (В.М. Бехтерев), представляет собой основу целостной структуры личности, ее устойчивости (Л.И. Божович) и включает систему ценностных ориентаций и выражающих их целей, занимающих одно из центральных мест в системе структурно-динамических свойств личности

(Б.Г. Ананьев). Таким образом, в числе наиболее значимых компонентов личности, лежит система ценностных ориентаций, которые представляют собой с точки зрения авторов психологического словаря «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [6: с. 436].

Потребности, интересы и идеалы, отражающие личностные тенденции, выражают ценностные ориентации конкретного человека, трансформированные в его помыслах, представлениях, поступках. С.Л. Рубинштейн указывает, что материальные либо духовные потребности непременно включают в себе значимость для субъекта, поскольку, будучи неудовлетворенными, они способны вызвать внутреннее напряжение, связанное с большим или меньшим дискомфортом личности. В то же время, смысл или значимость для конкретной личности того или иного явления, объекта есть суть ценности для человека или его ценностная ориентация. Снятие напряжения, вызванного определенной потребностью, возможно посредством применения усилия, при реализации соответствующих динамических тенденций различного действенного воздействия. Именно эти динамические тенденции определяют в качестве мотивов направленность личности, цели и задачи деятельности человека.

Поэтому, актуальной педагогической задачей видится создание условий для формирования желаемых личностно значимых морально-нравственных норм и правил, аналогичных должным или общественно значимым ценностям. При этом личностные тенденции долженствования должны быть весьма устойчивыми и иметь большую силу и значимость, в достаточной степени веский динамический эффект, нежели отличные от них тенденции влечения, первоначально присущие личности.

Следует также отметить, что особым компонентом в развитии тенденций, определяющих направленность личности, служит установка, то есть занятая личностью позиция, заключающаяся в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражающаяся в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Установка обусловлена для личности внутренним распределением индивидуально значимых факторов и тенденций (С.Л. Рубинштейн).

Кроме того, как утверждает Д.Н. Узнадзе, установка служит результатом преломления обстоятельств окружающей жизни в сознании человека, что позволяет провести параллель между ней и ценностными ориентациями личности, в которых мы видим отражение принятых личностью ценностей. Таким образом, возможно предположить непосредственную связь установки с иерархией ценностных ориентаций человека. Следовательно, посредством формирования поведенческих установок ребенка-дошкольника в его деятельности, возможно создание ценностных основ будущей личности, путем кор-

ректирования непосредственных влечений через формирование общественно значимых потребностей к развитию целостного мировоззрения и устойчивой позитивно направленной системы ценностей.

Определенные интересы конкретного человека, направленные на материальный или духовный объект, характеризуются повышенным вниманием к нему, сосредоточенностью мыслей именно на этом предмете. Такого особого внимания заслуживает лишь то, что несет в себе реальную ценность с точки зрения личности. Взаимосвязь интересов личности с системой ее ценностных ориентаций ставит целью воспитание объективно ценных интересов, когда исходя из существующего интереса, развивается необходимый. На интересы ребенка, возникающие из контактов с внешним миром, значительное влияние оказывают окружающие люди, а значит здесь особенно велика роль умелого педагогического воздействия (С.Л. Рубинштейн).

Идеалы личности представляют собой средоточие системы ценностей человека. Они воплощают в абстрактном либо в конкретном виде как терминальные ценности, то есть ценности-цели, так и инструментальные ценности-средства.

Само слово «идеал», имеющее общее происхождение со словом «идея», не предполагает своего неперемного реального воплощения. В то же время, на наш взгляд, можно утверждать о наличии идеала уже у ребенка дошкольного возраста. Младший дошкольник видит своим идеалом близкого взрослого, который служит для него непререкаемым образцом для подражания, начиная от проявлений культурно-гигиенических навыков, до проявлений морально-нравственных норм.

Именно к родителю или воспитателю апеллирует маленький ребенок, когда испытывает затруднения в оценке объекта или явления, в ситуации выбора способа действия. Здесь в качестве примеров, подтверждающих данный факт, уместно привести данные исследования А.Г. Рузской и Л.Н. Абрамовой, направленного на изучение жалоб дошкольника. Ученые выделяют особые детские жалобы на своих сверстников, адресованные авторитетному взрослому: познавательную-этическую и жалобу-информацию. Эти виды жалоб несут в себе скрытый вопрос или просьбу о помощи в неясной для ребенка ситуации, в ответе на них дошкольник соотносит конкретную ситуацию с идеальной, представленной мнением значимого взрослого.

Идеалы в некоторой степени регулируют поведение, ограничивая собственные непосредственные потребности личности, что сближает их с ценностной регуляцией, как функцией, обеспечивающей соответствие поведения, оценок, решений, всей активности субъекта разделяемым им ценностям. В идеалах, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, может быть подчеркнуто то, что человек особенно ценит и чего ему как раз недостает, что также дает возможность предполагать их ценностную основу.

Е.И. Головаха полагает, что ценностные ориентации, в основе которых лежит система воспринятых личностью социальных ценностей, представляют собой движущую силу человека на его жизненном пути. Таким образом ценностные ориентации — фактор, определяющий для личности картину будущего: «Планируя свое будущее, намечая конкретные события-планы и цели, человек исходит прежде всего из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании. Ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид выбирает те из них, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями. Предметы этих потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ценностями» [4: с. 258–259]. Иерархия ценностных ориентаций личности складывается как результат избирательной направленности человека на ценности.

Таким образом, рассматривая личность как взаимосвязь структурных элементов, мы придерживаемся позиции, предложенной В.Н. Мясищевым: «Содержание личности включает и предметное содержание опыта человека, и отношение его как субъекта к предметному содержанию и связанную с этим систему ценностей, идеалов, убеждений, представляющих не только знание, но и побуждение к определенному действию» [10: с. 159].

Как было отмечено выше, становление ценностных основ связано с онтогенетическими изменениями, в наибольшей степени относящимися к области направленности личности, к ее мотивационной и эмоциональной сферам. Генезис личности непременно предполагает формирование системы ценностных ориентаций, происходящее посредством избирательного присваивания человеком ценностей и перехода их в ценностные ориентации конкретной личности.

При этом, как указывает Б.Г. Ананьев, основным в построении и развитии системы ценностных ориентаций служит координационный принцип. Он заключается во взаимодействии всех структурных компонентов, то есть ценностных ориентаций, на равноправных, паритетных началах с соблюдением автономии каждого из элементов. Таким образом, можно утверждать, что ценностные ориентации как часть личности зарождаются, формируются, развиваются и вступают во взаимодействие как друг с другом, так и с другими структурными компонентами развивающейся личности. Следовательно, одним из неременных педагогических требований должно быть непротиворечие формируемых ценностей друг другу. В случае, когда взрослый провозглашает перед дошкольником позитивные идеи, пытается развить в ребенке качества личности, основанные на них, в специально организованной деятельности и, в то же время, своими реальными поступками в обыденной жизни или требованиями к ребенку, вызывает противоречие ценностям, обозначенными прежде, перечеркивает все сказанное и сделанное до этого, наступает разбалансирование уже имеющихся зачатков ценностных основ.

Зарождение основ ценностных ориентаций будущей личности происходит уже в первые годы жизни ребенка, а их развитие — это сложный перманентный процесс, охватывающий всю человеческую жизнь. Необходимо указать на тот факт, что существенная роль в развитии человека принадлежит именно раннему и дошкольному возрасту, самоценным периодам жизни, когда по выражению А.Ф. Лазурского, процесс «психического роста» или «психического развития» отличается наибольшей стремительностью. Согласно результатам исследования Л.Г. Десфонтейнес, старший дошкольный возраст представляет собой, наряду с подростковым, сензитивный период в динамике структуры ценностных ориентаций. Он подготавливает значительные дальнейшие изменения структуры ценностей, ведущие к смене направленности личности в целом. Учитывая продолжительный характер процесса формирования личности, заметим вслед за А.Н. Леонтьевым, что ребенок уже раннего возраста проявляет значительное число особенностей, приобретенных им под воздействием социального окружения.

Так А.Ф. Лазурский, рассматривая вопрос о структурных элементах личности и формирующих ее факторах и, предполагая две составляющих личности: эндопсихику как нервно-психическую организацию человека, которая отражается в экзопсихике — отношении человека к окружающему миру, среде в широком смысле этого слова, включающей в том числе духовные блага как реальные проявления ценностей говорит о том, что есть основания утверждать, что «...некоторые характерные проявления (например, привычка или непривычка к труду, отношение к собственности, социальные взгляды, мирозерцание и т.п.), будучи раз выработаны и усвоены человеком, отличаются впоследствии нередко такой же прочностью, как и его эндопсихика, оставаясь иногда неизменными до самого конца жизни, несмотря на неоднократную перемену внешних условий и окружающей обстановки» [7: с. 20].

С позиций С.Л. Рубинштейна можно утверждать, что необходимым условием развития потребностей, установок, интересов и идеалов, составляющих структуру ценностных ориентаций, представляется наличие динамичных взаимоотношений человека, ребенка с окружающим его миром, то есть деятельность. Рассматривая ценностные ориентации как компонент, координирующий поведенческий аспект личности, выраженный в направленности, мы разделяем идеи В.М. Бехтерева о присутствии в нем активного отношения к окружающему миру, основанного на индивидуальной переработке внешних воздействий, индивидуального отношения к окружающему миру. Опыт, заимствованный человеком из социальных отношений, становится формирующим фактором развития его личности.

Совершая поступок в настоящем, человек реализует идею, которая была обусловлена общественными отношениями в его более ранней жизни. Поэтому особенно велика ответственность общества, взрослых, вос-

питывающих детей за передаваемое ими культурное содержание, за идеи и ценности, впитываемые ребенком с ранних лет. Нравственные ценности родителей, как показывает исследование Л.Г. Десфонтейнес, являются одними из наиболее значимых для формирования структуры ценностей детей пяти – шести лет.

Здесь особую роль приобретает вопрос о специальной педагогической подготовке воспитателей детского сада и родителей дошкольников, которые должны совершенно ясно осознавать результаты своего прямого или косвенного воздействия на детей, того влияния, которое они оказывают на развивающуюся личность. Порой, взрослые дома или в группе детского сада в присутствии детей говорят вещи, которые не предназначены для ушей их знакомых, соседей, коллег, просто посторонних. Полагая, что ребенок еще слишком мал для того, чтобы понять суть сказанного, родители и воспитатели не стесняются в выражениях своих мыслей и эмоций, не догадываясь, что ребенок впитывает получаемую информацию, несмотря на ее кажущуюся сложность и неинтересность для его возраста.

Довольно часто можно увидеть дошкольников, которые на участке детского сада присоединяются к разговаривающим между собой воспитателям и внимательно слушают их беседу, вместо того, чтобы играть со сверстниками, либо мы наблюдаем таких детей в гостях, где вместо игр в детской они предпочитают времяпрепровождение на кухне с женщинами, которые секретничают, заканчивая приготовления к праздничному столу. Все эти факты говорят о том, что ребенок изо всех сил стремится постичь мир взрослых и это ему несомненно удастся, хотя и в меру возрастных возможностей. Поэтому люди, общающиеся с детьми должны весьма избирательно подходить к вопросу о допустимости своих поступков и высказываемых мыслей в присутствии дошкольников.

В подтверждение сказанному приведем точку зрения Л.С. Выготского. Называя первый год жизни ребенка временем перехода от натуральной к культурной жизни, психолог подчеркивает социальный характер процессов, формирующих будущую личность, указывает на то, что это формирование начинается с младенческого возраста. Таким образом возможно утверждать, что не только отдельные психические реакции и процессы, но и первые отношения и представления о позитивном и негативном, в том числе и начала ценностных основ личности, складываются с момента начала жизни человека.

В дальнейшем, в психическом развитии ребенка раннего возраста, по мнению ученого, существенную роль играет осознание собственного «я», которое внешне выражается в усвоении личного местоимения. Но и этот процесс самоидентификации вырастает из понятия о других, из того, что ребенок ранее видел в других, а теперь начинает видеть в себе. Л.С. Выготский утверждает, что «личность — есть социальное в нас» [3: с. 163], подчеркивая данным высказыванием общественную суть внешних и внутренних психических явлений,

присущих человеку на каждом этапе онтогенеза. Исходя из мыслей, высказанных психологом, можно предположить, что малыш раннего возраста, не будучи способен к аналитической деятельности в силу возрастных особенностей развития мышления, присваивает внешние оценочные реакции взрослого, перенимая таким образом и элементы системы ценностей конкретного взрослого человека.

К трем годам, как считает ученый, ребенку уже известны первые значимые понятия, факты отраженные в его конкретной деятельности, и имевшие положительную или отрицательную оценку близкого взрослого. Существенную роль здесь, вероятно, играет акцентирование внимания дошкольника на оценке взрослым тех или иных предметов и явлений окружающей жизни, а также сама оценка, критерии ее выбора родителем или воспитателем, форма, в которой она предьявлена.

С точки зрения Л.С. Выготского, для ребенка трех – семи лет еще характерна неустойчивость в локализации своей личности и своего мировоззрения, они еще во многом слиты с личностными и мировоззренческими проявлениями других людей. Но мы замечаем, что постепенно дошкольник уже начинает вычленять свои, индивидуальные цели, оценки предпочтения из реакций других, как правило, близких взрослых. К концу дошкольного возраста, параллельно с появлением критичности мышления, ребенок способен не только к собственной оценке какого-либо события, но и к его, пусть еще элементарному объяснению, проявлению собственного мнения по поводу поступка другого человека, ребенка или даже взрослого.

Таким образом, весь ход личностного развития ребенка-дошкольника приводит к формированию устойчивой формы личности и мировоззрения в школьном возрасте, на что указывает ученый. Психолог считает, что нарастание, углубление и дифференцирование социального опыта влечет за собой рост и становление личности. Определяющим фактором в данном процессе служат две его стороны: социализированность и индивидуализированность ребенка. Овладевая представлениями и понятиями социального мира посредством взрослого, впитывая с его помощью культурное содержание, в дошкольнике постепенно складываются детское мировоззрение, взгляды и суждения, оценки. Будучи еще нестабильны в дошкольном возрасте, тем не менее они значимы для будущей личности, так как составляют основу, первый пласт ее дальнейшего развития. Именно они станут отправным пунктом для формирования ценностного стержня взрослого человека, для возникновения его жизненного плана как результата всего процесса культурного развития.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что дошкольное детство — не только период стремительных количественных изменений в психике ребенка, но и время, когда закладывается основа будущей личности, зарождаются первые личностные отношения, проявления, отличающиеся в большей или меньшей степени основательностью и стабильностью, ведь: «К семи годам

уже достаточно четко прослеживается направленность личности ребенка как показатель уровня его нравственного развития» [11: с. 3]. Следовательно то, насколько педагогически продуманными, основанными на социально позитивных ценностях будут и воспитательный процесс и все общение с ребенком в дошкольные годы, во многом зависит дальнейшее развитие личности, весь внутренний мир человека.

Формирование ценностных ориентаций рассматривается нами как процесс интериоризации, присвоения ценностей в ходе культурного развития. Социуму и межчеловеческим отношениям принадлежит главенствующая роль в процессе формирования человеческой личности: «Чтобы понять основания, на которых формируются те или иные свойства личности, нужно рассмотреть ее жизнь в обществе, ее движение в системе общественных отношений» [9: с. 331]. В тоже время, не только общество влияет на развитие личностных свойств и качеств, ценностных ориентаций отдельного человека, но и роль каждой личности в общественной жизни, в социальном развитии весьма весома: «Личность — это член общества и его продукт» [9: с. 289]. Таким образом, психологический склад личности, состоящий из ценностных ориентаций, привязанностей, симпатий, антипатий, интересов и ряда других характеристик, формируется в определенной исторической системе отношений. Он зависит как от социума в целом, так и от конкретных личностей, взаимодействующих с ребенком, воспитывающих подрастающие поколения.

Главенствующее значение в формировании структуры личности в целом имеет дошкольное детство, что подчеркивает В.М. Бехтерев. В связи с этим ученый ставит задачу правильного и рационального воспитания ребенка, которое должно начинаться с рождения. Следовательно, основанный на передаче социально направленных ценностей педагогический процесс должен наполнить дошкольный возраст, имеющий особое значение в формировании ценностных ориентаций как основы будущей личности.

В настоящее время вопрос о духовном возрождении общества и, в связи с этим, о необходимости научно-теоретической работы по созданию обновленных ценностных ориентаций вышел на первый план в связи с тем, что: «В сознании людей происходит переоценка нравственно-эстетических ценностей; возвращение к историческим духовно-нравственным истокам...» [8: с. 5]. Но утверждение о том, что аксиологическая тема является новой для российской педагогики, в том числе для дошкольного воспитания, было бы неправомерным. Отечественная дошкольная педагогика советского периода утверждает: «Воспитание должно строиться так, чтобы моральные требования становились ориентиром поведения детей, их взаимоотношений» [11: с. 4], говоря по сути о создании условий для развития мировоззрения, ценностных ориентаций детей на основе общественно значимых моральных ценностей (С.А. Козлова). Да и само нравственное воспитание расценивает-

ся как «...целенаправленный перманентный процесс формирования активно-действенного отношения к нравственным ценностям общества» [5: с. 16].

Воспитанием моделей положительного поведения, хороших привычек, нравственных качеств личности, гуманных чувств в отношении окружающих наполнены в это время практически все основные виды деятельности дошкольников, многочисленные формы работы с детьми. Так сюжетно-ролевая игра, как ведущий вид деятельности дошкольников, воспитывает детей «...на лучших примерах из жизни» [2: с. 13], представляя собой «...своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта» [2: с. 5] и, одновременно, форму исследования для педагога моральных особенностей детей, по сути ценностных ориентаций, которые движут ими: «В ходе игры раскрываются особенности каждого ребенка, его интересы, хорошие и дурные черты характера» [2: с. 9].

Общение со взрослыми и сверстниками всегда наполнено разнообразными этическими ситуациями, сложностями, требующими разрешения со стороны детей «...в интересах общего дела с соблюдением моральных норм и правил» [1: с. 26], то есть в соответствии с общественно значимыми ценностями. Кроме того, вся повседневная жизнь основана на «...наличии морально ценных взаимоотношений между взрослыми и детьми» [11: с. 6]. Таким образом, источником гуманных чувств, общественно направленных ценностных ориентаций дошкольников «...являются взаимоотношения с близкими людьми, в процессе которых они не только испытывают на себе проявления сопереживаний, ...но и сами переживают их по отношению к другим людям» [12: с. 18].

Детский труд служит не только формой, в которой зарождаются и развиваются ценностно ориентированные, общественно направленные свойства личности дошкольников (С.А. Козлова). Труд — это и содержание нравственного воспитания, и собственно ценность, и основа воспитания таких качеств будущей личности, как трудолюбие, коллективизм, взаимопомощь, целеустремленность и многих других.

Частные задачи, раскрывающие содержание советского нравственного воспитания детей дошкольного возраста, по сути определяют ценностные основы педагогического воздействия для своей эпохи. В дошкольниках формируют такие чувства, как патриотизм, коллективизм, дружелюбие, гуманность, трудолюбие, активность и прочие качества, не потерявшие своей ценности в наши дни. Содержание нравственного воспитания заложено в нравственных принципах, идеалах, нормах, в отношении личности к окружающему миру во всех его проявлениях (С.А. Козлова).

Методика нравственного воспитания, разработанная отечественными педагогами, работающими в области дошкольного воспитания, базируется на формировании нравственной активности детей, проявляющейся в конкретной деятельности при преодолении затруднений этического характера

(Р.С. Буре, Л.В. Крайнова) посредством прямого или косвенного воздействия воспитателя. Работа по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста ведется посредством воздействия на различные стороны психики дошкольников. Педагогическое влияние на интеллектуальную сторону детей формирует их моральное сознание; развитие эмоциональной стороны психики детей-дошкольников развивает общественно направленные мотивы и чувства детей; воспитательный процесс, обращенный на действенную сторону воспитывает нравственное поведение (С.А. Козлова).

Педагогическая работа над развитием нравственного сознания дошкольников предполагает выделение и осмысление этических ситуаций с различных точек зрения по отношению к поступку, ознакомление со способами нравственного поведения в конкретных ситуациях и развитие умения апеллировать к уже известным способам в конкретных жизненных обстоятельствах (Р.С. Буре, Л.В. Крайнова). Таким образом происходит ознакомление детей с основами ценностных ориентаций, появляются первые знания о хорошем и плохом.

Значительную роль в становлении таких начал личности дошкольников, как отношения к окружающему, ценностные ориентации детей, играют эмоции (Т.И. Руднева, Е.Б. Никулина, Н.Б. Колесникова, П.А. Багаданова). Зарождение общих для взрослого и конкретного ребенка переживаний, например в труде, делает возможным перерастание объекта этих душевных волнений в эмоциональном плане в ценностную категорию (С.А. Козлова). Данный факт связан с тем, что: «Эмоциональное восприятие моральных ценностей, выраженное в пока еще недоступном для прямого подражания, но очень желаемом идеале, становится предпосылкой к дальнейшему постепенному их осознанию и превращению в доминирующие мотивы поведения» [5: с. 21].

Придание взрослым человеком социальной ценности определенным объектам или явлениям окружающего мира формирует у ребенка социальную направленность на них, что выступает уже как «ценностно-избирательное отношение ребенка к миру» [12: с. 14–15]. Эта социальная направленность находит отражение в конкретной деятельности, в поведении дошкольника. Следовательно, идеальный результат нравственного воспитания детей дошкольного возраста представляет собой общественно направленный характер личности, отражающийся в осознании, выражении, ориентировании и отстаивании в поступках, действиях и суждениях ценностей общества (С.А. Козлова).

Несомненная взаимосвязь аксиологических понятий с педагогическим опытом позволила выделить особую отрасль — педагогическую аксиологию, представляющую собой раздел педагогического знания, в котором воспитание, образование, обучение, а также педагогическая деятельность рассматриваются в качестве ценностей человеческой жизни (В.И. Гинецинский).

Литература

1. Буре Р.С., Крайнова Л.В. Особенности формирования начал нравственной активности у детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников: Сборник научных трудов / Отв. ред.: Н.Н. Поддьяков. – М.: АПН СССР, 1985.
2. Воспитание детей в игре / Сост.: А.К. Бондаренко, А.И. Матусик; под ред. Д.В. Менджерицкой. – М.: Просвещение, 1979.
3. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1982.
4. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и отв. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001.
5. Козлова С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с явлениями общественной жизни // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. / Отв. ред.: Т.С. Комарова. – М.: АПН СССР, 1983.
6. Краткий психологический словарь / Ред.-сост.: Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-н./Д.: Феникс, 1998.
7. Лазурский А.Ф. О составе личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и отв. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001.
8. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Прометей, 1995.
9. Ломов Б.В. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999.
10. Мясщев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология отношений. – М.; Воронеж, 1995. С. 48–53.
11. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1984.
12. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В.Д. Калишенко

Этнофункциональный подход к организации работы с дошкольниками

С конца семидесятых годов XX века в отечественных и зарубежных исследованиях отмечается возрастание роли этнических факторов, в развитии социума, проявляется огромный интерес и выходит в свет значительное количество научных публикаций по проблемам этничности.

Этничность, по мнению многих исследователей, характеризуется тремя группами признаков: климато-географическими, антропо-биологическими и социокультурными включая конфессиональные. Отношение к этничности (или ее признакам) может играть существенную роль в психической адаптации человека к его внутренней и внешней среде (Ю.В Бромлей [2], Л.Н. Гумилев [4] и другие).

Авторы культурологических и этнологических исследований (Р. Геннон [3], Н.М. Лебедева [8], Н.Г. Скворцов [11], и другие) приходят к выводу о том, что кризис этнической идентичности, сопутствующий кризису современной европейской культуры, заставляет современного молодого человека, не имеющего органичной связи с собственной культурой, обращаться в поисках этой идентичности к совершенно иным этнокультурным традициям. Это может осуществляться как на психическом уровне (музыка, искусство в целом, образ жизни), так и на природно-биологическом (употребление определенных психоактивных веществ, наркотиков и прочее).

В зарубежных и отечественных исследованиях в области кросскультурной психологии, психиатрии и психотерапии накоплено огромное количество результатов, свидетельствующих о необходимости учёта в практической работе с конкретными людьми этнической специфики их отношения к общественно-культурной и природно-биологической внутренней и внешней среде.

Наряду с этим в современном мире нарастает тенденция не только смешению разнородных этнокультурных элементов в обществе, но и в психике конкретного человека. Зачастую это смешение способствует возникновению психической дезадаптации.

В психологических исследованиях выделяются следующие проявления психической дезадаптации: эмоциональные нарушения (эмоциональная слабость, неконтролируемый аффект, тревожность и прочее); нарушение социальной приспособляемости (в частности, снижение потребности в общении). Следствиями и проявлениями психической дезадаптации могут быть различные соматические заболевания.

Ф.Б. Березин [1], Д.Н. Исаев [7], А.В. Сухарев [12] отмечают, что проявления психической дезадаптации наблюдаются уже у дошкольников. В настоящее время, по данным ВОЗ, более 40% детей дошкольного возраста, страдают теми или иными отклонениями в психическом развитии. Это, в свою очередь, во многом обусловлено возрастанием роли этнических факторов в жизни как общества в целом, так и отдельного человека, на которые, в частности, указывали Л.Н. Гумилев [4], Н.М. Лебедева [8], М. Нордау [10], А.В. Сухарев [12], О. Шпенглер [15] и другие. В этой связи совершенно оправданным представляется поиск новых концептуальных подходов к организации жизни и деятельности дошкольников, способствующих как сохранению их психического здоровья, так и полноценному развитию личности ребенка.

Один из таких подходов — этнофункциональный подход А.В. Сухарева, сущностью которого выступает рассмотрение элементов психики с точки зрения их этнической функции.

