

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

№ 3 (26)

СЕРИЯ

«Педагогика и психология»

Научный журнал
Издаётся с 2001 года
Выходит 4 раза в год

**Москва
2008**

Редакционный совет:

<i>Рябов В.В.</i> председатель	доктор исторических наук, профессор, ректор МГПУ
<i>Атанасян С.Л.</i>	кандидат физико-математических наук, профессор, проректор по учебной работе
<i>Геворкян Е.Н.</i>	доктор экономических наук, профессор, проректор по научной работе
<i>Русецкая М.Н.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, проректор по инновационной деятельности

Редакционная коллегия:

<i>Савенков А.И.</i> главный редактор	доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования
<i>Амонашвили Ш.А.</i>	доктор психологических наук, профессор, академик РАО
<i>Данилюк А.Я.</i>	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
<i>Дармодехина В.Н.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, проректор по воспитательной работе
<i>Зиновьева Т.И.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета начальных классов Института педагогики и психологии образования
<i>Козлова С.А.</i>	доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования
<i>Коньшева Н.М.</i>	доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования педагогического факультета Института педагогики и психологии образования
<i>Приходько О.Г.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета специальной педагогики
<i>Романова Е.С.</i>	доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ
<i>Сластёнин В.А.</i>	доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
<i>Фельдштейн Д.И.</i>	доктор психологических наук, профессор, академик РАО
<i>Флегонтова Н.П.</i>	кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования
<i>Ямбург Е.А.</i>	доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:

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

Телефон: 8-499-181-50-36.

e-mail: Vestnik@mgpu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Отечественное педагогическое образование

- Преснова О.В.* Проблемы и перспективы развития среднего профессионального педагогического образования 5

Социальная психология и социальная педагогика

- Донцов Д.А., Донцова М.В.* Социальная работа с детьми-сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей..... 10

Проблемы профессиональной подготовки

- Курочкина И.Н.* Этикет в профессиональной подготовке педагога 26
- Львова С.В.* Психолого-педагогические аспекты взаимодействия учителя с группой учеников 36
- Подгорная А.К.* Формирование исследовательской деятельности студентов в системе двухступенчатой подготовки педагогических кадров..... 46
- Яковлева И.М.* Профессиональная компетентность учителя-олигофренопедагога 52

Теория и практика обучения и воспитания

- Пиче-оол Т.С., Вачкова С.Н.* О целесообразности единого подхода к формированию современного читателя..... 59
- Корнеева Т.В.* Ребенок в информационном пространстве 70
- Кудрявцева Е.А.* Становление индивидуальности ребенка в детском коллективе 79
- Кожокарь С.В.* Формирование творческой личности ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с творческой деятельностью взрослого..... 84
- Богачева Л.Д.* Экологическая направленность развития наблюдательности младших школьников в процессе общения с природой 95

Специальная педагогика и психология

- Афанасьева Ю.А.* Особенности овладения геометрическим материалом учащимися классов коррекционно-развивающего обучения 100
- Мартьянова Г.Ю., Зинович А.М.* Об эффективности арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений дошкольников..... 106

История отечественного педагогического образования

- Сухачёва В.А.* Проблемы образования детей и юношества в Российском зарубежье (1920–1940 гг.) 111

Сравнительная педагогика

- Городничева М.И.* Стратегия современного непрерывного педагогического образования в Германии 125

Научная жизнь

- Егоров И.В.* VI Международная научно-практическая конференция «Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование» 134

Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2008, № 3 (26).....

138



ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О.В. Преснова

Проблемы и перспективы развития среднего профессионального педагогического образования

Социально-экономические реформы, происходящие в России, нашли отражение в направлениях реорганизации системы образования Москвы. Изменились требования и потребности в подготовке педагогических кадров московского мегаполиса. Сфера педагогического образования развивается как единая система с полным спектром разноуровневых профессиональных программ: от курсов переподготовки до высшего образования. Свою, сформировавшуюся в течение многих лет, нишу занимает система среднего профессионального педагогического образования (СППО).

В 2001 году столица отмечала 70-летие среднего педагогического образования. Выпускники педагогических колледжей разных лет работают не только в Москве и Подмосковье, но и в различных уголках Российской Федерации, странах СНГ, за рубежом. Сейчас в Москве функционируют 14 педагогических колледжей.

К сожалению, в последнее время все чаще встает вопрос о целесообразности подготовки педагогов в системе СППО. Учитель должен иметь высшее образование. И после окончания колледжа его выпускники поступают в вуз не только потому, что так реализуется их потребность в профессиональном росте, но и из-за существующих требований о необходимости высшего образования. В итоге после окончания 11 классов средней школы будущий педагог учится 2 года 10 месяцев в колледже и еще 3 или 4 года в вузе. Таким образом, подготовка специалиста в системе «колледж – вуз» более затратная. Однако именно современная система колледжной подготовки может дать практикоориентированное образование и подготовить специалиста, владеющего не только теоретическими знаниями, но и в большей степени, реальными умениями и навыками их применения. В системе СППО предусмотрен достаточный объем часов, отводимых на практику. Студенты, начиная с первого года обучения, посещают практические занятия, проводящиеся на базах

образовательных учреждений (детских садов, школ). При подготовке в вузах большой акцент делается на теоретической подготовке.

Выпускники педагогических колледжей — это тот положительный тип студентов, который высоко ценится в высшем учебном заведении. Они профессионально ориентированы, активны, дисциплинированы. «Колледжные» группы положительно отличаются от студентов, поступивших в вуз после 11 класса. Выпускники педколледжей демонстрируют более прочные знания как в теоретических и методических вопросах обучения и воспитания детей, так и в практической работе с ними. Их ответы более зрелы и практикоориентированны по сравнению с ответами студентов, не имеющих СППО до периода обучения в университете.

Обучение в вузе практически недоступно для детей из малообеспеченных семей. Шанс поступления на бюджетной основе очень мал, так как для этого необходим уровень подготовки в соответствии с требованиями вуза. Такой уровень знаний могут обеспечить только преподаватели данного учреждения в различных формах: репетиторство, платные курсы и тому подобное. То есть те услуги, которые недоступны малообеспеченным абитуриентам. А так как в педвузы редко поступают дети банкиров, юристов, разработчиков компьютерных технологий, а чаще — дети учителей и врачей, то вопрос об оплате обучения становится решающим при выборе: поступать ли после 11 класса в вуз или получить профессию в колледже и по сокращенной программе на бюджетной основе обучаться в университете. В колледже учащимся, сдающим сессию без троек, платят стипендию. Для детей из малообеспеченных семей и социально не защищенных организовано бесплатное питание и социальная стипендия (без учета успеваемости). В колледжах увеличивается количество бесплатных спортивных секций (волейбол, самбо, туризм, настольный теннис). Студентам всех колледжей выделяются путевки в пансионаты и на спортивные базы.

Необходимо также отметить то тепло и внимание, которым окружают студентов с первого дня их учебы. Трудно переоценить роль воспитательной деятельности в педколледжах. Уровень части учащихся, как в плане образования, так и в плане воспитания оставляет желать лучшего: дети, плохо успевающие в школе, дети из неблагополучных семей, воспитывающиеся в неполных семьях, сироты. За время обучения в колледже каждый становится полноценной самостоятельной личностью, способной воспитывать других. Огромное внимание уделяется патриотическому воспитанию: проводятся встречи с ветеранами ВОВ, участниками трудового фронта: «Вахта памяти — эстафета поколений», «Уроки мужества», «День Победы». Сформированность профессионально значимых качеств личности: альтруизма, сочувствия, сопереживания — проявляется у студентов в процессе участия в благотворительных программах, таких как «Праздник — в каждый дом» (проект для детей — инвалидов-колясочников надомного обучения).

Ежегодно педколледжи выпускают более 2,5 тысяч специалистов по 13 специальностям:

- преподавание в начальных классах;
- социальная педагогика;
- педагогика дополнительного образования;
- специальное дошкольное образование;
- коррекционная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях;
- организация воспитательной деятельности;
- технология, музыкальное образование, изобразительное искусство и черчение;
- физическая культура, адаптивная физическая культура.

Выпускники педколледжей удовлетворяют потребности Москвы в кадровом обеспечении дошкольному образованию и частично, по начальному образованию, музыкальному, художественному, физическому. В настоящее время структура подготовки кадров в средних педагогических учебных заведениях Москвы включает в себя три основных направления: подготовка специалистов дошкольного воспитания, начальных классов, дополнительного образования.

Обучение по большинству специальностей предусматривает дополнительную подготовку в какой-либо области знаний. Например, преподавание в начальных классах предполагает дополнительную подготовку: психология; информатика; иностранный язык и так далее. Введение дополнительной подготовки позволяет студенту более глубоко осознать содержание учебного материала; проявить свободу выбора в образовательном процессе и стать более конкурентоспособным на рынке трудовых вакансий. В педколледжах огромное внимание уделяют трудоустройству своих выпускников: собирают банк данных о вакантных местах в образовательных учреждениях и проводят распределение выпускников совместно с представителями Департамента образования и окружными управлениями образования. Студенты не только вечернего и заочного, но и дневного отделения могут совмещать учебу и работу. В некоторых колледжах работают Центры сопровождения профессиональной карьеры, осуществляющие временную занятость студента по специальности без отрыва от учебы. Осуществляется переход из системы обеспечения трудоустройства в систему информационно-технологического, методологического и научного сопровождения по трудоустройству, которое ориентированно на индивидуальный выбор обучающимися образовательного маршрута и его реализацию.

Желание студента работать с детьми, творческий энтузиазм во многом зависят от уровня мастерства и профессионализма преподавательского состава педколледжей. Необходимо отметить высокий уровень образования педагогических кадров, работающих в педколледжах: из 1 503 человек (данные на 2007–2008 гг.) имеют высшее образование 1 454; ученую степень доктора наук — 28 (1,8%), кандидата педагогических наук — 166 (11%); ученое звание профессора — 24 (1,5%); доцента — 48 (3,1%). Важным показателем высокой квалификации кадрового состава педагогических колледжей является также

активное участие директоров и преподавателей в научно-методических разработках и мероприятиях, проводимых Министерством образования и науки РФ, Департаментом образования Москвы. Огромная работа была проведена при разработке стандартов СППО второго поколения в течение 2000–2006 гг. В состав разработчиков образовательных стандартов третьего поколения вошли представители всех *педколледжей* Москвы.

Педагогические колледжи активно сотрудничают с вузами, осуществляя формирование и развитие системы непрерывного образования. В 2007 году из 1 755 выпускников 1 248 (71%) педагогических колледжей продолжили обучение в вузе. Преподаватели педагогических колледжей работают в авторских коллективах совместно с вузами по составлению различных сопряженных программ. Проводится совместная экспериментальная деятельность в рамках городских экспериментальных площадок. Председателями государственных аттестационных комиссий педагогических колледжей ежегодно становятся преподаватели вузов, в которые поступают выпускники колледжей. Это преподаватели: Московского городского педагогического университета (МГПУ), Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), Московского гуманитарного педагогического института (МГПИ), Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова (МГОПУ).

Таким образом, можно сделать вывод, что выпускники педагогических колледжей востребованы на рынке труда, а система среднего педагогического образования — важное звено в структуре непрерывного профессионального образования. Однако вышесказанное не отменяет необходимости реорганизации существующей системы. Следует сохранить весь полезный опыт предыдущих лет и внести современную направленность развития в систему СППО в соответствии с требованиями модернизации всей системы образования в целом. Планируемая реорганизация педагогической системы СППО не может быть однообразной, а должна быть гибко ориентированной, предусматривающей различные варианты. Возможны следующие направления развития учреждений, занимающихся подготовкой специалистов в системе СППО:

1) Колледжи, находящиеся в «спальных» районах, будут полностью обеспечивать свой округ кадрами. В дальнейшем они могут начать оказывать населению дополнительные услуги; консультировать детей и родителей, организовывать группы кратковременного пребывания дошкольников, подготовки к школе «домашних» детей, работать с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в разнообразных кружках: рисование, оригами, лепка и так далее. И, таким образом, получить статус *Педагогических центров*;

2) Колледж может стать *начальной ступенью обучения в вузе*, потеряв свою юридическую независимость, и войти в учебный комплекс «Колледж – вуз», в первую очередь ориентируя студентов на двухуровневую подготовку: «бакалавр» — после окончания колледжа, «магистр» — после окончания вуза.

3) Колледжи, тесно сотрудничающие с вузами, имеющие хорошую материально-техническую базу, экспериментальные площадки и наиболее сильный преподавательский состав, должны *сохранить свою юридическую независимость* и (в качестве эксперимента) получить возможность *готовить бакалавров*. Данное направление развития колледжей было выделено как одно из перспективных в итоговых рекомендациях круглого стола по теме «Модернизация системы среднего профессионального образования в городе Москве», в котором участвовали представители администрации Департамента образования, учебно-методических центров, окружных управлений и руководства педколледжей.

Современные реформы, происходящие во всей образовательной системе, не должны разрушить функционирующую и развивающуюся систему среднего педагогического образования. Система СППО должна остаться неотъемлемой частью, составляющей единое образовательное пространство РФ и подняться на более высокий уровень подготовки педагогических кадров Москвы.

Д.А. Донцов,
М.В. Донцова

Социальная работа с детьми-сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей

Сиротство в качестве проблемы российского общества

Оказание помощи детям, по разным причинам оставшимся без попечения родителей («физическим» сиротам и социальным сиротам), — важнейшее направление социальной политики государства. Сиротство как социальное явление существует столько же, сколько и человеческое общество, будучи, к сожалению, неотъемлемым элементом цивилизации.

Следует учесть, что существует два основных типа сиротства (детей, оставшихся без попечения родителей): *сиротство обыкновенное* (возникающее вследствие гибели родителей ребёнка по тем или иным причинам) и *социальное сиротство* (возникающее тогда, когда дети лишаются попечения родителей в силу нежелания или невозможности родителей осуществлять родительские обязанности, из-за чего родители отказываются от ребёнка или «устраиваются» от его воспитания). До сегодняшнего дня, в мире на протяжении многих веков преобладало сиротство обыкновенное. Однако, с середины XX века социальное сиротство стало приобретать угрожающие масштабы, причём рост числа детей, оказавшихся без попечения при живых родителях наблюдается во многих странах мира, в том числе и в развитых. Что касается России, то в нашей стране данная проблема стоит особенно остро: социальные сироты составляют абсолютное большинство детей, оставшихся без попечения родителей (порядка 95%!) [15: с. 170].

В качестве *причин и источников сиротства* всегда были и есть объективные факторы, столь нередкие для нашей огромной страны. Это: стихийные бедствия, аварии, катастрофы, несчастные случаи, теракты, болезни и преждевременная смерть родителей. Усугубляют ситуацию и прогрессирующая тенденция к разрушению нравственных устоев семьи, бездуховность, утрата жизненно важных человеческих ценностей. Число обездоленных детей про-

должает пополняться и вследствие лишения родителей их родительских прав из-за пьянства, аморального образа жизни, отказа матерей от содержания и воспитания своих детей; роста числа матерей-одиночек, несовершеннолетних матерей и других причин, вызывающих *социальное сиротство*.

В последние годы сильно обострились **социально-экономические причины**, обуславливающие **рост сиротства и социального сиротства**. В тех регионах, где перестали существовать многие предприятия (нарушение соотношения производительных сил и производственных отношений), наблюдаются массовая безработица, голод, пьянство. В этих местах уменьшилось количество новорожденных детей, выросло число семей, не имеющих детей; увеличилось число внебрачных рождений, нежеланных детей, неполных семей; возросла вероятность смерти родителей многих детей (катастрофы в шахтёрских регионах); резко увеличилось количество семей, лишенных элементарных условий жизни по причине вынужденной миграции, безработицы, невыплат и/или несвоевременных выплат заработной платы, социальных пособий, пенсий; выросло число семей, находящихся в предкризисном состоянии; существенно увеличилось количество детей, пострадавших от жестокого обращения, различных форм насилия со стороны родителей. В среднем, по каждому региону ежегодно выявляется от 2-х до 4-х тысяч детей, по различным причинам лишившихся родительского попечения, вновь и вновь появляются социальные сироты [18: с. 17].

В отечественном законодательстве выделяются категории «дети-сироты» и «дети, оставшиеся без попечения родителей». К числу детей-сирот относятся те дети, у которых умерли оба родителя или умер единственный имевшийся родитель. К числу детей, оставшихся без попечения родителей, относятся те, кто остался без попечения обоих родителей или единственного родителя в связи с лишением их родительских прав, признанием родителей безвестно отсутствующими или недееспособными (ограниченно дееспособными), находящихся в лечебных учреждениях, отбывающих наказание в местах лишения свободы, находящихся в местах содержания под стражей, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений, в связи с уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, отказом взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений и в иных подобных случаях. Законодательство нашей страны не выделяет никаких принципиальных различий между этими категориями детей (сиротами и социальными сиротами) с точки зрения общих принципов, содержания и мер их государственной социальной поддержки.

Современные воспитанники детских домов в большинстве своём — социальные сироты. В детских домах всё меньше становится детей хронических алкоголиков, больных наследственными болезнями и тому подобное. Родители данных детей вполне здоровы психически и физически, но они стали социально депривированными личностями, то есть людьми, в силу

определённых неблагоприятных социально-психологических и социально-экономических факторов, находящимися в состоянии апатии, безразличия и к себе, и к окружающему миру, утратившими чувство собственного достоинства, ответственности, сочувствия к окружающим, озлобившимися на весь мир, в том числе, к великому сожалению, и на своих детей.

В силу несовершенства системы социального учёта, высокой динамики роста числа детей, утративших попечение родителей, точное количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в нашей стране назвать вряд ли возможно. По разным источникам оно колеблется от 1-го до 3-х миллионов человек [8: с. 169]. Именно в России в последние годы всё больше заявляет о себе ещё одна разновидность сиротства — *скрытое социальное сиротство*. Падение уровня жизни, увеличение числа неблагополучных семей привело к тому, что дети нередко вытесняются на улицу, следствием чего является невиданный со времени окончания Великой отечественной войны рост безнадзорности и беспризорности.

Социальное положение сирот и социальных сирот очень тяжелое. Они не имели возможности полноценно освоить социальную роль члена семьи. Значительная часть детей, находящихся в стационарных социальных центрах, — социальные сироты. Из воспитанников разнообразных социальных стационарных детских учреждений примерно каждый второй ребёнок имеет родителей, лишённых родительских прав. По данным различных социальных центров, в них находится 6–8% детей, у которых оба родителя умерли. Если проранжировать причины поступления детей в разные социальные центры, учреждения то складывается следующая грустная картина: 1-е место — лишение родителей родительских прав; 2-е место — систематическое уклонение родителей от воспитания детей; 3-е место — пребывание родителей в местах заключения; 4-е место — неспособность опекуна справиться со своими обязанностями; 5-е место — смерть обоих родителей [9: с. 34].

Очень важной причиной возникновения и роста количества детей-сирот и детей, оставшимися без попечения родителей, является разрушение государственной инфраструктуры социализации и общественного воспитания детей, происходящее наряду с отсутствием формирования новой эффективной структуры (системы) социализации и организации досуга детей в условиях рыночных отношений.

Существенно сократилось число, выросла платность и снизилась доступность для многих и многих семей детских дошкольных учреждений, образовательных заведений, домов детского творчества, детских санаториев, домов культуры, спортивных учреждений, музеев, учреждений семейного отдыха и досуга, учреждений летнего отдыха детей, музыкальных и художественных школ. Прекратили существование пионерская организация и комсомол, многочисленные бесплатные школьные кружки и секции, и бесплатные кружки размещавшиеся в домах пионеров (ныне — дома детского творчества). Негативную роль сыграла отмена обязательного полного среднего общего об-

разования и коммерциализация профессионального среднего специального образования. Увеличивается число никогда не учившихся детей (детей, вообще не посещающих школу).

Другая существенная причина роста количества детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, — кризис института семьи: рост бедности, ухудшение условий жизнедеятельности и разрушение нравственных ценностей и воспитательного потенциала семей. Так же, в результате роста смертности в молодых возрастах, массовых разводов и внебрачной рождаемости, увеличивается число неполных семей, имеющих незначительные возможности (прежде всего — экономические) для содержания и воспитания детей.

Неблагоприятное влияние на социализацию детей зачастую оказывают средства массовой информации, ведущие открытую и скрытую пропаганду сексуальной вседозволенности, порнографии, насилия, преступности, жестокости, наркомании, пьянства, курения, беспутного и бессмысленного проведения времени. Изменились репертуар детских театров и кино, политика книгоиздания для детей. В детской и молодежной среде часто культивируются худшие образцы заграничной морали и культуры.

Сформировалась новая система коммерческой и криминальной эксплуатации детской безнадзорности. Растут детская наркомания и детский алкоголизм, дети вовлекаются в криминальные сообщества. Дети и подростки могут свободно приобрести алкоголь и наркотики на дискотеках, в учебных заведениях, в том числе в школах. В конечном итоге приходится заключить, что негативному воздействию подвержены сегодня практически все российские дети, в том числе, дети из благополучных семей.

Те законодательные и общественные инициативы, которые предпринимаются на сегодняшний день с целью исправления описанных выше неблагоприятных условий социализации детей, к сожалению, не в должной степени эффективны.

Количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, растёт с каждым годом. Это говорит о том, что детское сиротство — одна из самых острых социальных проблем современной России.

Причины социально-психологических проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Положение детей в обществе служит социальным индикатором морального и нравственного здоровья общества.

Сотрудники социально-реабилитационных центров фиксируют рост социальной дезадаптации детей, который вызван, с одной стороны, дистанцированием школы от социальных, педагогических, психологических проблем неблагополучных семей и проблем трудных детей, а с другой стороны, вызван недостатками превентивной (профилактической) социальной практики, в частности, — несвоевременным выявлением социально неблагополучных

семей. У большинства детей из неблагополучных семей отсутствует эмоциональная личностная принадлежность к семье, к школе, как основным институтам социализации, что является следствием социальной деформации основных факторов развития ребёнка¹. Социальная дезадаптация в случаях подобного рода выступает в четырёх основных формах: нарушения обучения, нарушения поведения, нарушения контактов и в смешанной форме, включающей в себя сочетание вышеуказанных признаков.

Социальная дезадаптация (в выраженной форме) в детском возрасте ведёт к формированию людей малообразованных, не имеющих трудовых навыков, нравственной ориентации на создание полноценной семьи, психологической готовности быть хорошими родителями и так далее. Значимо социально депривированные, дезадаптированные дети, вырастая, легко переходят границы практически любых моральных, нравственных и правовых норм, становятся социальной угрозой всему обществу.

Все дети, проходящие через социально-реабилитационные центры, имеют сложный медицинский статус, что часто обусловлено их социальной запущенностью. Ужасает то, что ещё во внутриутробном периоде развития большинство указанных детей, как выясняется, подвергалось воздействию стрессогенных факторов, крайне негативно сказавшихся на их физическом и психологическом здоровье: неблагоприятное течение беременности, связанное со злоупотреблением будущей матерью курением и алкоголем или даже наркотиками, неправильный режим питания и сна будущей матери, нездоровый образ жизни будущей матери, что приводит к нарушению развития плода. Медицинское обследование таких детей в центрах социальной реабилитации показывает, что почти все они имеют соматические заболевания, которые у большинства из них носят запущенный или хронический характер, тянутся со внутриутробного периода, с периода новорожденности или с периода младенчества.

Психические нарушения различной степени встречаются у большинства социально неблагополучных детей. Проявления психических нарушений в значительной степени различаются на разных возрастных этапах развития этих детей. У дошкольников и младших школьников более выражена задержка психического развития. У подростков преобладают остаточные явления раннего органического поражения головного мозга, которые выражаются в разнообразных психопатоподобных нарушениях поведения.

Большинство детей, поступающих в стационары социальных центров, имеют различной степени выраженности эмоциональные расстройства, для них характерны невротические реакции, неврозоподобные состояния и тому подобное. У этих детей отмечается наличие выраженных страхов, тревожность, нарушение сна, замкнутость, агрессивность, низкая самооценка, нарушение доверия к окружающим людям.

В силу неблагоприятных жизненных обстоятельств дети с нарушенной психикой, личностно формирующиеся в условиях негативной «ситуации со-

¹ Как писал Л.С. Выготский: «У детей-сирот нарушена социальная ситуация развития» [4: Т. 3, с. 296].

циального развития»¹, дети, чья жизнь только и состоит из трудных ситуаций, — не приучены (методически не приучались) к учебной деятельности и умственной работе. Однако, психологическая диагностика социально неблагополучных детей, социально-психологическая и психолого-педагогическая работа с ними показывают, что в большинстве случаев для, например, социально депривированных подростков характерно не нарушение функций самого интеллекта, а, как правило, несформированность предпосылок его развития. Наиболее часто у таких подростков выявляется несформированность познавательной активности, мотивации к получению знаний, интереса к приобретению нового опыта, — как психических интеллектуальных параметров. Именно эти познавательные аспекты психики не развиваются у ребёнка, подростка в тех социально трудных, сложных жизненных условиях и ситуациях, в которых он находился до поступления в социальный центр.

Степень деформации социального развития ребёнка может быть различной. Здесь выделяется педагогическая запущенность и более глубокая её степень (форма) — социальная запущенность [13: с. 35].

Для детей *педагогически запущенных* характерны, прежде всего, проявления отклонений поведенческого характера — сквернословие, дерзкие выходы, негативное отношение к учебной деятельности, личностное сопротивление требованиям учителей, воспитателей. Один из наиболее существенных дефектов в социальном развитии этих детей — почти полное отсутствие, либо очень низкий уровень реальных, привлекательных для них жизненных перспектив².

Причинами педагогической запущенности детей могут быть недостаточность (бессистемность) семейного воспитания, тяжёлые бытовые условия, отсутствие единых требований к ребёнку со стороны взрослых, плохая организация учебно-воспитательного процесса, отрицательное влияние улицы, безнадзорность. При педагогической запущенности происходит задержка развития детей не только в умственном отношении и в познавательных интересах, но и в формировании чувства долга, ответственности и других нравственных социальных составляющих. В частности, существенная избалованность детей, вседозволенность, ставшая привычкой ребёнка, также ведут к педагогической запущенности, которой подвержены и социально благополучные дети (часто это характерно для детей из очень богатых семей).

В эпицентре причин *социальной запущенности* детей — семья, в которой происходит физическое, сексуальное (и, соответственно, психическое) насилие над детьми. Такая семья оказывает на ребёнка прямое десоциализирующее, дезадаптирующее воздействие. Отсюда — главный признак социальной запущенности — глубокая деформация и/или разрушение социальных связей ребёнка с главнейшими для него институтами социализации: семьёй и школой.

У подростков с асоциальным поведением отмечаются искаженные представления о реальной действительности. Неблагоприятные условия жизни

¹ Термин Л.С. Выготского.

² У данных детей не сформированы, по мнению А.Н. Леонтьева, социально ценные мотивы [11].

обуславливают наличие у них эмоциональных расстройств и невротоподобных состояний: одни из них подавлены, заторможены, другие, наоборот, возбудимы, гиперактивны. Отсутствие заинтересованного внимания (эмпатии) к ребёнку, подростку со стороны взрослых (прежде всего — родителей) деформирует его представления о самом себе, формирует у него неадекватный уровень притязаний и неадекватную самооценку. Жестокость в семье формирует у детей и подростков недоверие к взрослым, чувство социальной опасности, провоцирует возникновение трудностей в общении и тому подобное.

Длительное неудовлетворение как основных (физических) так и высших (эстетических, познавательных) потребностей ребёнка, подростка в семье, в школе, в ближайшем социальном окружении, негативно влияет на его *индивидуальный психологический и социальный статус*. Задержка психического развития (ЗПР) наблюдается примерно у 40% детей, являющихся воспитанниками разнообразных социальных центров [14: с. 43]. ЗПР у рассматриваемого контингента детей особенно характеризуют следующие симптомы: снижение познавательной активности, неумение выделять существенные признаки, «детская» конкретность мышления, недостаточная способность к обобщению, неразвитость абстрактно-логического мышления, ограниченность круга интересов повседневной жизнью, скудный запас знаний, слабость произвольной регуляции деятельности.

Таким образом, у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, крайне тяжелое психосоциальное положение, вызванное как их врождёнными свойствами нервной системы и особенностями личности, осложнёнными неврологическими явлениями, так и их негативным жизненным опытом, педагогической и социальной запущенностью.

Устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в приёмные семьи и учреждения семейного типа

Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, — это приоритетная форма социального устройства такого рода детей. Российское социальное законодательство предполагает следующие виды семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: усыновление, опека и попечительство, помещение ребёнка в приёмную семью, а также в детские дома семейного типа.

По статистике большинство детей, оставшихся без попечения родителей в течение 2004 года, были переданы под опеку (попечительство) или на усыновление. Их численность в 2004 году составила 77,8 тыс., или 60,8% от общего числа детей, оставшихся без родительского попечительства. В последние годы растёт как количество детей, переданных на воспитание в семьи граждан (по сравнению с 2002 г. на 4,8%, с 2001 г. на 15,1%), так и их доля среди детей, лишившихся родительского попечительства (2002 г. — 60,3%, 2001 г. — 59,4%) [18: с. 22].

Усыновление. Усыновление (удочерение) — одна из приоритетных форм социального устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения ро-

дителей. Усыновление — это государственный правовой акт, в связи с которым между усыновителем и усыновлённым и всеми их родственниками возникают такие же права и обязанности, которые по закону существуют между биологическими родителями и детьми и другими родственниками. В подавляющем большинстве случаев усыновляются дети ранних возрастов, усыновление же несовершеннолетних более старшего детского, а тем более подросткового и юношеского возрастов происходит крайне редко, что является актуальной проблемой для осуществления социальной работы в данном направлении.

Усыновление как юридический акт производится судом по заявлению лица или лиц, желающих усыновить ребёнка, при обязательном участии органов опеки и попечительства. Усыновителями могут быть лица обоего пола, совершеннолетние, дееспособные, кроме того, их возраст должен превышать возраст усыновляемых не менее чем на 16 лет.

Вопросы об усыновлении (удочерении) утверждены Постановлениями Правительства Российской Федерации от 15 сентября 1995 года и от 29 марта 2002 года. Последнее постановление называется: «Об утверждении правил передачи детей на усыновление (удочерение) и осуществление контроля за условиями их жизни и воспитания в семьях усыновителей на территории РФ». Закон также гарантирует тайну усыновления, разглашение которой является уголовным преступлением (ст. 155 Уголовного кодекса РФ). При этом, закон запрещает при усыновлении и/или удочерении разъединять родных (как полностью, так и единоутробных и единокровных)¹ братьев и сестёр, кроме случаев, когда разъединение допустимо в интересах ребёнка (что в каждом случае оговаривается особо).

Опёка и попечительство. Опёка и попечительство — это наиболее распространённая форма семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Опёка и попечительство осуществляются в целях содержания, воспитания и образования таких детей, а также для защиты их естественных прав и интересов. Наиболее часто опекунами и попечителями становятся прямые родственники осиротевших детей. По закону, опекун должен воспитывать ребёнка, заботиться о его здоровье, о получении им образования и прочее. Согласно Гражданскому кодексу Российской Федерации, опёка устанавливается над детьми до 14 лет, попечительство осуществляется над несовершеннолетними с 14 до 18 лет.

С целью осуществления своевременной охраны прав всех несовершеннолетних сирот органы опеки и попечительства выявляют детей, оставшихся без попечения родителей и детей, родители которых не обеспечивают надлежащих условий для их развития. Затем, социальные органы опеки и попечительства передают этих детей на воспитание в семьи (в порядке усыновления или опеки и попечительства) или в специализированные детские учреждения. Органы опеки и попечительства в трёхдневный срок со дня получения так

¹ Имеются ввиду дети (братья и сёстры): а) от одной матери и одного отца, б) от одной матери, в) от одного отца.

называемого тревожного сообщения о ребёнке, нуждающегося в социальной защите, обязаны провести обследование условий жизни ребёнка и обеспечить его защиту и устройство. На них также возлагаются обязанности по учёту и выбору вышеуказанных форм устройства детей.

Согласно законодательству обязанности по опеке и попечительству, совершаются опекунами и попечителями безвозмездно, но государством на содержание ребёнка выплачиваются ежемесячно небольшие денежные средства, порядок и размеры которых устанавливает Правительство РФ. Государство, посредством социальных органов опеки и попечительства осуществляет постоянный надзор за условиями жизни подопечного, за тем как опекун выполняет свои обязательства. Закон предусматривает защиту опекаемого ребёнка от разного рода возможных злоупотреблений опекунов, существенно ограничивает их полномочия и самостоятельность при распоряжении имуществом подопечного.

Помещение ребёнка в приёмную семью. Данная форма социального устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, — относительно новая для современной практики в России. Суть такой формы социального устройства детей заключается в составлении договора между социальными органами опеки и попечительства и приёмными родителями (приёмной семьёй) о передаче ребёнка (детей) на воспитание на срок, установленный данным договором. Согласно положению о приёмной семье, утверждённому Правительством Российской Федерации ещё в 1996 году, в приёмной семье должно быть всего не более 8 детей. Приёмные родители выполняют для приёмных детей функции воспитателей и получают оплату от государства за свой воспитательный труд. Государство и органы местного самоуправления выделяют денежные средства на содержание каждого приемного ребёнка и предоставляют такого рода семьям соответствующие льготы, установленные российским законодательством.

Органы опеки и попечительства обязаны оказывать приемной семье необходимую помощь, способствовать созданию нормальных условий для жизни и воспитания детей. Данные органы также вправе и должны осуществлять контроль за выполнением возложенных на приёмных родителей обязанностей по содержанию, воспитанию и образованию детей.

В последние годы стала получать распространение новая форма семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей — **передача детей в детские дома семейного типа.** Детский дом семейного типа — это особая социально-психологическая форма семьи, где подбирается разновозрастный детский коллектив, — то есть вместе проживают дети нескольких возрастов. Итак, сравнительно небольшое число детей проживает с так называемыми постоянными взрослыми, которые хорошо знают, понимают и уважают каждого ребенка. Они не обслуживают детей как персонал и не учат их специальным навыкам и умениям как штатные преподаватели, а живут с ними общей жизнью и организуют эту совместную жизнь.

При этом все (родители и дети) имеют так необходимые им семейные отношения. Родители, при этом, получают специальную психологическую, педагогическую и медицинскую подготовку, а впоследствии и заработную плату от государства как воспитатели детей.

Одной из перспективных форм семейного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются *замещающие семьи (семьи патронатных воспитателей)*. Эти семьи выполняют лишь часть функций полноценных семей, ибо в этих случаях дети постоянно с патронатными воспитателями не проживают. Эта форма семейного воспитания применяется в городе Москве, в Пермской, Владимирской, Калининградской и Ростовской областях, а также в республике Карелия. Впервые, опытная модель воспитания детей в таких семьях была введена в детском доме № 19 Центрального административного округа города Москвы [3: с. 53].

Таким образом, можно констатировать, что среди разнообразных видов семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наиболее эффективными оказываются те социально-психологические формы, которые наиболее близки к нормальным условиям обычной семьи. Определить же то, какой из рассмотренных видов семейного устройства предпочтительнее для данного конкретного ребёнка, в каждом случае необходимо, но довольно сложно. Эту общую сложность составляют объективные социально-экономические факторы и факторы субъективные — характеры и потребности людей, берущих под свою ответственность жизнь и воспитание детей-сирот, устремления и реальное желание этих людей помочь, те условия, которые могут они создать для проживания и воспитания своих приемных или усыновленных детей.

Деятельность госучреждений по социальному обслуживанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Гарантируя льготы в различных сферах общественной жизни (культуре, спорте, здравоохранении, образовании), государственная система социального обслуживания, воспитания и обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, испытывала разные трудности на протяжении всего периода своего существования. Последние годы развития данной системы также нельзя считать благополучными. Детские государственные социальные учреждения, равно как и многие семьи с приёмными детьми, вынуждены искать пути выживания. Государство, в свою очередь, понимая значимость и необходимость социальных детских учреждений, важность и значимость различных форм социального воспитания детей, постоянно совершенствует законодательство, ищет пути поддержки детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, пути поддержки детских домов и учебных заведений для такого рода детей. Объективной сложностью сбора соответствующих документов и спецификой работы, проводимой в социальных учрежде-

ниях по подбору опекунов, приёмных или патронатных родителей обусловлена длительность данного процесса. Тем не менее, ряд авторов отмечают тенденцию к сокращению количества детей, находящихся в государственных учреждениях социального обслуживания [5, 6, 7, 10].

Все большее значение в работе по профилактике и преодолению сложившейся социально-экономической ситуации в рассматриваемой области, наряду с традиционными образовательными учреждениями, приобретает в настоящее время новый тип детского образовательного учреждения — *центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям*. Создание и развитие такого нового типа образовательного учреждения вызвано увеличением числа семей и числа детей группы риска. Данная тенденция также связана с формированием гуманного отношения общества и школы к детям в целом, с переходом системы народного образования от авторитарной, запретительной педагогики к педагогике сотрудничества, к гуманной педагогике (Ш.А. Амонашвили и другие). Здесь также велика роль государственной системы комплексного индивидуального сопровождения развития личности ребенка, формирующейся сейчас в детском здравоохранении, в рамках социальной защиты детей и в образовании (обучении) детей в целом и изучаемого контингента детей в частности.

Те государственные учреждения, в которые помещаются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, содержатся («деятельностно») дифференцированы. Дети в возрасте от «0» до 3 лет помещаются в дома ребёнка. Это медико-социальные учреждения. В настоящее время в России функционируют 272 дома ребёнка, в которых воспитываются более 20 тысяч детей [8: с. 169].

Дети старше 3 лет переводятся в детские дома для детей дошкольного и школьного возраста. К ним относятся образовательные учреждения, учреждения социального обслуживания: детские дома-интернаты для детей-инвалидов, детей с умственной отсталостью и с физическими недостатками, социально-реабилитационные центры, социальные приюты для детей. Основной деятельностью подобных учреждений служит профилактика и предупреждение психолого-педагогических и медико-социальных проблем, связанных со становлением подрастающего человека.

В системе образования Российской Федерации создано свыше 400 центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам, где проблеме социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, уделяется особое внимание. Позитивные результаты деятельности данных центров стали возможны благодаря созданию реабилитационно-воспитательной системы, в основу которой положены принципы гуманистической педагогики (практически разрабатываемые, в том числе, и в рамках деятельности лаборатории гуманной педагогики, возглавляемой Ш.А. Амонашвили, в МГПУ).

За достаточно короткий срок в большинстве субъектов Российской Федерации создана сеть таких «комбинированных» психолого-медико-социальных

учреждений (центров). Если в 1993 году в РФ было всего 4 социальных приюта, то в настоящее время их действует уже 911. В 2003 году в учреждениях социального обслуживания семьи и детей прошли социальную реабилитацию 3,6 миллиона несовершеннолетних, однако потребность в такого рода учреждениях удовлетворена в РФ лишь на 25%. В данное время выявленная тенденция сохраняется [8: с. 168].

Указанные учреждения в своей деятельности руководствуются программой профилактики безнадзорности и профилактики правонарушений среди несовершеннолетних, которая строится на основе соответствующего Федерального закона. Данные учреждения предназначены для временного проживания и социальной реабилитации детей, подростков и юношей в возрасте от 3 до 18 лет, оставшихся без попечения родителей и нуждающихся в экстренной социальной помощи. Основное предназначение таких учреждений — коррекция, реабилитация, восстановление утраченных общественных связей, отношений и функций, а также их формирование с учётом возрастных и психосоциальных особенностей личности ребёнка, подростка, юноши.

Исходя из генеральных «деятельностных» задач, в социально-реабилитационных учреждениях работают сектора, отделы, отделения.

Рабочие отделения учреждений социальной реабилитации (сектора, отделы психолого-медико-социальных центров)

Приёмное отделение. Специалисты данного отделения ведут первичный приём детей с целью определения характера жалоб родителей или педагогов, предварительной оценки состояния ребенка и решения вопроса о необходимости его дальнейшего обследования в данном Центре. Производится также определение уровня психического развития ребёнка, соответствия данного уровня возрастной психосоциальной норме, выявляется степень сформированности основных психических функций у ребёнка (подростка), диагностируются возможные отклонения психического развития.

Социально-правовое отделение. Данное отделение практически стоит на страже законных прав и интересов несовершеннолетних, восстанавливает необходимые документы, даёт семьям юридические консультации, находит пути дальнейшего жизнеустройства воспитанников.

Отделение реализации программ социальной реабилитации. В ходе деятельности данного отделения происходит поэтапное выполнение индивидуальных программ социальной реабилитации несовершеннолетних, обеспечение утраченных ими контактов с семьёй, производится социально-психологическая работа «внутри семьи», оздоровление межличностных отношений несовершеннолетних, восстановление их социального статуса в коллективе и прочее.

Отделение трудовой реабилитации подростков. В рамках профессиональной деятельности, осуществляемой этим отделением, проводится работа по профессиональной ориентации подростков и юношей, направленная на вы-

работку понимания ими смысла и содержания профессиональной деятельности в разных областях, на привитие им навыков и умений по ряду профессий, которые могут быть использованы также и на бытовом уровне, в семье¹.

Дневное отделение (отделение дневного пребывания). Дети и подростки, находящиеся в данном отделении, обучаются в реабилитационном учреждении, получают питание, психологическую, социальную и материальную помощь, участвуют в культурных мероприятиях.

Отделение психологической реабилитации. Данное отделение организует деятельность по психологической диагностике и коррекции нарушений у детей, испытывающих трудности школьной адаптации; оказывает помощь педагогам и родителям в выборе адекватных методов обучения и воспитания. Специалисты-психологи проводят диагностику высших психических функций, познавательной деятельности, личностной сферы ребенка, подростка.

Отделение педагогической реабилитации. В данном отделении осуществляется значимая социально-педагогическая работа с детьми и подростками, направленная на их социально-психологическое развитие. В рамках работы данного отделения проводятся различные консультации с учителями, воспитателями и родителями ребёнка (имеются ввиду социальные сироты, имеющие родителей, не лишённых родительских прав). Благодаря социальным педагогам ПМС-центров у воспитанников таких центров развиваются умения и навыки эффективного общения, что способствует не только их социальной адаптации, но и построению позитивного образа будущего у этих детей.

Медико-реабилитационное отделение. Специалисты данного отделения проводят диагностику функционального состояния физического и психического здоровья детей, осуществляют медицинскую профилактику и коррекцию невротических, астенических и других болезненных состояний детей. Работа данного отделения также включает в себя обучение детей и их родителей (в случае с социальными сиротами) здоровому образу жизни. В данном отделении работают детские психоневролог, психотерапевт, нарколог, массажист.

Если это необходимо (например, в экстремальных случаях), то создаются специальные профессиональные рабочие группы в описанных реабилитационных и ПМС-центрах с целью усиления психосоциальной работы с детьми групп социального риска, в частности, с детьми-сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей.

Основные рабочие (служебные) функции социально-реабилитационных центров и ПМС-центров для несовершеннолетних

1. Защитная функция направлена на обеспечение сохранности жизни детей, их безопасности от внешних угроз, на правовую защиту. Защитная

¹ Содержание работы по психологическому профконсультированию подростков и юношей, в качестве примера социально-психологической работы, будет раскрыто в журнале «Вестник МГПУ», серия «Педагогика и психология», № 4 (29) за 2008 год.

функция предусматривает осуществление комплексного противодействия разрушению физического, психического и нравственного здоровья детей.

2. Профилактическая функция. В сотрудничестве с другими медико-социальными учреждениями и организациями, в сотрудничестве с системой дошкольного воспитания и школьного образования, ведётся активная работа по так называемому раннему выявлению неблагополучных семей, оказывается своевременная помощь в разрешении внутрисемейных конфликтов. При этом, всем заинтересованным лицам (опекунам, усыновителям, работникам детской комнаты милиции и так далее) даются социально-психологические, социально-педагогические, психолого-педагогические и медико-социальные рекомендации по «комбинированному» оздоровлению условий семейного воспитания несовершеннолетних. Так же ведётся работа по предупреждению детской беспризорности.

3. Реабилитационная функция направлена на восстановление социального статуса ребёнка (подростка), укрепление его связей с основными институтами социализации, социально-педагогическую поддержку усилий семей, проявляющих готовность к преодолению своей функциональной несостоятельности, поддержку усыновителей, опекунов и другое.

4. Коррекционная функция. На основе комплексной диагностики определяется и осуществляется система развивающих мер медико-социальной и психолого-педагогической работы с детьми, ориентированной на коррекцию их психического личностного развития, на восстановление утраченного и на формирование нового опыта детей и подростков. Данная функция предполагает также возрождение и развитие важнейших форм детско-подростковой жизнедеятельности — игры, познания, труда и общения. В коррекционной работе рассматриваемых учреждений используются методики, направленные на компенсацию дефектов психического развития детей. Психокоррекционная работа проводится с детьми как индивидуально, так и в группах различными специалистами соответствующего отдела (педагог, психолог, специальный психолог, дефектолог, игротерапевт и так далее).

5. Оздоровительная функция. При поступлении ребёнка в социально-реабилитационный или ПМС-центр ему предоставляется необходимая медицинская помощь во взаимодействии с различными медицинскими учреждениями (детские поликлиники, больницы, санатории и так далее). При этом проводится медико-социальная работа по восстановлению и укреплению адаптационных возможностей, организма, осуществляется профилактика различных заболеваний, ведётся текущее медицинское обслуживание.

Наряду с положительными тенденциями развития и ощутимыми результатами работы социально-реабилитационных и ПМС-центров, существуют и проблемы, требующие своего решения. Особо актуальной в настоящее время проблемой является разработка и утверждение нормативно-правовой базы деятельности подобных центров. Нуждается в качественном улучшении и система информационного обеспечения данных центров и учрежде-

ний. Действующие нормативы труда для многих категорий работников таких центров, вследствие давности сроков их принятия, не всегда соответствуют сложности работы сотрудников в новом типе социально-реабилитационного учреждения, — с учетом специфики контингента дезадаптированных детей, оставшихся без попечения родителей и детей-сирот.

Таким образом, учреждения по социальному обслуживанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на современном этапе обеспечивают минимально необходимый уровень социальной реабилитации и социального обслуживания всем детям, которые попали в сферу их деятельности. Однако, вне зависимости от уровня и качества работы данных учреждений, они не в состоянии заменить ребёнку утрату настоящей, «истинной» семьи. Именно поэтому в нашем обществе на сегодняшний день вновь остро стоит проблема социального «семейного» устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература

1. *Бобыкин В.М.* Инновационные образовательные учреждения для детей-сирот. — Вологда: «Сигма +», 2003.
2. *Бреева Е.Б.* Дезадаптация детей и национальная безопасность России. — М.: «Дашков и К», 2004.
3. *Брутман В.И.* Причины социального. Аналитический взгляд на проблему // Социальная работа. — 2001. — № 2/5.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти тт. Т. 3. — М.: «Педагогика», 1983.
5. *Варывдин В.А.* Управление социальной защитой детства: учебное пособие. — М.: «АСТ», 2004.
6. *Голик А.Н.* Социальная психология сиротства. — М.: «Феникс», 2004.
7. *Дементьева И.Ф.* Социальное сиротство: генезис и профилактика. — М.: «Мысль», 2000.
8. *Зубкова Т.С., Тимошина Н.В.* Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи. — М.: «Академия», 2003.
9. *Иващенко Г.М.* Общие принципы организации реабилитационной работы в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних. — М.: «Проспект», 2000.
10. *Ключников С.В.* Социальная адаптация детей, оставшихся без попечения родителей. — Великий Новгород: «Смысл», 2002.
11. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. — М.: «Просвещение», 1971.
12. *Лисина Л.И.* Психическое развитие воспитанников детского дома. — М.: «Просвещение», 2000.
13. *Маслов Н.Ф.* Книга социального педагога. — Орёл: «Наука», 1994.
14. Методические рекомендации к планированию социально-реабилитационной воспитательной работы с несовершеннолетними в условиях социально-реабилитационного центра (с приютом) для несовершеннолетних. — Кемерово: «Альфа +», 2001.
15. Основы социальной работы: учебник / Под ред. П.Д. Павленка. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: «ИНФРА-М», 2006.

16. *Романова Е.С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиональные программы. – 2-е изд. – СПб.: «Питер», 2003.
17. *Романова Е.С.* Психодиагностика: учебное пособие. – СПб.: «Питер», 2005.
18. *Рыбинский Е.М.* Управление системой социальной защиты детства. Социально-правовые проблемы. – М.: «Прогресс», 2004.
19. *Соколова М.А.* Правовые аспекты социальной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «МГУС», 2006.
20. Социальный приют для детей и подростков: содержание и организация деятельности / Под ред. Г.М. Иващенко. – М.: «Мир», 1997.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

И.Н. Курочкина

Этикет в профессиональной подготовке педагога

Заявленная тема рассматривается нами на основе опыта преподавания этикета и научного исследования по проблеме внедрения этикета в профессиональное образование. На факультете дошкольной педагогики этикет как учебная дисциплина введен с 1998 года в качестве дисциплины регионального компонента. Занятия — как лекционные, так и практические — вызывают у студенческой аудитории огромный интерес, который связан, прежде всего, с их пониманием воспитательной ценности этикета, его необходимости в педагогической работе. Именно такое отношение студентов, да и значительного числа преподавателей, убедило нас в необходимости научного исследования проблемы и дало толчок к написанию и защите в 2004 году докторской диссертации.

Данная тема — этикет в профессиональной подготовке педагога — имеет два аспекта рассмотрения. Первый аспект — *роль этикета в профессиональной подготовке молодых специалистов*. Исходя из потребностей общества, следует определить содержание обучения студентов. Ясно, что для будущего педагога необходимо знание этикета, которое понимается нами как овладение его сущностью и содержанием, осознание его значимости для развития общества и личности, для осуществления педагогической деятельности, овладение его правилами в той степени, в которой можно выбрать эффективную поведенческую позицию в той или иной ситуации. В содержание учебной дисциплины необходимо включить два равнозначных направления, одно из которых раскрывает суть современного этикета, второе — методы, приемы, условия обучения детей его правилам.

Второй аспект — необходимо определить *основы обучения студентов*, включая формы, условия, методы и приемы работы с ними. Известно, что всегда в воспитании огромную роль играет образ педагога: его знания и профессиональные качества, сочетаемые с нравственной сущностью, поведенческой позицией. Вузовский преподаватель, желает он того или нет, служит сильным наглядным примером для будущего педагога. Поэтому, убеждены

мы, любому преподавателю педагогического вуза также необходимо владение этикетом и его соблюдение.

Опираясь на оба аспекта, обратимся к рассмотрению проблемы. Определение роли этикета в подготовке специалиста дошкольного профиля требует, прежде всего, рассмотрения основных поведенческих явлений и понятий, таких как: поведение, культура поведения, поведенческая культура, этикет.

Несомненно, что *поведение*, будучи образом жизни и действий, обуславливается рядом особенностей человека: его характером, темпераментом, потребностями, взглядами, убеждениями, вкусами, привычками и пожеланиями. Овладевая силами природы, человек, как отмечали Л.С. Выготский и А.Р. Лурия [1], овладевал и своим поведением, вырабатывая регулятивный принцип поведения, подчиняя своей власти собственные психические процессы и развивая тем самым культуру поведения. Личность, обладающая культурой поведения, способна контролировать свое поведение и соответствовать общественным требованиям.

Культура поведения представляет собой совокупность форм и способов поведения, в которых человек отражает моральные и эстетические нормы, выработанные обществом. Переработав собственным сознанием общественные нормы, он берет их на вооружение и соблюдает в поведении, что способствует эффективному общению с окружающими людьми. Под эффективным общением мы понимаем такое общение, в котором раскрываются все позитивные стороны его участников, создаются условия для совершенствования, возникает гармония отношений, свидетельствующая о том, что человек принимается обществом и сам принимает это общество.