Этнофункциональный подход основывается на этнической парадигме, согласно которой все элементы внутренней и внешней среды человека рассматриваются с точки зрения этнического смысла. Этнические признаки обладают этнодифференцирующей и этноинтегрирующей функцией. Любой элемент этносреды, в том числе и элемент психики человека либо интегрирует, либо дифференцирует его с тем или иным этносом или этнической системой.

Интегрирующую или дифференцирующую роль в психическом плане может играть, например, отношение к определённому типу питания, антропоморфотипическим особенностям (так называемая «антропозстетика» — предпочтение человеком тех или иных внешних антропотипических признаков при выборе брачной пары и так далее) так, если человек предпочитает для постоянного места жительства тропики, где нет зимы, то это отношение объединяет его с народами, проживающими в тропиках и дифференцирует с народами, живущими, например, в северной Европе.

Одним из основных в этнофункциональном подходе является понятие этнофункционального рассогласования элементов психики, которое определяется как соотношение при котором эти элементы рассогласуются с точки зрения их этнической функции. Примером таких рассогласований могут служить случаи, когда психика человека в той или иной мере этнически маргинализована. В частности, человек может не иметь определённого религиозного мировоззрения, но придерживаться разнородных норм и правил, относящихся

к таким разным конфессиям, как буддизм и христианство (рассогласование по отношению к социокультурным признакам), одновременно предпочитать в питании (в наибольшей степени) такие разнородные продукты, как ржаной хлеб и бананы (рассогласованность отношения к биологическому взаимодействию с внешней средой), или мечтать о том, чтобы постоянно жить в тропическом климате, несмотря на то, что сам этот человек родился и вырос в северных широтах (рассогласование отношений к климато-географическим этническим признакам) и так далее.

Еще одно фундаментальное положение этнофункционального подхода — положение о биологическом принципе рекапитуляции Э. Геккеля, указывающее на повторение последовательности стадий филогенетического развития в онтогенезе.

В настоящее время большинство исследователей сходятся во мнении, что общий план развития структуры и функций мозга в онтогенезе и филогенезе, в принципе, является одним и тем же. В соответствии с этим исследователи предполагают, что и определенная последовательность стадий развития и содержание системы отношений человека в онтогенезе могут повторять динамику и содержание этих отношений в филогенезе.

В исторической и этнологической науках, в культурологии большинство исследователей признают наличие стадильности в развитии этнокультурных образований. В их развитии осуществляется последовательная трансформация от синкретического язычески-природного мировоззрения и мироощущения к преобладанию монотеистического компонента и выраженному единству и определенности религиозно-этической концепции в обществе и, наконец, до просвещенного «цивилизованного» и «технологического» мировоззрения.

В этнофункциональном подходе рассматривается этническая относительность культур и последовательная смена стадий развития конкретных исторически различных этнокультурных форм. В этом отношении А.В. Сухарев придерживается взглядов таких отечественных историков и философов, как Н.Я. Данилевский [5], Л.Н. Гумилев [4], а из зарубежных — Т. Моммзен [9], О. Шпенглер [15], А. Тойнби [13], И. Хейзинга [14] и других, которые, наряду с общностью законов и цикличностью культурного развития, рассматривали определенную содержательную этнокультурную независимость человеческих сообществ.

Для большинства регионов России, А.В. Сухарев выделяет три последовательные стадии, содержание и динамика которых имеют определённые этнические функции:

1. Сказочно-мифологическая, на которой с помощью народных сказок и мифов, соответствующих месту рождения и проживания ребёнка, происходит его адаптация к окружающей природной и социальной (на уровне первичных этических навыков) среде;

2. Религиозно-этическая, на которой ребёнком усваиваются этические нормы и идеи, принятые в его этнокультурной среде (чаще всего заключённые в религиозных нормах и идеях, связанных с определённой конфессией);

3. Научно-познавательная.

С позиции данного подхода, этнофункциональные нарушения психического развития могут проявляться в следующем:

1. Этнофункциональное рассогласование элементов содержания стадий психического развития с регионом рождения и проживания конкретного человека. Например, в содержании отношений к собственной внутренней и внешней среде ребенка, родившегося в средней полосе России, преобладают сказки и мифологические представления народов Африки, или же сам ребенок не выносит зиму, хочет жить в теплых краях, там, где зимы нет.

2. «Выпадение» той или иной стадии. Например, в развитии ребенка, вследствие особенностей его воспитания, «выпадает» сказочно-мифологическая стадия развития и, минуя «эстетический период», это развитие несвоевременно переходит к императиву «ты должен», то есть к периоду «этическому». В таком случае чувственная основа отношений ребенка не успевает вызреть, и нравственное воспитание превращается в морализирование. Данный тип нарушения можно обозначить как «перегрузку» религиозно-этической стадии.

3. Нарушение «нормальной» последовательности стадий, например, «забегание» религиозно-этической стадии перед сказочно-мифологической или научно познавательной перед религиозно-этической.

4. Слишком раннее или слишком позднее начало стадии, не соответствующее принятому в этнокультуре ребенка, а также его возрастным возможностям и потребностям. Например, это воцерквление трёхлетнего ребенка, неспособного понять такие абстрактные термины как «грех», «Бог» и так далее а также произвольно управлять своим поведением.

Экспериментальные данные и теоретические исследования автора этнофункционального подхода показали, что психотерапевтическая проработка этнофункциональных рассогласований в психике человека, восстановление «выпавших» стадий этнофункционального онтогенеза, а также укрепление уже имеющихся этнофункционально согласованных связей его психики с природной и социальной средой может повышать степень психической адаптации, то есть может иметь определенное психопрофилактическое значение. Причем, соответствующие психопрофилактические мероприятия в социально-педагогическом плане могут осуществляться уже в дошкольных учреждениях как специально организованное воспитательное воздействие в работе с детьми, начиная с младшего дошкольного возраста.

Анализ практики работы дошкольных учреждений позволяет сделать вывод о том, что современные дошкольники, формально воспитываемые

в русской культурной среде (в особенности в больших городах), как правило, в своем развитии в значительной мере бывают лишены необходимой полноты сказочно-таинственных отношений с живой природой и целостного представления чувства добра и зла.

Кроме того, было отмечено:

- Отсутствие у детей более или менее полной системы сказочно-мифологических образов и представлений о природных стихиях и окружающей природе в целом, взаимосвязь этих образов с человеком.
- Недостаточность знаний о естественных явлениях и изменениях в окружающей родной природе (какие травы растут в лесу или на лугу, какие бывают грибы, распознавание звуков живой природы и другое).
- Недостаточная способность выражать свои чувства, эмоции словами или действиями (по отношению к стихиям и их проявлениями).
- Недостаточная способность выделять «доброе» и «злое» в явлениях природы, которая служит основой для формирования понятий о добре и зле на следующей, религиозно-этической стадии психического этнофункционального онтогенеза.

Отмечается огромное влияние на психику детей компьютерной и телевизионной среды. У многих детей возникает так называемая «виртуальная этничность» обусловленная тем, что на психику детей большое воздействие оказывают этнически не обозначенные, вымышленные образы «роботов у полицейских», «телепузиков», «покемонов» и других.

Изучение преобладающего содержания информационной, в особенности, компьютерной и ТВ-среды, в которую погружены современные дети, позволяет предположить, что данная среда может «отрывать» их от реальной жизни, выхолащивать эмоциональное содержание отношений и, возможно, обуславливать психический аутизм.

В этой связи общим принципом организации работы с детьми выступает восстановление всей полноты психических этнофункциональных отношений ребенка к его внутренней и внешней природно-культурной среде.

На сказочно-мифологической стадии эти отношения должны прорабатываться в когнитивном аспекте (сказочно-мифологические образы и знание естественных проявлений родной природы), в чувственном аспекте (понимание своих чувств по отношению к тем или иным образам или явлениям) и моторно-двигательном (умение осуществлять те или иные действия по отношению к сказочным образам или явлениям природы).

В контексте этнофункционального подхода, до определенного возраста сказочно-мифологическая реальность представляет собой естественный этап развития отношений ребенка к природе, к деятельности, к другим людям и к себе самому.

В норме, развитие «сказочно-мифологического» отношения к внутренней и внешней среде, повышенного интереса к волшебным сказкам охватывает период приблизительно до 5–7 лет. К концу этого рубежа эмоции и чувства ребенка уже в большей степени подготовлены к формированию устойчивого нравственного, этического отношения к себе и к другим людям. Этические оценки и представления меняются от диффузных к более дифференцированным; развивается способность оценки с позиций «хорошо – плохо», «добрый – злой» собственного поведения. В динамике «нормального» развития, интерес детей к волшебно-сказочному миру, связанный с активной работой воображения, опережает появления интереса к этической стороне взаимоотношений ребенка и его микросоциальной и природной среды. Подтверждение этого положения мы находим у В.В. Зеньковского [6], который выделял «эстетическую» и «этическую» стадии в развитии ребенка. В.В. Зеньковский указывал на то, что от волшебного, «магического» ребенок постепенно трансформирует свое отношение к этическому понимая своих взаимоотношений с другими людьми и, что особенно важно, начинает более осознанно применять понятия «хорошо» и «плохо» к самому себе.

Если народные сказки и мифы соответствуют той природно-географической и культурной среде, в которой родился и проживает ребенок, то они культурно опосредствуют его отношение к собственной внутренней и внешней среде (на относительно более раннем этапе психического развития). В соответствии с положениями этнофункционального подхода сначала, целесообразно знакомить детей с более близкими в природно-культурном отношении образами и явлениями, что может обеспечить более однородную и щадящую воспитательную среду в относительно раннем возрасте и поможет укрепить механизмы сохранения психической устойчивости ребенка.

На религиозно-этической стадии (после более или менее удовлетворительной проработки стадии сказочно-мифологической) прорабатываются те же стороны отношений к природно-культурной среде.

Укрепление познавательных эмоциональных связей ребенка с родной культурой и культурно-опосредованных связей с родной окружающей природой способствует воспитанию целостности не только душевного мира ребенка, но и целостности его отношений с окружающей природой и людьми. Развитие системы отношений ребенка к природе, к себе, к другим людям естественно проходит стадии от целостности в восприятии, мышлении, чувствах и действиях к более дифференцированному, частному.

Таким образом, с позиций этнофункционального подхода, для полноты своего индивидуального психического развития и созревания человеку необходимо последовательно и содержательно проходить все стадии этнокультурного развития той культуры, которая неразрывно связана с регионом его рождения и проживания.

А.В. Сухарев отмечает, что только после полноценного прохождения сказочно-мифологической и религиозно-этической стадии, в значительной степени связанных с формированием базовых эмоционально-волевых качеств, овладение человеком операционно-технологическими знаниями, умениями и навыками и, тем более, их применение может осуществляться вполне ответственно и нравственно. Успешное прохождение первых двух стадий развития имеет защитное, адаптационное значение. При прохождении этих стадий в относительно однородной этнокультурной атмосфере ребёнок запасается адаптационным потенциалом, необходимым ему для переработки все нарастающих потоков этнокультурной информации в современном обществе. Переизбыток экзотических этнокультурных элементов на относительно ранних стадиях психического онтогенеза информационно перегружает и астенизирует психику ребёнка. Вследствие современного «смещения культур и народов» человек вынужден воспринимать и переживать нечто, присущее совершенно иным народам и культурам. Более того, уже дошкольникам приходится испытывать чувства и переживания, которые весьма трудно правильно усвоить и в гораздо более позднем периоде жизни. Всё это часто приводит к нарушению психического развития человека, к психическому инфантилизму, к психическим расстройствам, следствием которых являются различные социальные отклонения, наркотизация населения, общественная нестабильность в целом. Это, по мнению автора этнофункциональной концепции, отражает ту очевидную истину, что любой живой организм требует относительно однородной, щадящей среды именно на ранних ступенях своего развития.

К сожалению, несмотря на свою значимость, данное положение ещё не нашло должного отражения в практике работы дошкольных учреждений. Воспитатели не имеют представления о том как правильно организовать временную этнофункциональную психолого-педагогическую среду в группах детского сада, как правильно провести занятия, направленные на проработку этнокультурно-опосредованных отношений ребёнка с природной средой и так далее.

В этой связи становится целесообразным введение в содержание спецкурсов для дошкольных факультетов проблем этнофункционального подхода к психолого-педагогическим основам воспитания дошкольников, а также разного рода практикумов, направленных на овладение студентами конкретными методиками работы с детьми.

Литература

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – М.: Наука, 1988.
2. Бромлей Ю.В., Подольный Р.Г. Человечество — это народы. – М.: Мысль, 1990.
3. Геннон Р. Кризис современного мира. — М.: Арктогея, 1991.

4. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. — Л.: Наука, 1990.
5. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. — М.: Книга, 1991.
6. Зеньковский В.В. Педагогика. — М.: изд-во Православного Свято-Тихоновского Богословского Института, 1996.
7. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей. — СПб.: Питер, 2000.
8. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. — М.: Старый сад, 1998.
9. Моммзен Т. История Рима. — Л.: Лениздат, 1993.
10. Нордау М. Вырождение. — М.: Республика, 1995.
11. Скворцов Н.Г. Проблема этничности в социальной антропологии. — СПб.: СПбГУ, 1996.
12. Сухарев А.В. Этнофункциональная психология в воспитании, психотерапии и психопрофилактике: Монография. — М.: изд-во МАИ, 2006.
13. Тойнби А.Дж. Постигжение истории. — М.: Прогресс, 1991.
14. Хейзинга Й. Номо Ludens. В тени завтрашнего дня. — М.: Прогресс-Академия, 1992.
15. Шпенглер О. Закат Европы. Т. 1. — Новосибирск: ВО «Наука», 1993.

Г.А. Корнеева

Психолого-педагогический практикум в университетской подготовке специалистов дошкольных образовательных учреждений

Одна из задач профессиональной подготовки специалистов в вузе — преодоление разрыва между теоретическими знаниями студентов и навыками их практического использования, разрыва между знаниями и умениями, которые необходимы будущему специалисту для его профессиональной деятельности. Данная задача реализуется в процессе всех форм учебной работы в вузе и особое место отводится психолого-педагогическому практикуму.

Психолого-педагогический практикум проводится в соответствии с Государственным образовательным стандартом. В процессе психолого-педагогического практикума студенты обучаются конструированию различных форм педагогической деятельности, моделированию образовательных и педагогических ситуаций, решению психолого-педагогических задач. Они овладевают навыками изучения и анализа теоретической и методической литературы, передового и массового опыта работы дошкольных образовательных учреждений. Студенты учатся анализировать педагогическую деятельность, составлять рекомендации для совершенствования методической работы в воспитательно-образовательном учреждении. В процессе практикума овладевают современными технологиями воспитания и обучения детей дошкольного возраста и диагностическими методиками. Психолого-педагогический практикум призван решать задачу развития творческих способностей будущих специалистов.

Накопленный опыт организации психолого-педагогического практикума позволяет проанализировать и обобщить некоторые результаты. В соответствии с учебным планом психолого-педагогический практикум проводится начиная со второго курса. **Проблема и содержание** психолого-педагогического практикума определяются учебным заведением и предлагаются студентам курса на выбор. Базовая основа практикума — знания, которые приобрели студенты в предыдущие годы обучения по предметам психолого-педагогического цикла (педагогика, психология, методики и другие). Преемственность, межпредметные связи — необходимые условия для выполнения задач, стоящих перед каждым практикумом, по конкретной дисциплине. Поэтому важно учитывать по какой дисциплине, на каком курсе вводится практикум.

Так, на втором и третьем курсах, когда студенты изучают общую и дошкольную педагогику, психологию, целесообразно планировать практикум по дошкольной педагогике и психологии. Любая проблема по методикам базируется на знаниях вопросов педагогики и психологии, поэтому практикум по методикам следует включать на IV–V курсах. Тем самым решается интегрированный подход в определении содержания практикума по любой дисциплине.

В процессе проведения практикума возможны разные **формы организации** работы студентов. Занятие может проводиться в форме коллективного обсуждения намеченных вопросов. Причём, некоторые вопросы предлагаются студентам для самостоятельного внеаудиторного изучения, а некоторые — выносятся для коллективной подготовки в аудитории. Студентам предлагаются задания и они коллективно работают с теоретической и методической литературой, с наглядными пособиями, изучают и анализируют методический материал, диагностические методики, которые приносят преподаватели и сами студенты. В результате самостоятельной работы (домашней и аудиторной) студенты готовят сообщения, пишут планы воспитательно-образовательной работы, конструируют игры, составляют диагностические методики, моделируют учебные ситуации и другое.

Некоторые темы практикума предполагают выполнение заданий в дошкольном учреждении (наблюдения за детьми в процессе игры и на занятии, консультирование педагогов и родителей, изучение педагогических условий работы дошкольного учреждения и так далее).

С целью развития учебного взаимодействия организуется работа командой по 4–6 человек. Студенты учатся общаться, объединять усилия на решение общей задачи, согласовывать свои действия с учётом интересов и возможностей каждого члена команды. Каждая команда выполняет задания, затем докладывает результаты своей работы (сообщение, демонстрация методических приёмов и рекомендаций, проведение игры и другие). В заключение проводится коллективное обсуждение и оценка результатов работы каждой команды.

Возможно диадное (парами) объединение. Такая форма работы используется, когда студенты учатся определять эмоциональное состояние человека (путём тестирования), проводить индивидуальные беседы с родителями и педагогами и так далее.

Эффективность психолого-педагогического практикума напрямую связана с использованием современных, активных методов работы:

- *учебные игры (деловые игры)* — проведение родительского собрания, организация и проведение фрагмента урока в педколледже, консультирование педагогов и другое;
- *проектирование воспитательно-образовательного процесса* — составление рекомендаций к построению образовательной программы для дошкольного учреждения, плана детского праздника и другое;

- *моделирование* — создание проекта дошкольного учреждения будущего, конструирование игры и другое;
- *мини-дискуссии по вопросам, не имеющим однозначного решения* — предметное обучение в детском саду, наказания и поощрения в процессе воспитания ребёнка, разрешение конфликтной ситуации;
- *круглый стол на темы: «Декларация прав ребёнка», «Что такое свободное детство», «Всё ли мы сделали для подготовки детей к школе»;*
- *педагогическое экспериментирование* — составление экспериментальных программ и методических приёмов воспитания и обучения, составление новых наглядных пособий для детей;
- *наблюдение и анализ воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении;*
- *составление схем, таблиц.*

Практикум завершается сдачей зачёта, который включает контроль усвоения теоретических вопросов и качество выполнения практических заданий.

По результатам выполнения практических заданий могут быть оформлены: выставки (детские игры, наглядные пособия, методические указания, диафильмы), стенды (сообщения, детские работы, фотографии). Некоторые работы (индивидуальные или коллективные) могут быть рекомендованы на научно-практические конференции факультета и университета.

Опыт проведения психолого-педагогического практикума позволяет отметить: коллективные формы работы, непринужденное обсуждение теоретических вопросов, выполнение методических заданий, использование дифференцированного принципа обучения (учёт возможностей и интереса, а на вечернем отделении опыта работы) активизирует работу студента. Студенты в равной степени проявляют интерес к теоретическим и практическим вопросам.

Как уже отмечалось, одна из основных задач психолого-педагогического практикума — развитие творческих способностей и деловой квалификации будущих специалистов. Согласно, психолого-педагогическим исследованиям, решить эту задачу возможно тогда, когда создаются условия для самостоятельной работы студентов. К этим условиям относится наличие учебно-методических пособий. Такие пособия организуют самостоятельную работу студента и позволяют педагогу направить её на решение поставленных задач.

Учебно-методическое пособие «Психолого-педагогический практикум (психология, дошкольная педагогика, методики)», созданное коллективом преподавателей факультета дошкольной педагогики и психологии, позволяет решать задачи профессиональной подготовки будущих специалистов. В пособии представлены проблемы по педагогической и детской психологии, дошкольной и семейной педагогике, методикам. При разработке содержания практикума авторы руководствовались актуальностью проблем для современ-

ной системы дошкольного воспитания и обучения, их сложностью для усвоения студентами и возможностью проведения опытной работы.

Всего предлагается 20 проблем. Каждая проблема включает 4–5 тем, которые изучаются в процессе практикума. Все проблемы изложены по единой структуре: цель поставленной проблемы, тематический план и подробное описание содержания работы по каждой проблеме. Внутри каждой проблемы определены темы, вопросы для обсуждения каждой темы, задания для самостоятельной (аудиторной и внеаудиторной) работы и методические указания к их выполнению. В конце каждой проблемы приводится список литературы по всем темам.

Данное пособие помогает студенту в выборе проблемы, организации самостоятельной работы, активном участии в обсуждении проблемы. Оно окажет помощь молодым педагогам в организации и эффективном проведении психолого-педагогического практикума.

Правильно организованная работа психолого-педагогического практикума расширяет теоретические знания студентов по изучаемым проблемам, обогащает их методическим материалом. Это особенно отмечается на зачетах и экзаменах по курсам.

В процессе педагогических и методических практик студенты используют знания и методические рекомендации, полученные в процессе психолого-педагогического практикума: использование современных технологий в воспитательно-образовательной работе с детьми, организация и проведение детских развлечений; диагностика эмоционального состояния детей; проведение консультационной работы с педагогами и родителями, оформление стендов.

Таким образом, решается еще одна очень важная задача — связь теории с практикой, внедрение в практику работы дошкольных образовательных учреждений современных технологий, новых исследований в области дошкольной педагогики и психологии.

О.И. Суворова

Формирование конфликтологической компетентности дефектологов

Для педагогов и школьных психологов большой интерес представляют способы предупреждения и разрешения конфликтов, возникающих в семейной среде и учебно-воспитательных коллективах, так как именно эти социальные институты в большой мере ответственны за социализацию подрастающего поколения. В современных исследованиях по педагогической конфликтологии наибольшее внимание уделяется следующим направлениям:

- изучению особенностей протекания конфликтов в семье (Е.А. Екжанова, А.Н. Елизаров, А.И. Захаров, Е.Н. Корнеева, М.В. Лысогорская, В.А. Смехов, В.Б. Тарабаева и др.) и в школьных коллективах (Г.И. Горлов, В.И. Митюк, Э.И. Киршбаум, Н.И. Кузнецова, Е.В. Первышева, Л.В. Симонова, Т.В. Соколова, М.Н. Филиппов, Э.З. Халимов, Т.И. Янданова и другие);

- формированию практической готовности педагогов к разрешению конфликтов в учебно-воспитательном процессе (А.Я. Анцупов, С.В. Банькина, А.Б. Белинская, О.Н. Лукашенок, М.О. Новодворская, Е.П. Родченкова и др.) и подготовке студентов — будущих учителей — к предупреждению и урегулированию конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях (Н.А. Гурьева, З.З. Дринка, Е.Е. Ефимова, А.Я. Клементьева, О.Г. Петушкова, М.И. Реутов, С.О. Савостьянова и другие);

- обучению школьников конструктивному разрешению конфликтов (Д. Валкер, И.З. Гильмеев, Д. и Р. Джонсон, А.В. Дорохова, А.А. Иванов, Г.В. Игумнова, Н.В. Изюмова, Дж. Леви, К.С. Лисецкий, В.И. Максакова, Н.Б. Назарова, Е.В. Первышева, В.Н. Покусаев, С.И. Полякова, Н.В. Самсонова, К. Фопель, Г.С. Харханова, Б.И. Хасан, Я.В. Хотеевкова и другие).

Гуманизация системы образования в России предполагает совершенствование взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, создание благоприятных взаимоотношений в школьной среде.

Конфликтологическая подготовка учителя-олигофренопедагога в настоящее время особенно важна, поскольку именно он непосредственно влияет на становление личности школьников с нарушением интеллектуального развития. Перед современным педагогом встает задача специальной работы по предупреждению и разрешению конфликтов, представляющих опасность как для нормального функционирования учебно-воспитательного процесса, так и для развития

межличностных взаимоотношений. В практике школы существуют два принципиально различных подхода к управлению школьными конфликтами. Первый состоит в пропаганде опыта разрешения реально происходивших конфликтов передовыми педагогами. Второй – заключается в вооружении педагогов знаниями о закономерностях развития конфликтов, причинах их возникновения, способах предупреждения и разрешения. Мы считаем этот подход наиболее эффективным для педагогической практики.

В процессе педагогической деятельности конфликт, протекающий деструктивно, учителю необходимо прервать и перевести в конструктивное русло, а это возможно только, если педагог владеет способами работы с конфликтом, то есть конфликтологической компетентностью. Конфликтологическую компетентность рассматривают как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.

Для развития конфликтологической компетентности у студентов отделения олигофренопедагогики факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ нами был разработан и прочитан спецкурс «Педагогическая конфликтология в специальном образовании» [9]. Данный курс был направлен на сообщение студентам теоретических знаний и формирование практических умений и навыков по предупреждению и урегулированию конфликтных ситуаций в учебно-воспитательном процессе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида.

Задачи курса:

- сообщение студентам теоретических знаний о природе, классификации, структуре, динамике и функциях конфликтов;
- формирование практических умений и навыков анализа конфликтной ситуации, регуляции конфликтного поведения и поиска наиболее эффективного способа разрешения конфликта;
- развитие у студентов творческого подхода к урегулированию конфликтных ситуаций, возникающих во время урока и при проведении внеклассных мероприятий;
- обучение студентов — будущих олигофренопедагогов технологии формирования навыков конструктивного поведения в ситуации конфликта у школьников с нарушением интеллектуального развития.

При изучении данного курса студенты опираются на знания и умения, полученные в области общей и специальной психологии и педагогики. Содержание курса «Педагогическая конфликтология в специальном образовании» включает два раздела: формирование конфликтологической компетентности у студентов и обучение их технологии формирования конструктивного поведения в ситуации конфликта у учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида.