Культура поведения педагога несет в себе двойную нагрузку. Во-первых, она характеризует педагога как личность, соответствующую общественному развитию, во-вторых, она выступает профессиональным качеством, оказывающим воспитывающее воздействие: только обладая культурой поведения, педагог может качественно формировать ее у тех, кто находится в зоне его педагогической деятельности.

Поведенческая культура охватывает поведение в аспекте многовекового общественного развития и включает в себя совокупность всех поведенческих явлений, выработанных человечеством. Начало формирования поведенческой культуры относится ко времени появления человеческого общества, о чем имеется немало сведений. Известно, что нарушение заведенного поведенческого порядка в первобытные времена строго каралось, вплоть до исключения нарушителя из рода и племени. С появлением государства возникло требование неукоснительного соблюдения принятого порядка при дворе монарха, при выполнении посольской миссии. Формировались поведенческие правила, соответствующие условиям жизни той или иной социальной группы: священнослужителей, дворян, купцов, ремесленников, студентов. Поведенческие правила первоначально передавались устно и в практическом соблюдении обрядов и традиций, а затем и

в специальных изданиях. Уже в середине III-го тысячелетия до н.э. в Древнем Египте была составлена «Инструкция по поведению». С усложнением социальной структуры общества усложнялась и поведенческая система, формировались поведенческие правила, соответствующие условиям жизни той или иной социальной группы: дворян, служителей церкви, купцов, ремесленников, студентов.

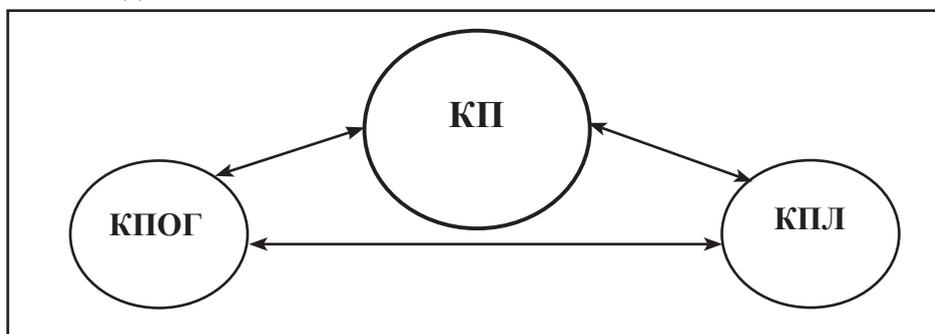
Первыми компонентами поведенческой культуры стали обычаи, традиции, нравы, порядки, привычки. Постепенно формировались этические и эстетические поведенческие нормы. Во времена средневековья человек рассматривался как создание божье, но создание ничтожное, полностью зависимое от божественной воли и обязанное, отказавшись от радостей жизни, молиться и прославлять создателя. В эпоху Возрождения сформировалось, прежде всего в Италии, новое отношение к человеку как великому творению бога, давшего человеку способности и таланты, силу и ловкость, ум и стремление к познанию. Тот, кто, неустанно развивал в себе эти качества, становился достоин уважения. И в западноевропейском обществе возникла потребность в проявлении уважения посредством поведения. На основе опыта, уже накопленного поведенческой культурой, создавались поведенческие правила, суть которых заключалась в создании условий для приятного общения, в демонстрации желаний и потребности нравиться окружающим людям, в демонстрации уважения к окружающим людям.

В XVII веке во Франции такой поведенческий порядок стал называться «этикетом» (*etiquette*). В европейских странах складывался этикет, имевший, с одной стороны, общеевропейские черты, но с другой — черты, берущие начало в народных обычаях и традициях. В России этикет формируется в XVIII веке на основе сочетания русских обычаев и традиций с правилами европейского этикета. Он был распространен среди столичного дворянства и характеризовался как порядок поведения, построенный на основе благопристойности, учтивости и приятности обхождения. Появление в России нового поведенческого явления привело к развитию двух направлений в поведенческой культуре: первое — народное, социальную базу которого составляли широкие слои населения, соблюдавшие народные обычаи и традиции; второе — этикетное, присущее столичному дворянству. Социальная база этикетного направления постоянно расширялась: к концу XVIII века за счет провинциального дворянства, в XIX веке — за счет разночинцев, мещан, буржуазии. С расширением социальной базы все большее внимание уделялось внешней стороне поведения, формально-организационной, оторванной от нравственных основ. Тем не менее, в этикетном направлении всегда существовал эталон поведения, характеризуемый сочетанием красивых манер и внешности с внутренним высоконравственным содержанием.

Итак, *этикет* — это установленный в обществе порядок поведения, включающий в себя совокупность поведенческих правил, регулирующих внешние проявления человеческих взаимоотношений, характеризующихся уважением

к окружающим людям и стремлением доставлять им удовольствие своим поведением, манерами вербального и реального поведения, внешним обликом. У нас есть все основания для утверждения, что этикет, будучи компонентом поведенческой культуры, вобрал в себя все предыдущие поведенческие явления, созданные человечеством, и добавил к ним стремление нравиться окружающим людям и быть приятным для общества.

Поведенческая культура и культура поведения находятся в тесной взаимозависимости. Содержание поведенческой культуры (ПК), как общественного установления, воздействует на культуру поведения отдельной личности (КПЛ). Член общества, хочет того или нет, обязан руководствоваться правилами, принятыми в обществе, поскольку нельзя, как известно, живя в обществе, быть от него свободным. Вместе с тем, поведение конкретного члена общества оказывает влияние на состояние поведенческой культуры, хотя это явно и не обнаруживается. Кроме того, в каждой социальной группе, например, среди педагогов, существуют свои поведенческие правила, которые мы ввели в понятие «культура поведения общественной группы» (КПОГ). Культура поведения группы воздействует и на все общество в целом, и на каждого члена группы, а также зависит от них. Мы представляем данную взаимозависимость в виде схемы:



Итак, культура поведения педагога не только зависит от общественных устоев, но и оказывает на них воздействие. Воспитатель и школьный учитель формируют культуру поведения у своих воспитанников, а также воздействуют на культуру поведения родителей воспитанников. Преподаватель колледжа или вуза совершенствует культуру поведения будущих педагогов. Такое опосредованное воздействие педагога на общество представляется нам достаточно значимым. В рамках огромной социальной группы — воспитателей, учителей, преподавателей учебных заведений — также вырабатываются правила поведения, объединенные в педагогический этикет.

Этикет тесно связан и с поведенческой культурой, и с культурой поведения. Он — компонент поведенческой культуры, но компонент наиболее высокий, вобравший в себя черты других ее компонентов. Наличие этикета в обществе служит показателем культуры общества, демонстрацией тех или иных нравственных и эстетических принципов. Несомненно также, что он —

продукт цивилизации. Немецкий исследователь цивилизации Н. Элиас отмечал: личность формируется в процессе социального взаимодействия людей, но, вместе с тем, она «активно влияет на этот процесс, меняя границы между «я», «мы», «они»» [3]. Личности этикет необходим: владение этикетом свидетельствует о наличии у человека высокого уровня культуры поведения.

Отсюда следует, что современному педагогу необходимо владение этикетом. Не бездумное его соблюдение просто потому, что так принято или выгодно; не отрицание этикета под предлогом, что это только техника, тогда как важны нравственные нормы и принципы. Необходимо знание сущности и содержания этикета, осознание его целесообразности и разумности. А для этого в профессиональной подготовке необходимо, во-первых, введение специальной учебной дисциплины, содержанием которой будет этикет и теоретические основы обучения его правилам детей дошкольного и школьного возраста. Во-вторых, надо, чтобы студент в процессе познания азов профессии наблюдал нравственное, эстетичное и этикетное поведение преподавателей вуза, наглядно видел, что соблюдение этикета отражает внутреннюю сущность педагога, показывает (детям, родителям, студентам, коллегам) отношение преподавателя к окружающим людям, его готовность к личностно-ориентированному общению, проявлению педагогического такта.

Значительная роль этикета в жизни современного общества, а также в педагогической деятельности, объясняется рядом выполняемых им функций: регулятивной, опознавательной, идентификационной, коммуникативной, этической, эстетической, воспитательной. Эти функции могут быть использованы и субъектом педагогической деятельности. Этикет служит регулятором поведения, и, следовательно, педагог может выбрать наиболее успешную линию поведения, а также ориентироваться на возможные варианты поведения детей и взрослых людей. Нередко соблюдение или отрицание студентами этикета дает преподавателю вуза дополнительные сведения об участниках процесса педагогической подготовки, например, о принадлежности к той или иной социальной группе и национальности, представлении о семье и семейном воспитании студента, уровне его образованности, настроя на общество, общественную жизнь и педагогическую профессию. Соблюдение этикета студентом и преподавателем способствует установлению доброжелательных, нередко и доверительных, отношений между ними, что создает благоприятные условия для успешного воспитания будущего педагога, для укрепления у студентов нравственного потенциала и эстетического восприятия жизни, людей, природы. Наконец, соблюдение этикета способствует совершенствованию личности, взявшей на вооружение правила, в которых проявляется уважение к людям и потребность самому быть приятным участником общения, как делового, так и личного.

Учитывая функции этикета, педагог имеет возможность разумно строить свое поведение, что способствует повышению качества его деятельности, развитию доброжелательных отношений с коллегами, росту его авторитета.

Современное педагогическое учебное заведение, будь то детский сад, школа, колледж или университет, представляет собой открытую образовательно-воспитательную систему, доступную различным по многим показателям людям (по национальности, социальному положению, психологическим и возрастным особенностям, взглядам, образовательному уровню и так далее). Правила этикета учитывают все эти различия, потому их соблюдение успешно сказывается на воспитательно-образовательном процессе. Зная этикет, педагог определит наиболее разумную линию поведения в той или иной группе детей и взрослых людей. Но для этого недостаточно изучения этикета на специальных занятиях. Студент должен видеть, как действует преподаватель, осуществляющий профессиональную подготовку, поступает ли он в соответствии с возникшей ситуацией, успешно ли строит свои отношения с коллегами и студентами, способствует ли соблюдение этикета успеху в его педагогической деятельности.

Этикет базируется на морально-нравственной и формально-организационной основах. Прежде всего, он несет в себе нравственную нагрузку, укрепляя моральное состояние общества, являясь практическим отражением в поведении личности норм морали. Можно сказать, что этикет дает педагогу технику поведения, позволяющую ему демонстрировать нравственное отношение к окружающим людям.

Формально-организационная основа этикета обнаруживается в наглядном проявлении личностью уважения и доброжелательности к людям, в выполнении для этого ряда общепринятых поведенческих операций, в придании нравственному требованию уважения конкретной *поведенческой формы*. Когда мы говорим о любви, уважении, доброжелательном отношении к людям, мы говорим о нравственном отношении, или нравственных качествах личности. Когда же задумываемся, как внешне проявить нравственное отношение, на помощь приходят правила этикета. Например, преподаватель, входя в аудиторию, здоровается со студентами первым. Студенты при этом не только узнают, что, в соответствии с правилом этикета, первым здоровается тот, кто приходит к коллективу людей, но они еще наглядно видят, что преподаватель уважительно к ним относится. И поздоровается преподаватель, улыбнувшись, не допуская хмурого или недовольного взгляда, что настроит студенческую аудиторию на доброжелательно-деловой лад. Смотреть на студентов надо так, чтобы у них возникало ощущение доверия и радости от встречи с преподавателем, и чтобы они тоже чувствовали: преподаватель, как и они, рад этой встрече. В данном случае мы говорим о *технологии* поведения преподавателя, через которую он демонстрирует нравственное отношение к тем, кто пришел к нему овладевать педагогической профессией.

Этикетное поведение всегда связано с гармонией и порядком, в нем проявляется не только *нравственная*, но и *эстетическая* основа. Общество ставит перед своими членами задачу вести себя не только правильно и в соответствии с общепринятыми нормами морали, но и сообразно понятию красо-

ты, идеалу прекрасного, вызывая своим поведением позитивное эстетическое переживание и способствуя тем самым эстетическому развитию общества, формированию эстетики чувств.

Перед обществом всегда стоит задача дальнейшего развития поведенческой культуры. Сегодня мы стремимся к преодолению острого конфликта, существующего между соблюдением этикета как высшего компонента поведенческой культуры и реальным поведением людей. Нередко этикетные правила в обществе не соблюдаются. Этому есть ряд причин. Первая — незнание этикета; вторая — нежелание его соблюдать, поскольку субъект не осознает его целесообразности для себя и других людей; третья — сознательное противопоставление себя общественным поведенческим установкам. Эти причины могут быть устранены при тщательной, систематической и целенаправленной воспитательно-образовательной работе педагогов разного профиля — от воспитателя до преподавателя вуза.

Проведенное нами исследование выявило противоречие между готовностью личности к соблюдению этикета и отсутствием соответствующих знаний, необходимых для этого. Этикет должен иметь практическое применение, быть общепринятым поведенческим критерием. Решить эту задачу способно разумное и вдумчивое воспитание молодежи. Современное российское общество нуждается в педагоге, способном к использованию воспитательного потенциала этикета. Но современный педагог, призванный быть источником и действенным проводником культуры поведения, нередко к выполнению этой роли не готов, поскольку, во-первых, недостаточны его знания о сущности и содержании этикета, во-вторых, его собственное поведение нередко не отражает современных требований общества, в-третьих, он не в полной мере владеет методикой обучения правилам этикета. Об этом свидетельствуют данные, полученные нами в ходе обследования. Мы провели обследование среди педагогов дошкольного профиля (1 108 человек) и родителей воспитанников дошкольных учреждений (1 962 человека). 92% респондентов отметили необходимость этикета и обучения детей его правилам. В то же время осмысление этикета как общественного явления, приоритетности его морально-нравственной стороны показали только 11% работников дошкольных учреждений. Учитывая эти данные, современному преподавателю педагогического учебного заведения необходимо целенаправленно и систематически осуществлять работу по совершенствованию культуры поведения будущих педагогов, проводя ее в русле профессионального требования. Наш выпускник должен быть эталоном поведения сам и владеть методическими основами обучения правилам этикета детей и подростков.

Для совершенствования культуры поведения у будущих педагогов на основе современных требований общества преподавателю колледжа и вуза самому следует четко представлять структуру и содержание этикета. Его структура состоит из форм, видов и разновидностей, которые объединяют те или иные поведенческие правила, но в практическом действии эти правила выступают в тесной связи.

По форме, то есть по совокупности средств выражения уважительного отношения к людям, этикет подразделяется на речевой и неречевой. Первый проявляется в речи преподавателя, в его манере обращения, умении вести беседу, участвовать в споре, высказывать критическое или комплиментарное замечание. Преподавателю всегда сопутствует слово. В.А. Сухомлинский, отмечая огромное значение слова педагога, писал, что «искусство воспитания включает в себя прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу» [4]. Оттого, как и что говорит преподаватель студентам, зависит его профессиональный успех. Один из компонентов профессионализма преподавателя — владение правилами речевого этикета, в котором заложены важнейшие речевые формулы, используемые нами постоянно в тех или иных ситуациях.

Неречевая форма этикета включает в себя поступки и действия, с помощью которых преподаватель демонстрирует студентам уважительное к ним отношение. Как он ведет себя за рабочим столом или за столом в студенческой столовой, как стоит у трибуны во время лекции, как идет по коридору или учебной аудитории, как принимает цветы и поздравления, словом все поведенческие действия преподавателя характеризуют его как личность, хорошо воспитанную и владеющую этикетом, или, наоборот, как недостаточно подготовленную к жизни в современном обществе.

Поскольку этикет проявляется в разных социальных и профессиональных группах, мы подразделяем его на виды, в которых объединяются правила, характерные для человека, занимающегося тем или иным видом деятельности. На наш взгляд, можно говорить об этикете каждой профессии: юриста, врача, учителя, депутата, министра и тому подобное. Одни поведенческие правила характерны для всех профессий, другие отражают определенный вид профессиональной деятельности. Педагогический этикет включает в себя совокупность правил поведения, регулирующих внешнее проявление взаимоотношений, возникающих между педагогом и воспитанником, педагогом и родителем воспитанника, педагогом и педагогом, характеризующихся уважением к воспитаннику, его родителю, коллеге, а также стремлением к установлению доброжелательных, творческих отношений, доставляющих радость общения. Педагогический этикет так же, как и любой профессиональный этикет, проявляется в различных сторонах жизни и деятельности преподавателя — в профессиональном имидже, речевой манере, в реальном поведении. Соблюдение педагогического этикета, повторим еще раз, помогает осуществлению личностно-ориентированного подхода в воспитании, создает условия для педагогического общения преподавателя и студентов, направленного на создание благоприятного психологического климата в среде студентов, способствующего установлению правильных взаимоотношений как со студенческим сообществом, так и с отдельным студентом. Соблюдение этикета помогает укреплению авторитета преподавателя среди молодого, активно мыслящего, нередко бунтующего против существующих порядков, поколения. Например, преподаватель высказал студенту комплимент, в основе кото-

рого лежит реальный позитивный поступок, и это не только порадует студента, но и повысит его эмоциональную доверительность к преподавателю. Или, наоборот, правильно сделанное критическое замечание не отвратит студента от преподавателя, а внушит ему желание исправить недостаток, а заодно и желание прислушиваться к словам педагога. В то же время, напротив, несоблюдение этикета негативно влияет на педагогическую деятельность. Так пестрая и слишком яркая одежда преподавателя может негативно влиять на состояние студенческой аудитории, безвкусный или легкомысленный стиль в одежде вызывает нередко их раздражение и недоверие.

Все разновидности этикета, сосредоточившие в себе правила, необходимые в той или иной ситуации, а именно — деловой, семейный, столовый, гостевой, подарочный, танцевальный, этикет дистантного общения и другие его разновидности проявляются в педагогической деятельности. Деловой этикет способствует установлению наиболее благоприятных отношений между педагогами, между педагогами и воспитанниками (учащимися, студентами), между руководителем учебного заведения и его сотрудниками. Знание семейного этикета необходимо не только потому, что у педагога есть семья, и она влияет на его профессиональную деятельность, но и потому, что обучающиеся у него дети, подростки, юноши и девушки тоже живут в семьях и нередко нуждаются в разумном и тактичном совете. Таким образом, можно увидеть место любой разновидности этикета в профессиональной жизни педагога.

Все вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы. Этикет имеет огромное значение в жизни общества, отдельной личности, субъекта педагогической деятельности. Это общественное явление, имеющее четкую структуру, зависимое от социально-экономических, политических и культурных условий общественного развития, связанное с политическими, нравственными и эстетическими воззрениями общества. Просматривается тесная взаимосвязь этикета, высоко развитого компонента поведенческой культуры, с культурой поведения человека, личности, субъекта деятельности. Для проявления культуры поведения необходимо соблюдение правил этикета. Знание его правил способствует тому, что личность приобретает внутреннюю свободу в выборе тех или иных поступков, действий и слов, и, наряду с другими личностями, становится создателем общественного поведения. Одна из основных задач педагога — воспитание разумного сочетания чувства свободы и необходимости. К сожалению, акцентирование на внешней свободе в ущерб ответственности и гражданским обязанностям приводит, как отмечал Б.Т. Лихачев [2], к сдерживанию в людях духовности, пренебрежению дисциплиной, разгулу анархии, демагогии, вседозволенности, нежеланию трудиться, безнаказанности, погоне за наживой, росту преступности в среде подрастающего поколения. Овладевая этикетом, сознательно воспринимая его целесообразность и необходимость, личность идет по пути совершенствования не только своего поведения, но и мировосприятия, развивает нравственное отношение к действительности и людям.

Такое значение этикета доказывает необходимость его знания и соблюдения внутри социума, особенно людьми, избравшими своим профессиональным делом педагогическую профессию.

Литература

1. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
2. *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – С. 12.
3. Современные теории цивилизации: реферативный сборник. – М.: ИВИ, 1995. – С. 123.
4. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – С. 33.

С.В. Львова

Психолого-педагогические аспекты взаимодействия учителя с группой учеников

На современном этапе решение вопроса об эффективном взаимодействии учителя с учениками приобретает особую значимость в связи с перестройкой учебно-воспитательного процесса в школе на психологической основе.

Актуальность проблемы имеет несколько аспектов:

- **педагогический** аспект — раскрытие педагогических основ и условий профессионального роста учителя в процессе взаимодействия с учащимися; исследование путей практического содействия развитию эффективного взаимодействия учителя с классом; разработка методических рекомендаций по решению этой проблемы;

- **психологический** аспект — развитие потребности учителя и ученика в совершенствовании, личностном росте; создание условий максимальной реализации обеих сторон во взаимодействии; обеспечение психологической грамотности взаимодействия в системе «учитель – ученик»;

- **социальный аспект** — эффективное развитие межличностных отношений между учителем и учащимися.

Мы считаем, что именно учителя особенно нуждаются в психологических знаниях. Отечественный педагог К.Д. Ушинский отмечал, что если мы хотим «воспитать ребёнка всесторонне, так же всесторонне его нужно изучить» [9: с. 461]. Правильно изучать своих учащихся учитель сможет, лишь глубоко зная общие закономерности развития ребёнка, психологические закономерности развития его способностей, интересов, склонностей и других индивидуальных и личностных особенностей. «Роль учителя безмерно возрастает, она требует от него высочайшего профессионализма — умения превратить взаимоотношения с учениками в творчество жизни», — говорил А.С. Макаренко [3, с.193].

Эффективность любой деятельности, организуемой учителем, обусловлена не только продуманным выбором предметных технологий, но и умением управлять эмоциональными контактами с учащимися, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений, конструктивно разрешать возникающие противоречия и конфликты.

Профессионализм современного учителя проявляется в том, что коммуникативные задачи он решает не столько на интуитивном, сколько на сознательном уровне, опираясь на знание психолого-педагогических закономерностей.

В конце прошлого века поддержку многих учителей обрела педагогика сотрудничества, Е.И. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова и других. Сердцевиной инновационной концепции стала ориентация на самооценку личности ребёнка, равнопартнёрство и человечность педагогического взаимодействия. Рассматривая данный вопрос, нельзя не вспомнить известного педагога Ш.А. Амонашвили, работы которого представляют синтез социальной психологии и гуманистической педагогики. По его словам, именно гуманистическая педагогика способна добровольно расположить ребёнка к воспитанию, возбудить в нём стремление — бессознательное и сознательное — «воспитываться, быть воспитанным» [2: с. 432].

В работе «Гуманно-личностный подход к детям» Ш.А. Амонашвили [1] рассматривает исходные педагогические позиции, которые определяют установление гуманных отношений между педагогом и учащимися. Только в атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьник охотно и легко принимает то, что даёт ему учитель. Ученик, видя, как ценится его достоинство, самостоятельная мысль, творческий поиск начинает стремиться к решению более сложных задач. По мнению автора, возвысить школьника до педагогически активной среды возможно путём максимального учёта развивающихся потребностей и потенциалов личности ребёнка, стремящегося быть самостоятельным и независимым. Учащемуся необходимо помочь осознать себя как личность, направить его на строительство своего внутреннего мира в соответствии с нравственным идеалом человека. В отношении педагога с классом постоянно должно присутствовать ощущение, что с учениками советуются, считаются с их мнением, им доверяют. Принципы классической педагогики в лучших традициях гуманистического воспитания, по Ш.А. Амонашвили, могут быть освещены следующими основными положениями:

- «Управлять всей школьной жизнью с позиции интересов учащихся;
- постоянно проявлять веру в возможности и перспективы каждого ученика;
- быть этичным по отношению к школьнику, уважать и поддерживать его достоинство» [1: с. 274].

Таким образом, нормой отношений педагогов и воспитанников в школе должны быть гуманные или так называемые педагогически целесообразные отношения. Такие взаимоотношения подчинены достижению воспитательного результата и основаны на добровольном признании учащимися авторитета, прав, знаний и опыта педагога и его лидерства. Это проявляется в стремлении учащихся учиться у учителя, общаться с ним и подражать ему.

Один из основателей педагогической психологии Лев Семенович Выготский в работе «О педагогическом анализе педагогического процесса» отмечал следующее: в школе мы имеем дело с двумя разными процессами — с процессом развития и процессом обучения. Всё дело заключается в отношении между этими двумя процессами: необходимо только установить, в каком отношении стоит процесс обучения к процессу развития и что должен делать педагог для облегчения развития [4: с. 202]. «Учитель создаёт ряд зародышей,

то есть вызывает к жизни процессы развития, которые должны проделать свой жизненный цикл, для того, чтобы принести плоды. Привить ребёнку в прямом смысле слова, минуя процессы развития, какие-нибудь новые мысли нельзя, можно только приучить его к внешней деятельности» [4: с. 214]. Учителю никак нельзя об этом забывать.

Причины огромного нравственного влияния личности учителя на личность учащегося лежат в самой природе человека и человеческих отношений, складывающихся в процессе педагогической деятельности. В этой связи необходимо обратиться к психологическим основам познания людьми друг друга и формирования отношений между ними. Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Следует отметить, что в качестве самостоятельного направления выделяется эффективность педагогического общения. Ей посвящены труды известных психологов и педагогов: И.А. Зимней, Я.Л. Коломинского, С.В. Кондратьевой, А.А. Леонтьева, Н.В. Кузьминой, А.А. Реан и других.

В зарубежной литературе к вопросу об эффективном взаимодействии обращались многие психологи. Представитель гуманистической психологии популярный психолог Карл Роджерс отмечал, что для эффективного общения очень важно учителю знать, что у ребёнка возникает потребность в положительном отношении к себе со стороны окружающих и потребность в положительном самоотношении [5: с. 523]. Представитель индивидуальной психологии австрийский врач-психиатр и психолог Альфред Адлер придавал первостепенное значение в процессе развития личности взаимодействию ученика и учителя. По определению А. Адлера «учитель – человек, понимающий проблемы детей [6: с. 326].

Таким образом, в решении проблемы об эффективном взаимодействии учителя и класса, как в отечественной, так и в зарубежной литературе, предпочтение отдаётся идее слияния психологических и педагогических знаний и закономерностей развития личности.

Студентами психологического факультета МГПУ под моим руководством была разработана и апробирована программа исследований, которая проводилась в средней общеобразовательной школе города Москвы. В исследовании участвовали ученики подросткового возраста, учителя и администрация школы, всего 243 человека. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован ряд методов и конкретных методик, предлагаемых Е.И. Роговым в работе «Учитель как объект психологического исследования» [7] и И.И. Рыдановой в работе «Основы педагогики сотрудничества» [8]:

Метод независимых характеристик: свободные рассуждения учащихся о том, какими качествами, по их мнению, должен обладать учитель; какими качествами обладает их любимый учитель; что испытывает, переживает, чувствует ученик, когда общается с учителем, который нравится / не нравится; в работах учащиеся должны отразить зависимость между отношением к учителю и отношением к предмету, который ведёт данный учитель.

Анкета «Учитель – ученик»: в анкету включено 24 вопроса, выявляющих отношение учеников к учителю по трём параметрам (по 8 вопросов) — гностическому, эмоциональному, поведенческому.

Гностический компонент выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика, эмоциональный — определяет степень симпатии ученика к учителю, а поведенческий — показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика.

Одновременно с опросом учеников должно быть выявлено мнение о деятельности преподавателя его коллег, работающих с ним в школе. В данном случае предпочтительнее использовать анкету, аналогичную той, которую заполняли ученики, чтобы иметь возможность сопоставить полученные результаты.

Целесообразно выявить мнение администрации школы (директора, завучей) об интересующих нас педагогах.

Опросник «Оценка профессиональной направленности личности учителя». Нередко школьные практические психологи сталкиваются с проблемой оценки степени включенности учителя в профессию, определения механизмов, через которые профессиональная деятельность воздействует на личность. Однако существование огромного количества критериев и оснований типизации педагогов нередко затрудняет эти поиски. При этом одни учителя добиваются успеха, находя для себя, совершенно различные области деятельности: один как друг и советчик молодёжи, другой, способствуя развитию независимого и смелого мышления у выдающихся учащихся, а некоторые, устраняя причины недостатков у слабых учащихся. Нельзя сказать, что один из этих типов лучше, чем другой: все они необходимы.

В опроснике заложена идея оценки и сравнения между собой различных типов педагогов по следующим видам профессиональной направленности: мотивация одобрения, интеллигентность, направленность на предмет, организованность, общительность.

Тест «Стили педагогического общения», позволяет определить стиль общения учителя с учеником с точки зрения соотношения в нём демократических и формально-организационных факторов. Диагностика стилей педагогического общения позволяет выделить типы учителей по степени проявления их авторитетности, включенности, как в личность учащегося, так и в межличностные отношения в классе.

Тест «Оценка уровня конфликтности»: методика предназначена для оценки уровня конфликтности.

Следует заметить, что готовящиеся к проведению методы, направленные на исследование взаимодействия в системе «учитель – ученик» имеют право на существование только при соблюдении условия, что каждый выявленный параметр не будет возводиться в абсолют и противопоставляться всем остальным, а войдёт в целостную систему, механизмы существования которой обеспечивают органичное соединение конкретной личности учителя с выполняемой им педагогической деятельностью.

Ознакомившись с работами учеников по методу независимых характеристик, мы получили следующие обобщенные результаты:

1) Что касается глубины знаний по преподаваемому предмету, отношения самого учителя к предмету, учащиеся считают, что учитель не должен опираться только на учебный материал, желательно при объяснении нового материала использовать дополнительную литературу, учитель должен уметь ответить на вопрос ученика. Самое главное — **учитель должен любить и знать свой предмет**:

«Учитель должен относиться к своему предмету серьёзно»;

«Если этот учитель хорошо объясняет материал на уроке, то мне не страшно к нему потом идти»;

«От учителя достаточно, чтобы он мог хорошо преподавать предмет, объяснить ещё раз или как-то помочь ученику».

2) В эмоциональном плане чётко прослеживается следующая линия общения: учащиеся любят и понимают тех учителей, которые нашли индивидуальный подход к учащимся. **Основными характеристиками хорошего учителя были названы следующие: доброта, терпение, понимание, спокойный голос, скромный внешний вид**:

«Учитель должен быть строгим и в то же время добрым, понимающим»;

«Учитель должен быть пунктуальным, добрым и заботливым. Не должен учитель иметь такие качества, как вредность, злопамятность и не должен кричать на ученика»;

«Самое первое — учитель должен быть примером для ученика».

3) Реальные взаимоотношения учителя и ученика формулируются следующим образом: **некоторые учащиеся отмечают прямую зависимость между отношением к учителю и отношением к предмету, который учитель преподаёт**:

«Если мне нравится учитель, то я могу ответить на заданный вопрос спокойно и высказать свою мысль»;

«Для меня отношение к предмету напрямую зависит от отношения к учителю. Если учитель нравится, то... хочется больше знать, тем самым обрадовать учителя. А если учитель не нравится, то в большинстве случаев просто делаешь домашнее задание и читаешь параграф, лишь бы отделаться от учителя».

Есть откровения и другого плана:

«Если мне не нравится учитель, это не значит, что мне не должен нравиться его предмет (или наоборот)»;

«Мне кажется, что если мне интересен предмет, я читаю дополнительный материал, чтобы узнать больше, тогда и учитель кажется хорошим, ведь он как-то сделал так, что я иду с удовольствием на этот урок, жду его с нетерпением».

Как показывают результаты опроса, даже если учесть имеющиеся несоответствия мнений учеников, все же можно сделать вывод о некотором отчуждении между учителями и учащимися.

На результаты анкетирования, которые были получены от администрации школы, оказал влияние скрытый характер некоторых особенностей деятельности педагога и ограниченные возможности наблюдать их в учебном процессе. В итоге определённого количества открытых уроков, на которых в течение года обязательно присутствует администрация школы, на первое место были поставлены знания педагогом своего предмета, на второе — реальное взаимодействие учителя и ученика. Степень симпатии ученика к учителю администрации школы было выявить сложнее всего.

Учащиеся на первое место поставили знания учителей по преподаваемому предмету, затем их симпатии к учителям, а реальное взаимодействие учителя и ученика — на последнее место.

Учителя-коллеги заполняли анкету, аналогичную той, которую заполняли учащиеся, чтобы иметь возможность сопоставить полученные данные. Однако не следует забывать, что в данном случае каждый оценивает коллегу, будучи, оцениваем сам, поэтому здесь могут быть допущены ошибки, которые получили название ошибок «великодушия». Кроме того, при оценивании «вообще» большое влияние оказывает скрытый характер некоторых особенностей деятельности педагога и ограниченные возможности наблюдать их в учебном процессе.

Мнения учителей друг о друге, распределились следующим образом: на первом месте компетентность учителей как специалистов по преподаваемому предмету, на втором — реальное взаимодействие учителя и ученика, а степень симпатии учеников к учителям на последнем месте.

Для того, чтобы сделать окончательный вывод по анкете «Учитель – ученик», необходимо результаты представить в виде рисунка, объединив полученные данные по трём компонентам и по группам, которые принимали участие в анкетировании: администрация школы, учителя, учащиеся (см. рис. 1).

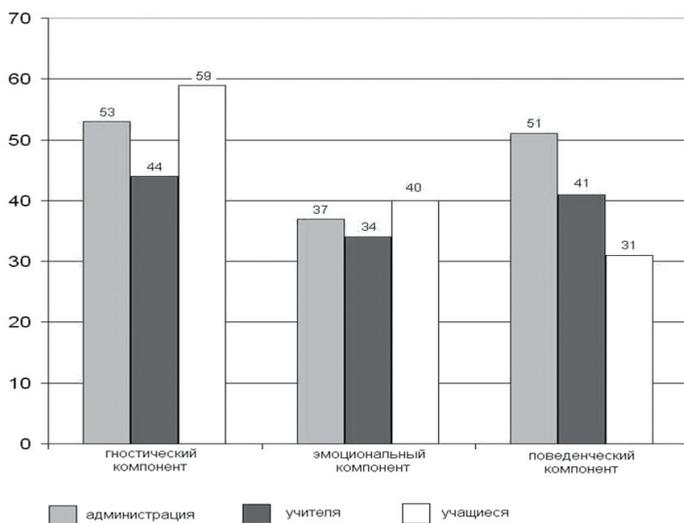


Рисунок 1. Графическое сравнение результатов между группами: «администрация», «учителя», «учащиеся» по гностическому, эмоциональному, поведенческому компонентам.

Итак, в различных группах гностический компонент получил наивысшее значение: по мнению администрации школы, коллектива учителей, учащихся все педагоги представлены знающими свой предмет; степень симпатии ученика к учителю на рисунке имеет меньшее значение у учителей, чем у учащихся; реальное взаимодействие учителей и учащихся на рисунке имеет меньшее значение у учащихся, чем у учителей. Таким образом, работа с педагогическим коллективом должна быть построена с учётом изменения поведенческого компонента с позиции учащихся, изменение эмоционального компонента с позиции педагогов.

Результаты опросника «Оценка профессиональной направленности личности учителя» так же можно представить в виде рис. 2.

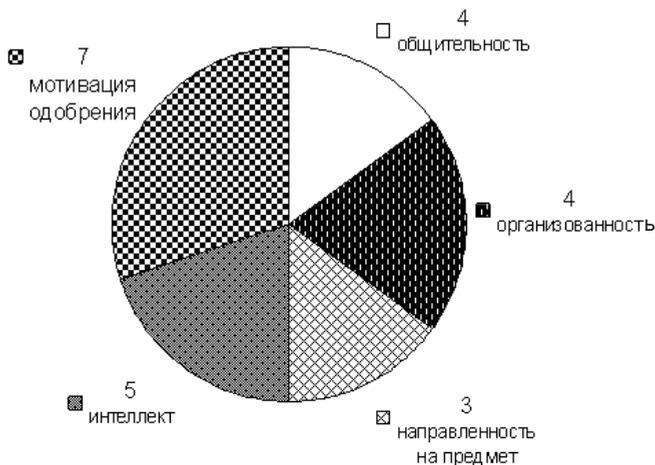


Рисунок 2. Сравнение факторов профессиональной направленности личности учителя.

Таким образом, в нашем случае, полученные результаты укладываются в промежуток не менее 3, но и не более 7 баллов. Для большей наглядности полученные результаты выражены в виде графического изображения.

Выраженность одного фактора свидетельствует о мононаправленности личности учителя, а выраженность нескольких факторов может интерпретироваться как результат полинаправленности, что, несомненно, характерно для педагогов, принимавших участие в анкетировании.

Результаты тестирования по методике «Стили педагогического общения» так же могут быть представлены в графической форме.

Более 15 баллов — демократический стиль педагогического общения, менее 15 баллов склонность к авторитарности (см. рис. 3 и рис. 4).

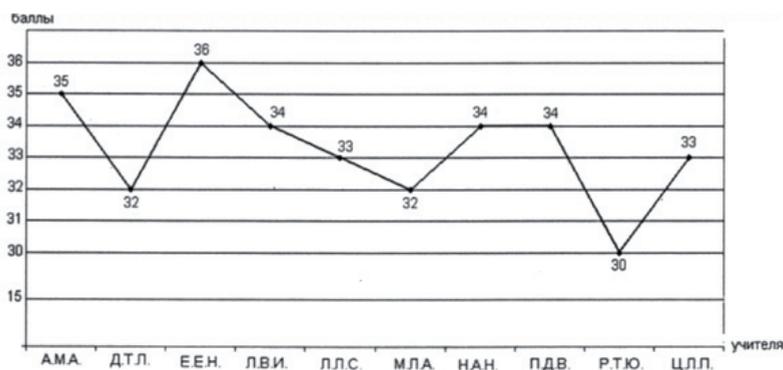


Рисунок 3. Графическое сравнение результатов теста «Стили педагогического общения».

Таким образом, в нашем исследовании учителя набрали более 30 баллов, налицо склонность к демократическому стилю педагогического общения.

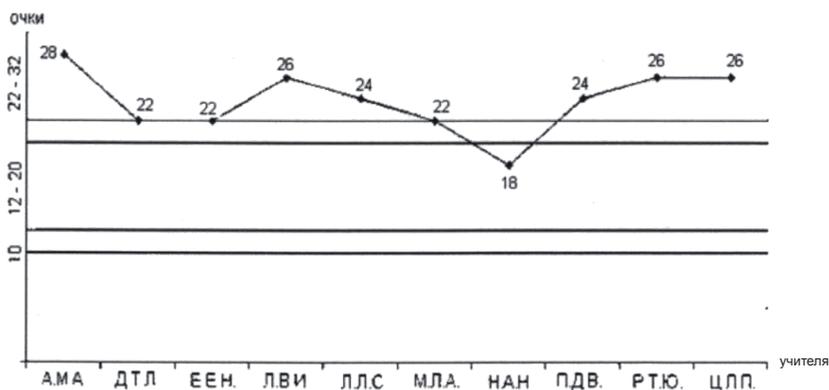


Рисунок 4. Графическое сравнение результатов оценки уровня конфликтности.

Таким образом, у большинства учителей результат лежит в интервале 22–32 очка, что означает тактичность, миролюбие, умение ловко уйти от споров и конфликтов, избегание критических ситуаций на работе и дома.

На основе полученных данных нами была разработана и апробирована программа. Она представляет собой систему социально-психологических мероприятий, направленных на решение проблемы эффективного взаимодействия учителя с классом. Реализация программы позволила учителям приобрести новый образовательный опыт, сформировать новое профессиональное поведение.

Ценностным компонентом программы развития эффективного взаимодействия учителя с классом выступала её личностно-ориентированная направленность. В этом заключалась особенность предназначения программы.

Выступление на педагогическом совете с темой «Познание личности учащегося» вызвало искренний интерес учителей, позволило расширить их знания по возрастной и педагогической психологии.

Консультирование по запросу при решении профессиональных и личных проблем позволило найти выход из сложившихся конфликтных ситуаций.

Предложенные учителям психологические игры послужили развитию способности осуществлять внутренний контроль в эмоционально-значимых ситуациях.

Проведение в учительской среде тренинга способствовало усилению рефлексивной позиции учителя по отношению к собственной деятельности. Преимущество групповой работы — возможность получения непрерывной обратной связи. Любой воспитательный процесс имеет смысл лишь в том случае, если его результат можно проследить через продуктивную обратную связь. Участие в тренинге позволило учителям поддерживать реальные отношения с учащимися не как с объектами воспитания, а как с субъектами совместной деятельности. Особенно эффективным в процессе тренинга оказался метод моделирования проблемных ситуаций, где предлагались для решения конфликтные вариации педагогической деятельности.

Как показали результаты первичного исследования, все учителя представлены знающими свой предмет, гностический компонент отмечен наибольшим значением, по сравнению с эмоциональным и поведенческим компонентами. Оценка профессиональной направленности личности показала выраженность нескольких факторов: мотивации одобрения, общительности, организованности, направленности на предмет, интеллигентности, что говорит о полинаправленности педагогов, принимавших участие в анкетировании. Ведущим стилем педагогического общения был выбран демократический стиль; оценка уровня конфликтности показала тактичность, миролюбие, умение ловко уйти от споров и конфликтов, избегание критических ситуаций дома и на работе.

Повторно проведённые исследования, после апробации программы, изменили взаимоотношения в системе «учитель – ученик»: по анкете «Учитель – ученик» исследования опять проводились в трёх группах (администрация, учащиеся, коллектив учителей). Было отмечено снижение значения по гностическому компоненту в пользу эмоционального и поведенческого компонентов. Эти показатели доказывают реальное улучшение взаимоотношений в системе «учитель – ученик». Повторное применение метода независимых характеристик показало, что учащиеся заметили перемены в лучшую сторону в отношениях между ними и учителями. Повторное применение методик (оценка профессиональной направленности учителя, стиль педагогического общения, оценка уровня конфликтности) по группе учителей дало незначительные изменения, что может быть объяснено небольшим промежутком времени между первичным и повторным исследованиями.

Психологический анализ взаимодействия учителя и учащихся выявил качественное своеобразие: в этом процессе каждая сторона рассматривается

как равноценная. Учащиеся предъявляют высокие требования к деятельности, поведению и личности учителя: только психологически грамотное общение помогает учителю стать для ученика значимым, авторитетным лицом.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
2. *Амонашвили Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям – М.: «Издательство практической психологии»; Воронеж, НПО «МОДЭК», 1998.
3. *Беляев В.И.* Педагогика А.С. Макаренко: традиции и новаторство. – М.: МНЭПУ, 2000.
4. *Выготский Л.С.* Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
5. *Роджерс К., Флейберг Д.* Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.
6. *Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И.* Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2005.
7. *Рогов Е.И.* Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: ВЛАДОС, 1998.
8. *Рыданова И.И.* Основы педагогики общения. – М., 1998.
9. *Ушинский К.Д.* Проблемы педагогики. – М.: изд-во УРАО, 2002.

А.К. Подгорная

Формирование исследовательской деятельности студентов в системе двухступенчатой подготовки педагогических кадров

Задача курса «Содержание и организация педагогического исследования» (СиОПИ) — систематизировать и углубить знания и умения студентов в области поисково-исследовательской деятельности, полученные ими на первой ступени педагогического образования, в педколледже.

Уже на этапе среднего педагогического образования одно из требований к психолого-педагогической подготовке — формирование у студентов умений осуществлять учебно-исследовательскую, опытно-экспериментальную работу в сфере профессиональной деятельности. Для реализации этой цели в Государственный стандарт по специальности «Преподавание в начальной школе» включена дисциплина «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов».

Вузовский стандарт аналогичного курса не содержит. Вместе с тем многолетний опыт двухступенчатой подготовки учителей начальных классов показал, что важность формирования исследовательских умений студентов на этапе университетской подготовки не снижается, а, наоборот, требует дальнейшего развития. По предложению лаборатории проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университет» в рабочие учебные планы факультета начальных классов был включен факультативный курс СиОПИ. В связи с этим возникла проблема его содержания.

В педагогический колледж студенты поступают сразу со школьной скамьи, либо после 9 класса, либо после 11. Несмотря на то, что в последнее время в общеобразовательной школе формированию исследовательских умений учащихся уделяется внимание, выпускники по-прежнему больше ориентированы на получение готового знания. Стереотип «учитель дает знания» очень живуч в абитуриентской среде, что показывают многочисленные данные, полученные нами из бесед и анкетирования первокурсников. В целях приобщения студентов к культуре производства знания, а не потребления готового, в педагогических колледжах и была введена учебная дисциплина «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов» (ОУИД).

Программа ОУИД построена на основе традиционных подходов, принятых для написания программ для аспирантов, что, на наш взгляд, ослабляет мотивационный компонент обучения студентов колледжа. Так, первые

темы «Введение», «Наука и научное познание», «Методологические основы психолого-педагогического исследования» содержат много сложного теоретического материала, усвоить который студенты колледжа, как правило, не могут. Думается, что введение в курс ОУИД необходимо начинать с выявления психолого-педагогических проблем, которые студенты колледжа уже могли увидеть, поскольку курс ОУИД изучается на втором курсе, к этому времени изучены курсы общей педагогики, психологии, начинается изучение возрастной психологии, методик начального обучения. Для нас представляется важным тезис А. И. Савенкова, что развитие исследовательских способностей начинается с умения видеть проблемы; умения ставить вопросы; умения выдвигать гипотезы.

Отталкиваясь от конкретного запроса студента, легче объяснить структуру методологического аппарата исследования, методы научно-педагогического и научно-психологического исследования.

Вопросы методологии вообще трудно усваиваются студентами первой ступени, что потребовало ввести данные темы и в курс СиОПИ в университете, тем более, что на 2-й ступени студенты начинают приобщаться к исследованиям различных научных школ и вопросы методологии на этом этапе становятся для них практически значимыми.

Особо важными в курсе ОУИД представляются темы «Технология работы с информационными источниками» и «Категориально-понятийный аппарат и структура исследования». Умение читать, анализировать, фиксировать изучаемую научную литературу является базовым для профессионального образования. Новым знанием для студентов становится и серьезное отношение к понятиям как языку науки.

В университете знания по этим темам должны углубляться. Так, особое внимание необходимо уделить логическим операциям с понятиями, анализу состояния исследуемого вопроса, что важно для совершенствования знаний по методике изучения литературных источников и накоплению фактов из педагогической практики.

Наибольшую сложность в курсе ОУИД, на наш взгляд, представляет тема «Организация исследовательской опытно-экспериментальной работы студентов». Дело в том, что задача среднего профессионального образования — подготовка учителя-практика, поэтому формирование у студентов умений учебно-исследовательской и опытно-практической деятельности должно быть приоритетным направлением. Учебно-исследовательская деятельность — это не производство *нового научного* знания, а производство личностно-значимого знания на основе *самостоятельного изучения научных источников*. На этой теоретической основе будущий педагог самостоятельно разрабатывает уроки или внеклассные занятия, то есть занимается опытно-практической деятельностью. Опытна-экспериментальная работа требует проверки идей различных научных школ, инноваций, что представляется для студентов педагогических колледжей крайне сложным.

Подытоживая сказанное, можно увидеть, что формирование исследовательских умений у студентов педагогического колледжа — сложная задача, лежащая в *зоне ближайшего развития юношества*, так как подразумевает приобщение к новой форме познания – познанию научному. Неслучайно, что в университете, на 2-й ступени профессионального образования будущих учителей начальных классов, мы сталкиваемся с формальным усвоением курса ОУИД. Поэтому в университете необходима дальнейшая работа по развитию у студентов исследовательских умений. Кроме того, задачей высшего профессионального образования является ознакомление студентов не с основами *учебно-*исследовательской, а с основами *научно-*исследовательской деятельности. Все сказанное и определило концепцию учебной дисциплины «Содержание и организация педагогического исследования» (СиОПИ), которая изучается факультативно в объеме 34 часа.

Содержание курса включает семь тем. Первая тема посвящена научному творчеству студентов педвуза в системе профессиональной подготовки. Выпускники педагогических колледжей знакомятся с лучшими дипломными работами выпускников вуза, с аспирантами, продолжающими научное исследование, начатое во время обучения в университете. Студентам университета легче усвоить знания о методологическом, теоретическом, эмпирическом уровнях исследования. В этом разделе актуализируется подготовка, полученная в колледже, так как разговор о формах научно-педагогических исследований, логике и структуре студенческого педагогического исследования строится с опорой на личный опыт учащихся.

Факультатив СиОПИ является практико-ориентированным, проводится параллельно с заданием по написанию курсовой работы, поэтому личностно-значимыми для студентов становятся темы: «Анализ базовых понятий в педагогическом исследовании», «Анализ состояния исследуемого вопроса. Накопление и фиксирование фактов науки и опыта». Основное внимание на занятиях уделяется ознакомлению с фондом научных понятий педагогики и психологии, логическим операциям с базовыми понятиями, накоплению и фиксированию фактов науки и опыта.

Работа над курсовым исследованием в колледже, как указывалось выше, является учебной, то есть студент расширяет познание в области педагогики или психологии за счет изучения не учебников, а специальной научной информации. Студентов вуза мы ориентируем на последовательную работу над дипломным исследованием, поэтому работа над двумя курсовыми исследованиями — психолого-педагогическим и частно-методическим — становится этапами накопления и фиксирования фактов науки и опыта. Важнейшую часть этой долгой многоэтапной работы составляет анализ состояния исследуемого вопроса – понятие для студентов не столько новое, сколько сложное. Часто именно при изучении этой темы происходит интеграция знаний с курсом ОУИД, так как анализ состояния исследуемого вопроса представляет собой квинтэссенцию как теоретического, так и эмпирического исследования.

В курсе СиОПИ более углубленно и подробно рассматриваются вопросы: «Наблюдение как метод педагогических исследований», «Педагогический опыт. Методы его изучения и обобщения», «Педагогический эксперимент», «Обработка и интерпретация научных данных в педагогическом исследовании».

Обучение на факультативном курсе СиОПИ реализуется в условиях деятельностного подхода — при минимуме лекций и большом количестве практических занятий, результатом работы по каждой теме становится интеллектуальный продукт. Такой подход упрощает проведение зачета по курсу, тем более что календарно-тематический план доводится до сведения всех студентов в начале семестра.

Приведем тематику лабораторных и практических занятий, сопроводив ее небольшим комментарием.

Тема 1. Научное творчество студентов педвуза в системе профессиональной подготовки

Самостоятельная работа: определение научно-понятийного аппарата по теме курсового исследования.

Тема 2. Анализ базовых понятий в педагогическом исследовании

Практическая работа: операции с понятиями.

Научные знания отражены в понятиях. Знание понятий говорит об усвоении теоретических основ исследования. Поэтому исследовательскую деятельность необходимо начать с уточнения терминологии, проведения операций с понятиями.

Работу исследователя в значительной мере облегчают такие источники, как словари, энциклопедии, учебные пособия, после изучения которых можно приступать к работе с монографиями, научными статьями, то есть источниками научной информации.

В.И. Журавлев выделяет пять операций с понятиями:

1) отнесение термина к определенной области знания. Эта операция направлена на поиск и фиксирование научных терминов, в которых отражены явления, выступающие объектом и предметом исследования. В списки слов и словосочетаний включаются основные лексические единицы.

2) определение понятия – отнесение его к роду предметов и указание существенных признаков.

3) раскрытие объема и содержания понятия. Объем — совокупность классов предметов, отраженных понятием. Содержание — совокупность существенных признаков.

4) установление связей данного понятия с другими (выше, ниже, рядом) (синоним, однородное понятие).

5) практическая интерпретация понятия — раскрытие практических действий, отражаемых понятием.

Таблица 1

Пример: Учебные умения

Объем понятия	Репродуктивные	Продуктивные	Мыслительные	Контрольные
Содержание понятия	– действия по образцу	– написать сочинение – составить задачу – разрешить проблемную ситуацию	Анализ Сравнение Обобщение Классификация Конкретизация и т.п.	Самоконтроль на основе сопоставления с образцом Самоконтроль до начала работы, программирование хода работы и т.п.

Сведенные в одну таблицу, однородные данные позволяют благодаря компактности, сравнимости, возможности одномоментного их восприятия:

- учесть научные трактовки явления;
- выявить уровень разработанности в науке данного понятия;
- определить ориентиры для поиска в каталоге библиотеки опубликованных по данному вопросу работ.