Курс «Педагогическая конфликтология в специальном образовании» рассчитан на 38 часов (22 ч. лекций и 16 ч. практических занятий) и заканчивается зачетом.

Примерный учебно-тематический план

№	Разделы, темы	Кол-во часов	
		лекции	практ.
1.	Формирование конфликтологической компетентности у студентов — будущих дефектологов	14	10
1.1	Введение. Предмет, задачи и структура курса «Педагогическая конфликтология в специальном образовании».	2	–
1.2	Теоретические основы педагогической конфликтологии в специальном образовании	2	–
1.3	Детерминанты межличностного конфликта	2	2
1.4	Стратегии поведения в межличностном конфликте	2	2
1.5	Модели разрешения межличностных конфликтов	2	2
1.6	Отечественные методики по обучению школьников конструктивному разрешению конфликтов	2	2
1.7	Зарубежные методики по обучению школьников конструктивному разрешению конфликтов	2	2
2.	Технология формирования конструктивного поведения в ситуации конфликта у учащихся с нарушением интеллектуального развития	8	6
2.1	Психолого-педагогическая модель формирования конструктивного поведения в ситуации конфликта у учащихся с нарушением интеллектуального развития	2	–
2.2	Познавательный (когнитивный) блок психолого-педагогической модели	2	2
2.3	Эмоционально-волевой блок психолого-педагогической модели	2	2
2.4	Поведенческий блок психолого-педагогической модели	2	2

В первом разделе раскрываются теоретические основы педагогической конфликтологии, такие как классификация, структура, динамика и функции конфликтов, а также изучаются объективные и субъективные детерминанты их возникновения; рассматриваются вопросы формирования конфликтологической компетентности учителя; анализируются отечественные и зарубежные технологии обучения младших школьников, подростков и старшеклассников

конструктивному разрешению конфликтов, формированию у них навыков сотрудничества и кооперации, развитию умений вести переговоры в конфликтном взаимодействии.

Педагогическая конфликтология в специальном образовании изучает закономерности возникновения, развития и завершения конфликтов в учебно-воспитательных коллективах учащихся с отклонениями в развитии, а также принципы, способы и приемы их конструктивного разрешения.

Особое внимание уделяется изучению межличностных конфликтов, которые охватывают все сферы человеческих отношений и наиболее распространены. Они могут протекать в бытовой, семейной, профессиональной, общественной и других сферах.

Рассматривается влияние таких психических состояний, как агрессивность, враждебность, ситуативная и личностная тревожность, фрустрированность, невротизация личности и психофизическое самочувствие на поведение индивида в конфликтной ситуации.

Важным моментом конфликтологической подготовки студентов стало изучение разработанной К. Томасом и Р. Киллменом двухмерной модели стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии. Основными критериями поведения в данной модели являются внимание человека к интересам других людей (ориентация на других) и защита собственных интересов (ориентация на себя). Комбинация этих основных ориентаций с учетом их выраженности — высокой, средней и низкой — дает пять стратегий конфликтного поведения: сотрудничество, компромисс, приспособление, избегание, соперничество.

Студенты знакомятся с основными учебно-методическими пособиями по обучению школьников конструктивному поведению в конфликтных ситуациях. В отечественной педагогике курс «Учимся договариваться» В.И. Максакковой и С.И. Поляковой [6] посвящен развитию правовой культуры у учащихся начальной школы, обучению детей сотрудничеству, умению договариваться, пониманию себя и другого, взаимодействию друг с другом.

Пособие И.З. Гильмеева «Я плюс ты» [3] показывает возможности психотренинга в работе с нормально развивающимися детьми младшего школьного возраста по развитию рефлексии, способности к восприятию и осознанию собственной деятельности и своего поведения.

Курс А.В. Дороховой и Б.И. Хасана [5] «Интересы. Ценности. Нормы», разработанный для подростковой школы (6–8 классы), расширяет диапазон конфликтных стратегий учащихся, развивает их конфликтную компетентность, способствует положительному разрешению конфликтов и личностному росту. В модуле «Разрешение конфликтов и ведение переговоров» представлена основная идея гражданского образования — идея конструктивного разрешения противоречий и достижения согласия.

Студентами анализируются две факультативные программы по конфликтологии для учащихся 9-х классов В.И. Митюк [7]. Одна рассчитана на 5–6 часов и является как бы «скорой помощью» для классов, в которых с трудом разрешаются конфликты. Вторая включает 36 часов и направлена на изучение структуры конфликтов, их функций, основных концепций конфликтологии, а также способствует развитию мотивации к обучению способам конструктивного разрешения конфликтов в процессе взаимодействия людей.

Изучение материалов зарубежных курсов имеет не только прагматический смысл: заимствование техник, форм и методов работы, составление похожих или аналогичных заданий. Анализ зарубежных учебников и пособий — это возможность показать студентам, с какими трудностями сталкиваются педагоги в других странах и какие пути решения этих проблем ими разработаны.

В Германии был осуществлен научный проект «Роль насилия в разрешении конфликтов между детьми: Разработка педагогической концепции по борьбе с насильственными методами разрешения конфликтов в начальной школе», реализацией которого в 1988–1991 гг. занималась Джемми Валкер [2]. Проект был посвящен проблеме: как школа может прививать детям способность решать конфликты мирным путем и предполагал разработку практического руководства по обучению детей безнасильственному разрешению конфликтов. Данная работа носила преимущественно профилактический характер и проводилась в форме «игровых уроков».

В последнее время в западной практике увеличивается число работ, посвященных обучению школьников навыкам медиаторской деятельности, а так называемое «школьное посредничество» становится важным явлением школьной жизни. Разработанные в США методики обучения школьному посредничеству (медиаторству) способствуют эффективному разрешению конфликтов среди учащихся [4].

Второй раздел нашего курса посвящен обучению студентов диагностике конфликтного поведения и личностных особенностей учащихся с нарушением интеллектуального развития, детерминирующих возникновение межличностных конфликтов, а также технологии формирования конструктивного поведения в ситуации конфликта у учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида.

Студенты учились организации и проведению коррекционной психолого-педагогической работы по формированию у учащихся с нарушением интеллектуального развития навыков конструктивного поведения в конфликте, которая включала познавательный, эмоционально-волевой и поведенческий блоки. В процессе обучения студенты учились формировать у школьников необходимые знания о причинах возникновения, особенностях протекания и способах разрешения межличностных конфликтов, знакомить их с различны-

ми стилями поведения в ситуации конфликта. Важным этапом конфликтологической подготовки студентов стало обучение умению управлять своими негативными эмоциями и понимать эмоциональное состояние другого человека, а также корригировать агрессивное поведение учащихся. Поведенческий блок предусматривал формирование у учащихся навыков переноса приобретенного опыта конструктивного поведения в ситуации конфликта в реальные жизненные ситуации. Для этого студенты учились моделировать различные учебные ситуации и проводить ролевые игры со школьниками.

Разработанный нами курс вызвал большой интерес у студентов и позволил повысить их профессиональную подготовку. Данный курс способствует формированию у студентов конфликтологической компетенции, что является важным компонентом педагогического мастерства, необходимым при обучении и воспитании школьников с нарушением интеллектуального развития.

Литература

1. *Банькина С.В.* Конфликтологическая компетентность педагога. – Астрахань, 1997.
2. *Валкер Д.* Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов. – СПб.: Светлячок; Речь. 2001.
3. *Гильмеев И.З.* Я плюс Ты. – М., 1994.
4. *Джонсон Д., Джонсон Р.* Программы по разрешению конфликтов и посредничеству лиц равных по статусу в начальной и средней школах: обзор исследований // Социальный конфликт. – 1997. – № 1, 2.
5. *Дорохова А.В., Хасан Б.И.* Современное «Человековедение» в школе: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2002.
6. *Максакова В., Полякова С.* Учимся договариваться (Я – ТЫ – МЫ): Методическое пособие для учителей начальной школы. – М.: Магистр, 1998.
7. *Митюк В.И.* Типология конфликтов между учителем и учеником и система работы по их предупреждению и разрешению в школе. Дисс. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 1998.
8. *Ньютон Д., Роу Д.* Я, ты, мы. Пособие для учителей начальной школы. – М.: ИНТЭК ЛТД, 1995.
9. *Суворова О.И.* Педагогическая конфликтология в специальном образовании: Программа спецкурса для студентов. – М.: МГПУ, 2005.

В.С. Овчинникова

Новые цели изучения математики в начальной школе и методическая подготовка учителя к их реализации

Большинство проблем современной начальной школы основано на противоречии между старым и новым, которое обострилось в связи с реформированием образования в стране. Один из важных компонентов методической деятельности учителя — постановка целей обучения, а точнее, разработка иерархической системы целей учебной деятельности учащихся, направленной на изучение того или иного конкретного вопроса курса математики начальной школы. Каждая из таких систем предстает одним из элементов общей системы целей. А это значит, что на постановку конкретных сиюминутных целей обучения, организуемого в определенный момент времени, влияет ясность видения связей между целями всей системы обучения. Понимание характера связей между отдельными целями данной системы дает возможность определять близость или дальность каждой цели, ее промежуточность или вспомогательное значение, подчиненность, степень важности и так далее, что, в свою очередь, учитывается при принятии учителем организационных решений. Многолетнее общение со студентами педагогического университета и слушателями факультета повышения квалификации (ФПК) и факультета переподготовки педагогических кадров (ФППК), работающими учителями начальных классов и имеющими разный педагогический стаж и уровень образования, показывает, что цели, на которые учителя направляют свои усилия, неадекватны современным требованиям. Об этом, в частности, свидетельствуют следующие факты.

Например, на вопрос о том, каким должен быть результат обучения математике в начальной школе, учителя отвечают: «Школьники должны иметь вычислительные навыки, уметь решать уравнения с одним неизвестным и некоторые типы доступных им сюжетных задач, знать геометрические фигуры, названия компонентов арифметических действий, простейшие числовые выражения, равенства и неравенства». Сказанное дополняется замечанием, что, давая эти знания, необходимо развивать у младших школьников логическое мышление. Эти высказывания можно интерпретировать так:

- В ответах просматривается превалирование привычной и распространенной в учительской среде установки на отработку практических умений и навыков, имевших жизненное значение для выпускника начальной школы

в период ликвидации массовой безграмотности. Начало же нынешнего века ознаменовано компьютеризацией не только производства, но и быта. В этих условиях упомянутые умения и навыки как цели изучения математики потеряли свою актуальность. Они приобрели другое значение и потому заняли иное место в системе целей обучения младших школьников математике.

- Учителя не дают правильного ответа на поставленный вопрос. Основная цель изучения математики в начальной школе — это зарождение системы математических понятий, планомерное и систематическое построение которой обуславливает главный результат обучения, а именно, развитие видов, форм и свойств мышления и других познавательных процессов. Цели же, называемые учителями, носят промежуточный, вспомогательный характер.

- Упоминание о развитии учащихся в виде примечания свидетельствуют об отсутствии ясного понимания учителями того, как связаны между собой обучение математике и развитие школьников. В частности, понимания того, что развитие младших школьников является первостепенной целью их математического образования в целом, а на пути движения к ней преодолевается многоаспектная и сложная система так или иначе связанных с ней целей. Схематично, то есть упрощенно ее можно представить (см. рис. 1) так:

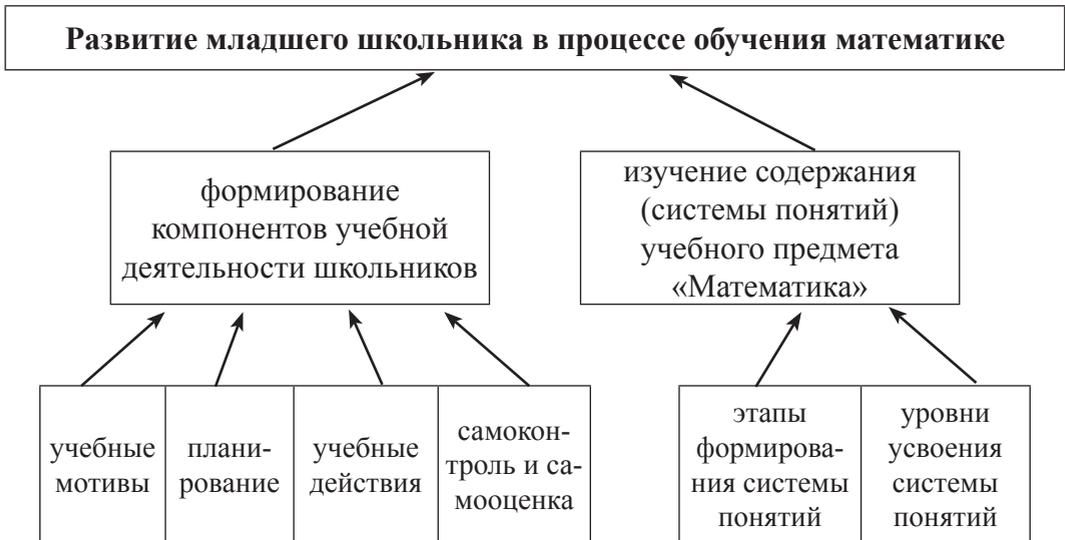


Рис. 1.

Учителя указывают на особое значение развития учащихся в процессе обучения математике, но это знание не оказывает реального влияния на методические решения, принимаемые ими в повседневной практике. К такому заключению подводят примеры методических рассуждений учителей, которые наблюдаются на учебных занятиях с ними. Обсудим одно из них.

В связи со сменой приоритетов целей обучения претерпевают изменения его методы, формы и средства. Сегодня учителю предлагаются разные подходы к решению тех или иных проблем обучения. Так, восхождение школьников по уровневой лестнице усвоения системы математических понятий предполагает организацию процесса, направленного на приобретение умения применять полученные знания при решении задач разных видов и различной сложности. Одна из острых и вечных проблем в этой работе — обучение младших школьников решению текстовых задач. Поиск путей преодоления этой проблемы привел к внедрению «нового», так называемого «общего» подхода. Он отличается от «старого», утвердившегося в советской школе и получившего название «частный», прежде всего целью. При «частном» подходе — это усвоение школьниками способов решения типовых задач, а при «общем» — действий, составляющих процесс решения любой задачи. Смена цели должна менять всю логику методического мышления учителя, реализующего новый подход к формированию умения решать текстовые задачи. Однако опыт обсуждения с учителями этой темы показывает, что изменения подобного рода (причем, в условиях специального обучения) чрезвычайно трудны для подавляющего большинства учителей. Примером этого может служить следующий эпизод. Обсуждая методические приемы организации учебной деятельности учащихся, направленной на формирование умения строить графическую модель задачи, учителям было предложено определить конкретную учебную цель задания для первоклассников. Задание для учащихся состояло из:

- текста задачи;
- рисунков к ней, отличающихся степенью абстракции (на одном из них были изображены дети с удочками у реки, на другом — банка с плавающими в ней рыбками, на третьей — схематический рисунок, отражающий отношение между данными и искомым количеством);
- требования выбрать рисунок, на котором отражены только важные для решения задачи сведения, и объяснить свой выбор.

В итоге некоторые из участников обсуждения признались, что такая работа с детьми полезна, но она займет много времени на уроке, и дети не успеют решить задачу. Поэтому они предложили бы ребятам последний «правильный» рисунок и с опорой на него объяснили бы, как и почему решается эта и похожие на нее задачи. В данном случае ярко проявляется столкновение привычного течения мысли учителя, ориентированного на «сопровождение» учащихся к ответу на вопрос конкретной текстовой задачи, с новым развитием методических рассуждений, связанных с достижением учебной цели, которую учитель ставит перед детьми в определенный момент их обучения решению текстовых задач. В варианте, привычном для учителей, учебная цель полностью скрыта от детей, да и учителю она представляется неясно, приблизительно, «размыто». Отсюда и соответствующий выбор методов и форм

организации обучения. Это действия по образцу и вопросно-ответная форма работы.

В новом развороте событий на первый план выступает требование учебной задачи, то есть актуальная на данный момент учебная цель. Получение ответа на вопрос текстовой задачи уходит на задний план, становится не целью, а эффектом, который возникает в результате решения учебной задачи. При этом возрастает степень самостоятельности младших школьников, как в учебной деятельности, так и в решении математической задачи, включаются в работу логические приемы мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение), дети учатся дискутировать.

Вопрос о том, какой должна быть современная методическая подготовка учителя начальных классов, стал особенно острым в последние два десятилетия. Актуальность и неотложность решения этой проблемы обусловлены целым комплексом причин, основу которых составляют:

- Смена общественного строя, повлекшая за собой новые требования к системе образования.
- Смена приоритетов целей и условий осуществления образования.
- Ориентация на подготовку учителя, способного оставаться современным специалистом на протяжении всей своей трудовой деятельности.

Поиски ответа на этот вопрос привели нас к созданию новой системы методической подготовки учителей начальных классов к обучению математике. Апробация предлагаемой системы подготовки на факультете начальных классов Московского городского педагогического университета (МГПУ) и ФППК Московского института открытого образования (МИОО) показала ее эффективность.

Основная *цель* этой подготовки — *развитие методического мышления* будущего учителя: студенты (слушатели) готовятся к самостоятельному осуществлению процесса, направленного на осознание конкретных вопросов практики обучения младших школьников математике и поиск ответов на них. Множество такого рода вопросов в самом общем виде можно выразить так: как организовать изучение данным конкретным учеником (классом, группой) выделенного элемента содержания курса математики начальной школы? Иными словами, изучая методику преподавания математики, студенты учатся формулировать и решать методические задачи, возникающие в практике. Схематическая формулировка требований этих задач может выглядеть, например, так: как, учитывая психологические особенности такого-то ученика (класса, группы учащихся) организовать движение к таким-то целям обучения такому-то элементу содержания, ориентируясь при этом на современные требования к обучению и соответствующие научные знания? Условия этих задач состоят из следующих компонентов:

- а) конкретные цели и содержание обучения детей математике в зафиксированный момент;

б) индивидуальные особенности учащихся (их уровни развития познавательных процессов или их свойств, уровни усвоения учащимися учебного материала, особенности воспитания и здоровья);

в) научные знания, адекватные современности и конкретному требованию методической задачи.

Содержанием методической подготовки учителя, в таком случае, выступает *деятельность по формулированию, поиску и проверке решения методической задачи*. Эту деятельность (как и процесс постановки и решения любой задачи) можно охарактеризовать как аналитико-синтетическую и как разновидность исследовательской деятельности, обладающей своей спецификой. Содержательной стороной этой деятельности становится применение теоретических знаний базовых наук (в нашем случае, для методики преподавания математики в начальных классах: математики, психологии, педагогики, в том числе дидактики и авторских методик обучения математике и другое) в практике обучения младших школьников.

Такое формулирование цели и содержания методической подготовки учителя потребовали ответа на вопросы:

– Из каких действий состоит деятельность, направленная на постановку и решение методических задач, встающих перед учителем в практике обучения, например, математике в начальных классах?

– Как и в какой последовательности следует обучать студентов действиям, составляющим эту деятельность?

О том, как решались эти дидактические задачи на факультете начальных классов МГПУ, рассказано в ряде наших публикаций [3–9]. В данной статье мы охарактеризуем те действия, которым, как показывает наш опыт, важно обучать студентов, готовящихся к проведению уроков и внеклассных мероприятий по математике в начальной школе в современных условиях. Они таковы:

- Адекватный перевод с научного языка, на котором формулируются определения понятий, законы и алгоритмы, изучаемые в начальной школе, на язык, доступный пониманию младших школьников (язык действий, язык образов, родной язык и язык известных учащимся научных терминов).

- Выявление учебных и развивающих возможностей любого учебного задания (в нашем варианте, по математике) для младших школьников.

- Выявление учебных и развивающих проблем учеников в зафиксированный момент их обучения предмету.

Способность к самостоятельному выполнению этих действий дает учителю возможность успешно решать конкретные проблемы управления учебной деятельностью своих учеников, позволяет быть грамотным пользователем любых методических систем и соответствующих им дидактических средств, осуществлять сознательный выбор целей, содержания, методов,

форм и средств на любом этапе организации учебной деятельности конкретного школьника.

Формирование у студентов способности к самостоятельному выполнению перечисленных действий должно осуществляться в условиях решения системы учебных методических задач. Разработка таких задач и составление их системы основывается:

- а) на операционном составе формируемых у студентов действий;
- б) на связях, как между операциями каждого действия, так и между самими действиями;
- в) на этапах формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину);
- г) на этапах усвоения учебного материала (узнавание, понимание, применение знаний при решении системы усложняющихся задач разных видов).

Проиллюстрируем сказанное на примерах из практики методической подготовки учителей к обучению младших школьников математике.

1. На этапе формирования у студентов умения выполнять действие «адекватный перевод...» может быть использована задача следующего вида (см. рис. 2).

Эта задача может быть использована как учебная, ее цель — формирование у студентов умения актуализировать соответствующие математические знания при обучении младших школьников. Такое умение необходимо учителю при решении методических задач, связанных, в частности, с выбором средств организации учебной деятельности детей. При решении приведенной учебной задачи актуализация теоретического знания (которая представляет собой одну из операций действия «адекватный перевод...») по математике осуществляется студентами на материализованной основе. Учебные задачи подобного рода полезно применять при переходе от одного этапа усвоения учебного материала к другому — от узнавания к демонстрации понимания учебного материала.

2. В процессе формирования умения выявлять учебные и развивающие возможности задания для младших школьников могут применяться задачи, такого вида:

К какому умозаключению побуждает учащихся каждое из перечисленных ниже требований:

1 дес. 1ед. – одиннадцать	1 дес. 4ед. – ...	1 дес. 7ед. – ...
1 дес. 2ед. – двенадцать	1 дес. 5ед. – ...	1 дес. 8ед. – ...
1 дес. 3ед. – тринадцать	1 дес. 6ед. – ...	1 дес. 9ед. – ...

а. Составь названия чисел по данным образцам.

б. Рассмотрев образцы, вспомни правило составления названия указанных чисел. Назови остальные числа, пользуясь этим правилом.

в. Угадай правило, по которому составляются названия данных чисел.

г. Угадай правило, по которому составляются названия данных чисел, и дай названия числам, пользуясь этим правилом.

Объясните свои выводы.

Эта учебная задача может быть предложена студентам на этапе понимания учебного материала (того, что такое аналогия, индукция, дедукция) и применения знаний при решении задач на распознавание вида умозаключения. Решая ее, студенты выполняют умственные действия во «внешней речи про себя» (П.Я. Гальперин) и готовятся к развитию у младших школьников логического мышления.

3. Обучая студентов умению выявлять учебные и развивающие проблемы своих учащихся, можно воспользоваться, в частности, такой задачей:

Рассказывая первоклассникам сюжетную задачу, учитель выставлял на наборное полотно соответствующие картинки:

– Под наседкой было 9 яиц. (Ставит 9 картинок с изображением яиц);

– Из четырех яиц вылупились цыплята. (Заменяет 4 картинки с яйцами 4-мя картинками с цыплятами);

– Сколько яиц с не вылупившимися цыплятами осталось? (Под картинками с яйцами ставит полоску из бумаги, на которой изображен вопросительный знак под фигурной скобкой).

После дети с учителем выясняли, что в задаче означают числа 9 и 4; о чем спрашивается в задаче. Затем учитель попросил назвать действие, с помощью которого можно найти искомое число. Некоторые ученики ответили, что надо посчитать оставшиеся яйца. Это огорчило учителя, так как он хотел, чтобы действие, которое он производил с совокупностями, дети связали с вычитанием соответствующих чисел, а не счетом предметов.

Какой метод решения сюжетной задачи предложили школьники, а какой метод решения имел в виду учитель? (Ответ: школьники — практический метод, то есть счет предметов, а учитель — арифметический метод, то есть вычитание чисел). Какую из проблем, связанных со ступенчатостью усвоения учебного материала школьниками, не учел этот учитель, разрабатывая данный фрагмент урока? (Ответ: проблему выбора между старым и новым, когда старый способ действия, счет, выполняется детьми автоматически, а новый, вычитание, — на уровне перехода с этапа понимания на этап применения при решении простых сюжетных задач). Какое противоречие, лежит в основе этой проблемы? (Ответ: противоречие между желаемым и реальным уровнем усвоения учащимися арифметического метода решения сюжетных задач).

Данный пример иллюстрирует тот тип задач, который направлен на обучение студентов анализу продуктов, как учебной деятельности учеников, так и чужой (а в дальнейшем и своей) методической деятельности, с целью выявления проблем, влияющих на эффективность организуемой учителем деятельно-

сти младших школьников в процессе их обучения математике. Предъявление студентам такой учебной задачи возможно на этапе их обучения применению знаний. Ее условием выступает типовая методическая задача педагогической практики.

Думается, что приведенные примеры методических задач дают возможность представить систему, применяемую нами в процессе методической подготовки учителя начальных классов, и увидеть ее детали. Целостную же картину методической подготовки учителя к обучению младших школьников математике представляет содержание курса:

I. Введение

Проблема развития младших школьников в процессе обучения математике. Разные подходы к ее решению:

- с помощью содержания учебного предмета;
- путем формирования у учащихся компонентов учебной деятельности;
- через использование эвристических методов и форм организации учения, способствующих проявлению всех функций общения (по Л.А. Карпенко).

Задачи и структура курса. Методика обучения математике как учебная дисциплина, основной задачей которой становится формирование действий, необходимых учителю для осуществления методической деятельности, направленной на развитие учащихся начальных классов в процессе их обучения математике.

Связь методики обучения математике с другими дисциплинами, имеющими базовое значение: математика, психология, педагогика и другие.

II. Методико-математическая подготовка учителя к формированию у младших школьников математических понятий и способов действий

1. Формирование у младших школьников математических понятий.

Основные понятия начального курса математики (арифметические, алгебраические, геометрические). Связи между ними.