После проведения данной ориентировочной работы можно приступить к следующему этапу исследования — анализу состояния исследуемого вопроса.

Тема 3. Анализ состояния исследуемого вопроса. Накопление и фиксирование фактов науки и опыта

Учитывая важность данной темы для развития исследовательских умений студентов, проводится несколько практикумов.

1-й практикум: Изучение литературных источников. Способы фиксации содержания изученного материала. На данном занятии студенты знакомятся с понятием «отбор литературы по релевантности». Необходимость данной работы обусловлена тем, что студенты плохо владеют умениями отбора литературы по теме исследования. На примере учебных тем и литературы, имеющейся в библиотеке факультета, студенты выполняют задание по микро-группам. Суть задания: подобрать литературу по теме исследования, распределить ее по релевантности, обосновать свою точку зрения, проаннотировав источники. Домашнее задание — провести аналогичную работу по теме курсового исследования.

2-й практикум: Фиксирование фактов науки. На этом занятии уточняются понятия: «аннотирование», «тезирование», «реферирование», «конспектирование», «составление логико-структурных схем». В процессе практических действий с учебной статьей студенты отрабатывают названные умения.

3-й практикум: Методика накопления фактов из педагогической практики. На основе работы с учебной статьей студенты по микро-группам составляют вопросы анкеты, беседы, интервью по предложенной учебной теме, изучают работы учащихся.

Названные практикумы помогают студентам смоделировать работу над курсовым исследованием, которой они занимаются в течение семестра.

Тема 4. Наблюдение как метод педагогических исследований

Самостоятельная работа: фиксация результатов наблюдения, использование его результатов в решении исследовательских задач.

Данное занятие проводится в виде киноурока. Изучив технологию проведения наблюдения, студенты приступают к практической работе: смотрят видеофильм «Класс как учебное сообщество» – урок в школе № 91 г. Москвы и решают, с какой целью они будут проводить наблюдение; в соответствии с ней составляют план наблюдения. При вторичном просмотре фильма студенты ведут протокол наблюдения каждый по своей теме, на основе которого дома пишут итоговую аналитическую работу.

При изучении тем: «Педагогический опыт. Методы его изучения и обобщения» и «Обработка и интерпретация научных данных в педагогическом исследовании» на практических занятиях студенты знакомятся с соответствующими разделами лучших курсовых и дипломных работ студентов университета и получают задание: на основе полученных методических знаний проанализировать изучаемые разделы студенческих работ. Таким образом, на занятиях студентам предоставляется право побыть в роли рецензентов, что способствует лучшему пониманию учебных задач и критериев оценивания курсовых и дипломных исследований.

Наибольшую сложность при изучении курсов ОУИД и СиОПИ представляет контроль приобретаемых студентами умений. Преподаватель данной дисциплины оказывается в сложном положении, ему приходится руководить исследовательской деятельностью студентов в соавторстве с научным руководителем реальной курсовой или дипломной работы. Известны случаи, когда преподаватели данных курсов полностью берут на себя контроль над выполнением студентами исследовательской работы. Думается, что такой подход не рационален: во-первых, преподаватель берет на себя непосильную задачу — проконтролировать работу всех обучаемых по их индивидуальным темам исследования; во-вторых, при таком подходе ущемляется роль научного руководителя. Чтобы избежать такого двойственного положения, нами и были определены учебные задачи каждого практического занятия, описанные выше. Студент получает зачет по курсу СиОПИ, выполнив все учебные задания, кроме того, всегда предлагается выбор: работать по общим учебным темам или по реальной теме своего курсового исследования. Во втором случае мы всегда апеллируем к коллективной работе студента с научным руководителем. Для современного этапа развития методологии также характерно многообразие мнений.

Изложив в статье наш опыт проведения курса СиОПИ, хотели бы заметить, что преподавателям педколледжей и университета необходимо продолжить работу по координации содержания курсов ОУИД и СиОПИ.

И.М. Яковлева

Профессиональная компетентность учителя-олигофренопедагога

С наступлением XXI века переосмысливается роль человека, владеющего знаниями: он рассматривается как главный ресурс экономики. Это человек, способный приобретать знания, умеющий их творчески применять, а также участвовать в процессе создания и использования новых знаний. «Такой человек может быть подготовлен только эффективной системой образования, ориентированной в будущее. Поэтому сначала предпосылкой, а затем императивом перехода цивилизации в новое качественное состояние становится опережающее развитие образования, и, прежде всего — высшего» [6: с. 9].

В последние годы в образовании все более широкое распространение получает компетентностный подход (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Л.А. Петровская, В.А. Болотов, В.В. Сериков и другие) — ориентированное на компетенции образование: *competence-based education* (СВЕ). Его возникновение связывается с 60–70 годами XX века (И.А. Зимняя), когда в научной терминологии появились понятия «компетенция», «компетентность», попытки их разграничить, начались разработки видов компетентности (согласно периодизации И.А. Зимней — первый этап СВЕ-подхода). В 70–90-е годы (второй этап) понятия «компетенция», «компетентность» получили широкое использование в научной литературе, были рассмотрены коммуникативная компетентность (Л.А. Петровская), социальная компетентность (Дж. Равен), профессиональная компетентность (А.В. Маркова, Н.В. Кузьмина) и другие. На этом этапе в работах исследователей рассматривается не только содержание, виды компетентности, но и ее формирование (Л.А. Петровская). По мнению И.А. Зимней, сейчас продолжается третий этап СВЕ-подхода в образовании, начатый в 90-е годы. На этом этапе понятия «компетенции» и «компетентности» уже вошли в документы и материалы международных комиссий по образованию для XXI века, симпозиумов, в государственные программы («Модернизация Российского образования») и рассматриваются как желаемый результат образования.

Чтобы рассмотреть профессиональную компетентность учителя-олигофренопедагога, обратимся к определению понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность / компетенция».

Под **компетенцией** (от лат. *compeo* — добиваюсь, соответствую, подхожу) в Большом энциклопедическом словаре понимается «1) круг полномочий,

предоставленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, 2) знания или опыт в иной области» [2: с. 556–557]. В словаре русского языка С.И. Ожегова [7: с. 248] и Логическом словаре-справочнике Н.И. Кондакова даны близкие к приведенному толкования [4: с. 254]. **Компетентный** трактуется в словаре русского языка С.И. Ожегова как «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области человек» [7: с. 248]. Аналогично толкование в словаре иностранных слов [8: с. 241]. Таким образом, за словом «**компетенция**» закрепляется два значения (слово многозначное): 1) круг полномочий какого-либо лица или учреждения (функциональный аспект), 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом (личностный аспект). «**Компетентность**» же отражает только личностный аспект, это качество человека или интегрированная характеристика качеств личности, имеющей знания, умения, опыт в определенной области и имеющей право в этой области работать, решать, оценивать. Второе значение слова «компетенция» и значение слова «компетентность» совпадают, что дает возможность употреблять данные понятия как синонимы, что нередко встречается в современной научной литературе.

Современное толкование понятия «компетентность» предложила И.А. Зимняя [3]. Она определяет компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В ее работах понятия компетенция, компетентность используются как синонимы. В. Хутмахер указывает, что понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство содержательно до сих пор точно не определено. Вместе с тем он указывает, что все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что».

В конце 90-х годов Международной организацией труда введено понятие «ключевые компетенции». Оно трактуется как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий.

В научно-педагогической литературе *понятие «профессиональная компетентность»* трактуется по-разному, но большинством исследователей оно рассматривается в структуре профессионализма (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.М. Новиков, В.А. Слостенин и другие) и определяется как качество личности, свойство, способность, явление, готовность и так далее.

На основе анализа литературных источников нами выделены следующие сущностные характеристики профессиональной компетентности:

- профессиональная компетентность рассматривается в структуре профессионализма как его интегральная характеристика;
- используется как характеристика индивидуальной деятельности педагога;
- определяется требованиями общества к специалисту в данной области в конкретный исторический период;

– подразумевает высокую степень овладения профессией, позволяющую личности свободно ориентироваться в сложных условиях;

– включает ряд компонентов, имеющих внепрофессиональный характер (самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться, коммуникабельность, сотрудничество и так далее).

Проанализируем *содержание профессиональной компетентности педагога*.

Этой проблеме посвящен широкий круг работ — Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, Н.Н. Лобановой и других, а готовность олигофренопедагога к профессиональной деятельности рассматривалась в трудах А.Н. Граборова, Д.И. Азбукина, Х.С. Замского и других. Большое значение для развития представлений о содержании деятельности олигофренопедагога имеют работы последних лет Н.М. Назаровой, Р.О. Ага-веляна, Н.З. Кота, С.М. Соколовой, Н.А. Строговой, И.В. Галановой, Т.И. Ян-дановой, В.А. Диановой и так далее.

Ряд авторов определяет содержание профессиональной компетентности структурой педагогической деятельности, другие — структурой личности педагога. Оба подхода правомерны, так как сложная динамическая структура личности учителя адекватно отражает структуру педагогической деятельности (В.А. Сластенин). Большинство ученых выделяют две большие группы компетентностей: компетентность в деятельности и личностная компетентность. А.К.Марковой выделяются дополнительно компетентность в общении, которая включает расположенность к людям, доброжелательность, направленность на другого, способность к восприятию другого человека, к сотрудничеству, интерес к изучению самого себя и так далее.

Деятельностный компонент профессиональной компетентности более, чем другие, обусловлен прогрессом в развитии науки, и приоритетным является интеграция знаний, формирование базовой составляющей с целью последующего самостоятельного ориентирования будущего педагога в научной литературе и поисков новых путей деятельности. В деятельностном компоненте отражаются все виды работы педагога и необходимые для их осуществления знания и умения.

Компетентность в деятельности олигофренопедагога рассматривается как готовность осуществлять следующие виды деятельности: диагностическую, коммуникативную, прогностическую, дидактическую, трансформационную, воспитательную, организационную, социальную и консультативную.

Диагностическая деятельность предполагает умение видеть отклонения, проявляющиеся внешне, в том числе в поведении; правильно выбрать диагностические методики, проводить диагностику интеллектуального развития ребенка; умение исходя из полученных результатов наметить первоочередные коррекционно-педагогические задачи и выбрать наиболее эффективные технологии их осуществления.

Особенно важна *коммуникативная деятельность*. Олигофренопедагог должен уметь общаться, от него ждут помощи ребенок с проблемами в развитии, коллеги, другие специалисты, родители. Как показывают наш опыт и исследования Р.О. Агавеляна, у специальных педагогов отмечаются психологические трудности в общении учителей как с детьми, родителями, так и между собой.

Прогностическая деятельность предполагает умение наблюдать индивидуальное развитие ребенка, предвидеть возможные затруднения в процессе учебной, воспитательной и коррекционной работы у отдельных учащихся, коллектива в целом; прогнозировать развитие умственно отсталого ребенка при наличии альтернативных возможностей его воспитания, обучения, социализации; прогнозировать результаты учебной, коррекционной, воспитательной работы у отдельных учащихся и коллектива в целом; предвидеть характер поведения, особенности деятельности отдельных учащихся, коллектива в целом при определенных условиях, в конкретных случаях.

Дидактическая деятельность олигофренопедагога предполагает сформированность умений осуществлять диагностику имеющихся представлений, знаний, умений и навыков у ребенка; осуществлять пропедевтику; планировать учебный процесс; использовать современные технологии обучения, учитывая психофизические особенности детей с нарушением интеллектуального развития; в процессе обучения максимально использовать содержание учебного материала для коррекции и развития учащихся; осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы как в процессе обучения, так и при осуществлении контроля и оценки.

Трансформационная деятельность олигофренопедагога означает преобразование в соответствии с принципом коррекционной направленности структурных, содержательных, процессуальных компонентов учебного и воспитательного процесса. Она включает диагностику всех компонентов учебно-воспитательного процесса с точки зрения соответствия их задачам коррекционной направленности, выявление несоответствий и осуществление необходимой трансформации, адаптации учебного, речевого, дидактического и методического материала, методов и приемов, организационных форм работы, условий обучения и воспитания.

Воспитательная деятельность предполагает сформированность следующих умений: диагностировать развитие личности ребенка, коллектива; анализировать их поступки, поведение; ставить задачи воспитательной деятельности по отношению к отдельному ребенку и коллективу; организовывать воспитательный процесс с учетом особенностей психофизического развития ребенка, особое внимание уделяя его нравственному развитию; анализировать результаты воспитательной работы и корректировать при необходимости свою деятельность.

Организационная деятельность включает в себя умение рационально выстроить учебный процесс с учетом требований охранительного режима; умение правильно вести документацию; осуществлять контроль за результатами

обучения и воспитания; налаживать взаимодействие разных специалистов, работающих с ребенком; проводить внеурочные занятия.

Социальная деятельность предполагает сформированность умений изучать и анализировать проблемы, условия и возможности социальной интеграции детей с нарушениями интеллектуального развития и взрослых; проводить профессиональную ориентацию и профконсультирование; осуществлять социальную деятельность в соответствии с реальными потребностями отдельных лиц и организаций.

Консультативная деятельность учителя предполагает работу с родителями (или лицами, их замещающими), с воспитателями, учителями, педагогами дополнительного образования по просвещению, обучению приемам работы с ребенком с нарушением интеллектуального развития. Олигофренопедагог должен быть компетентным в обучении взрослых, так как предлагаемые сегодня программы ранней помощи ориентированы на широкое включение близких взрослых, обучение их приемам коррекционной работы с ребенком. Распространяющееся в нашей стране инклюзивное образование ориентирует специального педагога на консультирование (обучение) воспитателей, учителей обычной школы, которые работают с группой (классом), где учится ребенок с проблемами в развитии.

Процессы, происходящие в специальном образовании на современном этапе, вносят дополнения в содержание ряда видов деятельности специального педагога. Например, исследователи (В.А. Дианова, Е.И. Капланская, Е. Обухова) указывают на необходимость формировать такое значимое умение, как умение работать в команде (командное взаимодействие).

К личностной компетентности олигофренопедагога относят: профессиональное мировоззрение, характеризующееся оптимизмом, верой в силы ребенка, в его способности реализовать себя; профессиональный опыт, включающий профессионально необходимые знания, умения, навыки, привычки, способы деятельности; способность к творчеству; способность к самосовершенствованию, самоанализу; профессионально значимые характеристики психических процессов и состояния здоровья.

Исследование Р.О. Агавеляна позволило расширить представления о личностной готовности специальных педагогов к профессиональной деятельности, в которой он выделил следующие составляющие: коммуникативную активность, социальную ориентацию, перцептивные умения, интерактивную готовность. Им выявлены социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы, среди которых — превалирование положительных качеств личности при восприятии и интерпретации образа человека, умение фиксировать выраженную патологию развития (внешние признаки, поведение), более высокий уровень восприятия и понимания младших школьников по сравнению со старшими, оценивание личности учеников с учетом таких параметров, как успеваемость и благосостояние семьи, эмоциональная неразвернутость учителя к ученику, преобладающая дидактическая направленность деятельности учителя.

ля (деятельность ученика анализируется и обсуждается, в основном, в оценочном диапазоне «успеваемость – неуспеваемость», нет оценок деятельности общения, то есть учитель центрирован не на проблемах развития личности, а на проблемах обучения). В процессе исследования выявлена низкая перцептивная готовность и недостаточный уровень личностной саморегуляции педагогов специальной школы в процессе субъект-субъектных отношений. Р.О. Агавеляном разработана психокоррекционная программа развития перцептивных способностей учителей специальной школы.

Т.И. Яндановой выявлены затруднения у учителей специальных школ VIII вида в оценке своего «я», эмоциональная неустойчивость, неуравновешенность, которые часто связаны с завышенными требованиями к ребенку, ожиданием от него более высоких результатов.

На основании данных исследований можно сделать вывод: при подготовке педагогических кадров для работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью особое внимание необходимо уделять формированию саморегуляции и самооценки.

Личностная компетентность учителей-олигофренопедагогов тесно связана с формированием *мотивации* студентов, их *социально-нравственной ответственности, способности к творчеству, к самоанализу*.

Анализируя взгляды разных исследователей на **структуру профессиональной компетентности** (В.В. Краевский, А.В. Хуторской, А.А. Пинский, Д.В. Лифинцев и др.), мы пришли к выводу, что в ее состав входят мотивационно-ценностный, содержательный и процессуальный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент — центральный, объединяющий все три компонента. Невозможно воспитать компетентного специалиста без его собственного стремления достигнуть вершин профессиональной компетентности, без осознания им ценности приобретаемых знаний и умений, способов действий. Природа компетентности такова, что она становится следствием саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. На важность целенаправленного формирования мотивационно-ценностного компонента при подготовке специальных педагогов указывают Л.В. Кузнецова, Н.М. Назарова, И.Г. Синельникова, С.М. Соколова, Н.А. Строгова.

Содержательный компонент включает фундаментальные и профессионально-теоретические знания, а также специализированные, конкретизированные знания, умения и навыки, которые приобрели интегрированный характер и стали личным достоянием педагога или личными качествами, например, наблюдательность, самостоятельность, коммуникабельность, ответственность, тактичность и так далее. Содержательный компонент помимо профессиональных знаний и умений подразумевает общекультурные и вне-профессиональные знания и умения. Особо выделяются такие умения, как обобщение и осуществление переноса знаний, навыков.

Процессуальный компонент включает способы деятельности, которые накоплены в личном опыте познавательной, профессиональной, творческой, общественной деятельности, в процессе общения педагога. Эти обобщенные способы деятельности обеспечивают успешность труда, а также возможность в условиях нестабильности, различных трудностей объективного и субъективного характера находить адекватное, рациональное решение возникающей педагогической проблемы. Только по процессуальному компоненту можно оценить профессиональную компетентность. Процессуальный компонент выступает как внешняя характеристика профессиональной компетентности.

Продолжение целенаправленных исследований в области содержания и структуры профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога позволит более четко их обозначить и эффективно определить содержание и технологии их подготовки.

Литература

1. *Агавелян Р.О.* Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... докт. псих. наук. – Новосибирск, 1999.
2. Большой энциклопедический словарь. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб: «Норикот», 2004.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975.
5. *Назарова Н.М.* Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки. – М, 1992.
6. *Нейматов Я.М.* Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. – М., 2002.
7. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1983.
8. Словарь иностранных слов. – М.: «Русский язык», 1982.
9. *Янданова Т.И.* Психологический анализ самооценки учителя-дефектолога // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 37–43.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Т.С. Пиче-оол,
С.Н. Вачкова**

О целесообразности единого подхода к формированию современного читателя (научная школа профессора Н.Н. Светловской)

Каждый год жизни нашего университета, факультета, кафедры чем-нибудь знаменателен. 2006 год был знаменателен тем, что все, кому дороги наши ученики — будущее страны, торжественно отметили 40-летие науки формирования ребенка-читателя, да и вообще любого читателя как человека, гражданина, личности средствами обучения чтению-общению.

Наука о становлении личности средствами чтения-общения — это детище России. Мысль о необходимости науки формирования ребенка-читателя с помощью личностно-ориентированного освоения им социально-нравственного опыта, накопленного человечеством и сохраненного для потомков в детских книгах, будоражила мысль ученых еще 100 лет тому назад. Но, как всегда, мысль-мечта опережала возникновение необходимой материальной базы и точных объективно-истинных наблюдений и выводов, возникших лишь к середине XX века. Таким образом, наука о становлении личности ребенка средствами обучения чтению-общению в начальной школе родилась, выросла и вступила в пору зрелости буквально на наших глазах.

Однако, все ли, кому надо, для кого важно — работники народного образования — это заметили?.. Далеко не все. А почему?.. Да потому, что наука рождается так же, как и человек. Ведь рождается ребенок, из которого еще неизвестно, что получится, от которого неизвестно, чего можно ожидать. Это только в юбилейных статьях и в энциклопедиях пишут или утверждают, что родился важный государственный деятель или ученый, писатель, художник, словом, мастер какого-то дела. А рождается-то всегда всего-навсего обычный ребенок, которому жизнь и обстоятельства либо помогают, либо мешают стать тем, кем он должен стать. Так и наука... Никто не знает достоверно, как она рождается. Известно лишь, что она начинается с ответа на вопрос, кото-

рый тревожит, волнует всех и должен быть решен, чтобы мир не утратил шанс стать лучше! Применительно к науке формирования человеческой личности средствами чтения-общения этот вопрос стоял перед человечеством вообще и перед учительством, в частности, столь долго, что превратился в банальность. Он набил оскомину, надоел, и для его решения стали искать технические прагматические ответы, стараясь забыть о том, что такое поверхностное решение глобальных вопросов, лишь усугубляет, ухудшает дело, загоняет болезнь внутрь, не оставляя надежды на выздоровление. Таким вопросом для школы и для общества в целом встал вопрос, кто и почему любит читать, и кто и почему читать не любит. Да и что это такое — любовь к чтению?.. Какое это явление: управляемое? или неуправляемое? кем управляемое? при каких условиях? и надо ли им управлять? а зачем?..

Как уже говорилось, ответы на серию этих, вытекающих друг из друга вопросов, давались неоднократно, но все они были на уровне личного мнения, в лучшем случае — анализа личного читательского опыта тех, кто давал ответ. Словом, научного ответа на эти вопросы дано не было, а значит, не было и науки о становлении человека средствами чтения-общения.

А что такое наука? Каковы ее отличительные признаки и свойства? Когда ответ на вопрос становится **научным**?

Принципиальные характеристики науки таковы:

1. Это не отдельные отрывочные знания, а **система знаний**, то есть какие-то компоненты, которые взаимозависимы, и либо взаимодействуют реализации какой-то цели, либо противодействуют ей, потому что связаны устойчивыми и жесткими связями: закономерностями и законами.

2. **Знания эти добыты не одним человеком**. Они выстраданы человечеством. Они складывались постепенно и продолжают складываться, потому что развитие остановить нельзя. Жизнь — это движение. Остановка — смерть. А двигаться можно либо вперед, так сказать, прогрессируя, либо назад — деградируя. Так вот наука дается человечеству для того, чтобы человечество продвигалось вперед — к цели.

А какая у учителей начальных классов и общества в целом, цель? Она одна: нам надо, чтобы каждый рождающийся человек вырос **человеком** и становился самим собой. Только в этом случае он будет отдавать обществу все, чем одарен от природы. Только в этом случае он будет радоваться жизни сам и радовать всех, кто его окружает, потому что в меру своих сил будет способствовать улучшению окружающей жизни, которую любит и хочет сделать лучше.

3. Эта система знаний **объективно истинна**, то есть она не зависит от человека, который почему-то увидел, вскрыл и описал компоненты и связи, использование которых или опора на которые, гарантирует обществу нужный ему результат. Она не зависит даже от человечества в целом, потому что и сами компоненты, то бишь понятия, отражающие сущность закономерно связанных между собой явлений, и сами эти связи (законы и закономерности) существуют вне нас и независимо от того, знаем мы о них или нет, выявили мы их или нет,

опираемся мы на них или нет. Они просто существуют, как стена, которую можно не видеть и о которую можно стукнуться лбом, как водная стихия, которую, не зная ее свойств, никому не преодолеть, как небо, в которое можно подняться, если знаешь, какие явления и процессы позволят тебе это сделать. Словом, любое видение мира и человека может быть научным, а может быть интуитивным, волюнтаристским, авторитарным и тому подобное.

Наука становления личности средствами обучения чтению-общению, которой сейчас исполнилось уже 40 лет, — это наука о том, как с помощью самых лучших представителей человечества, беседуя с ними — по мере необходимости и в меру своих сил, — человеческий детеныш, познавая мир и самого себя, становится личностью.

Как и любая другая наука, **наука о формировании читателя входит в систему наук о человеке:** философии, педагогики, психологии, филологии. По сути своей наука о формировании читателя — это методическая наука. Другими словами, если философия решала и решает вопрос о смысле жизни и цели существования каждого из нас на Земле, а педагогика определяет глобальные принципы и условия, без которых человеческий детеныш не может стать человеком (мы имеем в виду систему обучения и воспитания ребенка, следствием чего становится его социально-нравственное и личностное развитие), то **наука о формировании читателя — это объективно истинная основа процесса обучения, воспитания и развития ребенка средствами обучения его чтению.** Не чтению-раскодированию текста (хотя и это нужно, потому что это техника данного рода деятельности), а чтению-общению, чтению-думанию — о мире и о себе, то есть основной деятельности, без которой растущий человек в наше время, да и всегда, не может найти, то есть распознать самого себя, определить свои возможности, задатки, свое жизненное назначение. Ведь не случайно на Земле нет ни одного самого убогого, самого темного племени, у которого не было бы своей художественной словесности. А дело в том, что именно художественная словесность, передающаяся из уст в уста, или обращенная к потомству в виде книг (художественной литературы) только и может связать поколения, обеспечив усвоение теми, кто пришел в мир, **опыта тех**, кто в нем живет, в нем жил и из него ушел, предупреждая нас о возможных трудностях и ошибках, обогащая нас не только знаниями о земле, о мире и человеке, а и возможными подходами к оценке этих знаний, чувствами, которые непременно возникнут и окрасят нашу жизнь в темные или светлые тона — и в том случае, если мы этими знаниями воспользуемся, и в том случае, если мы этот шанс упустим. Но мы предупреждены мудрецами, которые жили до нас; они отдали нам все, что узнали, что пережили, за что заплатили своей жизнью, а нам выбирать — как нам быть и как жить, имея в виду «чужой» опыт.

Такова коротко философская основа науки о формировании читателя, которой исполнилось 40 лет.

Но, объективно существующая система научных знаний, кроме своей методологии всегда имеет прямой выход в практику, потому что вызвана к жиз-

ни именно практикой, ее нуждами. Вот и наука о формировании читателя, развиваясь в аспекте практического применения, вылилась в настоящее время в **теорию формирования типа правильной читательской деятельности**, или **читательской самостоятельности**, что в сущности одно и то же.

А что такое теория? Как известно, теория — это вытекающие из системы научных знаний руководящие положения, которые обеспечивают тому, кто ими руководствуются **и кто их не нарушает** обязательное достижение запланированного результата.

Зачем мы обучаем детей читать? Почему в русской школе всегда учили именно и, прежде всего, читать, а потом уже писать и считать? Чему мы учим детей на уроках чтения? Теория формирования читательской самостоятельности отвечает на эти вопросы абсолютно точно и однозначно: мы учим всех детей читать потому, что без умения читать, то есть общаться с лучшими представителями человечества дистанционно, мы лишаем ребенка возможности общаться с лучшими людьми, слушать их, слышать, выбирать для себя тех, кто особенно близок и дорог, и с их помощью познавать себя, думать о себе и становиться самим собой.

Именно поэтому лучшие представители русской школы всегда, даже на интуитивном уровне стремились приохотить детей к чтению, воспитать у них трепетное отношение к книгам, и восхищение теми, кто оставил им в книге свой опыт. И только поэтому именно в России есть немало людей, стяжавших всемирную известность и прославивших Отечество своим трудом, хотя они — эти знаменитые люди, получили в свое время лишь хорошее начальное образование, то есть научились читать книги — по личному выбору, в связи с индивидуальными запросами. Поскольку мы говорим о чтении, о литературе, то мы имеем в виду прежде всего таких всемирно известных представителей человечества, которые сами создали себя с помощью желания и умения творчески читать книги — от М. Горького, С. Сергеева-Ценского до В. Пикуля.

А на уроках чтения, в начальной школе, если они рассчитаны на обучение, воспитание и развитие учащихся, мы учим детей думанью над тем, что и зачем им как драгоценное наследство оставили в закодированных письменных знаках, жившие до них мудрецы — думавшие о них, любившие их, желавшие им добра и очень надеявшиеся на то, что, познав опыт своих предшественников, они станут добрее, мудрее и счастливее. Ничему другому на уроках чтения мы детей не учим. Конечно, мы обязательно учим детей видеть своих наставников и благодетелей не где-нибудь, а в книгах, ими, этими доброжелателями, написанными; учим слышать речь каждого из них, обращенную к каждому из нас, читателей; учим узнавать среди массы возможных собеседников тех, кто нужен именно тебе и именно сейчас. Поэтому на уроках чтения в начальных классах в XXI веке мы обязаны учить детей не просто что-то читать, а читать **книги**, то есть исповеди тех, кто их создал для нас, те исповеди, без которых нам не сдвинуться ни на шаг вперед — ни в познании самих себя, ни в преобразовании мира. И это объективная истина, потому

что она опирается на открытые и сформулированные наукой, о которой мы говорим, три базовых методических закона. Поскольку суть этих законов далеко не всем известна, но на их основе в Государственном стандарте уже рекомендован новый учебный курс «Теория литературы и практика читательской деятельности», остановимся на них подробнее.

Закон знания книг. Это базовый закон обучения чтению, закон-аксиома, действие которого проявляется всегда, везде и вне каких-либо ограничений. Формулируется он так:

Знание книг всегда и безусловно есть полноценная основа, надежная гарантия и объективный показатель читательской самостоятельности.

Сформулированная таким образом в виде закона реально существующая, необходимая, существенная связь таких явлений, как ЗНАНИЕ КНИГ, ИНТЕРЕС К КНИГАМ, ЖЕЛАНИЕ И УМЕНИЕ ИХ ЧИТАТЬ — как факт методической науки о читателе, как ее фундамент была впервые зафиксирована в исследовании при отыскании ответа на вопрос о том, что такое любовь к чтению и книге. Данные о сущности этого закона добыты, во-первых, путем скрупулезного анализа деятельности всех доступных квалифицированных читателей прошлого и настоящего с целью выделения ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ качеств и свойств их читательского поведения. Во-вторых, путем детальных наблюдений за изменениями отношения к книге и чтению у детей, обучающихся в школе и либо становящихся квалифицированными читателями, либо остающихся просто грамотными людьми. Наконец, в третьих, весьма значительные аргументы в пользу сформулированного выше закона дает и метод самонаблюдения, причем каждому, кого этот вопрос занимает.

Закон формирования основ читательской культуры. Этот закон определяет организационно-методическую сущность обучения чтению. Его действие обусловлено правильностью выбора, с одной стороны, предмета изучения, а с другой, — соотношения вербальных и деятельностных средств, находящихся в распоряжении учителя и учащихся для достижения цели. Формулируется данный закон так:

Гарантированно основы читательской культуры формируются только путем непосредственной целенаправленной и полноценной читательской деятельности обучающихся с книгой и среди книг.

Рассмотрим эту формулировку. Итак, уже при первом прочтении из нее легко вычлняются объекты изучения (книга, книги или мир книг) и установка на предметно-деятельностный подход к организации обучения. Однако следует ли из этого, что предметом изучения на уроке обучения чтению является книга? Несомненно, такое заключение было бы не вполне точным. Конечно, книга и мир книг должны быть представлены детям, обучающимся читать, на каждом уроке чтения, но именно в качестве объектов, где материализуется собеседник или потенциальные собеседники, с которыми надо научиться общаться, постигая речь, обращенную автором и создателями книги к читателю. Именно ее, эту речь, и надо суметь по возможности адекватно воспринять обучающемуся читать через книгу как инструмент для чтения,

присвоить содержащийся в ней (книге) чужой опыт и тем самым продвигаться в своем развитии, в познании окружающего мира и себя самого как его составной части. Следовательно, подлинный предмет изучения на уроке чтения — не собственно книга или мир книг, а ЯЗЫК, которым книга передает читателю заданный в ней «опыт, написанный (а точнее — записанный, зашифрованный) и брошенный в общее употребление», и мир книг, как круг возможных (приятных и неприятных, понятных и непонятных, простых и непростых) собеседников, передающих читателю свой опыт. Цель обучения чтению и состоит в формировании у обучающихся желания и умения *понимать* язык книги, чтобы выбирать для себя наиболее подходящего собеседника, ибо этим определяется полноценность чтения-общения. А без полноценного общения-восприятия «чужого опыта» любое чтение просто件 unnecessary, чаще — вредно, так как оно противоречит цели — формированию основ читательской культуры, без которой современному человеку вообще и ребенку — в особенности так трудно найти себя.

Для методики обучения чтению важно выделять пять степеней совершенства в овладении читательской деятельностью: знание о читательской деятельности; умение пересказать; умение правильно действовать с книгой и среди книг для осуществления читательской деятельности лично; привычка квалифицированно действовать с основными (и вспомогательными) для читателя объектами всегда, когда нужно и есть подходящие условия; потребность систематически создавать для себя условия, необходимые для полноценной и целесообразной читательской деятельности, и реализовать себя в чтении как читателя.

Разумеется, каждая из названных здесь степеней совершенства в овладении читательской деятельностью знаменует собой определенный уровень читательской культуры: первая и вторая — чисто вербальный и потому, с точки зрения цели обучения, очень низкий, хотя и легко реализуемый; третья и четвертая — предметно-деятельностный, чреватый в процессе разного рода сложностями и противоречиями, но зато устойчивый и достаточный для квалифицированного чтения, так сказать, уровень нормативный; пятая же степень совершенства является собой уровень высокий и даже наивысший — в зависимости от личной одаренности читателя, но формирующийся лишь на базе освоения читателем третьего и четвертого уровней.

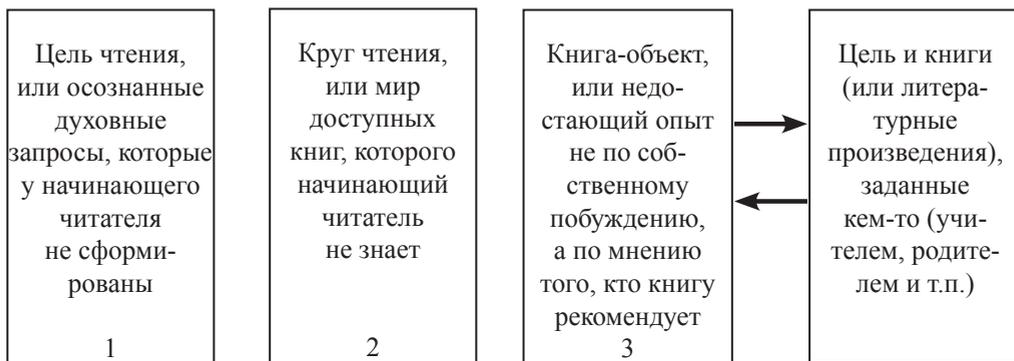
Таким образом, в качестве деятельностной основы читательской культуры выступают третья и четвертая степени совершенства в овладении читательской деятельностью, которые в совокупности и составляют тип правильной читательской деятельности, в конечном счете гарантирующий обучающемуся такое психическое новообразование, как читательская самостоятельность. Интересно, что, при условии освоения обучающимся третьего и четвертого уровней читательской культуры, первый и второй уровни формируются как бы «сами собой»: различие фиксируется только в аспекте культуры устной и письменной речи читателя, а не в культуре чтения.

Закон провоцирования обучением нежелания читать. Закон формулируется так:

Нежелание читать есть объективное следствие обучения младших школьников отдельным читательским умениям без одновременной реализации установки на пробуждение и формирование у них читательской самостоятельности.

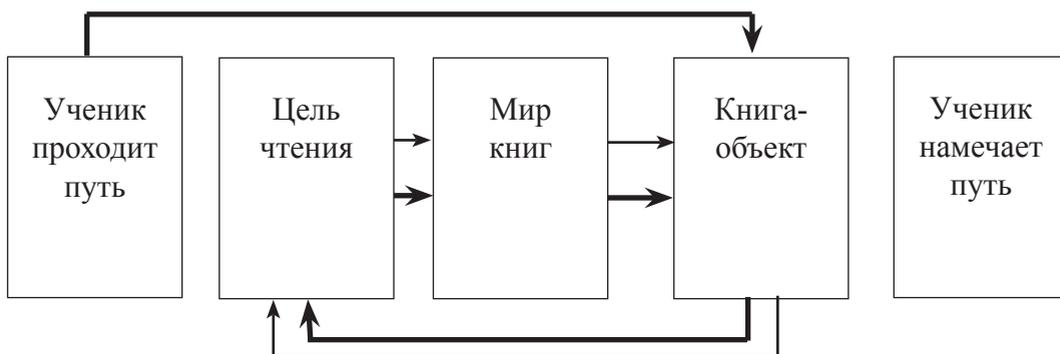
Существование данного закона доказывается, во-первых, способом моделирования процесса читательской деятельности у взрослого квалифицированного читателя, с одной стороны, а с другой — у читателя начинающего, особенно ребенка в возрасте от 6–7 до 9–10 лет. Во-вторых, весьма убедительные доказательства представляет метод аналогии, а в третьих, как всегда, метод наблюдений.

Схема деятельности начинающего читателя, формирующейся традиционно, без пробуждения читательской самостоятельности выглядит так:



Эта схема беспристрастно фиксирует ту объективную опасность, которая реально возникает в процессе обучения чтению детей 6–10 лет, если обучение не нацелено на пробуждение у каждого из них читательской самостоятельности: недоверие к книге, нежелание читать провоцируется ПОДМЕНОЙ для начинающего читателя цели-запроса и желанной, посильной, подходящей ему, по его мнению, книги целью-заказом извне и книгой, которая ребенку «должна быть нужна» согласно «чужому» мнению. Такая постановка обучения, типичная для массовой школы. Оставляя незаполненными ведущие компоненты читательской деятельности обязательным для читателя содержанием (1, 2), она ликвидирует саму возможность формирования у начинающих читателей естественных связей, объединяющих отдельные читательские действия в читательскую деятельность, а значит, не формирует и спонтанность процесса осознанного продуктивного обращения к книгам и желания читать не «вообще», не «просто так» и не потому что, кто-то требует этого, а для пробуждения своей души и «для ответа на возникшие в душе вопросы» (как весьма метко обозначил существование квалифицированного чтения Л.Н. Толстой).

Целесообразное взаимодействие учителя и учащихся с учебным материалом при формировании типа правильной читательской деятельности при обучении чтению должно протекать так:



На схеме хорошо видно, что при таком подходе к обучению чтению все компоненты читательской деятельности связываются для ребенка воедино, что связь замкнулась не на руководителе чтением, а на книге-объекте, внимание к которой и помогает ребенку учиться умению читать, так как заставляет всякий раз обращаться в мир книг, выбирать книгу и думать над книгой, прежде чем читать, затем снова читать и думать о том, что читаешь (слышать речь говорящего, запоминать ее, переживать и так далее) и, наконец, закрыв книгу, снова думать над ней — «по следам» от затраченных усилий — представлять, воображать, иногда по-своему перерабатывать ее содержание, словом, овладевать навыком чтения и умением читать (а не просто техникой раскодирования чего-то безразличного), одновременно расширяя и упорядочивая свой читательский кругозор.

Таковы вкратце сведения о законах, выявленных в процессе изучения явления, именованного прежде *любовь к чтению*.

Теперь очень коротко о **системе основных понятий**, которые составляют вторую сторону содержания науки о становлении личности средствами обучения чтению-общению.

Начать следует с того, что центральными для этой науки выступают два понятия: **тип правильной читательской деятельности и читательская самостоятельность**.

Оба эти понятия чрезвычайно близки. Они настолько близки, что в настоящее время каждое из них по праву входит в название, вытекающей из этой науки теории: теория формирования типа правильной читательской деятельности, или читательской самостоятельности. Однако сами эти понятия различаются качественно, и термины, их обозначающие, никак не синонимы. Термином **читательская самостоятельность** называется **личностное свойство**, а точнее — то психическое новообразование, которое представляет цель обучения. Термином же **тип правильной читательской деятельности** обозначается такой **процесс взаимодействия читателя с книгой** (и миром книг), в результате которого у читателя и формируется читательская самостоятельность. Иначе говоря, тип правильной читательской деятельности — это обязательное условие для формирования читательской самостоятельности, а читательская самостоятельность — это гарантированный результат типа правильной читательской деятельности, если читатель им владеет.

В процессе разработки науки о становлении личности средствами обучения чтению-общению уточнены и нередко по-новому сущностно определены еще, по крайней мере, 9 важных понятий. Они таковы:

– **книга** — это и собеседник, и место хранения переданного собеседником социально-значимого опыта, и инструмент для вычерпывания этого опыта на максимально доступном читателю уровне;

– **чтение** — это вид речевой деятельности, включающий в себя такие обязательные, взаимодействующие для реальной читательской деятельности компоненты, как способность видеть в книге собеседника, слышать его речь, запоминать ее, осмысливать, то есть понимать, переживать и делать выводы, значимые для данного читателя (хочу или не хочу разговаривать с данным собеседником; легко или трудно мне обычно это делать; приятно или неприятно; что для себя принял, с чем не согласен или над чем думаю, какие вопросы встали и так далее);

– **интерес к книге** — пробуждающаяся потребность в собеседнике для себя;

– **интерес к чтению** — это потребность в книге как средстве **избирательного и недостающего** читателю **общения** с целью освоения накопленного человечеством опыта для самосовершенствования;

– **читательские интересы** — это потребность читателя **в книгах определенного рода** или из определенной отрасли знания, ограничивающая круг его чтения, но не из-за того, что читатель других книг не знает, а в связи с осознанием читателем себя, своих особенностей, возможностей, потребностей;

– **обучение чтению** — это формирование у обучающегося как можно более широкого и упорядоченного читательского кругозора на основе типа правильной читательской деятельности;

– **учебный материал для обучения чтению** — это все основные виды и типы книг и произведений из доступного обучаемым по возрасту и уровню подготовки, но как можно более широкого и разнообразного круга чтения, предъявляемые для освоения в строго определенной методической системе;

– **ведущий метод обучения, или метод чтения-рассматривания**, — это путь, с помощью которого неквалифицированный читатель осваивает книгу, мир книг, тип правильной читательской деятельности и становится читателем квалифицированным.

И, наконец, термин — **методика обучения чтению**. Коротко говоря, в нашем понимании этот термин обозначает науку о формировании читателя. Если же попробовать дать более детальное определение этому понятию, то методика обучения чтению — это раздел методики родного языка, то есть органическая часть науки о том, как наиболее экономно, разумно и продуктивно построить процесс формирования у обучаемого типа правильной читательской деятельности, обеспечивая при этом овладение родным языком как средством дистанционного общения, литературное развитие как базу ассо-

циаций, помогающих мыслить, и интерес к литературе как искусству слова, и к ее творцам — как мастерам слова и Гражданам — прежде всего своего Отечества.

Выявлено сущностное различие между понятиями **знание книг и знание о книгах** и типичные методические ошибки, которые вытекают из смешения этих понятий, а также в случае замещения понятия знание книг знанием художественной литературы, что совсем не одно и то же (см. работы, указанные ниже).

Основоположником этой новой науки, разработанной на стыке философии, психологии и филологии, по праву следует считать доктора педагогических наук, Заслуженного Учителя РФ, Заслуженного профессора МГПУ Н.Н. Светловскую. Конечно, Н.Н. Светловская всегда подчеркивает, что наука — это исторически сложившаяся и постоянно развивающаяся система объективно-истинных знаний, а потому непременно говорит о том, что мысль — научить ребенка беседовать с книгой — впервые высказана К.Д. Ушинским и им же обозначена как важнейшая задача освоения ребенком родного языка. Но в XIX веке, как уже упоминалось, у К.Д. Ушинского не было ни средств, ни времени для того, чтобы эту мысль превратить в научную истину. А в науке принято признавать авторство открытия за тем, кто волновавшую всех мысль превратил в стройную систему объективно-истинных знаний, доказал ее истинность научной общественности и предложил теорию, которой может и, видимо, уже должен руководствоваться каждый учитель, если он, разумеется, хочет получить гарантированный результат, превратив уроки обучения чтению в начальных классах (или уроки литературного чтения, как сейчас принято говорить) в подлинную школу развития у детей умения думать, чувствовать и жить, опираясь на драгоценное наследство — русскую литературу.

Интересна историческая параллель: если К.Д. Ушинский высказал приведенную выше основополагающую мысль в 60-е годы XIX века, то Н.Н. Светловская защитила, основанную на этой мысли объективно-истинную систему научных знаний, получившую ныне совершенно определенное название — наука о становлении личности ребенка средствами обучения чтению-общению — почти через 100 лет — в 1977 году, за что и удостоилась степени доктора педагогических наук. Но к этому времени вокруг Н.Н. Светловской уже создавалась ее научная школа.

О том, что такое научная школа, Н.Н. Светловская говорит следующее: научная школа — это люди — коллектив ученых и практиков, знающих и науку становления личности средствами обучения чтению-общению, и основы теории читательской самостоятельности, убежденно следующих всем руководящим положениям, которые составляют сущность названной науки и теории, и всеми доступными им средствами стремящихся, экспериментально перепроверяя каждое положение, получать и фиксировать данные, либо подтверждающие прежние выводы, либо вносящие в них коррективы, либо даже опровергающие их, и тем самым продвигающие научную мысль к более глу-

бокому постижению исследуемой истины и, следовательно, разрабатывающие и науку, и теорию.

За четыре десятилетия в России выросло три поколения ученых, разрабатывающих науку о формировании читателя, и подрастает четвертое — новое, которому и предстоит развивать эту науку дальше. Среди разработчиков доктора наук Г.М. Первова (г. Тамбов), О.В. Сосновская (г. Москва), заслуженные работники высшей школы Э.И. Николаева (Северодвинск), Т.С. Пиче-оол (г. Москва); авторы школьных учебников О.В.Кубасова (г. Москва), О.В. Дژهжелей (г. Харьков); учителя-исследователи, в том числе заслуженные учителя РФ, лауреаты многих конкурсов — О.А. Обнорская, М.К. Камшечко, П.Б. Кочетова, Н.М. Суворова, Н.С. Юрьева, С.В. Вечканова, Р.Ф. Досаева, Н.В. Фомина, О.Б. Осадчук, Г.М. Рыбак, Т.З. Рудик, Л.Б. Найда, С.В. Цибульская, Н.П. Киналь, О.И. Скорнякова, З.И. Каргопольцева, Н.А. Черепанова, И.К. Логинова, Т.Г. Аникьева и другие; деканы факультетов начальных классов, заведующие кафедрами, преподаватели вузов, то есть те, кто готовит учителей начальных классов с высшим образованием, и те, кто пишет учебные пособия для вузов и методические пособия для учителей — Н.С. Бибко (г. Новосибирск), Л.А. Павлова (г. Чита), Л.И. Козлова (г. Чита), В.П. Сыромицкая-Синенко (г. Орск), Е.А. Швайкина (г. Смоленск), А.Н. Хлысталова (г. Орехово-Зуево), М.М. Наумчук (г. Тернополь), П.И. Леонова (г. Минск), Е.В. Дьячкова (г. Москва), И. Гантя (Молдова), Н.К. Иванкина (г. Саратов), Л.С. Сильченкова (г. Красноярск), С.Н. Вачкова (г. Москва), И.А. Шкабура (г. Чита), И.С. Дягилева (Республика Коми), Б. Коцюбинска-Коза (Польша), Н.В. Душкина (Испания) и многие другие бескорыстные просвещенцы, работающие во славу отечественного образования, сохранения, уточнения и совершенствования его ведущей основы — обучения детей чтению-общению как средству становления личности человека, осваивающего опыт предшествующих поколений, заключенный в книгах.

Эта школа постоянно пополняется творчески работающими русскими и зарубежными учителями. Успешно сдали вступительные экзамены в аспирантуру учителя школ Москвы Е. Шаблина, Е. Краева и Еленич Борка (Сербия). И это не случайно. Сейчас, когда весь мир озабочен тем, как воспитать и созидать человека, когда большие надежды общество возлагает в этом смысле на книгу и чтение (ведь не случайно 2007 год официально был объявлен в мире Годом подготовки читателя и чтения), очень важно заявить миру, что проблема научно и практически решена, ибо за 40 лет существования науки становления личности средствами обучения чтению-общению не было ни одного случая во всей России, чтобы учитель, который руководствуется данной наукой и теорией формирования читательской самостоятельности, не нарушая ее установок, не приучил бы детей радоваться урокам чтения, любить и читать книги по личному выбору и полноценно.

Т.В. Корнеева

Ребенок в информационном пространстве

Современный человек живет не только во внешнем материальном мире, но и в глобальном информационном поле. И если в древности информационная экспансия была связана с распространением этноязыкового или религиозного влияния, то в современном мире к культурной экспансии (например, американизации, вестернизации) ведут перемещения не столько людей, сколько информации. Процессы такого рода могут оцениваться как культурный империализм или информационная агрессия [13].

Информационное пространство, окружающее человека, во многом определяет формирование его «картины» или «модели» мира. Модель мира — это «сетка координат, при помощи которой люди воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их сознании» [11: с. 15]. Таким образом, реальная действительность отражается в виде картины мира, которая структурируется при помощи и посредством модели мира. В качестве моделирующих структур могут выступать также: язык, мифология, религия, искусство, наука и прочее. Однако в современном обществе, роль информационных технологий, влияющих на формирование картины мира, возрастает, и поглощает в себя или вытесняет другие моделирующие структуры. Именно поэтому так важно изучать влияние информационного пространства на развитие формирующейся психики детей и подростков.

Трудно представить жизнь современной российской семьи без телевидения. Телевидение — это «окно во внешний мир» и при разумном подходе оно может выполнять функции образовательного, развлекательного и воспитывающего характера. С помощью телевидения у детей формируется «образ мира», понятия о добре и зле, справедливости и дружбе и представления о других социальных явлениях. Но почему все чаще и чаще психологи бьют тревогу о массовом пристрастии детей к телевизионным просмотрам? Появилось даже такое выражение — «экранные дети». Может быть это надуманная проблема? Попытаемся ответить на этот вопрос.

Результаты исследования показали, что дети старшего дошкольного возраста проводят у экранов телевизора в среднем от 2 до 6 часов в день. При этом наибольшее количество времени приходится на вечерние часы — с 18 до 22 часов. Обращает на себя внимания тот факт, что дети, которые не посещают детский сад, находятся у экранов телевизоров в 2 раза больше, чем дети, посещающие детское дошкольное учреждение. То есть привычку постоянного просмотра телевизионных программ они приобретают вместе

с родителями, прежде всего с не работающими мамами или бабушками. Выявилась тенденция, заключающаяся в том, что дошкольники проявляют особый интерес не только к детским программам, мультипликационным фильмам, но и к художественным, детективным фильмам, адресованным взрослой аудитории, а также информационным программам, типа «Петровка-38», «Дорожный патруль», «Чрезвычайные пришествия» и тому подобное.

Возможно, мы услышим голоса оппонентов: ну и в чем проблема? Телевидение — это «окно в мир»! Пусть знакомятся с современной действительностью! Однако мы проанализировали 100 часов телевизионных программ ведущих каналов российского телевидения. Каковы же результаты? В среднем на 1 час телетрансляции приходится 4 сцены насилия и эротики. То есть каждые 15 минут российский ребенок видит на экране акт насилия, агрессии или эротическую сцену. В утренние часы в среднем транслируется 3 сцены насилия за 1 час теле вещания. Доминирующий жанр, в котором транслируется акт насилия и агрессии — художественный фильм. На его долю приходится 57% от всех сцен насилия. Из 29 художественных фильмов, показанных по телевидению, только в одном не было сцен агрессии. Обращает на себя внимание натуралистичность показа насилия, то есть подробный показ жертв, окровавленных трупов, кровавых драк, отрубленных голов, похищения людей и тому подобное.

Чем опасно такое телевидение для ребенка?

Во-первых, необходимо сказать об особой впечатлительности и способности к внушению детской психики.

Кино и телевидение влияют на человека во многом на бессознательном уровне [9, 10, 12, 18, 19]. Только часть информации, которая воспринимается ребенком, воздействует на сознание. Образы, звуки, знаки и символы оказывают внушающее воздействие. Например, раскаты грома, звуки камнепада, завывающей метели и тому подобное вызывают такие эмоции, как страх или ощущение ужаса. Помимо явной демонстрации насилия кинематографом активно используется имплицитное (неявное, неочевидное) насилие. Как писал С.М. Эйзенштейн [19], насилие, которое присутствует ритмами своего переживания в конструкции произведения (снятие пространственной дистанции вплоть до ощущения невыносимой близости надвигающегося ужаса и тому подобное). Например, надвигающийся на зрителя поезд вызывает у ребенка страх быть раздавленным. Сцены убийства внутри наглухо закрытого помещения, запертые двери, ключ в замке с внутренней стороны, напряженный звук сердцебиения, который не осознается зрителем, — все это способствует развитию чувства постоянной тревоги и опасности. Защищаясь от этих неприятных эмоций, ребенок вытесняет их в бессознательную часть психики.