Анализ и сравнение разных подходов к определению изучаемого понятия (имеются в виду те подходы, которые изучаются в дисциплине «Математика»), соотнесение их с трактовкой понятия в школьных учебниках разных авторов. Соотнесение смысла, отраженного в определении математического понятия, с тем, что открывается младшим школьникам в результате организации учебной деятельности, предлагаемой авторами учебников, на таких этапах формирования, как:

- раскрытие смысла на основе непосредственных действий с объектами;
- математическое моделирование наблюдаемой реальности;
- использование полученных знаний при решении разнообразных задач.

2. Формирование у школьников способов действий, изучаемых в курсе математики для начальных классов.

Основные способы действий, изучаемые в начальной школе на уроках математики.

Анализ формулировок математических законов и алгоритмов, благодаря чему выделяются:

- наиболее элементарные шаги в каждом действии алгоритма;
- последовательность выполнения операций в составе действия или действий в составе алгоритма;
- причинно-следственные связи между выполнением отдельных операций одного действия или отдельных действий единого алгоритма;
- знания (умения, навыки), без которых невозможно усвоение данного способа действия; технические действия, выполняемые при соблюдении закона, правила, исполнении алгоритма.

Соотнесение содержания научных описаний математических законов и алгоритмов со способами их изложения детям в школьных учебниках разных авторов. Выявление степени обобщенности получаемого детьми знания в результате этого соотнесения.

Изучение этапов формирования рассматриваемого способа действия по учебникам разных авторов и составление прогнозов относительно качества его усвоения детьми на основе анализа и сравнения соответствующего содержания разных учебников.

Выделение действий, составляющих процесс решения задач, с помощью его анализа с разных точек зрения:

- как последовательности этапов работы с задачей,
- как перехода от одного вида модели задачи к другому,
- как перехода от одной формы анализа задачи к другой.

Поиск материалов в учебниках для детей, которые направлены на формирование таких действий, и их сопоставление. Изучение специальных приемов, способствующих поиску плана решения текстовых задач:

- выделение или перестановка смысловых частей,
- перефразирование,
- построение моделей задачи разных видов и форм,
- временное изменение условий задачи с целью ее упрощения,
- аналитико-синтетический разбор задачи.

III. Методико-психологическая подготовка учителя к обучению младших школьников математике

1. Постановка учебной задачи на уроках математики.

Проблемные ситуации как способ мотивации учащихся к изучению нового материала. Проблемы, обусловленные психологическими особенностями

ми детей младшего школьного возраста. Проблемы, обусловленные уровнем усвоения учащимися учебного материала. Проблемы, возникавшие в ходе исторического развития математического знания.

Аналитическая работа с типичными примерами организации проблемных ситуаций с целью выявления:

- применяемых учащимися знаний (умений, навыков);
- неизвестного, подлежащего усвоению учащимися;
- противоречия, лежащего в основе проблемы.

2. Приёмы умственных действий и умозаключения в процессе обучения математике.

Выявление системы умственных действий, выполняемых младшими школьниками при решении той или иной учебной задачи по математике. Аналитическая работа с учебниками разных авторов по выявлению заданий, побуждающих учащихся к умозаключению того или иного вида (индукции, дедукции, аналогии).

3. Самоконтроль и самооценка на уроках математики.

Самоконтроль и самооценка учащимися своих действий и их взаимосвязь. Значение самоконтроля для развития произвольного внимания у младших школьников. Приемы самоконтроля:

- составление характеристики результата до его получения с опорой на анализ данных;
- обоснование замысла и каждого звена системы действий, реализующих замысел;
- получение результата другим методом;
- использование другого варианта получения результата в рамках того же метода;
- составление и решение обратной задачи;
- установление адекватности полученного результата данным условиям.

Анализ учебников разных авторов, направленный на выявление того материала, который предназначен для формирования приемов самоконтроля у младших школьников.

IV. Методико-организационная подготовка учителя к обучению младших школьников математике

1. Исследовательская деятельность учителя как необходимое условие усиления развивающей функции обучения математике.

Выявление с помощью специальных методик психологических особенностей учащихся и показателей их успеваемости.

Установление соответствия между учебными и развивающими проблемами учащихся и учебной и развивающей проблематикой заданий

по математике как основа составления системы учебных задач, направленных на переход учащихся к новому уровню усвоения понятия или способа действия.

Изучение передового педагогического опыта и анализ результатов своей методической деятельности, а также деятельности коллег.

2. Методы стимулирования развития младших школьников в процессе их обучения математике.

Организация проблемных ситуаций как способ формирования у младших школьников учебных мотивов на уроках математики.

Формирование у младших школьников приемов умственных действий и побуждение учащихся к умозаключениям разного вида при их обучении математике по программе и учебникам Н.Б. Истоминой.

Формирование теоретического мышления младших школьников в процессе их обучения математике по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Формирование знаний, умений и навыков у младших школьников в процессе их обучения математике по программе и учебникам М.И. Моро, М.А. Бантовой, Г. В. Бельтюковой и других.

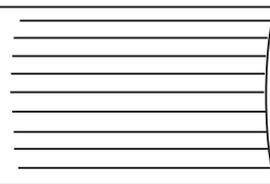
Внеклассная работа по математике в начальной школе как способ формирования у детей интереса к математике. Виды внеклассной работы. Методы организации внеклассных занятий по математике.

Следует заметить, что разработка описываемой в статье системы учебно-методических задач еще не завершена: необходимо ее расширение и совершенствование. Кроме того, она не нашла своего полного отражения в учебных пособиях для студентов. Актуален сегодня и вопрос об использовании компьютера в организации процесса решения задач данной системы.

Литература

1. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Математика. 2 класс трехлетней начальной школы: Учебник-тетрадь. – М.: МИРОС, 1995.
2. Истомина Н.Б. Математика. 2 класс: Учебник для четырехлетней начальной школы. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2000.
3. Овчинникова В.С. Методика обучения математике // Двухступенчатая подготовка учителей начальных классов в системе «педагогический колледж – университет»: Сборник программно-методических материалов. Вып. 2. – М.: Центр «Школьная книга», 2002. С. 186–200.
4. Овчинникова В.С. Методика обучения решению задач в начальной школе: Учебное пособие по курсу «Методика обучения математике» для студентов педагогических факультетов высших учебных заведений. – М.: Жизнь и мысль; Московские учебники, 2003.

5. *Овчинникова В.С.* Методическая подготовка учителя начальных классов в современных условиях // Дни науки в МГПУ. 1998 г. Ч. III: Научная деятельность педагогического факультета. – М.: МГПУ, 1999. С. 26–32.
6. *Овчинникова В.С.* О методической подготовке учителей начальных классов // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 50–55.
7. *Овчинникова В.С.* О методической подготовке учителя к обучению математике, стимулирующему развитие младших школьников // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 74–81.
8. *Овчинникова В.С.* Организация усвоения студентами методических действий при изучении методики обучения математике // Методическая подготовка учителя начальных классов к работе в условиях модернизации столичного образования: Материалы научно-практической конференции, прошедшей 6 февраля 2003 г. на факультете начальных классов МГПУ / Сост. и отв. ред.: Л.П. Стойлова. – М.: МГПУ, 2003. С. 117–122.
9. *Овчинникова В.С.* Система контрольных заданий по методике обучения математике для двухуровневой подготовки учителя начальных классов // Двухступенчатая подготовка учителей начальных классов в системе «педагогический колледж – университет». Вып. 3. Сборник материалов для итогового контроля над уровнем подготовки специалистов. – М.: Школьная книга, 2005. С. 165–225.
10. *Стойлова Л.П.* Математика: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2007.



Т.А. Павленко

**Особенности содержания
потребности в общении с ровесниками
у неконфликтных и конфликтных
старших дошкольников**

Общение — один из основных факторов развития ребенка. Значение общения в психическом развитии детей показано в многочисленных научных исследованиях (от процессов восприятия до становления личности и самосознания — Н.Н. Авдеева, Х.Т. Бедельбаева, Д.Б. Годовикова, И.Т. Димитров, М.Г. Елагина, С.В. Корницкая, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Г.Д. Сарториус, А.И. Силвестру, Е.О. Смирнова, Р.А. Смирнова).

Исследования ученых показали, что общение со сверстниками способствует развитию у детей дошкольного возраста критичности мнений и поступков, их независимости от чужих суждений и желаний (Е.В. Субботский, Г.А. Цукерман), стимулирует преодоление ребенком эгоцентрической позиции, возникновение кооперативно-соревновательного сотрудничества, формирует способность учитывать в своей деятельности позицию и результаты действий партнера (Е.Е. Кравцова). Сверстник облегчает усвоение норм поведения, формирование ценностных ориентаций, адекватной самооценки, в некоторой степени корректирует влияние неблагоприятных в семье (Т.В. Антонова, Л.Н. Башлакова, А.Ф. Горяйнова, Т.И. Ерофеева, Т.А. Репина, А.А. Рояк [7]). В общении с ровесником происходит обогащение образа себя у ребенка (Л.Н. Галигузова [1], И.Т. Димитров, Р. Деревянко [3], Л.И. Силвестру, М.Р. Кошонова, С.Г. Якобсон [11]), формируется способность к сопереживанию, гуманное отношение к окружающим (В.В. Абраменкова, Н.Б. Кедрова, О.Т. Коврижных, В.К. Котырло, К.Е. Прахова, А.М. Резек). Таким образом, очень важно для гармоничного развития личности, чтобы ребенок мог успешно общаться со сверстниками, удовлетворять свои жизненно важные потребности, в том числе и коммуникативные.

Наблюдая дошкольников в их повседневном взаимодействии, мы увидели, что почти все дети время от времени конфликтуют между собой. Но с од-

ними это случается редко, с другими довольно часто. Одни дети не только часто, но и бурно реагируют на недоразумения, возникающие в совместной со сверстниками деятельности и сами инициируют конфликты; у других дело доходит до конфликта только в чрезвычайных обстоятельствах; третьи включаются в конфликт, вовлекаемые партнером и практически сразу пытаются выйти из него, избегая его дальнейшего развития и так далее. Повышенная конфликтность некоторых детей вносит много сложностей в жизнь детской группы в дошкольном учреждении, и сами дети испытывают немало трудностей.

Проведя серию наблюдений за взаимодействием детей в естественных условиях группы детского сада, мы отметили, что все дети вступают в конфликты, но конфликты протекают по-разному. Различия обнаружились по ряду параметров. Мы выделили следующие из них:

- а) частота вступления ребенка в конфликт с ровесниками;
- б) повод по которому возникает конфликт;
- в) степень эмоционального напряжения в конфликте;
- г) способ выхода из конфликта.

Рассмотренные параметры конфликтов с ровесниками у старших дошкольников выступают в определенных взаимосвязях. Конфликты у разных детей вырисовываются как качественно разные целостные картины. Эти различия в конфликтах позволили выделить группы детей, склонных к конфликтам во взаимодействии со сверстниками и не склонных.

Конфликтным мы считали такого ребенка, у которого:

- а) возникали конфликты не реже 3 раз в день;
- б) конфликт сопровождался яркими эмоциональными проявлениями и переживаниями, что свидетельствовало о значимости происходящего для ребенка;
- в) для утверждения своей позиции часто использовались силовые методы;
- г) противостояние с ровесником доводилось по возможности до «победного» конца.

Выявленная нами группа конфликтных детей оказалась неоднородной как по их склонности к конфликтам, так и по интенсивности протекания у них конфликтов. Различались конфликтные дети и тем, чего и как они добивались посредством конфликта. На основе показателей выраженности конфликтности у детей вся группа конфликтных дошкольников была разбита на 5 подгрупп, каждая из которых получила свое название.

В *первую* — вошли самые конфликтные дети. Эта группа была названа «Я всегда прав». Эти дошкольники чаще других инициировали конфликт, протекал он у них очень остро, в конце его они обязательно настаивали на своем. Эти дети никогда не играли одни, им всегда был нужен сверстник. Во взаимодействии они открыто и жестко доминировали, отвергая все предложения другого ребенка, ему отводилась роль восхищенного ценителя. Они ревниво следили за успехами

других детей, с подозрением и конкурентно относясь к ним, и стремились их обязательно превзойти. Старались быть предметом всеобщего внимания.

Вторая группа конфликтных дошкольников была названа «Я лучше других». Они также конфликтовали очень часто, остро, эмоционально и активно. Они навязывали партнеру свою волю, отрицательно реагировали на его сопротивление. Для этих детей была характерна демонстрация своего превосходства и высокомерие по отношению к ровеснику, стремление «снизить» его, путем иронизирования над его некомпетентностью. От сверстника требовали, чтоб он был «зеркалом» великолепия конфликтного ребенка, восхищался им. Эти дети стремились привлечь внимание к своей деятельности или знаниям, чтобы лишний раз пережить свою значимость.

Третья группа конфликтных детей была названа «Я — взрослый, я — главный». Конфликтность у этих детей была выражена меньше, чем в первых группах. Эти дошкольники — вожаки, командиры, активисты. Претендуют на главные роли во всем, но дипломатично. Навязывая партнеру свои образцы действий, показывают, как много он потеряют, если не примет их. Относятся к ровеснику критически, особенно, если у самих что-то не получается. Они знают что, где и как надо делать. Во взаимодействии с ровесниками часто прибегают к запретам. Принимают предложения ровесника в том случае, если они им полезны.

Четвертую группу конфликтных детей можно назвать «Я за себя постою». Ровесник для этих детей значим, они чувствительны к его отношению к себе до слез, стремятся к контактам с ним, но очень осторожны, боятся ущемления своих интересов. И в то же время хотят показать свои возможности, чтобы признали их ценность, так как чувствуют себя недооцененными. Сотрудничество с ровесниками для этих детей путь к самовыражению, дает возможность показать и доказать свою состоятельность. Этим детей отличает стремление к равенству с ровесниками и справедливости во взаимоотношениях с ними. Ценят в них внимание и интерес к себе. Дети этой группы стараются избегать конфликтов, втягиваются в них, спровоцированные действиями других детей.

Пятую группу конфликтных детей составили дошкольники, которые были названы «Я хороший». Это наименее конфликтные дети из всех конфликтных дошкольников. Ищут равноправного сотрудничества со сверстниками. Заметно центрированы на себе. Опасаются отрицательных оценок. При любой удаче привлекают к себе внимание сверстников, чтобы они увидели и оценили успех. Эти дети воспринимают конфликт как неприятный факт, иногда теряются, но при этом настойчиво отстаивают свою позицию.

Анализ совместной деятельности детей позволил увидеть, что неконфликтные и конфликтные дети, включенные нами в разные группы, неодинаково общаются со сверстниками и относятся к ним. В контактах с ровесниками они ищут разное: одни — стремятся подчинять своим действиям

действия партнера, другие — добиваются внимания и одобрения ровесника, третьи — хотят им руководить, четвертые — делать что-то совместно с другими детьми и получать общий результат и так далее. Отличительной особенностью является то, что *для всех конфликтных дошкольников характерна высокая активность в стремлении к взаимодействию с ровесниками и неумение согласованно контактировать с ними, а также явно выступающее самоутверждение*. Но происходит это в пяти группах неодинаково. Наиболее конфликтные дети 1, 2 и 3 групп активно подчиняют себе ровесника, в разной мере и разными способами манипулируют им. Менее конфликтные дети 4 и 5 групп скорее защищают свое «Я» от реальной и мнимой недооценки, ища комфорта во взаимодействии с другими детьми.

Это дало нам основание предположить, что для детей, склонных к конфликтам с ровесниками, характерна некоторая специфичность потребностно-мотивационной основы общения со сверстниками. Конфликтные и неконфликтные дошкольники, а также конфликтные дети разных групп подвижны к взаимодействию с ровесниками *р а з н ы м и* побуждениями.

Теоретической базой нашего исследования является концепция коммуникативной деятельности, разработанная М.И. Лисиной [4, 5]. В соответствии с этой концепцией, общение ребенка с окружающими осуществляется в двух сферах: со взрослыми и ровесниками. Общение со взрослыми оказывает существенное влияние на общение ребенка с другими детьми. В концепции коммуникативной деятельности М.И. Лисиной особое значение придается потребностно-мотивационной основе общения, обуславливающей все другие его стороны. Потребность в общении у ребенка с возрастом преобразуется по содержанию: что именно ищет ребенок в других людях, ради чего он к ним обращается и что с их помощью желает понять в самом себе. В контактах с ровесниками содержание потребности в общении изменяется следующим образом: потребность в соучастии и веселье, шалостях и доброжелательном внимании у детей 2–4 лет (Л.Н. Галигузова [1]), в деловом сотрудничестве и признании ровесниками своей состоятельности у дошкольников 4–6 лет (А.Г. Рuzская [6], Р.К. Терещук [10]); во взаимопонимании и сопереживании, в согласовании себя с другими детьми — в конце дошкольного детства (Н.И. Ганошенко, И.А. Залысина, А.Г. Рuzская [6]).

С целью определения особенностей коммуникативной потребности детей дошкольного возраста в общении с ровесниками была проведена серия экспериментов, предполагающих общение сверстников в ситуации совместной деятельности.

В экспериментах принимали участие дети, как с конфликтными формами поведения, так и с неконфликтными. Для того, чтобы исследовать особенности общения этих детей, экспериментатор приглашал двоих детей в комнату, где на столе, на некотором расстоянии друг от друга находились два одинаковых

набора со строительным материалом. Взрослый предлагал детям самим решить действовать ли им совместно или каждому в отдельности при выполнении задания (сделать постройку). В том случае, если дети выбирают вариант, предполагающий выполнение задания отдельно друг от друга, ведущий, подводя итоги деятельности детей, предлагает вторую ситуацию, в которой предполагается совместное ее выполнение. В ходе взаимодействия детей экспериментатор ведет протокол, при этом дети не должны знать что их действия и высказывания записываются. На основании протокола определялось соотношение разных вариантов содержания потребности в общении с ровесниками у детей, которые мы условно называем «структурой» коммуникативной потребности. Определение проводилось по специальной сетке показателей, которые отнесены к различным видам содержания коммуникативной потребности и пробаллированы (каждый показатель равен 1 баллу). Все действия и высказывания детей разносились в сетку. Затем подсчитывалось количество баллов, относящихся к конкретному компоненту (которых как уже отмечалось — четыре) общей коммуникативной потребности:

- 1) потребность в доброжелательном внимании,
- 2) потребность в сотрудничестве,
- 3) потребность в признании,
- 4) потребность в сопереживании и взаимопонимании.

У каждого из детей, принимавших участие в экспериментах, выявлялось содержание потребности в общении со сверстниками и их способность удовлетворять аналогичную потребность ровесника. Другими словами определялось то, что ребенок хочет получить от сверстника в процессе общения с ним и то, что сам ему способен дать в этом отношении. Эти показатели также баллировались.

Полученные данные свидетельствуют о том, что структура коммуникативной потребности у неконфликтных и конфликтных дошкольников различна (см. диаграмму 1).

В целом по сумме баллов коммуникативная активность у неконфликтных детей в среднем в 2 раза ниже, чем у конфликтных. Наиболее выражена у неконфликтных детей потребность в доброжелательном внимании и сотрудничестве ровесников. Меньшими показателями представлена потребность в признании и во взаимопонимании и сопереживании. В основном в общении с ровесниками они движимы деловыми мотивами.

В пяти группах конфликтных детей содержание коммуникативной потребности отличается от того, что наблюдается в этом отношении у неконфликтных детей, и неодинаково также в разных группах конфликтных детей (см. диаграмму 1).

У всех конфликтных детей потребность в признании выражена в большей степени, чем у неконфликтных. Но в разных группах конфликт-

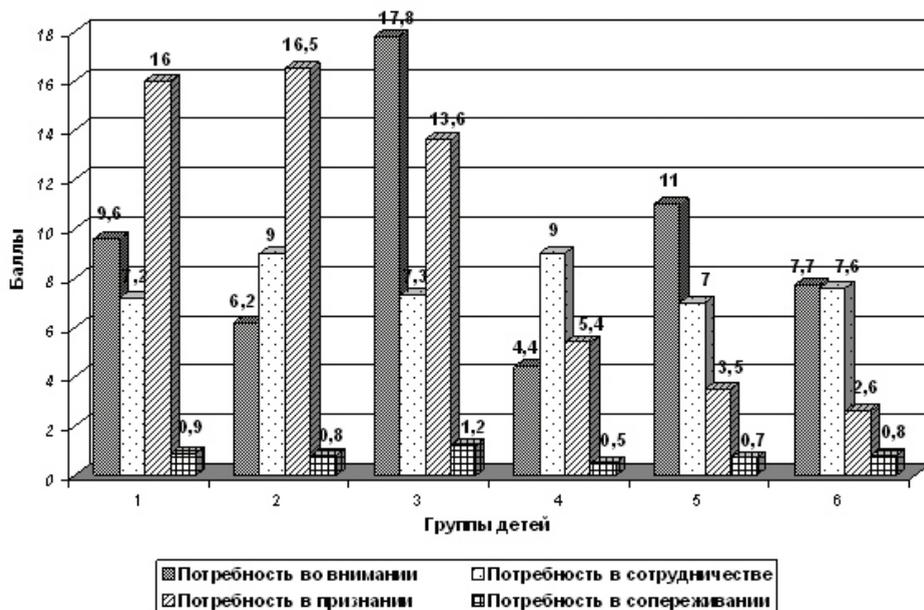


Диаграмма 1. Содержание коммуникативной потребности в общении с ровесниками у неконфликтных и конфликтных старших дошкольников (в баллах):

группы № 1–5 — группы конфликтных детей;
группа № 6 — группа неконфликтных детей.

ных детей эта потребность занимает неодинаковое место в структуре содержания их коммуникативной потребности. У наиболее конфликтных детей (1, 2, 3 групп) это содержание коммуникативной потребности доминирует, превосходя другие содержания в несколько раз. У менее конфликтных детей (4 и 5 групп) этого не наблюдается. Но все – таки потребность в признании выражена в большей степени (в 1,5–2 раза), чем у неконфликтных детей. С уменьшением степени конфликтности детей от 1, 2, 3 групп к 4, 5 уменьшается удельный вес потребности в признании в общей структуре содержания коммуникативной потребности.

Рассмотренные данные позволяют сделать вывод, что степень конфликтности в общении старших дошкольников друг с другом связана: со структурой их коммуникативной потребности в общении с ровесниками и со степенью выраженности каждого из содержаний в ее общем рисунке.

Вероятность развития взаимодействия дошкольников в конфликтную ситуацию зависит и от того насколько партнеры способны удовлетворить потребности друг друга.

Способность адекватно отвечать на коммуникативные устремления ровесников также оказалась неодинаковой у конфликт-

ных и неконфликтных дошкольников и в разных группах конфликтных детей. В наибольшей степени способными удовлетворять коммуникативные потребности сверстников оказались неконфликтные дети, но и они были несколько менее активны (в 1,2–1,4 раза) в ответах на потребности ровесников, чем при удовлетворении своих коммуникативных потребностей. У конфликтных детей общая активность при удовлетворении коммуникативных потребностей ровесников на много ниже, чем при удовлетворении своих. Особенно это относится к потребности ровесника в признании (в 8 раз меньше) и внимании (в 7 раз меньше). *Того, в чем более всего нуждается конфликтный ребенок сам, он не дает другим детям.*

Материалы, полученные в нашем исследовании, подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что склонность старших дошкольников к конфликтному взаимодействию с ровесниками связана с особенностями их коммуникативной деятельности, с ее потребностно-мотивационной основой. Доминирование потребности в признании у конфликтных детей, а также высокая активность, направленная на самоутверждение, делают возможным предположение об особенностях самосознания у конфликтных детей.

Материалы исследования позволяют сделать заключение, что конфликт в отношениях с ровесниками у дошкольников не является исходным стремлением к доминированию, к возвеличиванию себя среди других. Он порожден у ребенка желанием *сохранить свое высокое положительное отношение к себе, гармонию в своем душевном мире*. Внутренний душевный мир ребенка, только начинающий оформляться у него в дошкольном детстве как и его видение внешнего мира, и его мышление и сознание, не во всем идентичен душевному строю взрослого.

Литература

1. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. – М.: ИНТОР, 1996.
2. Годовикова Д.Б. Развитие мотивов общения со сверстниками // Развитие общения со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. С. 99–121.
3. Деревянко Р.И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983.
4. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. – М., 1974.
5. Лисина М.И. Проблема оногенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
6. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989.
7. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М.: Педагогика, 1988.
8. Смирнова Е.О. Эта противная Маринка: конфликты среди дошкольников // Семья и школа. – 1988. – № 5. – С. 21–23.

9. *Смирнова Р.А.* Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981.
10. *Терецук Р.К.* Особенности развития содержания потребности в общении со сверстниками у дошкольников // Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.Г. Рузская. – М.: Педагогика, 1990. С. 94–100.
11. *Якобсон С.Г., Нежнов П.Г.* Роль конфликтов в возникновении групповых норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М.: Педагогика, 1977. С. 117–126.

Е.М. Листик

Исследование развития способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста

Эффективное взаимодействие невозможно без адекватной оценки тех чувств, которые испытывает собеседник. Такая оценка служит необходимой обратной связью, регулирующей сам процесс общения. Часто многие конфликты возникают лишь по причине непонимания эмоционального состояния партнера, неумения понять, а главное «почувствовать» намерения, желания окружающих людей. Понимание человека человеком необходимо для эффективного взаимодействия в процессе игры, общения, учения, труда.

Важно отметить, что восприятие партнера невозможно без учета всех невербальных проявлений. Лицо человека представляет собой наиболее информативное невербальное средство. Большую часть информации об эмоциональном состоянии человека мы получаем, анализируя выражение его лица.