Взрослый может сразу и не заметить каких-либо явных изменений в поведении или реагировании ребенка. Часто родители отмечают, что их дети любят смотреть детективные фильмы или фильмы с элементами насилия. Однако те неприятные эмоции и увиденные страшные образы или звуки, ко-

торые воспринимает ребенок с экрана, хранятся в области неосознаваемого и могут беспокоить малыша в виде снов, страхов, повышенной тревожности или невротических симптомов.

Выдающийся русский психиатр В.Бехтерев еще в начале XX века отмечал, что достаточно иногда неосторожно произнесенного при ребенке слова о совершении убийства или другом каком-либо тяжелом происшествии, чтобы ребенок тревожно спал или даже подвергся ночному испугу или кошмару [3].

Анализ страхов современных дошкольников 6 лет показывает их превышение в среднем на 8 пунктов от возрастной нормы. При этом в перечне страхов у дошкольников появились нехарактерные для данной возрастной группы страхи: страх темноты и страх остаться одному в комнате. Эти страхи характерны для детей более раннего возраста и, как правило, не были типичными для 6-летних детей. Кроме того, были выявлены и такие страхи, как боязнь быть похищенным, страх оказаться в тюрьме, страх быть взорванным террористами.

В качестве подтверждения полученных нами данных, можно привести пример из современной жизни российских детей. После многочасовой трансляции по российскому телевидению трагедии, которая случилась в школе Беслана, многие психологи в России отмечали массовое обращение родителей за психологической помощью. У детей, прежде всего младшего школьного и дошкольного возраста, был сформирован страх посещения школы и страх террористических актов. В течение нескольких дней вся страна была прикована к телевизионному экрану, но никто не позаботился оградить детей России от этой страшной и чудовищной видеoinформации. При этом по телевидению, радио, в школах и детских садах родители не были проинформированы о негативном влиянии такой информации на психику ребенка.

Психиатры еще в начале XX века отмечали, что достаточно одного увиденного истерического припадка или эпилептического приступа среди детей, чтобы в известных случаях развилась судорожная эпидемия, захватывающая нескольких школьников (В. Бехтерев, З. Фрейд и другие). Однако эти предостережения до сих пор не услышаны. В подтверждение сказанного, следует вспомнить о массовом заболевании детей на Кавказе в декабре 2005 года. Всего за медицинской помощью обратились более 80 детей и подростков. По сообщению РИА Новости, комиссия Института судебной психиатрии имени В.П. Сербского пришла к выводу, что массовое заболевание чеченских детей вызвано не отравлением, а представляет собой психическое расстройство. Причиной массового распространения болезни стал эффект психологического «заражения», когда одному человеку становится плохо, это передается второму, третьему и так далее, вследствие чего возникают обморочные состояния, затем судорожные реакции. При постановке диагноза и выявлении причины случившегося заболевания детей на Кавказе специалисты института судебной психиатрии обратили особое внимание на роль телевидения, способствующего развитию эффекта психического заражения при постоянной демонстрации сцен насилия, убийств, террора и так далее.

Практически через сто лет не потеряли актуальности слова выдающегося российского ученого В. Бехтерева, выступающего перед педагогической общественностью на 1-м Международном педологическом конгрессе в Брюсселе в 1911 году: «Эту исключительную впечатлительность ребенка никогда не следует забывать в такого рода вопросах, как охрана душевного здоровья, так как эти же условия дают основу и для здорового воздействия на ребенка путем примера, возбуждающего подражание, и путем внушения» [3 с. 174].

Во-вторых, необходимо сказать об «эффекте привыкания» и заразительности агрессивного поведения.

Постоянный просмотр сцен насилия притупляет эмоциональные чувства детей, они привыкают к жестокости, у них формируется равнодушие к человеческой боли. Если через каждые 15 минут на экране российского телевидения транслируется боль или насилие, то через какое-то время ребенок воспринимает это как норму. У него формируется **эталон эмоционального реагирования**. Можно предположить, что бездуховность и особая жестокость современных подростков во многом связаны с эмоциональными, нравственными и моральными эталонами, которые были сформированы у них обществом, и прежде всего телевидением.

Исследования зарубежных психологов (А. Бандура, Л. Берковец и другие) показали, что если в лабораторных условиях ребенка-дошкольника подвергнуть воздействию видеoinформации, связанной с насилием, он сразу после этого начинает вести себя агрессивно. Это вызвано тем, что дети склонны имитировать поведение, получившее положительное подкрепление. Например, агрессивный герой мультика становится победителем и никто его не осуждает. По мнению психологов, при виде экранных драк у юных телезрителей развивается определенный способ понимания агрессии, то есть создается определенный сценарий действий, который не осознается ребенком. Однако столкнувшись с трудностями во взаимоотношениях с людьми, ребенок вспоминает сценарий агрессивного поведения, который он видит постоянно на экране, и этот сценарий подсказывает ему вероятный ход действий [1, 2].

Возникает вопрос: «Многие дети смотрят телевизор, но почему не все из них агрессивны?». В процессе одной и той же деятельности, отмечает Л.И. Божович, могут формироваться разные качества, разные психические процессы, так как ребенок усваивает лишь то из окружающей действительности, что отвечает его потребностям [4]. Эти потребности во многом определяет семья и общение со сверстниками. Дети учатся агрессивному поведению также на основе подкрепления агрессивных моделей поведения в семье, детском саду, школе.

Однако исследования Х. Хекхаузена показали, что дети, которые в семье чаще подвергаются наказанию, во-первых, вообще больше смотрят телевизионные программы; во-вторых, в качестве любимой передачи они отмечают большое количество программ, в которых присутствует насилие, а в качестве любимых телегероев они выбирают тех, которые наиболее агрессивны [2].

Ведущие страны мира в целом стремятся соблюдать Конвенцию Прав Ребенка, в которой статья 17, гласит: «Способствовать тому, чтобы масс-медиа распространяли информацию о социальной и культурной помощи детям, поощрять развитие соответствующих рекомендаций для предохранения ребенка от информационных материалов, приносящих вред его благополучию». Именно поэтому был введен запрет на показ сцен агрессии и насилия, а также эротики на телевидении в дневное и вечернее время во многих странах мира (США, Великобритания, Израиль и другие). Демонстрация этих сцен разрешалась, в основном, на платном кабельном телевидении. Однако в России до сих пор данный вопрос вне должного внимания.

В-третьих, настораживает «романтизация» отрицательных героев многих художественных фильмов, которые смотрят дети вместе с родителями. Например, после просмотра художественного фильма «Бригада» воспитатели детских садов отметили, что большое количество детей стали использовать сценарий фильма в своих сюжетно-ролевых играх. Имитации повергались, в основном, только агрессивные сцены фильма. При этом 46% детей пытались подражать главным героям в движениях, 29% — в мимике, 18% — в поступках.

Романтизация негативного образа жизни приводит к формированию у ребенка соответствующих нравственных образцов поведения. Иногда родители считают, что ребенок воспринимает фильм так же как взрослый. Однако это не соответствует действительности. Ребенок еще не понимает метафор, не может правильно понять происходящих событий на экране, так как мышление у ребенка-дошкольника — наглядно-действенное и наглядно-образное. Он улавливает лишь основную линию сюжета и конкретное поведение. Ребенку-дошкольнику недоступно, например, понимание «мук совести» или «душевные метания» главного героя. Он не может самостоятельно понять причину несоответствия поступков и слов героев фильма. Именно поэтому ребенок копирует не «благородные слова» героя, а конкретные его негативные или агрессивные поступки.

Выдающийся русский психолог Л.С. Выготский писал, что «...ситуация будет влиять на ребенка по-разному в зависимости от того, насколько ребенок понимает ее смысл и значение... Ясно, что ребенок, который понимает, что такое смерть, будет реагировать на это иначе, чем ребенок, который вообще не понимает, что здесь произошло... влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» [5: с. 100].

В-четвертых, необходимо отметить, что современное телевидение не способствует умственному развитию детей.

На долю развивающих программ в российском телевидении отводится от 1,5% и до 3% эфирного времени. Сравним с рекламой, ей предоставляется 23% телевизионного времени. На экране практически отсутствуют программы, ориентированные на детей дошкольного возраста. Исключение — программа «Спокойной ночи, малыши». Однако и в этой программе не учиты-

ваются основные особенности детской психики. Например, то, что ребенок лучше всего запоминает ту информацию, которая была показана в начале и в конце программы. В современном законе о рекламе было разрешено включать в начало и конец детских программ рекламные видеоролики. Поэтому ребенок больше будет помнить о каком-нибудь шампуне или детской косметике, чем о содержании увиденного мультика.

Кроме этого, телевидение способствует интеллектуальной пассивности ребенка. Информация подается в готовом виде, она не требует усилий воображения и анализа. Большинство родителей отмечают, что дети не хотят, чтобы им читали книги, они предпочитают смотреть сказки по видео. Для родителей значительно удобнее поставить для просмотра мультик, чем тратить время на прочтение ребенку книги. Этот подход тормозит развитие психических функций ребенка. Замедляется развитие речи и мышления, не развивается воображение, так как все дано в готовом виде. При этом нет тесного эмоционального контакта ребенка и родителя. Не происходит обсуждения прочитанного текста и не развивается у ребенка стремления самому научиться читать. Этот, казалось бы, легкий путь в воспитании впоследствии приводит к плачевным результатам при поступлении ребенка в школу. Ребенок не приучен к книге, он не может сконцентрироваться на тексте, у него не развито воображение, несвязная речь.

В-пятых, следует остановиться на воздействии рекламы на психику ребенка.

Опрос матерей детей раннего и дошкольного возраста показал особое сильное влияние рекламы на поведение ребенка. Многие дети отказываются есть или одеваться, если перед их взором мелькают кадры рекламы. Многие мамы свидетельствуют, что реклама стала удобным средством, чтобы справиться с непослушным ребенком. Ребенок замолкает, смотрит на экран, как загипнотизированный. Парадоксально, но это вполне устраивает родителей, так как при показе рекламы ребенок становится послушным, и родители в это время одевают или кормят ребенка. Но в чем же опасность рекламы? Прежде всего, необходимо отметить, что в этот период детства у ребенка особенно бурно развивается такая психическая функция, как восприятие. То есть психика особенно остро восприимчива к ярким образам, мельканиям, быстрой смене и красочности наглядного образа и так далее. Именно поэтому ребенок так реагирует на рекламу. Однако постоянный просмотр рекламы формирует у него психологическую зависимость, которая возникает в результате искусственного стимулирования и перевозбуждения нервной системы. Это, в свою очередь, может привести к дисгармонии мозговых ритмов, их сбою, который может произойти благодаря эффекту «мелькания» видео-кадров.

От рекламы можно защититься, считает известный итальянский ученый А. Манегетти, научившись соблюдать правила гигиены во всей гамме нашего восприятия. «Врачи приучили нас соблюдать правила биологической и физиологической гигиены, а психологи должны обучать гигиене чувствитель-

ности. Нужно приучить людей — особенно в сфере педагогики — к мысли о том, что существует гигиена ума в процессе восприятия» [12: с. 367].

Отдельно рассмотрим современное российское телевидение с точки зрения показа мультипликационных фильмов.

Наш анализ показал, что российские мультипликационные фильмы, которые можно назвать классикой мировой мультипликации и в которых задействованы выдающиеся артисты и художники, на ведущих каналах телевидения (исключение – канал «Культура») показывают в 90% случаев в самые утренние часы, то есть с 6 до 8 часов, когда основная масса детей еще спит. Зарубежные мультфильмы начинают транслировать в дневное время с 12 до 18 часов, при этом их эфирное время увеличивается почти в два раза. Анализ зарубежных фильмов с точки зрения их содержательности не выдерживает никакой критики. Они изобилуют, в основном, сценами насилия, агрессии, манипулирования, обмана и тому подобное.

Ребенок, который смотрит мультфильм, идентифицируется с его героями. Важность процесса идентификации с реальными или воображаемыми носителями моральных образцов и правил подчеркивали такие исследователи, как Л.И. Божович, М.И. Бобнева, Н.И. Судаков, С.Г. Якобсон, и другие. Поэтому очень важно, какой мультфильм смотрит ребенок — классику российской или зарубежной мультипликации или низкопробный зарубежный мультфильм. К сожалению, наш российский экран на 80% эфирного времени, отведенного на мультипликацию, заполнен зарубежными мультфильмами очень низкого качества, как с художественной точки зрения, так и с содержательной. Благодаря, казалось бы «положительным» героям этих мультфильмов дети учатся решать конфликтные ситуации неприемлемым, но привлекательным для детей способом: с помощью драки, агрессии, обмана. Поэтому не случайно, что любимыми мультипликационными героями современных дошкольников стали: Человек-паук (абсолютный чемпион), Терминатор, Шрек, Черепашки-ниндзя, Том и Джерри, Бэтмэн. При этом дети не назвали ни одного героя российских мультипликационных фильмов.

Многие зарубежные мультипликационные фильмы ориентированы на формирование у детей прежде всего чувства потребительства. К примеру, диснеевские истории о дяде Скрудже и его утятах-племянниках сводятся в основном к поиску путей обогащения, внушая маленьким зрителям главную мечту и заповедь рыночного общества. Между тем, по наблюдениям известного американского социолога Джульет Скор, дети, увлекающиеся культурой потребителя, со временем вырастают в депрессивных и одиноких подростков [15].

За редким исключением, зарубежные мультфильмы, которые демонстрирует российское телевидение, отличаются высокой художественной ценностью и высоким нравственным содержанием.

Просмотр мультфильмов во многом определяет и предпочтения ребенка в выборе детских игрушек. Среди самых популярных игрушек, которые современные дети приносят в детский сад, оказались: черепашки-ниндзя, роботы, человек-паук и атрибуты к нему, различные маски, копирующие ге-

роев зарубежных мультфильмов. Эта тенденция опасна для детской психики. Дело в том, что зарубежные мультфильмы используют в большей мере не *куклы-символы*, в которых воплощены архетипы культуры и культурные герои, а *куклы-манипуляторы, образы-оборотни*, разрушающие устоявшуюся архитектуру культуры и негативно влияющие на психику ребенка.

Игрушка, по мнению психологов, имеет колоссальное значение в развитии ребенка. Кукла для ребенка выступает в качестве «заместителя идеального друга», она несет в себе эталон нравственного поведения. Ребенок сосредоточивает на игрушках весь свой моральный опыт [6, 14]. Именно поэтому родителям и педагогам так важно контролировать, какими игрушками играет ребенок, а государству следить за их промышленным выпуском и торговлей игрушками для детей.

Мы постарались ответить на поставленный в начале статьи вопрос: чем опасно современное телевидение для ребенка-дошкольника? Однако мы не предлагаем исключить современные плоды цивилизации из жизни ребенка. Мы призываем обратить на данный вопрос особое внимание и проявить заботу об информационно-психологической безопасности детей и подростков.

Проблема информационно-психологической безопасности личности назрела как никогда. Однако актуальность этой проблематики начала осознаваться обществом лишь в последнее десятилетие (Г.Г. Почепцов, А.А. Деркач, Б.Ф. Поршнев, Г.И. Иванин, Г.В. Грачев и другие). Первая научно-практическая конференция по проблемам информационно-психологической безопасности, проведенная в 1995 году Институтом психологии Российской академии наук, показала важность этой проблемы, ее многогранность, сложность и неразработанность [17].

Исследования, которые были проведены в последнее время, касаются, прежде всего, информационно-психологической безопасности в военной и политической сферах [7, 8, 16, 17]. Однако проблема информационно-психологической безопасности детей и подростков до настоящего времени в научно-теоретическом и практическом плане практически не разработана.

Полученные нами результаты свидетельствуют о необходимости осознания реальной информационной угрозы, нависшей над российскими детьми и необходимости разработки данной проблематики.

Литература

1. *Бандура А.* Теория социального научения. – СПб.: Питер, 2000.
2. *Берковец Л.* Агрессия: причины, последствия и их контроль. – СПб.: Питер, 2001.
3. *Бехтерев В.* Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб.: Питер, 2001.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968.
5. *Выготский Л.С.* Основы педологии. – М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934.

6. *Голубева Ю.О.* Кукла в координатах индивидуально-психологического и социокультурного бытия: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М.: РУДН, 2000.
7. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технологии психологической защиты: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М.: РАГС, 2000.
8. Информационно-психологическая и психотронная война: хрестоматия / Под общ. ред. А.Е. Тараса. – Мн.: Харвест, 2003.
9. *Кнуру К.В.* Речевое воздействие в рекламе и проблема толерантности // Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного сознания: материалы международной конференции. Екатеринбург, 21–22 декабря 2001 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. – С. 78–79.
10. *Корбут К.П.* Психоанализ о кино и кино о психоанализе // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – № 2. – <http://psyjournal.ru/j3p/par.php?id=20050204>
11. *Маковский М.М.* Язык-миф-культура. Символы жизни и жизнь символов. – М.: Русские словари, 1996.
12. *Менегетти А.* Образ и бессознательное: Учебное пособие по интерпретации образа и сновидений / Пер. с итальянского. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2000.
13. *Мечковская Н.Б.* Семиотика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций: учебное пособие для студ. филол., лингв. и перевод. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.
14. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 1998.
15. Не воспитай Скруджа. – <http://Advertology>
16. *Почепцов Г.Г.* Информационные войны. – М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 2000.
17. Проблемы информационно-психологической безопасности // Сборник тезисов 1-ой российской конференции. – М.: Институт психологии РАН, 1996.
18. *Фрейд З.* Психоанализ и культура. Леонардо да Винчи. – СПб.: Питер, 1997.
19. *Эйзенштейн С.М.* Мемуары. В 6 тт. Т. 1. – М.: Искусство, 1971.

Е.А. Кудрявцева

Становление индивидуальности ребенка в детском коллективе

В условиях общественного воспитания каждый ребенок должен войти в детское сообщество, найти свое место, признание среди других. Для этого нужна особая группа качеств, с помощью которых ребенок мог бы устанавливать разнообразные связи со сверстниками. Среди таких качеств, по мнению А.П. Усовой, выступают организованность, дисциплинированность, интерес, положительно характеризующие ребенка, но которые сами по себе еще не вводят его в мир сверстников. Необходимы другие качества личности, помогающие общаться с детьми, строить взаимоотношения. Если индивидуальное поведение дошкольника может определяться специфическими, присущими только ему чертами, то общественное поведение характеризуется особыми качествами, позволяющими ребенку свободно входить в детский коллектив и жить в радостной атмосфере детства.

Таковыми качествами мы считаем сочувствие, сопереживание, взаимопомощь как предпосылки морального развития дошкольника, характеризующие потенциальные возможности проявления им социальной сущности индивидуальности. Будучи социальными по своей природе, они должны быть сформированы в комплексе у каждого ребенка, иметь личностно-значимый смысл, самостоятельное начало. Личностно значимый смысл этих качеств усиливается за счет влияния склонностей личности, роль которых важна в совместной коллективной деятельности, где каждый воспитанник, реализуя свой потенциал, может заявить о себе и внести вклад в общее дело.

В психолого-педагогической литературе вышеперечисленные качества раскрываются в качестве основ гуманизма, определенной готовности субъекта чувствовать, переживать, действовать как другой человек. Смысл проявления этих качеств обнаруживается в общении и совместной деятельности, когда появляется необходимость помочь, позаботиться о ком-либо, оказать поддержку и внимание, а также ощутить их влияние на себе. Важное условие возникновения гуманного отношения к сверстнику — распознавание состояния, которое тот переживает.

В теории и практике дошкольного воспитания отмечается, что многие дети старшего дошкольного возраста не проявляют отзывчивого отношения к своим сверстникам, не замечают или не принимают близко к сердцу их затруднений и огорчений, не радуются успехам, достижениям.

Подобные факты побуждают нас обратиться к вопросу о необходимости своевременного развития моральных качеств у каждого ребенка, иначе дети станут испытывать серьезные проблемы в установлении контактов с ровес-

никами, и коллективные взаимоотношения будут малоэффективны в развитии индивидуальных качеств личности.

Ребенок старшего дошкольного возраста должен научиться переживать, чувствовать, отличать положительные и отрицательные эмоции, настрой в связи с восприятием явлений окружающей действительности, человека, человеческих взаимоотношений. Проникая в глубину своего внутреннего «Я», различая свое душевное состояние, накапливая опыт нравственных переживаний, ребенок обогащает собственное внутреннее содержание, учится переносить индивидуальные переживания на других людей, то есть сочувствовать, сопереживать. Мы полагаем, что через желание разделить индивидуальные переживания с другими возникает механизм обратной связи: сосредоточиться на этом другом для того, чтобы понять, соответствует ли его внутреннее состояние собственному, охарактеризовать его, уметь идентифицировать переживания адекватно воспринимаемым ситуациям. Осознание собственных чувств, переживаний личности, когда они совпадают или не совпадают с переживаниями другого, способствует накоплению эмоционального и когнитивного опыта, позволяющего ребенку компетентно корректировать свои действия.

Мы апеллируем к сфере моральных чувств как к важной основе становления общественного сознания и поведения, поскольку отсутствие нравственных переживаний личности в процессе формирования социальных представлений препятствует нравственному воспитанию ребенка, а также формированию коллективных взаимоотношений.

Личные переживания ребенка развиваются в процессе восприятия объектов и явлений окружающей действительности, взаимоотношений людей, природы, выражаясь в чувствах радости и грусти, удовольствия и неудовольствия, восхищения и возмущения и так далее. Человек как общественное существо не может переживать их в одиночку, а стремится соотнести свои переживания с переживаниями других, обращаясь к сверстнику как к ближайшему субъекту сорадования, сопереживания. Сверстник может и должен стать интересным объектом наблюдений и взаимоотношений для ребенка старшего дошкольного возраста.

Развитие морального потенциала, рассматриваемого нами как совокупность возможностей в проявлении социальных качеств, отражает специфику индивидуальности в процессе коллективной деятельности со сверстниками.

Сочувствие, сопереживание, взаимопомощь характеризуются нами как последовательно развивающиеся моральные качества ребенка, моральный потенциал, причем сопереживание — более сложное качество, чем сочувствие, а взаимопомощь выступает как результат проявления этих качеств. При этом наблюдательность, умение заметить сверстника служат начальным звеном развития морального потенциала. Таким образом, выстраивается определенная последовательность в проявлении социальных качеств личности:

Сочувствие — предпосылка к сопереживанию, умение чувствовать так, как чувствует другой.

Сопереживание — умение сочувствовать, распознавать состояние другого человека, активно содействовать ему посредством адекватно выбранных способов и средств.

Взаимопомощь — действия, направленные на пользу другому человеку, имеющие преобразовательный характер.

Осознание собственной активности, меры содействия в жизни другого могут выступить для ребенка показателем готовности к коллективным взаимоотношениям, показателем морального развития личности, нравственной основой коллективных взаимоотношений. Взаимопомощь реализуется в процессе возникновения сочувствия и сопереживания в совместной деятельности дошкольников.

Моральный потенциал как совокупность возможностей проявления социальных качеств развивается в условиях обогащения и осознания эмоционального опыта личности. Взаимоотношения, обогащенные личностными эмоциональными переживаниями, приобретают нравственный характер, если развиваются с учетом переживаний каждого ребенка, поощрений его успехов и признания в детской среде. Такого рода взаимоотношения постепенно развиваются как коллективные взаимоотношения, от которых зависит характер общественного поведения человека, а также становление его индивидуальности.

Индивидуальность предполагает в ребенке свободу сознания, чувств, поведения, реализуемого в деятельности, в том числе и с учетом склонностей, но свобода отдельной личности формируется в тесной зависимости от окружения. Так как ребенок в дошкольном учреждении находится среди сверстников, то возникает необходимость изучения вопросов, касающихся «детского общества», коллектива, и поиска оптимальных путей взаимодействия этого общества и отдельного ребенка. Важно, чтобы реализация индивидуальных склонностей способствовала бы развитию его морального потенциала и коллективных взаимоотношений. Именно через коллектив, который выступает носителем общественных идей, происходит формирование отношений отдельной личности. В зависимости от отношения коллектива к тем или иным событиям, фактам действительности, в большей мере складывается и отношение личности к ним. В свою очередь отдельная личность оказывает влияние на детский коллектив в процессе проявления индивидуальных качеств, склонностей к деятельности, которые ярко подчеркивают ее своеобразие. Таким образом, личность выступает как член коллектива, связанный определенными отношениями с другими его членами. Эмоциональное комфортное состояние ребенка среди других определяется его направленностью на коллектив, готовностью к взаимодействию с ним и эмоциональным откликом на состояние других детей.

Мы рассматриваем индивидуальность ребенка, как своеобразие проявления моральных качеств, индивидуальных склонностей, позволяющих ему жить в детском коллективе, в условиях коллективных взаимоотношений. Индивидуальность развивается в процессе изменения этих качеств, когда

приобретается позитивный опыт их проявления в коллективной деятельности дошкольников.

Проанализировав эмпирический материал, характеризующий специфику развития индивидуальности в коллективных взаимоотношениях, в качестве основы исследования мы избрали анализ динамики развития моральных качеств личности с учетом ее склонностей к разным видам деятельности. Представляемая нами динамика морального роста ребенка, заключается в 2-х этапах:

- накопление и осознание эмоционального опыта, необходимого для развития морального потенциала личности;
- организация совместной деятельности с опорой на склонности детей, где индивидуальные личностные качества приобретают общественный смысл.

Эмоциональный опыт ребенка проявится в личных переживаниях и переживаниях, направленных на другого. Началом проявления сочувствия и сопереживания будет наблюдательность, которая станет необходимым компонентом развития морального потенциала.