Способность к пониманию эмоциональных состояний другого человека формируется в раннем и дошкольном возрасте в процессе взаимодействия ребенка с близкими взрослыми, затем со сверстниками. Умение ребенка распознавать эмоциональное состояние партнера очень важно в общении.

Следует отметить значимость развития способности к распознаванию эмоциональных состояний для ребенка. К старшему дошкольному возрасту у детей, как утверждает М.И. Лисина, возникает потребность во взаимопонимании и сопереживании [6]. Возникновение внеситуативно-личностной формы общения актуализирует задачу успешной социализации старшего дошкольника в коллективе сверстников. Вхождение ребенка во все более широкий социальный круг определяет особенности его личностного и познавательного развития.

Вопрос успешной социализации ребенка в коллективе сверстников становится также одним из первостепенных для родителей, стремящихся к воспитанию в ребенке коммуникативных качеств. Адекватное распознавание эмоциональных состояний других людей выступает необходимой способностью для адаптации в детских коллективах, умением правильно оценивать эмоции сверстников, взаимодействуя с ними.

В последнее время вопросы развития способности «чтения» невербального поведения были затронуты в психологических исследованиях А.М. Щетиной, Ю.А. Свеницкой, О.В. Гордеевой, Ч.А. Измайлова и Н.А. Титова, Е.С. Михайловой, Е.С. Никитаевой и Д.В. Давыдова, J.J. Campos, T. Peak и V. Egli [3, 4, 7, 8, 9, 10, 12].

Проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать, что еще недостаточно изучены условия успешного понимания детьми эмоциональных состояний людей, не исследованы пути развития процесса опознания эмоций по выражению лица в онтогенезе.

Одна из задач нашего исследования — изучение особенностей развития способности детей старшего дошкольного возраста к распознаванию эмоциональных состояний по лицевой экспрессии.

Мы предполагаем, что способность к распознаванию эмоциональных состояний по экспрессии лица — интегративное образование, включающее в себя несколько компонентов, которые мы называем интеллектуальными действиями. Многие из интеллектуальных действий обсуждаются разными авторами [1, 2, 3]. Мы полагаем, что все эти действия (действие дифференциации, нахождение тождественных эмоций, использование эталона эмоции в анализе ситуации в наглядном плане и в плане представлений, осознание своих эмоциональных состояний, действие категоризации) присутствуют как компоненты способности к распознаванию эмоциональных состояний по выражению лица.

В ходе разработки заданий на выявление успешности распознавания эмоциональных состояний мы опирались на онтогенетическую линию развития данной способности. В процессе развития ребенка происходит прирост определенных возможностей, как всего психического развития, так и отдельных психических функций.

Способность ребенка раннего и дошкольного возраста к распознаванию эмоций проходит следующие этапы в своем развитии:

- 1) первые действия восприятия — дифференциация, установление тождества (Л.А. Венгер);
- 2) использование эталона эмоций в анализе конкретной ситуации;
- 3) категоризация;
- 4) анализ явлений собственного внутреннего мира, то есть категоризация собственных эмоциональных состояний (Л.С. Выготский).

Экспериментальное исследование состояло из двух этапов. Первый этап предполагал работу с экспертной группой взрослых для подбора адекватного стимульного материала. Второй этап составлял экспериментальное исследование способности детей старшего дошкольного возраста к распознаванию эмоциональных состояний по выражению лица.

Для решения задачи подбора адекватного стимульного материала экспертной группе были предъявлены три задания:

1. Анализ 62 фотографий с лицевой экспрессией обоих полов [11].
2. Анализ 60 книжных иллюстраций с эмоциональной экспрессией сказочного персонажа.
3. Анализ 40 авторских сюжетных историй, близких детскому жизненному опыту, персонажи которых (мама или папа) испытывают определенную эмоцию.

После проведенного опроса из 62 фотографий было отобрано 6 мужских и 6 женских, которые более 75% респондентов опознали успешно. Таким образом, группе из 6 мужских соответствовали 6 женских эмоциональных состояний, а именно: радость, грусть, злость, спокойствие, удивление, страх.

После экспертизы 60 иллюстраций были отобраны 12 из них с персонажами обоих полов, на которых сказочные герои выражали определенные эмоции (радость, грусть, удивление, страх, спокойствие, злость). На основе отобранных иллюстраций мы создали макеты, в которых все иллюстрации были приведены к единому размеру.

По данным опроса членов экспертной группы мы отобрали ситуацию для каждого из шести эмоциональных проявлений, представленных на женских и мужских фотографиях.

Например:

1) «У мамы заболел сын (дочка). Какое у нее было лицо, покажи на фотографиях. Объясни, почему?».

2) «Папа купил себе машину «мерседес». Какое у него было лицо, покажи на фотографиях. Почему ты так считаешь?».

Основное экспериментальное исследование проводилось в детских садах г. Долгопрудного Московской области (№23, №25) в январе – апреле 2002 года. В нем принимали участие дети двух старших групп (5 лет 2 месяца – 6 лет 1 месяц) в количестве 38 человек и трех подготовительных групп (6 лет 1 месяц – 7 лет 5 месяцев) в количестве 52 человек, из них 41 девочка и 49 мальчиков (всего 90 детей).

Диагностическое исследование способности детей старшего дошкольного возраста к распознаванию эмоций по выражению лица проводилось в течение одной 30–35-минутной встречи с каждым ребенком. Во время занятия ребенку предлагалось выполнить 9 коротких заданий.

Материал, подобранный нами, количество предъявляемых фотографий, картинок, сами задания учитывали возрастную специфику данной выборки (наглядно-образное мышление, расположенность к игровой, художественной, практической деятельности).

Задания предъявлялись в определенном порядке. Во-первых, мы использовали понятия эмоциональных состояний в конце занятия для того, чтобы ребенок, выполняя другие задания, мог опираться только на свой опыт, свой словарь эмоций. Во-вторых, мы постарались учесть кривую работоспособ-

ности и в начале занятия поставить задания средней сложности, затем более сложные и закончить встречу с ребенком на более легких.

Представим эти задания:

1. Использование эталона эмоции в анализе ситуации на сказочной иллюстрации и его нахождение на фотографиях с эмоциональной экспрессией женщин (предъявлялась сказочная иллюстрация, и ребенку предлагалось невербально опознать эмоциональное состояние сказочного персонажа и найти такое же на фотографиях).

2. Использование эталона эмоции в анализе ситуации (при прослушивании истории) и его нахождение на фотографиях с лицевой экспрессией женщин (чтение истории, невербальное определение ребенком эмоционального состояния главного героя истории и показ тождественной эмоции на фотографиях).

3. Использование эталона эмоции в анализе ситуации на сказочной иллюстрации и его нахождение на фотографиях с эмоциональной экспрессией мужчин (предъявлялась сказочная иллюстрация, и ребенку предлагалось невербально опознать эмоциональное состояние сказочного персонажа и найти такое же на фотографиях).

4. Использование эталона эмоции в анализе ситуации (при прослушивании истории) и его нахождение на фотографиях с лицевой экспрессией мужчин (чтение истории, невербальное определение ребенком эмоционального состояния главного героя истории и показ тождественной эмоции на фотографиях).

5. Категоризация эмоциональных состояний на фотографиях с лицевой экспрессией женщин (ребенку предлагалось дать название эмоционального состояния на предъявленной фотографии).

6. Категоризация эмоциональных состояний на фотографиях с лицевой экспрессией мужчин (ребенку предлагалось дать название эмоционального состояния на предъявленной фотографии).

7. Осознание своих эмоциональных состояний (ребенку предлагалось вспомнить, когда он испытывал радость или другую эмоцию из шести исследуемых, и объяснить, почему он ее чувствовал).

8. Дифференциация эмоциональных состояний по фотографиям с женской лицевой экспрессией (называлась эмоция, и ребенку предлагалось показать ее на фотографии).

9. Дифференциация эмоциональных состояний по фотографиям с мужской лицевой экспрессией (называлась эмоция, и ребенку предлагалось показать ее на фотографии).

При первичной обработке результатов подсчитывалось количество верно определенных эмоциональных состояний по каждому из девяти заданий. За правильное опознание присваивался 1 балл, за ошибочное — 0 баллов. Таким образом, максимальное количество баллов по каждому заданию составляло 6 баллов, минимальное количество баллов — 0.

В заданиях № 5 и № 6 дети давали названия эмоциональным состояниям по выражению лица на фотографиях. Оценка 1 балл за правильный ответ была достаточно строгая. Например, обозначения эмоции злости как «сердитый», «рассерженный», «сердиться», не принимались за верный ответ. Мы опирались в оценке на предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста уже существует сложившийся активный словарь эмоциональных состояний, и они способны дать название либо самой эмоции, либо ее однокоренные слова, такие как «злость», «злой», «злиться».

В задании № 7 оценка 1 балл засчитывалась за адекватное описание ситуаций, в которых ребенок бывает радостный, грустный, злой и так далее. Например, адекватное описание ситуации радости — «я бываю радостным, когда приходят гости», «когда мне дарят подарки»; неадекватное — «никогда», «всегда», «когда ложусь спать».

Способность детей к распознаванию эмоций варьировалась от нуля до шести эмоций по каждому заданию.

Индекс успешности опознания эмоциональных состояний складывался из суммы баллов, полученных при опознании по всем заданиям. Максимально возможный балл в этом случае составлял 54 балла при 100% распознавании всех эмоций по всем 9 заданиям.

По данным исследования средняя сумма баллов по всем заданиям составляет 30,3 балла. Большинство испытуемых набирали в сумме по девяти заданиям 36 баллов.

100% распознавания (54 балла) не удалось набрать ни одному ребенку.

Результаты экспериментального исследования

В таблице 1 представлены результаты экспериментального исследования способности детей к распознаванию эмоциональных состояний по всем заданиям. Нам представляется интересным проанализировать успешность выполнения заданий разного типа (на дифференциацию, на категоризацию, осознание своих эмоциональных состояний, задания на использование эталона эмоции в анализе ситуации), направленных на распознавание эмоциональных состояний.

Из 6 эмоциональных состояний, предложенных в экспериментальной части исследования в заданиях на категоризацию эмоциональных состояний № 5, № 6 (см. табл. 1), дети активно используют в словарном запасе 3 понятия (радость, злость, грусть).

Задание № 7 на адекватность восприятия у себя разных эмоциональных состояний вызвало у детей большой эмоциональный отклик. По процентному соотношению в ответах детей преобладает понимание ими негативных эмоциональных состояний (грусти, страха). Мы можем предположить, что в эмоциональной сфере детей наблюдается практически равномерное распределе-

ние положительных и отрицательных эмоций, либо тенденция преобладания негативных эмоций над позитивными, так как 80% детей могут адекватно описать эмоции грусти, страха и 75,5% эмоцию радости (таблица 1).

Таблица 1

**Результаты экспериментального исследования
способности детей к распознаванию эмоциональных состояний**

№ эмо- ции в по- рядке наиболее частого узнава- ния	Назва- ние эмоции	Невербаль- ные задания (фотографии и иллюст- рации)		Невербаль- ные задания (фотографии и истории)		Вербальные задания (фотогра- фии)		Вербальные задания (фотографии)		
		использование эталона в анализе ситуации				дифферен- циация		катего- ризация		осо- знание у себя
		№ 1, % детей	№ 3, % детей	№ 2, % детей	№ 4, % детей	№ 8, % детей	№ 9, % детей	№ 5, % детей	№ 6, % детей	№ 7, % детей
1	ра- дость	66,7%	77,8%	82,2%	81,1%	96,7%	97,8%	72,2%	72,2%	75,5%
2	злость	52%	74,4%	67,8%	70%	94,4%	92,2%	52,2%	41,1%	71,1%
3	грусть	72,2%	75,5%	50%	50%	84,4%	82,2%	61,1%	56,7%	80%
4	спо- кой- ствие	54,4%	41,1%	41,1%	40%	70%	77,8%	6,7%	5,5%	67,8%
5	удив- ление	37,8%	47,8%	45,5%	46,7%	57,8%	53,3%	31,1%	25,5%	34,4%
6	страх	16,7%	16,7%	35,5%	30%	50%	36,7%	17,8%	12,2%	80%
среднее, %		50%	55,5%	53,7%	53%	75,5%	73,3%	40,1%	35,5%	68,1%

Причину грусти дети чаще видят в неудовлетворительных контактах с родителями, сверстниками. Например, «Я грустный, когда мне папа не покупает машину», «Когда меня кто-нибудь обидит», «Когда мама меня ругает», «Я грустная бываю, когда папа есть. Я грущу, потому что он со мной не играет».

Частые причины детских страхов — это темнота, кошмарные сны, животные (мыши, крысы, собаки), фильмы ужасов и другое. Например, «Мне страшно ночью, потому что страшные сны снятся», «Мне страшно, когда темно, я боюсь темноты», «Я не люблю страшные фильмы, я просто не знаю, куда мне деваться».

Типичные причины радости детей: подарки, праздники, приход гостей, Деда Мороза, хорошие отношения с родителями и ровесниками. Например, «Я бываю радостным, когда подарки дарят, много гостей приходит», «Когда в парк еду и в Макдональдс», «Когда со мной играют дети».

На четвертом месте по осознанию детьми в своей эмоциональной жизни стоит эмоция злости (71,1%). Дети объясняют: «Я злюсь, когда у меня что-то

отнимают», «Когда мне мама ничего не разрешает и спать меня укладывает», «Я становлюсь злым, когда меня бьют, пристают ко мне»

67,8% детей адекватно определяют свое эмоциональное состояние спокойствия. Спокойствие в понимании детей, как правило, это возможность побыть одному, поиграть без какого-либо вмешательства. Например: «Я спокойная, когда играю», «Когда лежу, книжку смотрю», «Я спокойный, когда не пристают», «В игрушки когда играю, высыплю мозаику и играю тихонечко, как мышка», «Когда смотрю телевизор».

По данным таблицы 1, мы видим, что высокий процент адекватных ответов по распознаванию эмоциональных состояний, по сравнению с другими заданиями, наблюдается в заданиях № 8 и № 9 (75,5% и 73,3%) на дифференциацию эмоций («Покажи радостное лицо», «Покажи испуганное лицо» и другое). Большая часть выборки детей легко дифференцирует такие эмоции как радость, злость, грусть, спокойствие. И около половины выборки верно дифференцирует эмоциональные состояния удивления и страха.

Статистический анализ средних значений по всей выборке испытуемых показал различия в степени точности распознавания эмоций в зависимости от модальности предъявляемых эмоций. Результаты расчетов представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Процент распознавания эмоций в зависимости
от их модальности для всей выборки испытуемых**

среднее значение по всем заданиям, %	Эмоциональные состояния					
	радость	злость	грусть	спокойствие	удивление	страх
	80,2	68,3	68	44,9	42,2	32,8

Более высокие показатели в распознавании эмоций получены для эмоций радости (80,2%), злости (68,3%), грусти (68%). Таким образом, мы можем утверждать, что, с одной стороны, эти эмоции более часто переживаются как самими детьми, так и наблюдаются ими в эмоциональных проявлениях взрослых, с другой стороны, их мимическая картина наиболее легкая для распознавания детьми дошкольного возраста. С эмоциональными состояниями удивления и страха дети испытывали некоторые затруднения, часто их путали, выделяя в них схожие характеристики, такие как раскрытый рот, приподнятые брови, и результаты распознавания данных эмоций в среднем по заданиям составляют 42,2% (удивление) и 32,8% (страх). Эмоция страха стоит на последнем месте в распознавании ее детьми дошкольного возраста. При этом результаты распознавания детьми этого эмоционального состояния в за-

дании № 7 «Осознание своих эмоций» доходят до 80%. Большинство детей адекватно описывают эмоциональное состояние страха из своего жизненного опыта. Например, «Мне бывает страшно, когда очень темно», «Когда я вижу крысу или мышь», «Мне было страшно, когда я в кино увидела огромную змею». В других заданиях процент распознавания эмоции страха колеблется от 12,2 до 50 (табл. 1). Большой разброс в распознавании эмоции страха (от 12,2 до 80% — табл. 1) наводит нас на мысль о том, что дети, испытывая часто эмоцию страха в своем опыте, гораздо реже, по сравнению с другими эмоциональными состояниями, наблюдают ее у своих близких. Помимо этого, мы полагаем, что распознаванию данной эмоции помогает контекст ситуации, вербальные высказывания, невербальное поведение. Сами же мимические проявления страха достаточно сложны для адекватного опознания многими детьми этого возраста.

По данным исследований В.А. Лабунской, мимическая картина страха часто интерпретируется, как удивление. Мимика этих состояний включает однородные признаки, однако для страха свойственна двигательная активность, а для удивления — нет. Отсутствие пантомимических признаков затрудняет опознание страха [5].

С целью рассмотрения развития компонентов способности к распознаванию эмоций по выражению лица у старших дошкольников мы проанализируем результаты диагностики по разным типам заданий, представленным в нашем исследовании. Как уже отмечалось выше, мы выделили следующие типы заданий:

- задания на дифференциацию;
- задание на осознание своих эмоциональных состояний;
- задания на использование эталона эмоции в анализе ситуации, представленной в наглядном плане;
- задания на использование эталона эмоции в анализе ситуации, представленной в плане представлений;
- задания на категоризацию эмоций.

Все типы заданий на распознавание эмоциональных состояний представлены на диаграмме 1 в порядке от высоких до низких средних значений.

Статистическая обработка данных по критерию Фридмана выявила значимые различия ($P < 0,001$) между средними значениями типов заданий. Применяя попарное тестирование при помощи критерия Уилкоксона мы выявили значимые различия между первыми двумя типами заданий (дифференциация, осознание своих эмоций) и остальными на уровне $P < 0,001$; также между заданиями на использование эталона эмоции в анализе ситуации (представленной в наглядном плане и в плане представлений) и заданиями на категоризацию на уровне $P < 0,001$.

Таким образом, мы можем отметить, что наиболее легкие для адекватного опознания эмоций это задания на дифференциацию и осознание своих

эмоциональных состояний. Дети в среднем правильно дифференцировали 4,4 эмоциональных состояния из 6 предложенных и могли адекватно рассуждать в среднем о 4,2 эмоциональных состояниях из 6.

Мы полагаем, это объясняется тем, что в онтогенетическом развитии функции восприятия дифференциация развивается как одно из первых действий восприятия и в старшем дошкольном возрасте действие дифференциации становится наиболее развитым компонентом способности к распознаванию эмоций по выражению лица.

Осознание собственных эмоциональных состояний как компонент способности к распознаванию эмоций начинает развиваться в старшем дошкольном возрасте при соединении когнитивной и аффективной сферы. Несмотря на позднее появление действия по осознанию ребенком своих эмоций в генезисе способности к распознаванию эмоциональных состояний по выражению лица, происходит его быстрое развитие, чему способствует «связь аффекта с интеллектом». Возможно, благодаря бурному развитию осознания ребенком собственной эмоциональной жизни в старшем дошкольном возрасте и происходит возникновение потребности во взаимопонимании и сопереживании.

Таким образом, дети 5–7 летнего возраста способны осознавать свои эмоциональные состояния, имеют относительно большой багаж эмоционально насыщенных ситуаций в своем жизненном опыте. При описании своих эмоциональных состояний дошкольники приводили от 0 до 4 ситуаций по каждой эмоции. Как правило, трудности в описании своих эмоциональных состояний дети испытывали с эмоцией удивления. По данным таблицы 1–34,4% детей способны осознавать данную эмоцию в своем жизненном опыте.

Мы полагаем, что на втором месте по успешности выполнения могло находиться действие восприятия по нахождению тождественных эмоций, так как в генезисе восприятия ребенка это действие, наряду с дифференциацией, развивается одним из первых.

На втором месте по уровню сложности для детей старшего дошкольного возраста — задания на использование эталона эмоции в анализе ситуации. Эти задания представлены 3-м и 4-м столбцами диаграммы, среднее значение успешно распознаваемых детьми эмоциональных состояний составило 3,2. Это означает, что в заданиях № 1–4 дети в среднем верно опознавали 3 эмоции из 6.

И на последнем месте по результативности распознавания стоят задания на категоризацию эмоциональных состояний, среднее значение по данному типу заданий составило 2,3 (см. диагр. 1). Мы полагаем, что это может быть связано с редким использованием детьми дошкольного возраста в активном словаре названий эмоциональных состояний. Детям привычнее общаться в быту, используя кроме самих понятий эмоций, их эквиваленты, так как некоторые понятия эмоций они еще не усвоили. Например, вместо «радостный» —

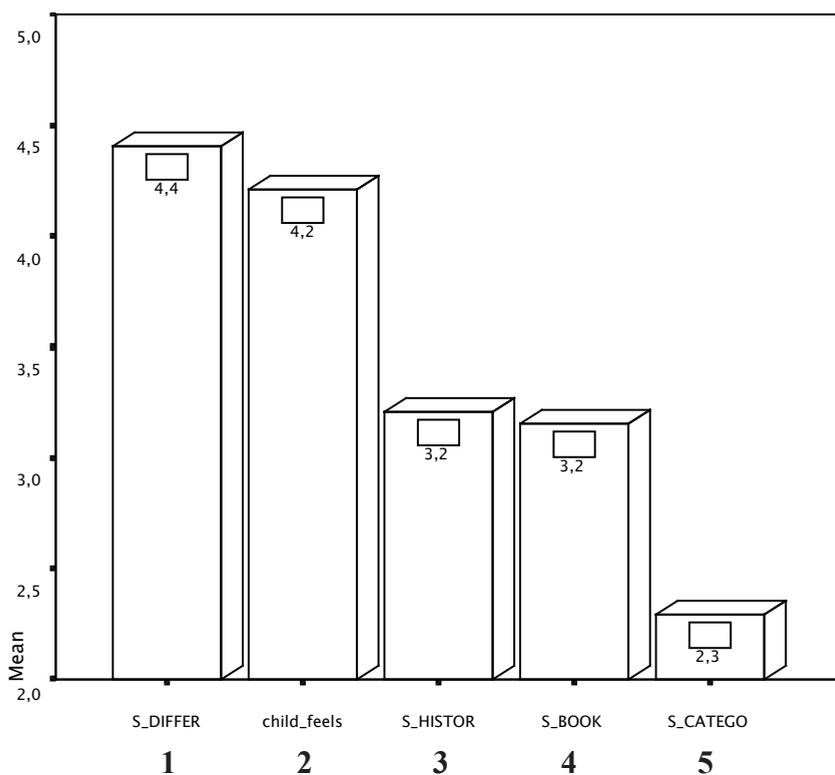


Диаграмма 1. Средние значения по типам заданий:

- 1 – задания на дифференциацию (№ 8, № 9);
- 2 – задание на осознание своих эмоций (№ 7);
- 3 – задания на использование эталона эмоции в анализе ситуации, представленные в наглядном плане (№ 1, № 3);
- 4 – задания на использование эталона эмоции в анализе ситуации, представленной в плане представлений (№ 2, № 4);
- 5 – задания на категоризацию (№ 5, № 6).

«смешливый» «хороший», вместо «удивленный» — «удивительный», вместо «испуганный» — «испугливый».

Так, зарубежными исследователями [10] обнаружено, что дети редко говорят о своих предпочтениях и состояниях, несмотря на общую тенденцию к увеличению с возрастом количества подобных высказываний (их удельных вес растет от 2% от всех высказываний в 3–4 года до 8% в 5,5–6,5 лет).

По данным таблицы 1 мы можем видеть, какой процент детей дает адекватное название эмоциональных состояний. Более широко используется в активном словаре детей эмоциональное состояние радости (72,2%), причем одинаковое количество верных ответов по данной эмоции наблюдается в обоих заданиях на категоризацию (№ 5, № 6). Результаты ответов детей по всем

эмоциональным состояниям в задании № 5 несколько выше по сравнению с заданием № 6. Это означает, что детям было немного легче определять эмоциональные состояния по женской лицевой экспрессии (задание № 5), чем по мужской (задание № 6).

В целях решения задачи исследования нам было необходимо поделить испытуемых детей на 3 группы по способности распознавать эмоциональные состояния.

1 группа — дети с низким уровнем развития способности к распознаванию эмоций.

2 группа — дети со средним уровнем развития.

3 группа — дети с высоким уровнем развития.

Для математической обработки полученных в исследовании данных использовалась статистическая программа SPSS. Распределение детей по уровням проводилось на основе вычисления среднего значения и стандартного отклонения.

Таким образом, в 1 группу были включены дети с низким уровнем развития способности распознавать эмоциональные состояния, результаты которых были ниже 22 баллов. Во вторую группу вошли дети со средним уровнем развития способности распознавания эмоций, результаты которых находились в диапазоне от 22 до 38. И в 3 группу вошли дети с высоким уровнем развития способности распознавания эмоциональных состояний. Результаты третьей группы распределялись выше 38 баллов.

Разброс детей с разным уровнем развития способности к распознаванию эмоциональных состояний в соответствии с распределением по 3 группам следующий:

1 группа — 15,6% детей,

2 группа — 64,4% детей,

3 группа — 20% детей.

Нормальное распределение по трем группам дает нам основание говорить о том, что диагностический материал подобран успешно.

Диагностика способности к распознаванию эмоциональных состояний показала, что дети старшего дошкольного возраста, имеющие средний уровень данной способности, распознают в среднем 3–4 эмоциональных состояния из 6 предложенных. Высокий уровень развития способности к распознаванию эмоциональных состояний имеют дети, адекватно определяющие 4–5 эмоциональных выражений. 0–2 эмоциональных состояния определяют дети с низким уровнем развития данной способности.

Приведем сравнительный анализ развития способности к распознаванию эмоций в зависимости от возраста. Как и следовало ожидать, мы можем увидеть положительную динамику в развитии у детей способности распознавания эмоциональных состояний (см. табл. 3). В старших группах 10,5%

детей с высоким уровнем развития этой способности, в подготовительных группах 26,9%.

Таблица 3

**Уровень развития способности к распознаванию
эмоций по выражению лица — группа**

группы	уровень развития способности к распознаванию эмоций	дети, %
старшие (5 лет 2 месяца – 6 лет 1 месяц)	низкий	21,1
	средний	68,4
	высокий	10,5
	всего	100
подготовительные (6 лет 1 месяц – 7 лет 5 месяцев)	низкий	11,5
	средний	61,6
	высокий	26,9
	всего	100

Анализируя данные, представленные в таблице 3, мы можем сказать, что кривая распределения результатов детей подготовительных групп по распознаванию эмоций по выражению лица смещена в сторону высокого уровня, тогда как у детей старших групп она смещена в сторону низкого уровня развития способности к распознаванию эмоций.

В распознавании эмоциональных состояний детьми 6-го и 7-го года жизни по трем заданиям (№ 7, № 8, № 9) существуют достоверные статистические различия. Статистическая обработка данных по критерию Манна-Уитни (U) выявила в задании № 7 статистические различия на уровне $P = 0,001$, в задании № 8 ($P = 0,048$), в задании № 9 ($P < 0,001$).

Таким образом, у детей подготовительных групп результаты распознавания эмоциональных состояний по заданиям № 7–9 статистически значимо выше результатов детей из старших групп.

1) В ходе решения задачи изучения особенностей развития способности к распознаванию эмоционального состояния по лицевой экспрессии у старших дошкольников мы пришли к следующим выводам:

- В экспериментальном исследовании нам удалось зафиксировать генезис способности к распознаванию эмоциональных состояний. Раньше других возникает действие визуальной дифференцировки эмоциональных состояний, далее формируется действие анализа собственных эмоциональных состояний, затем развивается действие по использованию эталона эмоции в анализе си-

туации (в наглядном плане и плане представлений) и последним развивается действие категоризации эмоциональных состояний.

• Разработанная нами батарея заданий имеет неодинаковую сложность. В методике может быть заложен прогрессивный принцип предъявления заданий.

2) В ходе решения задачи по выявлению изменения уровня развития способности к распознаванию эмоциональных состояний у детей 5–7 лет были получены следующие результаты:

• В нашем экспериментальном исследовании выявлены достоверные статистические различия, подтверждающие изменение уровня развития способности к распознаванию эмоциональных состояний в старшем дошкольном возрасте. Дети седьмого года жизни более успешно, чем дети шестого года жизни, дифференцируют экспрессию лица людей разного пола и осознают свои эмоции. Наличие столь существенной разницы в возможности распознавания эмоций детьми в рамках одного психологического возраста позволяет считать его сензитивным для развития данной способности.

• Одним из наиболее развитых компонентов способности к распознаванию эмоций по выражению лица в старшем дошкольном возрасте выступает осознание своих эмоций. Появляясь одним из последних среди компонентов способности к распознаванию эмоций (дифференциации, использования эталона эмоции в анализе ситуации, категоризации) по выражению лица в старшем дошкольном возрасте, осознание ребенком своих эмоций начинает активно развиваться.

Литература

1. Венгер Л.А. Формирование зрительного соотнесения формы на основе практических действий с предметами у детей преддошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1964. – № 1.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 тт. – М.: Педагогика, 1984.
3. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.
4. Измайлов Ч.А., Титова Н.А. Четырехмерное пространство восприятия эмоциональной экспрессии // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 1999. – № 3.
5. Лабунская В.А. Невербальное поведение. – Ростов-н./Д.: изд-во Ростовского ун-та, 1986.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. О.А. Карабановой, А.И. Подольского, Г.В. Бурменской. – М.: Российское психологическое общество, 1999.
7. Михайлова Е.С., Никитаева Е.С., Давыдов Д.В. Опознание человеком эмоций радости, гнева и страха по лицевой экспрессии // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2001. – № 4.
8. Свеницкая Ю.А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: ЛГУ, 1992.

9. *Щетинина А.М.* Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3.
10. *Campos J.J. et. all.* Socioemotional development. In P.H. Mussen (Gen. ed.), 1983.
11. *Ekman P., Friesen W.* Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial clues. – N.Y., 1975.
12. *Peake T., Egli B.* The language of feelings // J. Contemp. Psychoter. – 1992. – V. 13. – № 2.

В.А. Курашова

Природа как средство социализации младших дошкольников

На современном этапе развития общества одно из приоритетных направлений образования — формирование экологической культуры подрастающего поколения. Особый интерес представляют работы Н.Ф. Виноградовой, Н.С. Дежниковой, А.И. Захлебного, И.Д. Зверева, С.Н. Николаевой и других, которые рассматривают различные аспекты экологического воспитания и обучения. В отечественной педагогике содержание понятия «экологическая культура» (С.Г. Глазачев [2], И.Г. Суравегина [8] и другие) рассматривают с точки зрения социально-нравственной деятельности, вызывающей желание и потребность сохранять и преобразовывать окружающую природную среду. Б.Т. Лихачев [5] рассматривает экологическую культуру, с одной стороны, как новое психологическое образование, органично связанное с личностью в целом, ее различных сторон и качеств, с другой, — как производное от экологического сознания, которое строится на экологических знаниях и включает в себя заинтересованность в природоохранной деятельности, грамотное ее осуществление, нравственно-эстетические чувства и переживания, порождаемые общением с природой. Таким образом, проблема воспитания экологической культуры обосновывается как одно из направлений развития личности. Психолого-педагогическими исследованиями доказано, что одним из ведущих системно-образующих элементов экологической культуры является отношение человека к природе, которое зависит от его социальной зрелости.

Отношение как психологическую категорию рассматривали в своих работах В.Н. Мясищев, С.Г. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.П. Сидельковская, Л.И. Божович.

По их мнению основной психологической характеристикой отношения человека к действительности является личностный смысл, который приобретает для человека объект. Отношение к окружающему миру, основанное на знаниях, должно реализовываться в действиях, поступках и поведении. В.Н. Мясищев [6] считает, что устойчивые отношения переходят в черты характера, поэтому воспитание осознанного отношения к общественным ценностям является предпосылкой для формирования социально значимого чувства патриотизма, включающего и любовь к родной природе, и гуманное к ней отношение. В.Н. Мясищев раскрыл стадии развития отношения от эмоциональ-

ного до ответственного и морального. Понимание этого важно при организации в работе с детьми. На каждой стадии развития отношения необходимо для достижения результатов использовать адекватные методы воспитания и обучения. Совершенно очевидно, что школьный возраст не может быть начальным этапом формирования экологической культуры. Процесс социализации личности, формирования адекватного отношения к природе должен уходить корнями в дошкольное детство.

Детям дошкольного возраста свойственны определенные отношения. Прежде всего — это отношения к окружающему миру. Отдельные стороны отношения выступают как черты характера ребенка: самостоятельность, добросовестность и инициативность. Характер и уровень развития отношений определяются в этом возрасте прежде всего взрослыми.

Становление экологической культуры у дошкольников связано с формированием у них осознанно правильного отношения к природным объектам. Такое отношение включает интеллектуальный и действенный компоненты (Н.Ф. Виноградова [1], С.Н. Николаева [7], Н.В. Цветаева [9]). Их сочетание составляет нравственную позицию ребенка, проявляющуюся в разных формах его самостоятельного поведения.

Успех социального развития и экологического воспитания младших дошкольников обеспечивается пониманием их психофизиологических особенностей. Дети этого возраста доверчивы и непосредственны, легко включаются в совместную со взрослым практическую деятельность, эмоционально реагируют на его добрый тон, охотно повторяют за ним слова и действия. Важно заложить первые ориентиры в мире природы, в мире растений и животных как живых существ, обеспечить понимание первоначальных связей в природе. Исследованиями Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Л.И. Божович, Г.М. Ляминой, В.Г. Нечаевой доказано, что четвертый год жизни характеризуется двумя качественно новыми чертами. Одна связана с формированием личности ребенка, другая — с формированием его деятельности.

После возникновения «системы Я» психики ребенка возникает самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых быть хорошим. Кроме этого действия детей в любой деятельности приобретают намеренный характер. Преднамеренность, произвольность действий, т.е. подчинение их ориентирующему образцу, важны не только для умственного, но и для нравственного развития. Первые этические представления тоже складываются в процессе усвоения ребенком соответствующих образцов.

Это доказывает, что уже в младшем дошкольном возрасте возможно заложить основы нравственного поведения по отношению к природе.

Ребенок четвертого года жизни уже способен следовать положительному примеру взрослых, способен проявить гуманные чувства по отношению ко всему живому и действовать в соответствии с нормами и правилами эко-

логического поведения. При этом основной акцент следует делать на эмоциональный компонент.

Общение с природой требует от детей определенного уровня самостоятельности, при этом следует помнить, что самостоятельность младшего дошкольника проявляется не столько при усвоении новых умений, сколько в применении и совершенствовании уже приобретенных. Для достижения результата в воспитании необходимо опираться на эмоционально-волевой компонент самостоятельности и формировать желание сделать, выполнить поручения. Малыш уже способен выполнять поручения взрослого, помогать сверстникам.

Методика воспитания и обучения младших дошкольников должна учитывать такую их особенность, как ярко выраженную подражательность. Ребенок способен подражать не только отдельным действиям, но и поведению воспитателя и других детей. Это можно использовать, погружая ребенка в атмосферу гуманного отношения к природе.

Психологи считают, что разнообразные чувства ребенка способствуют формированию черт характера, в том числе нравственных. Уже на четвертом году жизни у малыша развиваются сложные нравственные чувства, проявление которых в соответствующей обстановке может характеризовать уровень его нравственной воспитанности.

Педагоги, поддерживая вывод психолога отмечают, что к нравственным чувствам детей четырех лет наряду с любовью к близким, стремлением быть хорошим, относится и любовь к животным, растениям, желание заботиться о них, ухаживать за ними. Дети начинают осознавать свои возможности, мотивы поведения. Им уже доступны элементарные оценки, в первую очередь эстетические: красиво – некрасиво, приятно – неприятно. Доступными становятся и простейшие нравственно-экологические оценки. Разумеется, малыши ещё не способны самостоятельно анализировать, адекватно оценивать происходящие явления. Они усваивают в основном оценки, общепринятые взрослыми. Умение оценивать способствует формированию ценностных ориентаций, регулирующих мотивацию поведения. Поэтому чрезвычайно важно уже в младшем возрасте целенаправленно формировать правильные экологические оценки.

Психофизиологические особенности младших дошкольников позволяют утверждать о возможности возникновения и первичного проявления основ осознанного отношения к природной деятельности при адекватной методике.

Эколого-развивающая среда, созданная в группах и на участках дошкольных учреждений, — важное условие организации педагогического процесса. Младших дошкольников необходимо вовлекать в общение с обитателями уголка природы.

На первом этапе этой работы, с помощью наблюдения объясняется детям, что животные (обитатели уголка природы) — живые существа, требующие

заботы. Дети в процессе такого наблюдения познакомятся с реакциями животного на различные действия человека, обратят внимание на эмоции, возникшие у взрослого от общения.

На втором этапе работы, в повседневной жизни, используются разнообразные циклы наблюдений, с помощью которых формируются первые конкретные знания об объектах природы: внешний вид, взаимосвязи со средой обитания, поведение.

Затем, с учетом их желания, следует обучать малышей общению с животными, от первого опыта во многом будет зависеть отношение ребенка к этому животному в дальнейшем.

Большое значение в экологическом воспитании имеет окружающая природная среда на участке детского сада. Необходимо сформировать у младших дошкольников представление о многообразии растительного мира, о птицах, насекомых и так далее.

Знакомство с деревьями можно начать с беседы, организуя которую, нужно стараться максимально опираться на чувства детей, одно и то же дерево рассматривать несколько раз: сначала посмотреть издали, отметить красоту, затем подойти и погладить ствол, рассмотреть вблизи, обнять его руками, погладить листья. В работе с малышами можно использовать прием одушевления объектов природы, обращаться к ним как к человеку, воспитывая, таким образом, заботливое отношение к растениям.

Сенсорное развитие младших дошкольников определяет успешность экологического воспитания и играет важную роль в познании природы. Путем различных действий осуществляется знакомство с величиной, формой, объемом, характером поверхности, особенностями звуков, запахов и так далее. Этот процесс должен сочетаться с объяснением взрослого и проходит в игровой форме. Возвращаясь неоднократно к знакомству с одними и теми же объектами (овощами, фруктами, растениями, животными) необходимо задействовать все органы чувств, тогда малыши овладевают всеми способами обследования. Таким образом, развиваются анализаторы, усваиваются сенсорные эталоны, которые помогают малышам разобраться во всем многообразии свойств окружающего мира и получить конкретные представления об объектах природы.

Использование игры в экологическом воспитании позволяет обеспечить занимательность, повысить устойчивость внимания и активизировать детей 3–4 лет.

В этом возрасте сюжетная игра еще не является ведущей деятельностью, поэтому важно отобрать для игровых обучающих ситуаций хорошо знакомые образы, игровые действия, через которые будет выражено экологическое содержание. Русские народные сказки («Колобок», «Репка», «Курочка Ряба») позволяют решить эту задачу.

Кроме этого игрушке принадлежит важная роль приобщения ребенка к природе. Это стимул к игре, она помогает малышу принять ситуацию, осуществить задуманное. При обучении игрушка выполняет дидактическую функцию (Р.И. Жуковская [4]), с помощью её дошкольник усваивает природоведческие знания, знания правил поведения в природе, необходимые им в жизни.

Использование игрушки в экологическом воспитании младших дошкольников осуществляется поэтапно. На первом, этапе (предшествующем) происходит знакомство с игрушкой, устанавливается эмоциональное, доверительное отношение детей к ней с тем, чтобы дети воспринимали о ней информацию в будущем.

Следующий этап в работе — основной. В ходе него осуществляется формирование знаний у дошкольников. Игрушка вместе со взрослым знакомит с домашними животными, с обитателями леса, уголка природы и многим другим.

Третий этап взаимодействия с игровым персонажем направлен на закрепления и уточнения ранее полученных знаний.

На этом этапе работы можно использовать другую игрушку, тогда дети превращаются в обучающих. Такая смена позиций активизируют умственную деятельность.

Поэтапный подход в использовании игрушки позволяет успешно реализовывать разработанное содержание знаний и поддерживать интерес к природному окружению.

В экологическом воспитании малышей большое место занимают игры имитационного характера. При ознакомлении с животными, птицами или при закреплении знаний о них, дети подражают их повадкам, способам передвижения, издаваемым звукам. Кроме того, игры используются и для знакомства со свойствами среды обитания животных (вода, воздух, песок, снег, земля). В таких играх необходимы различные игрушки, например, для игр с воздухом — бумажные голуби, маховые и пуховые перья.

Большая роль в возникновении и развитии положительного отношения младших дошкольников к природе принадлежит и созданию соответствующих условий: обогащенной природной зоны в игровой комнате и систематическому вовлечению детей в совместную со взрослым деятельность по уходу за растениями и животными.

Дети в совместной деятельности больше наблюдают за действиями воспитателя. Ухаживая за обитателями уголка природы, взрослый сопровождает пояснениями, что и как надо делать, показывает каким образом можно общаться с представителями животного и растительного мира, предлагает детям выполнить поручения (подать или подержать лейку, помыть кормушку и так далее), тем самым привлекает малышей к участию в совместной деятельности.

Постепенно у младших дошкольников формируется представление об условиях, необходимых для жизни живых существ, понимание зависимости состояния живого от ухода за ним.

Анализ психолого-педагогической литературы, характеризующей отношение человека к действительности, результатов практической деятельности позволил выявить структурные компоненты бережного отношения к природе. Данное новообразование представляет сложное социально необходимое качество личности ребенка основными компонентами которого в младшем возрасте является:

- наличие интереса к окружающей природе (замечают ли малыши растения и животных, замечают ли сами или по просьбе воспитателя, задают ли вопросы, огорчаются ли, если имеется неблагополучие в состоянии растений и животных);
- наличие у детей стремления принять участие в совместной деятельности со взрослыми по уходу за животными и растениями;
- наличие у детей желания общаться с животными уголка природы;
- наличие элементарных знаний о жизни животных и растений уголка природы: название, передвижение, питание, условия жизни и способы ухода.

Реализация этих компонентов в тесном единстве и взаимодействии позволит рассматривать природу как средство социализации малышей.

Литература

1. *Виноградова Н.Ф.* Экологическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста // Экологическое образование: Концепции и методические подходы. – М.: изд-во РАО, 1996.
2. *Глазачев С.Н.* Экологическое образование и цивилизационный выбор России // Экологическое образование: Опыт России и Германии. – М.: Горизонт, 1997.
3. *Дежникова Н.С.* Учитель как человек экологический // Педагогика. – 1994. – № 5.
4. *Жуковская Р.И.* Игра и ее педагогическое значение. – М.: Просвещение, 1975.
5. *Лихачев Б.Т.* Экология личности // Педагогика. – 1993. – № 2.
6. *Мясищев В.Н.* Психология общения / Под ред. А.А. Бодалева. – Воронеж: Практическая психология, 1995.
7. *Николаева С.Н.* Теория и методика экологического образования детей: Учебное пособие. – М.: Академия, 2005.
8. *Суравегина И.Т.* Методическая система экологического образования // Советская педагогика. – 1988. – № 9.
9. *Цветаева Н.В.* Формирование у дошкольников осознанного отношения к природе // Экология и охрана окружающей среды. – Владимир, 1996.

Н.С. Курек

К проблеме девиантного поведения слабослышащих подростков

Подростковый возраст — переходный период между детством и зрелостью, часто сопровождающийся снижением устойчивости психики, контроля над поведением, силы «я», повышением уровня отрицательных эмоций. Дефекты слуха могут обострить подростковый кризис, осложнить выбор профессии и подготовку к семейной жизни, предрасположить к разным формам девиантного поведения: агрессии, лживости, злоупотреблению психоактивными веществами. Следует отметить, что предупреждение и коррекция девиантного поведения слабослышащих подростков — одна из целей специальной психологии и специальной педагогики.

Под термином «девиантное поведение» понимается «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и ожиданиям» [3: с. 13]. К нему относятся аморальное (асоциальное) и противоправное (антисоциальное) поведение. В противоправном поведении иногда выделяют делинквентное и криминальное поведение. Делинквентное поведение — противоправный, но ненаказуемый поступок, например из-за молодости правонарушителя. Криминальное поведение — противоправный поступок, предполагающий наказание.

В настоящее время выделяют следующие формы девиантного поведения: преступность, злоупотребление психоактивными веществами, проституция и самоубийство [3]. Психолог Ю.А. Клейберг наряду с ними включает в девиантное поведение также различные виды творчества, вандализм (в том числе граффити), бродяжничество, гомосексуализм. Он выделяет три группы поведенческих девиаций: негативные (например, употребление наркотиков), позитивные (например, творчество), социально-нейтральные (например, попрошайничество) [5].

С.А. Беличева выделяет следующие разновидности девиантного поведения: агрессивное (оскорбление, хулиганство, побои, изнасилование, убийство); корыстное (хищения, кражи, спекуляция, протекция); социально-

пассивное (уклонение от работы и учебы, бродяжничество, злоупотребление психоактивными веществами, самоубийство) [2: с. 25].

Ц.П. Короленко и Т.А. Донской выделили две большие группы: нестандартное и деструктивное поведение. Нестандартное поведение сопряжено, прежде всего, с творческим мышлением, проявляется в действиях, выходящих за пределы социальных стереотипов (новаторы, оппозиционеры, революционеры). Деструктивное поведение делится на внешне деструктивное и внутренне деструктивное. В свою очередь, внешне деструктивное разделяется на аддиктивное и антисоциальное (противоправное поведение). А внутренне деструктивное поведение включает в себя суицидное, конформистское, нарцисстическое, фанатическое и аутистическое поведение. Например, конформистским авторы называют поведение, «лишенное индивидуальности, ориентированное исключительно на внешние авторитеты» [4: с. 32].

Сведений о девиантном поведении слабослышащих подростков сравнительно немного.

Ф. Райс пишет: «Исследования показывают определенную связь между правонарушениями и проблемами со зрением, слухом, речью и неврологическими нарушениями» [11: с. 567]. Следует отметить, что глухие и слабослышащие подростки и взрослые образуют закрытое сообщество с языком жестов и дактилем, которые непонятны слышащим людям. В то же время у многих из них низкий социально-экономический статус, усиленное чувство ущербности и обиды. Нередко они воспринимают свой дефект слуха как наказание, как несправедливость, которую окружающие должны компенсировать. Все это в целом повышает вероятность противоправного и аморального поведения.

У слабослышащих и глухих людей наблюдается специфика *агрессивного поведения*, что находит отражение в некоторых видах преступлений. И.А. Алексеев, Б.А. Юлин отмечают: «В преступности глухих несколько выше, чем в преступности в целом, удельный вес хулиганства и близких к нему преступлений, таких как сопротивление работникам милиции или народным дружинникам (20%) [1: с. 18].

К. Гоеццингер и соавторы (С. Goetzinger, J. Oritz, В. Bellerrose, L. Buchan) исследовали 48 подростков с нарушениями слуха, используя тест Роршаха, Калифорнийский личностный тест, невербальный мультиментальный тест Термена, шкалу WAIS, и обнаружили у них (особенно у глухих девушек) высокий уровень агрессивности и низкий — тревожности [13]. М. Маршак (М. Marschark) сообщает, что подростки с нарушениями слуха пассивны и эмоционально незрелы, агрессивны и истеричны [14: с. 22].

В исследовании наркологической ситуации в Петрозаводске, Архангельске и Мурманске были получены данные о *потреблении психоактивных веществ глухими подростками* с помощью оценок экспертов из органов здравоохранения и Всероссийского общества глухих [8]. По мнению «внутренних» экспертов

(из ВОГ), глухие подростки не злоупотребляют психоактивными веществами, и прежде всего наркотиками. По мнению внешних экспертов, глухие подростки представляют собой группу повышенного риска злоупотребления психоактивными веществами. К этому предрасполагает как сам подростковый возраст, так и трудности с учебой и работой, организацией собственного досуга, низкий уровень достатка, дурной пример пьющих родителей, переживания, связанные с потерей слуха и полноценного общения. В отчете указывается, что первая проба происходит обычно в школе или интернате (легкие напитки). С возрастом формируется привычка употреблять пиво или водку. И только впоследствии возможно употребление наркотиков. Нередко родители глухих подростков предлагают им алкоголь, считая, что тем самым проявляют сочувствие.

Для подростков с психическими и физическими дефектами, в том числе и нарушениями слуха, характерно *конформное (субмиссивное) поведение*. В руководстве к «Опроснику приспособляемости» Белла сообщается: «Существует много различных факторов, которые могут послужить причиной несмелого или недоверчивого общения. К ним относятся, например, необычный физический рост или внешность, физические дефекты, общественные или экономические условия жизни, эмоциональные отношения в семье, авторитарные родители, соперничество между братьями и сестрами, слабая школьная успеваемость и другие» [7: с. 10].

Цели настоящего исследования:

- 1) анализ склонности к девиантному поведению в целом и отдельным формам у слышащих и слабослышащих подростков (нарушение норм и правил, аддиктивное поведение, самоповреждающее и саморазрушающее поведение, агрессия и насилие, делинквентное поведение);
- 2) изучение у слышащих и слабослышащих подростков уровня агрессивности и враждебности;
- 3) определение уровня потребления алкоголя слышащими и слабослышащими подростками;
- 4) мониторинг субмиссивности: подчиняемости и зависимости — в межличностных отношениях слышащих и слабослышащих подростков.

Подростки были обследованы комплексом из 4 методик.

1. Опросник склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) предназначен для изучения готовности подростков к следующим формам девиантного поведения: нарушению норм и правил, аддиктивному поведению, самоповреждающему и саморазрушающему поведению, агрессии и насилию, делинквентному поведению.

2. Опросник Басса – Дарки предназначен для изучения уровня агрессии и враждебности. При анализе результатов подсчитывались показатели физической, вербальной, косвенной агрессии, раздражения, негативизма, обиды, подозри-

тельности, вины. Подсчитывался суммарный индекс агрессивности по формуле $I = (\Phi + B + K) / 3$, где Φ — показатель физической агрессии (применения физической силы против противника), B — показатель вербальной агрессии (крик, спор, угрозы, сильные выражения, отстаивание прав); K — показатель косвенной агрессии (сплетни, хлопанье дверью, стучание по столу, порча вещей). Кроме того, рассчитывался суммарный индекс враждебности по формуле $B = (O + \Pi) / 2$, где O — обида (огорчение, неприязнь, чувство несправедливости, зависть), Π — подозрительность (осторожность, недоверие) [9: с. 179].

3. Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири выявляет 8 типов отношения к окружающим: 1) авторитарный, 2) эгоистичный, 3) агрессивный, 4) подозрительный, 5) подчиняемый, 6) зависимый, 7) дружелюбный, 8) альтруистический [10].

Подсчитывался показатель в баллах каждого типа отношений. Максимальная оценка — 16 баллов. Адаптивное поведение: 0–4 балла — низкая оценка; 5–8 баллов — умеренная оценка. Деадаптивное и экстремальное до патологии поведение: 9–12 баллов — высокая оценка; 13–16 — экстремальная оценка).

По специальным формулам определяются показатели двух основных факторов: 1) доминирование – подчинение и 2) дружелюбие – агрессивность.

Доминирование = $(I - V) + 0.7 \times (VIII + II - VI)$.

Дружелюбие = $(VII - III) + 0.7 \times (VIII - II - IV + VI)$.

4. Анкета употребления алкоголя предназначена для изучения возраста первой пробы; возраста начала регулярного употребления; частоты употребления.

Испытуемых просили ответить на вопросы:

– В каком возрасте Вы впервые попробовали алкоголь?

– В каком возрасте Вы начали более или менее регулярное употребление алкоголя?

– Как часто вы употребляете алкоголь?

а) не употребляю (0 баллов); б) реже одного раза в месяц (1 балл); в) 2–3 раза в месяц (2 балла); г) 2–3 раза в неделю или чаще (3 балла).

Обработка результатов проводилась методами математической статистики с использованием компьютерной программы «Statistica 6.0». При анализе результатов с помощью компьютерной программы «Статистика» подсчитывались: m — среднее арифметическое, Sd — стандартное отклонение, достоверность отличий по критерию Манни – Уитменна.

Основная группа испытуемых — 60 слабослышащих учащихся мужского пола 15–17 лет (11–12 класса школы № 22), имеющие сенсоневральную тугоухость 3–4 степени¹.

¹ В «Специальной психологии» сообщается: «Если глухие ощущают звуки громкостью 70–85 дБ, то принято считать, что у них тугоухость третьей степени. Если же глухие ощущают только очень громкие звуки — силой более 85 или 100 дБ, то состояние определяется как “тугоухость четвертой степени» [12: с. 140].

Контрольная группа – 66 подростков мужского пола 16–17 лет (учащихся ПТУ № 76).

Методикой 1 (СОП) были также дополнительно обследованы 20 слышащих юношей 8-го коррекционного класса, чье поведение характеризуется разными формами нарушения: конфликтами с учителями и сверстниками, низкой успеваемостью, прогулами.

Результаты исследования

Исследование девиантного поведения методикой СОП:

1. Показатель социально-желательных ответов у слабослышащих подростков в 1,5 раза выше, чем у слышащих ($p < 0,01$), что говорит об их склонности к лжи, желании представить себя лучше, чем есть в реальности. Лживость наиболее частое следствие излишнего конформизма, стремления приспособиться к общественным нормам.

2. Склонность к делинквентному поведению у слабослышащих подростков выше, чем у слышащих подростков на 9% ($p < 0,4$).

3. Склонность к агрессии у слабослышащих подростков в 1,2 раза ниже, чем у слышащих подростков ($p < 0,25$). Этот результат не соответствует литературным данным о высокой агрессивности тугоухих подростков [1, 14]. Он может объясняться повышением числа социально-желательных ответов у тугоухих подростков.

4. У слабослышащих подростков по сравнению с трудными слышащими подростками из коррекционного класса гораздо ниже уровень агрессии и самоповреждения, склонности к нарушению норм и правил, но выше уровень склонности к социально-желательным ответам и незначительно выше уровень склонности к делинквентному поведению.

В целом, склонность к девиантному поведению у слабослышащих подростков ниже, чем у слышащих трудных подростков. Глухие подростки отличаются только лживостью. Вполне вероятно, они используют дефекты слуха и трудности общения для утаивания нежелательной информации о себе.

Исследование агрессивности у слышащих и слабослышащих подростков с помощью методики Басса – Дарки:

1. У слабослышащих подростков по сравнению со слышащими подростками снижена физическая агрессия на 15% ($p < 0,001$).

2. У слабослышащих подростков по сравнению со слышащими подростками повышена подозрительность на 17% ($p < 0,001$); обида — на 11% ($p < 0,01$); косвенная агрессия — на 8% ($p < 0,01$).

3. У слабослышащих и слышащих подростков не отличался суммарный показатель агрессивности (И) — соответственно: 48 ± 12 и 50 ± 13 . Суммарный показатель враждебности (В) у слабослышащих подростков (52 ± 13) на 12% выше, чем у слышащих подростков (40 ± 12) — $p < 0,01$.

Итак, для слабослышащих подростков характерна враждебность, чувства обиды и подозрительности. При этом суммарный показатель агрессивности у них в пределах нормы. Такой результат согласуется с данными предыдущей методики СОП об агрессивности слабослышащих подростков. У них лишь повышена косвенная агрессия — причинение вреда окольными путями: например, сплетнями или порчей вещей. Враждебность и косвенная агрессия могут стать причиной противоправного агрессивного поведения, драк, хулиганства.

На мой взгляд, существует несколько причин, по которым тугоухие подростки враждебны. Во-первых, нарушения слуха фрустрируют деятельность и повышают уровень негативных эмоций. Во-вторых, у тугоухих подростков завышена самооценка, и информация, не согласующаяся с ней, порождает чувство несправедливости, огорчения и ненависти к окружающим. Эти негативные чувства усиливаются страхом неудачи при самоутверждении. В-третьих, враждебность может быть обусловлена плохим пониманием тугоухими подростками эмоций другого человека, особенно гнева. Они ошибочно принимают нейтральное состояние и поведение другого за агрессивное. Но их собственная агрессия не имеет инструментального характера, не служит средством достижения какой-либо цели, а лишь выражает обиду и подозрение.

Исследование межличностных отношений методикой Лири:

1. Не было выявлено значимых различий между слышащими и слабослышащими подростками по значениям показателей шкал «авторитарный», «эгоистический», «агрессивный», «дружелюбный», «альтруистический».

2. У слабослышащих подростков по сравнению со слышащими подростками на 2,5 балла выше показатель подчиняемости ($p < 0,01$); и на 2,6 балла — выше показатель зависимости ($p < 0,01$). У слышащих подростков — умеренный уровень подчиняемости и зависимости, а у слабослышащих подростков — высокий уровень. Высокий уровень подчиняемости характеризует подростков с нарушениями слуха как застенчивых, кротких, легко смущающихся, склонных подчиняться более сильному без учета ситуации. Высокий уровень зависимости характеризует тугоухих подростков как послушных, боязливых, беспомощных, не умеющих проявить сопротивление, искренне считающих, что другие всегда правы [10: с. 58–59].

Интегральный фактор доминирования у тугоухих подростков в 1,6 раза ниже, чем у слышащих подростков (соответственно — 7,17 и 11,44 баллов). Это говорит о высокой субмиссивности слабослышащих подростков. За счет высокой зависимости интегральный фактор дружелюбия у тугоухих подростков даже несколько выше, чем у слышащих подростков (соответственно — 3,56 и 2,05). Субмиссивные тугоухие подростки выглядят внешне как менее агрессивные и более дружелюбные. Высокая субмиссивность слабослышащих подростков может привести к девиантному конформистскому поведению. В школе субмиссивность делает детей законопос-

лушными, подчиняемыми воле учителя. Но так же легко по этой причине слабослышащие подростки могут попасть под влияние антисоциальных группировок и их лидеров.

Исследование анкетой употребления алкоголя слышащими и слабослышащими подростками:

1. У слабослышащих подростков возраст первой пробы ниже, чем у слышащих подростков ($p < 0,5$). Они на год раньше пробуют спиртные напитки.

2. У слабослышащих подростков возраст регулярного употребления ниже, чем у слышащих ($p > 0,1$). Они на 7 месяцев раньше начинают систематически потреблять алкоголь.

3. Частота употребления алкоголя у слабослышащих ниже, чем у слышащих подростков ($p < 0,1$). Они употребляют алкоголь 1–2 раза в месяц, а слышащие подростки — 2–3 раза в месяц.

У слабослышащих подростков показатель склонности к делинквентному поведению (СОП) отрицательно коррелировал с возрастом первой пробы алкоголя — $-0,93$ и возрастом регулярного употребления — $-0,83$. Чем раньше пробует и систематически употребляет алкоголь слабослышащий подросток, тем выше его склонность к противоправному поведению. Поэтому профилактику преступности и злоупотребления алкоголем среди слабослышащих подростков надо вести одновременно.

Выводы исследования

- У слабослышащих подростков по сравнению со слышащими подростками повышена склонность к социально-желательным лживым ответам, делинквентному поведению; повышен уровень враждебности (обиды и подозрительности) и снижен уровень физической агрессии.

- У слабослышащих подростков по сравнению со слышащими трудными подростками из коррекционного класса снижен уровень склонности к самоповреждению, к нарушению норм и правил, но повышен уровень склонности к социально-желательным ответам и к делинквентному поведению.

- У слабослышащих подростков по сравнению со слышащими подростками повышен уровень субмиссивности — зависимости и подчиняемости в межличностных отношениях, что может стать источником девиантного конформистского поведения.

- Слабослышащие подростки по сравнению со слышащими подростками раньше пробуют и начинают регулярно потреблять алкоголь, но у них снижена частота его употребления.

- У слабослышащих подростков отмечается отрицательная взаимосвязь делинквентного поведения с возрастом первой пробы и начала систематического потребления алкоголя: чем раньше начинают они употреблять алкоголь, тем выше склонность к противоправному поведению.

Литература

1. *Алексеев И.А., Юлин Б.А.* Преступность среди глухих // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 18–25.
2. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1993.
3. Девиантность и социальный контроль в России XIX–XX вв.: тенденции и социологическое осмысление. – СПб.: Алетейя, 2000.
4. *Змановская Е.В.* Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М.: ACADEMIA, 2006.
5. *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт – М», 2001.
6. *Личко А.Е., Битенский В.С.* Подростковая наркология. – Л.: Медицина, 1991.
7. Опросник приспособленности / Рук-во А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – М.: «Когито-Центр», 2001.
8. Отчет по результатам проведения оценки наркологической ситуации в сообществе глухих и слабослышащих в г. Архангельске, г. Мурманске, г. Петрозаводске. – СПб., 2005.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: ИД Бахрах; М., 2002.
10. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2-х тт. Т. 2. – М.: Владос, 2003.
11. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000.
12. Специальная психология. – М.: Академия, 2003.
13. *Goetzinger C., Ortiz J., Bellerose B., Buchan L. A.* Study of the S.O. Rorschach with deaf and hearing adolescents // American annals of the deaf. – 1966. – № 111. – P. 510–522.
14. *Marchark M.* Psychological development of deaf children. – N.Y., Oxford: Oxford university press, 1993.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Кудряшёв

Развитие познавательных интересов учащихся в проектах реформы отечественной средней школы в конце XIX – начале XX веков

Масштабная индустриализация, развернувшаяся в России с конца XIX века, вызвала насущную потребность в квалифицированной рабочей силе и инженерно-технических кадрах. Это углубило и обострило противоречия между социальными запросами, предъявляемыми к народному образованию и уровнем его развития. Состояние массовой школы, содержание образования, методы и средства обучения не отвечали новым требованиям жизни. Объективно возникла потребность в творческом поиске путей ликвидации разрыва между организацией обучения и новыми задачами, выдвигаемыми развитием страны, что требовало осуществления радикальной школьной реформы.

В конце XIX – начале XX вв. Министерство народного просвещения, учитывая развернувшуюся критику школы и опираясь на содействие видных представителей отечественной педагогической науки, приступило к разработке реформы средней школы. Государственная политика в сфере образования должна была учитывать новые социальные требования к школе, в том числе необходимость активизации познавательной самостоятельности учащихся, поэтому развитие их познавательных интересов представляло существенный аспект поиска путей реформирования средней школы.

Одним из первых шагов министра просвещения Н.П. Боголепова было опубликование «Циркуляра г. министра гг. попечителям учебных округов» от 8 июля 1899 года, признававшего тот факт, что без реформирования средней школы нельзя исправить существующее в ней положение. Отличительной чертой этого документа была опора на мнение общественности в конкретном анализе существующих недостатков. Прежде всего, обращалось внимание на причины, вызывавшие принижение образовательно-воспитательной функции школы, в первую очередь «отчуждение от семьи и бюрократический ха-

ракетер средней школы, вносящий сухой формализм в живое педагогическое дело, невнимание к личным особенностям учащихся...» [б: с. 1].

Участники совещания при Московском учебном округе предложили 5 проектов реорганизации средней общеобразовательной школы. Наиболее интересными были варианты проекта пятой группы, в которой решался вопрос о видоизменении существующих типов средней школы и создании нового типа. В данном случае мнения участников разделились, и были созданы 2 подгруппы: по проекту единой прогимназии под руководством попечителя Московского учебного округа П.А. Алексеева; по проекту школы нового типа под руководством профессора Московского университета П.Г. Виноградова.

Вариант единой прогимназии предлагал объединение трех низших классов гимназии и реального училища, при последующем разделении старших классов на две ветви: классического и реального образования. Второй вариант, предложенный профессором Московского университета, историком П.Г. Виноградовым, предусматривал создание единой 8-классной школы, с двумя концентриками: младший — 5 лет, старший — 3 года, с разделением на три отделения: натуралистическое, гуманистическое и классическое. В этих проектах, как видно, учитывались выступления П.Ф. Каптерева и его единомышленников, полагававших, что достигать единства школьного обучения исключительно подавлением естественных различий интересов учащихся «дело — бесполезное» и предлагавших заменить деление школы на традиционные классы предметными классами. Необходимо отметить, что основные идеи всех этих проектов получили большее или меньшее отражение в последующих предложениях по перестройке среднего образования в начале XX века.

7 января 1900 года началась работа «комиссии по вопросу об улучшениях средней школы (гимназий и реальных училищ)». В состав комиссии вошли представители ведомств, имевших свои высшие и средние учебные заведения, некоторые члены совета при министре народного просвещения, были приглашены профессора высших учебных заведений, врачи, командированные округами, руководители и преподаватели средней школы, всего 90 человек.

Следует обратить внимание на деятельность тех подкомиссий, которые пытались внести новые подходы в организацию обучения средней школы. Об их направленности дает наглядное представление проект М.Р. Завадского, предлагавший следующую организацию обучения: 1) «При выполнении своих общеобразовательных и воспитательных задач гимназия должна тщательно изучить умственные и нравственные особенности каждого ученика»; 2) «Общеобразовательные программы должны указывать минимум знаний, необходимых для общего среднего образования. Каждая гимназия, выполняя такие программы, может развивать их в той или иной части, сообразно способностям своих учеников»; 3) Для успешного обу-

чения в гимназии необходимо следить за ходом занятий, особое внимание уделять не количеству, а качеству материала, «качеству той работы ума, которая должна быть произведена при его посредстве; преподавание всех предметов должно иметь в виду развитие в учащихся интереса к работе, последовательное развитие самостоятельных знаний» [6: с. 345–346].

Таким образом, можно считать, что в проекте средней школы М.Р. Завадского, не изменяя коренным образом систему среднего образования, предполагался ряд изменений в организации обучения, ориентированного на дифференцированный подход к учету познавательных интересов учащихся. Новая основа для организации дела обучения и воспитания. По словам известного врача и психолога И.А. Сикорского, достоинство данного плана заключалось в том, что он «вытекает из истинно педагогических требований и их стремится удовлетворить; поэтому в применении к школе, он может быть назван освободительной реформой» [6: с. 351].

Отличительные стороны данного проекта заключались в особом внимании к дифференциации процесса обучения, развитию интересов и личности учащегося, а также инициативе преподавателей. Защитники этого проекта гимназии были убеждены, что «применение к программам принципа индивидуализации настолько усилит производительность классной работы, что не составит себя долго ожидать и то время, когда гимназия из восьмилетней сделается семилетней» [2: с. 20]. Нужно отметить, что в это время наметилась и противоположная тенденция — увеличение срока обучения в средней школе.

В циркуляре министра просвещения от 8 июля 1899 года одним из недостатков существовавшей средней школы признавалась ранняя «специализация с самых младших классов, обрекающая детей на известный род занятий, прежде чем выяснились их природные способности и склонности» [6: с. 300]. Для преодоления этого недостатка подкомиссией, которую возглавлял окружной инспектор Санкт-Петербургского учебного округа А.В. Муромцев, был разработан проект средней общеобразовательной школы с бифуркацией.

Такое учебное заведение должно было представлять собой соединение гимназии с одним древним языком и 8-классного реального училища, проект которого был предложен директором 1-го реального училища Санкт-Петербурга Н.И. Билибиным. Реальное училище представлялось средним учебным заведением, дающим общее образование, «образование, даваемое реальными училищами, должно быть гуманитарное и реальное и носить национальный характер» [6: с. 300].

Разделение средней школы на два отделения — классическое и реальное — должно было начинаться с 4-го класса по программам классической гимназии и реального училища. Предполагалось, что ученики легко смогут переходить из одной ветви в другую даже в 7-м классе.

Целью создания данного типа средней школы с бифуркацией должно было стать удовлетворение справедливого желания общества «не решать вопроса о выборе классической или реальной школы для ребенка 10 лет от роду, но дать возможность родителям и учителям ознакомиться с его способностями и наклонностями» [2: с. 18–19].

Реализация на практике положений проекта средней школы с бифуркацией не вызвала полного одобрения со стороны научно-педагогической общественности. Против бифуркации активно выступал профессор Московского университета А.П. Павлов, считая, что «развитие бифуркаций в среднем образовании нежелательно: постоянно возрастающий объем и разнообразие научных предметов грозит внести дезорганизацию в постановку преподавания». С другой стороны, бифуркация предполагает «усиление упражнения в одном направлении, тем самым, посягая на цельность и законченность школьного курса» [5: с. 49]. В общем, проблема бифуркации средней школы в ходе работы комиссии не была решена, но впоследствии нашла отражение в дальнейших разработках проектов реформы средней школы.

В ноябре 1914 года на пост министра народного просвещения был назначен П.Н. Игнатьев. Одним из первых шагов нового министра стало проведение 21–26 апреля 1915 года совещания по реформе средней школы. П.Н. Игнатьев пригласил к участию в нем не только чиновников, но представителей педагогической науки — П.Ф. Каптерева, В.В. Половцева, С.И. Созонова и других, депутатов Государственной Думы. Всего общее число участников — свыше 40 человек.

Процесс обучения характеризовался участниками совещания многопредметностью, чрезмерной обширностью программ, переполнением их второстепенным материалом, а также несогласованностью программ родственных предметов между собой, что приводило к перегрузке школьников учебной работой, падению интересов учащихся к учебе. Педагог В.В. Половцев отмечал, что «средняя школа должна научить учиться и развивать работоспособность. Еще одна задача средней школы — это сохранить в питомцах ее ту свежесть и интерес к науке, с которыми они вступают в школу...».

При обсуждении вопроса о продолжительности курса обучения было решено остановиться на сроке в 11 лет. В младшем концентре предлагалось давать начальные знания, а во втором вырабатывать мировоззрение; если исходить из привычных типов школ, то первому концентру соответствовало бы высшее начальное училище, а второму — гимназия.

«В основу концентров должно быть положено единообразие и многообразие в частностях», — говорилось в докладе. Вместе с тем необходимо учитывать, что поскольку в старших классах у юношества проявляются уже определенные склонности, обнаруживается желание включаться в практическую деятельность, нужно вооружать учащихся специальными знаниями, для

чего должны быть предусмотрены свободные часы для лабораторных занятий, для углубленного изучения отдельных предметов [3: л. 205–206].

Один из крупнейших педагогов того времени П.Ф. Каптерев поддерживал идею концентров, так как считал, что «воспитательный режим и преподавание детям и юношеству не может быть одним и тем же. В современной школе идея бифуркации имеет место, так как сами учащиеся образуют группы, различные по успехам и склонностям к занятиям» [3: л. 206]. Однако противники разделения общеобразовательной школы на концентры видели в этом нарушение последовательности в образовании, аргументируя свое мнение тем, что переход в высший концентр 14–16-летних подростков создаст проблемы с дисциплиной. Решено было остановиться на замене концентров ступенями.

По вопросу бифуркации, а вернее полифуркации, все были единодушны. Так как основной целью школы провозглашалось всестороннее развитие способностей личности, то средством достижения этой цели считалась полифуркация. Если раньше в проекте Н.П. Боголепова предусматривалось разделение старших классов средней школы на 2–3 ветви, то на совещании признавалось, что при одном общем ядре может быть целый ряд разветвлений, а «выбор того или иного разветвления имеет в виду согласованность с местными потребностями и запросами» [3: л. 206].

Таким образом, в решении вопроса о разделении гимназического курса нашла отражение популярная в педагогических кругах идея о необходимости дифференциации организационных форм обучения с целью развития познавательных интересов учащихся.

Разрабатывая проект новой школы, вопросы содержания образования, участники совещания исходили из того, что целью обучения должно стать развитие интеллектуальных способностей учащихся. Депутат Государственной Думы И.В. Титов считал, что развивать детское мышление надо при изучении таких предметов, как история, человековедение, родной язык, поскольку именно на материале этих предметов у школьников вырабатываются умения анализировать и делать выводы. Развитию у детей образного мышления должны способствовать занятия графическими искусствами. Иностранный язык рассматривался им как средство получения знаний о культуре других народов, а также для практических целей. Таким образом, по мнению И.В. Титова, изучение предметов гуманитарного цикла выступает фактически основой развития личности.

П.Ф. Каптерев считал, что наука развивает ум с помощью индуктивного и дедуктивного метода. Он полагал, что «индуктивный метод необходим при изучении наук математических. Но этих двух методов недостаточно, нужно социальное развитие и для этого важно изучение родного языка как органической связи слова с мыслью» [3: л. 208]. То есть педагог предложил равноправное сочетание предметов естественнонаучного и гуманитарного цикла в учебных программах.

Таким образом, можно считать, что на совещании 21–26 апреля 1915 года была определена стратегия преобразования средней школы. Приоритетным направлением было приспособление школы к потребностям общества и приближение ее к реальной жизни. Школа провозглашалась как единая, с полифуркацией в старших классах для учета различных интересов и способностей учащихся. Содержание образования предлагалось строить на основе гармоничного сочетания предметов естественного и гуманитарного цикла. Министерство в своей реформаторской деятельности опиралось на педагогическую науку и общественную инициативу.

В ходе работы комиссии были составлены примерные программы по всем предметам и опубликованы для обсуждения в сборнике «Материалы по реформе средней школы». В основу разработки данных программ был положен принцип ориентации обучения на состав учащихся, их способности и уровень развития. В связи с этим допускалось «повышение или понижение программных требований и представление права компетентной педагогической коллегии, стоящей близко к школе, изменять, в известных границах, недельную таблицу уроков, переносить части программ по тому или иному предмету из класса в класс, повышать или понижать требования по программам».

Впервые в практике реформирования школы были приняты примерные программы. С одной стороны, они содержали тот минимум знаний, который должны получить учащиеся, а с другой – позволяли проявлять инициативу учителям в выборе материала и приспособляться к местным условиям и особенностям, иначе говоря, «в министерстве предлагаются гг. педагогам лишь для соображения, а не для буквального выполнения».

Программы преследовали общую цель — всестороннее развитие личности, обращалось внимание не только на образовательное, но и на воспитательное значение предметов, на эстетическую и нравственную сторону изучаемого материала, «преподавание должно стремиться к тому, чтобы развивать в учениках самостоятельность, привычку к труду, настойчивость в достижении цели, воспитание здорового патриотизма» [3: л. 213–214].

Характерной чертой, объединяющей программы по различным предметам, была их направленность на развитие познавательных интересов школьников, их самостоятельности. В этом отражалась основная тенденция в развитии школы: от простого накопления знаний к самостоятельному творчеству, к развитию интереса (см. [1: с. 1–23]). Поэтому в программах рекомендовалось использовать те методы и средства обучения, которые имели бы своей задачей «поощрение самостоятельного наблюдения и самостоятельной разработки предлагаемого ученикам материала» [7: с. 198].

В министерстве обсуждался вопрос и об отмене цифровой оценки за ответ учащихся. Считалось, что формальная оценка ответа цифровой отметкой должна уступить место более справедливой оценке, «являющейся результа-

том всей совокупности впечатлений, получающихся от внимательного и всестороннего изучения индивидуальных особенностей каждого воспитанника» [4: л. 37].

Таким образом, есть основания сделать вывод, что материалы проекта реформы средней школы 1915–1916 гг. служили важным источником образовательных, дидактических и методических идей для будущего развития педагогической науки. В основу их содержания был положен *принцип гармоничного развития личности, всесторонних интересов учащихся. Для этого предусматривались такие методы, как наглядное («предметное») обучение, проведение лабораторных и творческих работ учащихся, регулярная организация экскурсий.*

К сожалению, сложная обстановка в стране, Первая мировая война, правительственный кризис не способствовали активному воплощению планов реформы средней школы. 27 декабря 1916 года П.Н. Игнатьев был уволен с поста министра. Преобразования были остановлены.

Литература

1. *Каптерев П.Ф.* Общеобразовательный школьный курс // Образование. – 1901. – № 12.
2. Краткий исторический обзор хода работ по реформе средней школы Министерства народного просвещения с 1871 года. – Пг.: Б.и., 1915.
3. Научный архив Российской Академии образования (РАО). Ф. 18. Оп. 3. Д. 12.
4. Научный архив РАО. Ф. 23. Оп. 1. Д. 18.
5. *Павлов А.П.* Реформа среднего образования. – М., 1908.
6. Труды Высочайше утвержденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе: В 8-ми тт. Т. 1. – СПб.: Типография СПб. тюрьмы, 1900.
7. *Фосс Э.Ф.* К реформе средней школы // Журнал Министерства народного просвещения. – 1915. – № 8.

Е.Ю. Голицына

Взаимодействие школы и родителей во французской системе образования

Современная система французского образования, которая складывалась на протяжении последних двух столетий, справедливо считается одной из самых передовых и лучших в мире. По данным Института IPSOS (2005 г.) большинство французов признают качество обучения в современных образовательных учреждениях весьма удовлетворительным (81%). Тем не менее, почти 70% полагают, что в ней многое надо изменить (в том числе 62% родителей учащихся начальной школы и 71% родителей выпускников).

Как видно из данных социологических опросов, гражданское общество во Франции активно интересуется образовательной политикой, не желая оставаться в стороне от ее разработки и реализации. В первую очередь эти вопросы интересуют родителей, дети которых посещают те или иные учебные заведения. И это соответствует тенденции, которая типична для стран Западной Европы: постоянное усиление связи школы с семьей.

Еще недавно французская школа дистанцировалась от семьи. Сказывалось влияние традиционных идей о нецелесообразности вмешательства родителей в процесс обучения и одновременно мнение о семейном воспитании как главном пути формирования характера ребенка.

Французский философ, литературный критик и публицист Ален (псевдоним Эмиля-Огюста Шартье, Emile-Auguste Chartier) считал, например, что семья живет, прежде всего, кровными, биологическими связями, которые могут превратить жизнь детей в настоящую трагедию, когда родители подавляют интересы детей, если они не соответствуют их представлению о наилучшем выборе жизненного пути. Вместе с тем Ален подчеркивал, что семья — важнейшая среда детского развития, в которой родители остаются главными наставниками своих детей [3].

Иной подход к проблеме «школа – семья – ребенок» у представителей нетрадиционной педагогики — «нового воспитания».

Французский ученый Г. Миаларе считает, что развитие ребенка уже с самого рождения находится под влиянием матери, что родители оказываются первым связующим звеном между ребенком и окружением: они первые воспитатели и учителя. И именно родители несут ответственность за развитие у ребенка желания учиться. Поэтому они должны еще до поступления ребенка в школу посетить ее, чтобы впоследствии формировать мотивацию к учебе совместно с педагогами [9].

В современной французской школе большое внимание уделяют диалогу между учителями и родителями, ставя во главу угла интересы ребенка. С одной стороны, родителям советуют заботиться о благоприятном психологическом климате в семье, прочных контактах со школой. С другой — учителям предлагают лучше узнать своих учеников в школе и за ее стенами. Недопустимой считается практика, когда родители и учителя встречаются лишь при возникновении у школьника проблем.

Во Франции как с законодательной точки зрения, так и в реальности родители — неотъемлемая часть образовательного сообщества. Приведенная ниже таблица показывает, что доля участия родителей после 1991 года несколько снизилась, но, тем не менее, около трети родителей в средней школе и почти половина в начальной готовы к сотрудничеству.

Рост доли родителей, принимавших участие в работе школы				
Учебный год	Доля участия (в %)		Прирост / по сравнению с предыдущим уч. годом (в пунктах)	
	начальной школы	средней школы	начальной школы	средней школы
1991–1992	45,21	31,23	–0,54	–0,91
1995–1996	47,37	30,76	+0,45	–0,07
2001–2002	(*)	30,75	(*)	–2,01
2002–2003	(*)	30,11	(*)	–0,64
2003–2004	50,40	30,49	–0,83	+0,38
2004–2005	44,30	28,37	–6,10	–2,12
2005–2006	43,71	26,72	–0,59	–1,65
2006–2007	44,59	27,15	+0,88	+0,43

(*) Данные только для 50% школ невозможно использовать для сравнительного анализа. Источник: DGESCO В3, Министерство образования Франции. Данные на июнь 2007 [12].

Роль и место родителей в школьной жизни признаны обществом, а их права закреплены государством в декрете № 2006-935 от 28.07.2006 г., циркуляре № 2006-137 от 25.08.2006 г. и в Образовательном законодательстве.

В соответствии с положениями, изложенными, в частности, в Декрете, родители не только обладают доступом к информации о различных аспектах школьной жизни, но и имеют право на активное участие в ней, через участие в школьных советах, родительских ассоциациях и так далее.

Общественные организации родителей учащихся во Франции — активные сторонники сотрудничества семьи и школы. Они выступают в защиту интересов и потребностей образования, учащихся и их семей. Существуют четыре общенациональных объединения родителей общеобразовательных учебных заведений: три — в сфере общественного и одно — в сфере частного образования.

1. Федерация родителей учеников общественной школы (PEEP) — старейшая из ассоциаций. Созданная в 1905 году в лицее Карно, она в 1910 году становится федерацией, в 1926 году — получает официальный статус. В настоящее время Федерация объединяет родителей всех учащихся от дошкольных учреждений до университета.

2. Наиболее массовая и влиятельная — основанная в 1946 году Федерация советов родителей учеников общественной школы (FCPE), в составе которой около миллиона человек.

3. Национальная федерация ассоциаций родителей учеников общественной школы (FNAPE) существует с 1932 года и объединяет родителей учащихся профессиональных лицеев.

4. Основанный в 1930 году Национальный союз родителей учеников свободных школ лоббирует кредитование частных учебных заведений, находящихся под контролем Церкви.

Кроме указанных общенациональных ассоциаций в последние десятилетия возникли и другие объединения родителей, среди которых можно указать Национальный союз автономных ассоциаций учеников всех типов школ (UNAAP), созданный в 1968 году, главная задача которого — защита светскости воспитания и обучения, а также Национальную федерацию школ родителей и педагогов (создана в 1970 году), которая занимается педагогическим образованием учителей и родителей.

Все объединения родителей учащихся сходятся на том, что школа должна быть не только местом учебы, но и воспитания. Федерация родителей учеников общественной школы вступает в диалог с представителями школьных властей. Ее члены входят в различные структуры образования: школьные и классные советы, стипендиальные комиссии и прочее. Особенно активна их деятельность в сентябре, когда они пикетируют государственные учреждения, бойкотируют занятия, настаивая на требованиях дополнительного финансирования образования. В некоторых школах родители руководят детскими кружками, клубами, заведуют библиотекой, ведут факультативные занятия

по иностранному языку, спортивные занятия, организуют учебные экскурсии и так далее.

Родители желают видеть школу процветающей. Их притязания простираются от минимальных требований (передача определенной суммы знаний, формирование необходимых умений и навыков, необходимых для жизни в обществе) до более широких образовательных и воспитательных пожеланий. Подчас их сложно удовлетворить, так как сами родители не всегда могут точно их сформулировать. Весьма состоятельные родители часто отдают своих детей в «простую» государственную школу, чтобы они могли общаться с детьми из различных слоев общества. Чтобы воспитание было более полным, дети записаны в скауты, посещают футбольный клуб, вместе с матерью занимаются благотворительностью. Другой пример: отец двух девочек (они живут в предместье Парижа) выбрал для своих дочерей католический колледж и не по религиозным соображениям, а из-за того, что считает обстановку в своем квартале не слишком благоприятной и хочет, чтобы его «девочки чувствовали себя хорошо и учились в спокойной атмосфере» [7].

Многие родители упрекают школу — особенно государственную — в том, что она недостаточно учитывает индивидуальность каждого ребенка. Как правило, это родители тех детей, которые плохо вписываются в общую систему воспитания. Они требуют, чтобы «каждого ребенка принимали таким, каков он есть», забывая, что в классе их от двадцати пяти и больше, и учебное заведение вряд ли справится с воспитательной задачей лучше родителей. Кроме того, не надо забывать, что необходимым условием успешного развития ребенка в школе служит база, заложенная в семье. Другими словами, когда речь идет о воспитании, о социальной адаптации, школа может иметь вспомогательное значение, играть роль экспериментальной площадки, где ребенок отрабатывает свои социальные навыки, полученные в семье.

Частные школы имеют больше возможностей для индивидуального подхода. Школьный комплекс Сен-Венсан-де-Поль в Париже, название которого можно перевести «Школа как знак жизни» или «Школа для жизни» («Une école signe de vie») считает своей целью сохранение в школе социального разнообразия, которое свойственно французскому обществу. Поэтому принимают в школу всех детей с их плюсами и минусами: среди 1 300 учеников 150 — с недостатками в физическом или умственном развитии, — и все они учатся жить вместе. Организуемые учебным учреждением встречи учащихся, преподавателей и родителей, совместные дискуссии помогают детям избежать стресса и непонимания относительно оценок, младшим детям сориентироваться в школьной жизни, старшим — подготовиться к самостоятельной жизни и найти свое место среди взрослых [7, 11].

В апреле 2006 года Институтом CSA был проведен социологический опрос среди французских родителей, имевших детей школьного возраста (из 2 009 человек старше 18 лет выбрано 646) [14].

Первый и, полагаю, главный вопрос был сформулирован так: «Считаете ли Вы, что школа должна (вне учебного процесса) оказывать помощь в воспитании Ваших детей?».

Каждый второй из опрошенных ответил утвердительно, показав тем самым, что родители понимают роль учителей в воспитательном процессе и необходимость диалога со школой.

Среди качеств, которые, по мнению родителей, школа должна формировать в детях, на первом месте стоит «уважение к другим» (60%), затем — вежливость (35%), и далее (по мере уменьшения доли ответивших утвердительно) — вера в себя, умение работать в группе, чувство ответственности, инициативность.

Тем не менее, говорить о французской школе как о «социальном эталоне» было бы ошибкой. Наркотики, насилие, протекционизм, национализм... Стоит заметить, что, когда говорят о неблагополучии в школе, речь идет о неблагополучии в обществе. Разлад в семье, отрицание культурных корней, безработица, распространение наркотиков, жилищный кризис и другие социальные проблемы так или иначе проявляются в школьных классах, в университетских аудиториях. И напрасна надежда на то, что школа в состоянии решить все эти проблемы самостоятельно. Во Франции понимают, что необходимы совместные действия государства и гражданского общества.

Является ли образовательная политика Франции эффективной? С точки зрения французов, образование все еще слишком теоретично, а техническое образование, долгое время остававшееся в забвении, плохо развито. Условия обучения также имеют свои недостатки: перегруженные классы, нехватка преподавательского состава и материалов для обучения, наличие учеников с разным уровнем подготовки в одном классе, слишком быстрая смена программ и методов обучения, деградация имиджа и роли преподавателя в обществе. Сложно сравнивать Францию с Россией, но образовательные проблемы у нас во многом общие.

Несмотря на все имеющиеся трудности, французы считают свою систему образования одним из важнейших завоеваний нации и частью французского вклада в мировую цивилизацию.

Литература

1. Джуринский А.Н. Воспитание в России и за рубежом. – М.: Просвещение, 2002.
2. Кодекс образования Франции. Законодательная часть / Под общ. ред. В.М. Филиппова (Серия «Законодательство об образовании»). – М.: Статут, 2003.
3. Alain. Propos sur l'éducation. – P.: Presse Universitaire de France, 1990.

4. *Civeyrel, F.* Résoudre tous les conflits avec l'école. – Issy-les-Moulineaux: Prat, 2001.
5. Déclaration des droits de la famille. – Bordeaux, 1989.
6. La place et le rôle des parents dans l'école // Rapport. – 2006. – № 57.
7. *Legrand, Ch.* Les parents veulent une école épanouissante // La Croix. – 17 мая 2006 г.
8. Les rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN).
9. *Mialaret, G.* Pédagogie générale. – P.: Presse Universitaire de France, 1991.
10. Préparation de la rentrée 2007 Circulaire N°2007-011 du 9-1-2007.
11. Socle commun de connaissances et de compétences: Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.
12. <http://www.eduscol.education.fr>.
13. <http://www.education.gouv.fr>.
14. <http://www.la-croix.com/parents-enfants>



Дискуссии

Н.А. Головань

Информационные технологии на уроках истории и мировой художественной культуры

В последнее десятилетие информационные технологии не только прочно вошли в научную, профессиональную среду, но и стали неотъемлемой частью повседневной жизни. Однако следует подчеркнуть их двоякое значение: позитивное (если рассматривать Интернет и ряд компьютерных программ как дополнительный источник информации) и негативное (не случайно в психолого-педагогической литературе все чаще бьют тревогу по поводу детской «компьютеромании»). И всё же вообще игнорировать значение информационных технологий в развитии и социализации современных школьников — значит, совершать безусловную ошибку.

Использование информационных технологий на уроках истории и мировой художественной культуры (МХК) пробуждает интерес к изучаемым темам и, в конечном итоге, повышает учебную мотивацию учащихся. Работа с компьютерными программами — это один из самых актуальных и любимых видов деятельности современных школьников, и информация, полученная и усвоенная посредством ее, приобретает личностную значимость. «Применение компьютеров способствует совершенствованию и активизации учебного процесса, стимулирует познавательную активность» [2: с. 92].

Применение компьютерных программ позволяет преодолеть целый ряд учебных затруднений и значительно повысить эффективность основных методов обучения. «Компьютер предоставляет огромные возможности для моделирования исторических процессов, а также для работы с базой данных — огромным количеством информации» [8: с. 102]. Учитель должен всё это принимать во внимание, осуществляя управление образовательным процессом, если хочет, чтобы его ученики получили качественное образование.

Существует множество способов применения информационных технологий в изучении истории и МХК. Это и рефераты, доклады, сообщения, для которых источником информации служит Интернет, и составление программ-викторин и тестов по конкретным темам, что позволяет

учащимся лучше усвоить материал и провести самоконтроль, и, наконец, создание медиа-проектов по той или иной тематике, в том числе, в программе Power Point. Последний вид работы требует от учащегося глубоких знаний по предложенной теме, владения информационными технологиями (то есть в полной мере осуществляется межпредметная связь) и развитого навыка самостоятельной работы, поэтому оптимально предлагать подобного вида задания старшеклассникам.

Проекты, выполненные в программе Power Point, представляют собой систему слайдов и выступают своеобразным наглядным пособием, способствующим формированию образного представления и понимания эпохи. Вот почему подобные проекты особенно актуальны для изучения такого предмета, как Мировая художественная культура, построенного по большей части именно на наглядности, и разделов, связанных с историей культуры в контексте всеобщей истории или истории России.

Ярким примером здесь может служить урок по теме «Импрессионисты: революционеры или хранители древних традиций?» (МХК), который также может быть включен в изучение темы «Наука и культура второй половины XIX века» (всеобщая история). Как видно из формулировки темы, урок носит проблемный характер.

Старшеклассникам предлагается самостоятельно решить достаточно сложную культурологическую проблему преемственности и, вместе с тем, отрицания предшествующего опыта в искусстве и выйти в итоге к диалектическому пониманию закономерностей его развития. Таким образом, цель урока — знакомство с творчеством художников-импрессионистов и постимпрессионистов, критический анализ их работ с выявлением специфики, а также элементов сходства с картинами художников других эпох для разрешения поставленной проблемы. В рамках данного урока ставятся также следующие задачи: способствовать развитию умений сравнивать и сопоставлять, анализировать источники (в данном случае картины), делать самостоятельно выводы, выявлять причинно-следственные связи. Урок также преследует цель дальнейшего эстетического воспитания старших школьников.

Для реализации данных целей и были привлечены информационные технологии, позволившие учащимся отобрать наиболее значимую и интересную информацию, систематизировать ее, наконец, сделать «зримой» (с помощью слайд-шоу).

Алгоритм работы:

1 этап. На начальном этапе подготовки к уроку класс делится на группы, каждой из которых дается определенное задание. Одна из групп занимается собственно поиском и сбором информации (в том числе, и в Интернете) по интересующей нас теме. Это и биографические сведения, и работы исто-

риков и искусствоведов, посвящённые творческому наследию импрессионистов. Другая группа на основе собранной информации анализирует картины импрессионистов с целью выявления традиций и новаций. Третья группа создает «макет» презентации (подборка иллюстраций, сопровождающий их текст, общее количество слайдов), которая в дальнейшем выполняется в программе Power Point.

II этап. Создание проекта-презентации, в котором находит наглядное отражение поставленная проблема и намечены пути ее решения. Так первая группа выявляет особенности импрессионизма как направления, формируя соответствующие слайды. Приведём пример одного из слайдов:

Слайд 1

***Особенности импрессионизма
как новаторского течения в искусстве***

Импрессионизм — художественное направление в искусстве, рождение и расцвет которого во Франции пришлось на 60-е гг. — начало 80-х гг. XIX века.

Запечатлевается мимолётное состояние природы или человека.
Художники работают на пленэре.
Краски наносятся широкими, крупными мазками.
Картины наполнены светом, излучают надежду на счастье.

Вторая группа выявляет те эпохи и направления, которые оказали влияние на художников-импрессионистов (импрессионисты как хранители традиций), и создает свои слайды. Например, такой:

Слайд 2¹

***Эпохи и направления в искусстве,
повлиявшие на творчество импрессионистов***

- * Традиции эпохи Возрождения (многие каноны сломаны и перечеркнуты именно импрессионистами, но образы эпохи сохранены — Джорджоне «Спящая Венера», Э. Мане «Олимпия», Э. Дега «Семья Беллели»).
- * Примитивное искусство первобытного человека (чистые краски).
- * Японское искусство XVIII века (Кацусика Хокусай «Тридцать шесть видов Фудзи» и К. Моне «Руанский собор в разное время дня»).
- * Маньеризм:

¹ Здесь и далее пробелами отмечены места, где в слайдах располагаются соответствующие репродукции.

Продолжение Слайда 2

Линии сравнения	Импрессионизм	Маньеризм
Общая характеристика	Направление в искусстве последней трети XIX – начала XX века.	Направление в западно-европейском искусстве XVI века.
Роль художника	Акцент переносится на художника. Важно, как он видит мир, а не как его видит обыватель.	
Особенности манеры написания картин	Условность, символичность в изображении, чистые краски, размытость форм: особая роль света-тени.	
Что изображали?	Впечатление художника.	
Основные представители	Э. Мане, К. Моне, О. Ренуар, Э. Дега.	Понтормо, Д. Романо.

Э. Дега «Семья Белели»

На портрете изображены тетушка Дега Лаура со своим мужем и двумя детьми. Дега писал эту картину в 1858 году, когда находился в гостях у родственников во Флоренции. Портрет к тому времени был самой грандиозной работой художника.

Фигуры на картине изображены почти в натуральную величину, а сама картина выглядит тщательно продуманной. Мощь и глубина композиции обнаруживают стремление художника следовать образцам итальянского Ренессанса. В то же время работа отличается свежестью и индивидуальным взглядом художника. Позы людей нетрадиционны, и в целом полотно передаёт атмосферу крепких родственных связей, хотя брак Лауры не был счастливым.

Задача третьей группы — поиск отражения, отклика в отобранных картинах биографий художников и сложившейся во второй половине XIX века общественно-политической обстановки с целью объяснить традиции и новации в искусстве второй половины XIX века вообще. Один из слайдов этой группы выглядит так:

Биография в картинах

О. Ренуар «Завтрак гребцов». На данной картине запечатлена любовная история самого художника. На первом плане слева — будущая жена живописца Алин Шариго. И наблюдаемый здесь любовный треугольник, и сервировка изображенного стола, и атмосфера картины в целом — всё передаёт быт, нравы и настроения европейской молодёжи второй половины XIX века. Бунт в рамках традиций?

К. Моне «Кувшинки».

Художник имел страсть к цветам и садам; в последние годы жизни это было его главным увлечением.

Э. Дега «Танцевальный класс». Автор критически относился к женщинам (особенно «лёгких» профессий). Следует обратить внимание, насколько в духе времени саркастично изображает художник танцовщиц, показывая их «простодушно-невоспитанными».

Другой имеет следующий вид:

Слайд 4

Постимпрессионизм

Постимпрессионизм — условное собирательное обозначение основных направлений французской живописи конца XIX – первых лет XX века. Мастера постимпрессионизма, почти все ранее примыкали к импрессионизму, с середины 80-х гг. XIX в. пытались найти новые и, по их мнению, более созвучные эпохе изобразительные средства, стремились перейти от свойственной импрессионизму фиксации отдельных мгновений жизни к воплощению её длительных состояний — духовных и материальных. В постимпрессионизме нашли отражение кризисные черты западноевропейской культуры того времени, мучительные и противоречивые поиски художниками устойчивых идей и нравственных ценностей. Ведущий мастер постимпрессионизма В. Ван Гог.

В. Ван Гог «Портрет папаши Танги»

Жульен-Франсуа Танги держал лавку для художников в Париже. Среди его постоянных клиентов были известные импрессионисты и постимпрессионисты. Танги был добрым человеком, за что и получил ласковое прозвище Папаша, и соглашался вместо денег, которых у художников чаще всего не было, принимать в обмен на холст и краски написанные ими картины. Таким способом он сумел собрать прекрасную коллекцию картин.

Ван Гог написал три портрета Танги, последний из которых наиболее удачен. Фон картины заполнен японскими эстампами, которые так привлекали в те годы внимание парижских художников-авангардистов, а живые цвета холста предвосхищали работы Ван Гога, созданные им в Арле.

III этап. Представление учащимися проекта-презентации на уроке. Данный этап необходимо предполагает дискуссию, ведь тема сформулирована в виде разделительного вопроса. На примере конкретных работ импрессионистов ученикам предлагается найти и обосновать особенности этого направления, доказать его самобытность, сравнив данные работы с картинами художников-реалистов или академистов.

Смотрите слайды 1 и 5.

Слайд 5

К. Моне «Маннпорт»

Впечатляющие меловые скалы близ Этрета, на побережье Нормандии, манили к себе художников ещё с XVIII века Моне написал более 60 полотен, на шести из которых изображен один и тот же вид самой большой арки, известной как Маннпорт.

На этой горизонтальной версии ракурс выбран таким образом, что верхняя часть скалы срезается верхним краем холста, а тёмная её вершина тянется вдоль верхнего края, занимая две трети его длины. Энергичные мазки синего, розового и бежевого цвета передают поверхность песчаника и повторяются в волнистом ритме беспокойного моря. Две крохотные человеческие фигуры на заднем плане отражают масштаб и напряжение. На картине мы видим природу во всей её мощи и великолепии.

Далее ребята сделали промежуточный вывод об импрессионистах и постимпрессионистах как о революционерах в искусстве, а также через освещение экономических и социальных процессов второй половины XIX века попытались обнаружить причины появления подобного «революционного течения» в живописи.

Неужели импрессионизм возник на пустом месте, из ничего? Отвечая на этот вопрос, учащиеся посредством сравнения и, конечно, опираясь на научную литературу выявили те традиции былых эпох, которым следовали художники-новаторы (см. слайды 2 и 4).

IV этап. Закрепление изученного материала. На данном этапе (в конце урока) каждый ученик должен сделать самостоятельный вывод по проблеме. Для этого на основе увиденного предлагалось написать небольшое сочинение-рассуждение на тему «Импрессионисты: революционеры или хранители древних традиций?». В нём старшеклассники на конкретных примерах обосновывали свою точку зрения.

Большинство учащихся в своих работах подчеркнуло неразрывную связь и взаимообусловленность традиций и новаций в искусстве.

Таким образом, использование информационных технологий, безусловно, в сочетании с другими методами обучения, повышает у школьников интерес к предмету, стимулирует и активизирует познавательную деятельность, что позволяет учащимся получать глубокие знания, способствует освоению новых, необходимых в современных условиях навыков.

Литература

1. Борзова Е.П. История мировой культуры. – СПб.: Лань, 2001.
2. Быкова Е.О. Компьютерные средства повышения познавательной активности на уроках // Стимулирование познавательной деятельности студентов и школьников. – М.: МГПУ, 2003.
3. Ван Гог // Художественная галерея. – М.: ООО «Д'Агостини», 2004. – № 5.
4. Дега // Художественная галерея. – М.: ООО «Д'Агостини», 2004. – № 4.
5. Иванов Д.А. Роль учителя-предметника в стимулировании познавательной активности школьников при работе в Интернете // Стимулирование познавательной активности студентов и школьников. – М.: МГПУ, 2003.
6. Моне // Художественная галерея. – М.: ООО «Д'Агостини», 2004. – № 1.
7. Ренуар // Художественная галерея. – М.: ООО «Д'Агостини», 2004. – № 3.
8. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: Владос, 2000.
9. Учитель – ученик. Проблемы, поиски, находки...: Сб. ст. учителей истории. – № 52. – М.: Юго-Западный окружной методический центр, 2004.



**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
2008, № 2 (23)**

Богачева Лидия Дмитриевна — учитель высшей категории ГОУ СОШ № 51 ЮЗООУ г. Москвы.

Голицына Елена Юрьевна — кандидат политических наук, доцент.

Головань Наталья Алексеевна — кандидат исторических наук, учитель ГОУ СОШ № 51 ЮЗООУ г. Москвы.

Калишенко Валентина Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Корнеева Галина Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Кудряшев Алексей Валерьевич — кандидат педагогических наук, доцент общеуниверситетской кафедры педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

Курашова Вероника Анатольевна — старший преподаватель факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Курек Николай Сергеевич — доктор психологических наук, старший научный сотрудник кафедры специальной и клинической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

Листик Елена Марковна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры возрастной психологии Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Овчинникова Валентина Степановна — старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Павленко Татьяна Андреевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Полковникова Наталья Борисовна — старший преподаватель факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Ромашова Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент общеуниверситетской кафедры педагогики ГОУ ВПО МГПУ, заместитель директора ГОУ СОШ № 51 ЮЗООУ г. Москвы.

Суворова Ольга Игорьевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры олигофренопедагогики факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

Уважаемые коллеги!

Информируем Вас, что до 15 ноября 2008 г. в отделениях связи города Москвы оформляется подписка на 1-е полугодие 2009 г.

Вы сможете подписаться на следующие серии «ВЕСТНИКА МГПУ»:

- **«Филология. Теория языка. Языковое образование» (индекс 80275).**
Стоимость 250 руб. Выход: 1 раз в полугодие;
- **«Педагогика и психология» (индекс 36810).**
Стоимость 500 руб. Выход: 2 раза в полугодие;
- **«Информатика и информатизация образования» (индекс 36839).**
Стоимость 250 руб. Выход: 1 раз в полугодие;
- **«Юридические науки» (индекс 80279).**
Стоимость 250 руб. Выход: 1 раз в полугодие;
- **«Исторические науки» (индекс 80280).**
Стоимость 250 руб. Выход: 1 раз в полугодие;
- **«Естественные науки» (индекс 80282).**
Стоимость 250 руб. Выход: 1 раз в полугодие;
- **«Филологическое образование» (индекс 80884).**
Стоимость 250 руб. Выход: 1 раз в полугодие.

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 2 (23), 2008

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

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, доцент *Т.П. Веденева*

Редактор:
Р.Д. Смирнова
Компьютерная верстка, макет:
О.Г. Арефьева

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

Подписано в печать: 02.09.2008 г. Формат 70×108 1/16.
Бумага офсетная.

Объем усл.: 8 п.л. Тираж 1000 экз.