Наблюдательность, по нашему предположению, обнаружится в умении различать собственные переживания и замечать, распознавать эмоциональное состояние других людей. Наблюдательность как индивидуальное качество, характеризующее ребенка, будучи началом возникновения сочувствия, сопереживания, взаимопомощи, позволяет увидеть сверстника как интересного субъекта деятельности.

Самостоятельные наблюдения играют важную роль в развитии, обогащении индивидуальности через накопление чувственных впечатлений, которые переживаются глубоко субъективно. Приобретенный эмоциональный опыт личности важен, так как субъективные переживания, воспринимаемые с разной силой интенсивности и степени эмоциональной окрашенности, индивидуализируют каждый конкретный опыт, влияют на его своеобразие, а в совместной коллективной деятельности — на социальное поведение.

Программа воспитательных воздействий в ходе организации педагогического эксперимента была ориентирована на обогащение и осознание у старших дошкольников эмоционального опыта, который, как мы полагали, должен был актуализировать их эмоциональную сферу. В организацию педагогического процесса были включены экскурсии и целевые прогулки, направленные на реализацию этой цели. Для оживления индивидуальных переживаний дошкольника целенаправленно использовался метод наблюдения за взаимоотношениями детей, а также в процессе организации взаимодействия ребенка с природой. В связи с этим было организовано восприятие соответствующих явлений действительности и природы, которые, по нашему замыслу, должны были отличаться новизной, оригинальностью, вызывать удивление ребенка. Методика организации наблюдений предусматривала содержание и объем знаний, направленных на формирование представлений ребенка о социальных качествах, учитывала необходимость умений охарактеризовать личные переживания и переживания, направленные на сверстника, с помощью соответствующих речевых оборотов.

Эмоциональный индивидуальный опыт располагает потенциальными возможностями проявления старшим дошкольником сочувствия, сопереживания, взаимопомощи, которые должны стать личностно значимыми в условиях коллективных взаимоотношений. Для одного ребенка личностная значимость будет выражаться в том, что, обращаясь к сверстнику, он как бы сам создает условия для собственного морального развития, ибо это, возникающее качество общности (А.П. Усова), будет вкладом в становление его индивидуальности. А для сверстника, на которого направлены личностные переживания ребенка, создается реальная ситуация сопереживания, в той или иной степени решение его личных проблем, возможных трудностей, с которыми самостоятельно он не может справиться. Это поможет дошкольнику осознать значение помощи, реально возникающей в условиях детского коллектива. В процессе организации и проведения педагогического эксперимента использовались беседы с детьми, включенные наблюдения, упражнения в нравственных поступках.

В число вопросов, составляющих содержание беседы по выявлению представлений ребенка о собственных переживаниях и переживаниях, направленных на сверстников, были включены следующие: что ты чувствуешь, когда тебя обижают? Какое у тебя настроение, когда тебе помогают? Кто тебе помог? Расскажи как. Что ты чувствовал? Весело тебе бывает или грустно, когда обижают товарища? Почему? и другие.

Особенностью включенных наблюдений является то, что они специально не планируются, а целесообразно используются в ходе педагогического эксперимента, а именно тогда, когда, наблюдая за детьми в течение дня, фиксируются ситуации, требующие педагогического сопровождения. Так, в частности, если кто-то из детей помог товарищу и этот факт остался не замеченным, взрослый обращается к ребенку-наблюдателю соответствующей ситуации и предлагает внимательно посмотреть за сверстником и рассказать о том, что он видит и чувствует.

Применение упражнения в нравственных поступках раскрывает картину того, насколько дети способны, наблюдая друг за другом, замечать затруднения товарища и вмешиваться в его действия, учитывая возможности сверстника, а также его эмоциональное состояние. В частности, когда двум–трем детям в одном случае независимо друг от друга поручается сделать индивидуальные постройки, а в другом — соорудить общую постройку, обсудив особенности поведения каждого ребенка в обоих случаях. Эта методика, по нашим предположениям, может представить не только объективные показатели индивидуального и коллективного поведения участников, но и самих воспитанников поставить в условия осуществления эмоционально–когнитивной деятельности, когда нужно уметь смотреть на сверстника, как на другого, наблюдая за ним, задумываться, почему он делает что-то иначе, а также понять, что совместная деятельность строится на особых личностных качествах.

С.В. Кожокаръ

Формирование творческой личности ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с творческой деятельностью взрослого

Формирование творческой личности — приоритетная задача общества и всей современной образовательной системы. При этом творческое развитие личности рассматривается как часть общего процесса формирования активного творчески мыслящего поколения. Образовательный процесс, выстроенный на взаимодействии и интеграции достижений науки и техники, начиная с дошкольных учреждений, позволяет личности развиваться в творческой деятельности, в нравственно-эмоциональных критериях освоения мира, работать на пределе своих потенциальных возможностей и, тем самым, приумножать и развивать их.

Исходя из того, что личность — это человек, обладающий определенным творческим потенциалом, В.В. Давыдов связывает возникновение личности ребенка, прежде всего, с тем, что именно в дошкольном возрасте у ребенка интенсивно развивается воображение как основа творчества, созидания нового, и поэтому основные этапы становления личности ребенка неотделимы от развития его творческих возможностей. Он приходит к выводу, что формируется и развивается личность человека посредством тех процессов, которые так или иначе связаны с творчеством, когда дети уже умеют находить нестандартные и оригинальные решения задач в художественной, познавательной и нравственной сферах. Большинство исследователей согласны с тем, что истоки творчества лежат именно в дошкольном возрасте. Применительно к ребенку дошкольного возраста творчество как раз и рассматривается с позиции расчленения «общественно-объективного нового» и «индивидуально-субъективного нового» (В.В. Давыдов, Н.Е. Веракса и другие). Поэтому ближайший аналог творческой деятельности взрослого у ребенка — это деятельность, результат которой выступает субъективно новым, неожиданным для самого творца. Действительно, за редким исключением продукты детского творчества не обладают новизной, оригинальностью, значимостью и полезностью для всего общества. Как справедливо отмечает В.Т. Кудрявцев, ребенок переоткрывает то, что уже вписано в орбиту общечеловеческого опыта людей, воспроизводит некоторые существенные черты их творческого поиска, который в итоге привел к созданию всей системы предметов культуры.

На основе положений о саморазвитии ребенка Н.Н. Поддяков сформулировал концептуальный подход к формированию детского творчества. Творческий ребенок, творческая личность — это результат всего образа жизни дошкольника, результат его общения и совместной деятельности со взрослым, результат его собственной активности. У ребенка постепенно формируется его самый сложный внутренний мир, который или придает всей деятельности ребенка творческий характер, или, наоборот, определяет его развитие по готовым проторенным схемам. Этот подход характеризуется тремя взаимосвязанными направлениями:

- ребенок усваивает общественный опыт, преломляя новое знание, новое умение через свое понимание мира, пропуская его через свой личный опыт, который неповторим и уникален;
- творческий процесс представляет особую форму качественного перехода от уже известного к новому, неизвестному;
- яркие эмоции становятся основой формирования острой потребности детей не только в конечном продукте творчества, но и в осуществлении самого этого процесса.

Для нас особое значение имеет положение о самооценности творчества, то есть идея о выделении творческого потенциала человека в качестве основного критерия понятия о высококонрастной и социально активной личности. Предметом же феноменологии творчества становится изучение ценностей или тех форм, образов, которые являют собой конечный результат творческой деятельности человека. При этом творчество будет выступать не как проекция сугубо индивидуальных проблем и переживаний, а как самореализация внутреннего мира человека.

Рассматриваемый нами аспект опирается на одно из концептуальных положений С.А. Козловой о том, что творческий потенциал личности ребенка формируется под влиянием осознания себя человеком со всеми присущими ему сугубо человеческими проявлениями в поступках, чувствах, отношениях, а также путем приобщения к общечеловеческим ценностям и культуре.

Остановимся подробнее на сущности этого подхода. Творческий потенциал личности рассматривается нами как совокупность возможностей человека для реализации собственного «Я» в разных видах деятельности и характеризуется быстрым темпом развития, доминированием познавательной мотивации, высокой сензитивностью к новому, интенсивным проявлением исследовательской активности и стремлением к творчеству и творческим возможностям личности (А.М. Матюшкин, И.П. Ищенко). Для определения творческого потенциала мы используем такие показатели, как открытость опыту, любопытство, предпочтение сложностей при рассмотрении проблемных ситуаций, терпимость к двусмысленности, умение соединять в мышлении противоположности и другое. Основа творческого потенциала — продуктивное (творческое) воображение, порождающее новые образы, составляющие основу творчества (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса). Будучи центральным психическим новообразованием дошкольного возраста,

творческое воображение одновременно предстает всеобщим свойством сознания, «исходной клеточкой», из которой развивается все богатство субъективного мира ребенка (Т.В. Кудрявцев).

На развитие творческого потенциала личности ребенка, установление им различных социальных контактов оказывает решающее влияние система ценностных ориентаций, принятых в обществе. Ценностные ориентации — это сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам (Н.А. Кирилова). Чрезвычайно сложная система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру, она противоречива и динамична, отражает как главные, существенные, стержневые изменения взаимосвязи личности с миром, так и смену текущих, случайных жизненных ситуаций. Как отмечают исследователи, ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и (или) провозглашено как норма. При этом прослеживается следующая цепочка: меняются ценности — меняются нормы — меняются цели воспитания. Н.Д. Никандров предлагает исходить из того, что желательное соответствие целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей и считает более правильной ориентацию на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели воспитания.

Общечеловеческие ценности выступают в качестве ценностных ориентаций общества, из которых вытекают и воспитательные ценности. Опираясь на мнение Б.Т. Лихачева, мы рассматриваем воспитательные ценности как духовные и материальные феномены, положительно влияющие и воздействующие на ребенка в силу позитивных объективных общественных условий, обстоятельств, отношений; как общественные ценности, формирующие детскую личность в соответствии с современными представлениями о сущности и назначении человека, делающие ее способной адаптироваться в обществе и получать удовлетворение от жизни. В контексте нашей проблемы таковыми выступают уважение к умельцам и талантам, социальная активность и ценность личности, доброжелательность в отношениях и гуманистическая направленность научно-технического прогресса. Таким образом, воспитательные ценности представляют собой такие качества, свойства, желания, инстинкты, стремления личности, которые родители и педагоги хотели бы реализовать, воплотить в своих детях в необходимых и достаточных для этого социальных условиях, что сделало бы их счастливыми и, вместе с тем, полезными для общества. Как отмечает Б.Т. Лихачев, воспитательные ценности, их идеальные феномены составляют ту духовную основу, тот базисный духовный компонент личности, определяет ту сущность ее внутреннего мира, ее направленность, которые воплощаются в мировоззрении, убеждениях, знаниях, умениях, навыках, в развитых сущностных силах и проявляются в социально обусловленных отношениях, деятельности и общении.

Из общечеловеческих ценностей вытекает цель воспитания. Под целью воспитания в педагогике принято понимать конечный результат формирования личности. Через цель или с помощью цели общество осознает, каким должен быть совершенный или нормальный человек, в котором нуждается данный конкретно-исторический социум и который сам, как индивид, получал бы удовлетворение от жизни в нем (Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров и другие.). Это соответствует природе человека как общественного существа, стремящегося к самоутверждению, проявлению всех своих задатков и способностей, ибо призвание, назначение всякого человека, пришедшего в этот мир — всесторонне развивать свои способности. По мнению И.П. Подласого, главная цель воспитания — способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей.

Реальная же цель воспитания современных детей дошкольного возраста — воспитание эмоционально благополучного, разносторонне развитого счастливого ребенка (С.А. Козлова, Т.А. Куликова). Эта цель подкрепляется и аргументируется концепцией личностно-ориентированной модели воспитания, ведущая идея которой — быть человеком, но не только быть таким, как все, владеть всем, чем владеют другие, но и быть неповторимой индивидуальностью с собственными вкусами, интересами и творческими способностями.

Ребенок как субъект воспитания представляет собой постепенно формирующуюся гражданскую личность, аккумулирующую общественное сознание, осмысливающую идеи, формирующую собственные мотивы и стимулы поведения, совершающую все более осознанный и сознательный выбор поступков. Постепенно формируются личностные качества, потребности, интересы, активная жизненная позиция; появляется возможность ставить цели для сознательного самосовершенствования, осуществлять самовоспитание, самосодействовать становлению собственной личности.

Формирование личности дошкольника в процессе ознакомления с творческой деятельностью человека мы связываем с таким процессом, как подражание. Проблема подражания освещена в ряде исследований, в которых рассматриваются особенности подражания детей (Т.И. Горбатенко), подражание как путь усвоения навыков (А.Г. Полякова) и как способ познавательной деятельности (А.Ф. Яковличевича); формы и функции подражания детей дошкольного возраста (И.В. Шаповаленко); раскрывается содержание, строение и функции идеалов школьников (Л.Ю. Дукат), значение нравственных идеалов в регуляции поведения старшеклассников (З.И. Гришанова), формирование действенности нравственного идеала подростков (Г.А. Карпова); взаимоотношения с миром взрослых как определенное условие личностного становления подростков (Е.Б. Весна), понимание личности ребенка значимыми взрослыми (О.В. Клыпа), отражение дошкольником субъективно значимого взрослого (О.В. Артамонова) и так далее.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «подражание» имеет различное толкование. По выражению Е.В. Субботского подражание процесс «всеядный», стихийный, неконтролируемый, свободный, и отношение к его трактовке неоднозначно. Так, например, по мнению Ж. Тарда, Болдуина, К.К. Платонова, В.В. Богословского и других подражание — социально-психологический процесс группового поведения, проявившийся в копировании поведения объекта подражания. В.В. Давыдов, А.В. Запорожец рассматривают подражание как воспроизведение одним субъектом движений, действий, поведения другого субъекта. Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко считают, что подражание представляет собой форму ориентировки ребенка в разных аспектах окружающей действительности, которая приводит к появлению «многих лиц имитации в детстве». Ряд авторов (Е.В. Субботский, Дж. Доллард, Н. Миллер) конкретизируют подражание как один из «механизмов социального научения», дающий возможность через наблюдение за поведением взрослого регулировать и направлять поведение ребенка, предоставляя возможность подражать авторитетным образцам. Г.Д. Кириллова под подражанием понимает воспроизведение образца или примера с большей или меньшей степенью сознательности, активности и творчества.

Таким образом, одни авторы рассматривают подражание как копирование понравившегося объекта, его воспроизведение с разной степенью достоверности. Другие — как механизм научения, форму ориентировки ребенка в окружающей действительности.

Мы в своем исследовании будем рассматривать подражание как процесс преобразования впечатлений о другом человеке в самовыражение. Потребность в самовыражении — основная потребность человеческой жизни, суть человеческого способа существования в мире (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатир, Э. Фромм). Самовыражение — тенденция человека актуализировать себя, стать тем, что заложено в его потенциальности. Самовыражаясь, ребенок как бы демонстрирует свои умения, сравнивая их с умениями другого человека. Для нас этот процесс важен еще и потому, что благодаря рефлексам подражания и самовыражения у ребенка развиваются творческие способности. Именно социальные воздействия превращают врожденные влечения и задатки в систему творческих способностей.

Доказано, что ребенок с первых месяцев жизни осознает себя через отношения с другими людьми (Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова, М.В.Соболева и др.). Познавая окружающее, он ставит себя в центр происходящих событий, при этом не отделяя себя от взрослого. Ребенок учится ориентироваться в окружающем мире, у него формируется система знаний, которые как бы раскладываются по полочкам. Но упорядочение и стратегия этого «раскладывания» во многом зависят от взрослого. При этом влияние одного человека на другого связано с принципом «отраженной субъектности», которое определяется как «бытие кого-либо в другом или для другого». В.А. Петровский указывает, что смысл выражения «другой человек пред-

ставлен во мне как субъект» означает, что я более или менее осознанно переживаю его присутствие в значимой для меня ситуации, готовность другого преобразовать эту ситуацию, внести в нее что-то свое, личное и тем самым произвести изменения в системе моего отношения к миру. Таким образом, отраженная субъектность как форма идеальной представленности одного человека в жизненной ситуации другого, выступает как источник преобразования этой ситуации в значимом для этого другого направлении; как деятельное начало, меняющее его взгляд, формирующее у него новые побуждения, ставящее перед ним новые цели.

Рассматривая формирование избирательных привязанностей ребенка к другим людям в ходе общения с ними и под влиянием удовлетворения в этом процессе его коммуникативных потребностей, М.И. Лисина выделила четыре критерия, которые служат свидетельством того, что у ребенка уже есть потребность в общении:

- внимание и интерес ребенка к взрослому; обнаруживается направленность ребенка на познание взрослого и тот факт, что взрослый стал объектом особой активности детей;
- эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; обнаруживается оценка взрослого ребенком, наличие у ребенка отношения к взрослому, которое неразрывно связано со знанием о нем;
- инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого, проявить себя перед старшим партнером; обнаруживается стремление ребенка познакомить взрослого с собой и самому как бы еще раз увидеть свои возможности через реакцию другого человека;
- чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие той оценки, что дает ему взрослый, и его самооценка.

Наличие потребности в общении обеспечивает естественное восприятие детьми примера окружающих людей, готовность перестроить свою деятельность по предложению окружающих, «открытость воздействиям взрослого» (А.Г. Рузская). Самое главное в общении, как отмечают М.И. Лисина, А.Г. Рузская, А.И. Силвестру, Д.Б. Годовикова и другие то, что человек выступает движимой потребностью к самопознанию и удовлетворяет ее через познание других людей и с их помощью.

Важнейший путь влияния общения на развитие ребенка в целом заключается в том, что ребенок в контактах со взрослыми наблюдает их деятельность и черпает в ней образцы для подражания. «Взрослый в глазах ребенка-дошкольника — воплощение образца того, как надо себя вести; теперь он для ребенка эталон в сложной сфере его психической жизни — в области нравственности, построения отношений с окружающими, носитель общественных норм и правил» (Л.И. Божович). По образцу, получаемому от взрослых, ребенок строит и свою «программу поведения» (А.М. Виноградова). При этом дети начинают подражать тому взрослому, который затронул их чувства, вы-

звал симпатию; поведение этих взрослых служит детям своеобразным «наглядным примером».

В связи с этим нам важно выяснить, что представляет собой понятие «идеал». Идеал трактуется как высшая форма произвольного подражания (К.К. Платонов.), как одно из наиболее сложных духовных образований личности (Л.И. Божович, Л.Ю. Дукат), как высшая цель человека, тот образец, к которому он стремится и которому пытается подражать в своей жизни и деятельности (А.В. Запорожец, Г.А. Карпова), как предвосхищенное воплощение того, чем он может стать (С.Л. Рубинштейн). Но как отмечал Л.С. Выготский, только тогда идеал служит действительной жизненной силой, когда он руководит действиями и поступками человека, стремясь к воплощению и реализации. Таким образом, свою важную роль в становлении личности дошкольника идеалы могут выполнить лишь в том случае, если они будут действенными, то есть дети будут не только понимать, к чему нужно стремиться, но и руководствоваться в своей деятельности тем образцом, который у них сложился. При этом анализ проведенных исследований позволяет рассматривать действенность идеала по-разному: как результат «присвоения» личностью идеального образца (Т.И. Горбатенко), как степень влияния на интеллектуальное развитие и личность в целом (Л.Ю. Дукат), как более высокую степень развития идеалов — «конкретизированный идеал» (З.Г. Гришанова), как одну из важных детерминант нравственного развития подростков (Г.А. Карпова).

Для нас основополагающим является мнение Л.Ю.Дукат, которая представила общую тенденцию развития действенной функции идеала следующим образом: при конкретном недифференцированном «ситуативном» идеале действенность выражается либо в непосредственном подражании, либо в простом любовании образцом. Позднее следование идеалу заключается в стремлении воспроизвести такие действия и поступки человека, взятого школьниками за образец, в котором проявляются ценимые школьниками качества. Более сложное строение конкретного идеала вызывает у старших подростков стремление к выработке у себя определенных черт личности, стимулируя, таким образом, процесс самовоспитания. На этом этапе конкретный идеал по своему непосредственному влиянию становится действенным, а следование ему — сознательным и преднамеренным. Особенно это относится к профессиональным идеалам, которые кроме этого способствуют развитию интереса школьника к занятиям, подготавливающим их к определенной профессии.

Развитие личности дошкольника может быть понято в рамках его социализации (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, С.А. Козлова, А.В. Мудрик), включающей в себя подражание. Образцы, с которыми ребенок встречается в процессе активного вхождения в мир себе подобных, неоднозначны. Они могут представлять продукты творческой, созидательной деятельности людей, но они могут быть продуктом негативного опыта, представлять собой ложные взгляды и принципы, устаревшие традиции, отражать отрицательные ка-

чества личности и прочее. Подражание ребенка-дошкольника не отличается особой нравственно-этической селективностью, поэтому дети с одинаковой легкостью могут усваивать как хорошие, так и плохие образцы поведения.

Действительно, в силу несформированности у дошкольника нравственных критериев, он может подражать как положительным, так и отрицательным образцам, присваивая все то, что видит в социальной среде, в первую очередь, в поведении взрослых. Поэтому ребенку необходим тот взрослый, который способен эмоционально и душевно обогатить его по законам добра, милосердия и красоты.

Исходя из социально-психологического статуса (А.Н. Леонтьев), который занимает взрослый в жизни ребенка, С.А. Козлова разрабатывает концепцию об «уровнях приближенности» взрослого к ребенку. Каждый из четырех уровней приближенности характеризуется эмоциональной близостью, авторитетностью взрослого, возможностью непосредственного общения с ним, наблюдением за его поведением и деятельностью. При этом, на какой бы степени приближенности к взрослому не находился ребенок, подражать, принимать, его за образец он может лишь в том случае, если взрослый эмоционально близок ему и его поведение и деятельность доступны пониманию. Таким образом, у ребенка складываются различные отношения с каждой категорией взрослых людей, проявляются разные возможности для познания взрослого и формирования его обобщенного образа. При этом степенью социальной зрелости ребенка выступает формирование «социальной компетентности» (Т.В. Антонова) как базисной характеристики личности, отражающей ее достижения в развитии отношений с другими людьми. Социальная компетентность состоит из следующих компонентов: мотивационно-эмоционального, включающего отношение к другому человеку как высшей ценности; когнитивного, связанного с познанием другого человека (взрослого и сверстника); поведенческого, касающегося выбора адекватных ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения. Уже на рубеже раннего и дошкольного возраста ребенок начинает отделять свою деятельность и самого себя от взрослого. Д.Б.Эльконин справедливо заметил, что распад совместной деятельности, появление собственных желаний и тенденции к самостоятельному действию ведут к тому, что взрослый выделяется как образец: ребенок-дошкольник начинает действовать «как большой». Это новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка дошкольного возраста. Для этого важна «открытость воспитывающего взрослого ребенку», ведь взрослый интересен ребенку сам по себе как таковой — как носитель «взрослых» видов деятельности, своей устремленностью к познанию, творчеству, переживанию. Как справедливо отмечает А.А. Бодалев, в восприятии человека всегда отражается положение, которое вообще занимает человек в той системе ценностей, на которую познающий субъект ориентируется в своем повседневном поведении. При этом главная ценность человека заключается в той уникальности, которую он представляет.

Мир взрослых изначально привлекателен для ребенка. На протяжении всего дошкольного детства именно взрослый предстает призмой, через которую ребенок смотрит на явления окружающей действительности (Р. Штейнер), остается «притягательным центром, вокруг которого строится жизнь дошкольника» (Л.И. Божович). При этом ребенок не только воспроизводит отдельные действия взрослого, но и подражает его взаимоотношениям с другими людьми, его поступкам и деятельности. Еще не осознавая этого, ребенок видит во взрослом перспективу своего развития, ищет свой идеал, в котором воплощаются наиболее ценные и значимые черты человека.

Анализ исследований последних десятилетий позволяет нам рассмотреть проблему отношения к взрослому человеку в двух направлениях. Первое рассматривает воспитание положительного отношения к труду человека (В.И. Логинова, С.А. Каримова, С.М. Котлярова, Н.М. Крылова, С.Ф. Сударчикова и др.). Второе — воспитание доброжелательного, эмоционально-положительного, гуманного или позитивного отношения к людям и формирование положительной ориентации на людей национального окружения (В.Д. Ботнар, Л.И. Захарова, Н.Г. Капустина, С.Н. Султанова и др.).

Среди исследований второго направления для нас большое значение приобретают исследования Т.А. Марковой, Н.Ф. Виноградовой, Л.А. Таллер, С.Г. Журат, А.Ш. Шахмановой, О.В. Артамоновой, рассматривающие взрослого как пример для подражания, убедительно доказывая, что творческое начало в личности взрослого в качестве ориентира-образца делает возможным формирование творческого начала и в самом ребенке.

Процесс подражания может использоваться как один из путей формирования творческой личности ребенка. Как замечают В.К. Котырло, Т.М. Титаренко, дошкольник хочет и может подражать взрослому. Ребенок, подражающий раньше неосознанно, имитируя какие-то способы действий, формы общения, начинает подражать осмысленно, у него появляется модель, на которую он хочет походить. И как доказала в своем исследовании Т.И. Горбатенко, подражая, дети не механически копируют окружающую действительность, не просто повторяют все, что видят, а активно и своеобразно отражают эту действительность. Подражая взрослым, ребенок черпает материал для самостоятельной творческой деятельности. При этом выбор объектов подражания определяется силой впечатлений, силой воздействия этих объектов на личность ребенка, то есть подражание носит «ярко избирательный характер». Дети подражают лишь тому, что возбуждает у них интерес. Чтобы возникло подражание, нужна заинтересованность этим объектом, он должен затронуть эмоции ребенка, вызвать у него желание подражать. Такое подражание сопровождается обычно чувством удовольствия, чувством радости, оптимизмом. Подражание вызывается любовью и уважением, а нередко и авторитетом — приходит к выводу Т.И. Горбатенко. Мы считаем, что таким авторитетом, образцом, примером для подражания может стать творческая личность взрослого челове-

ка. Исследования А.В. Запорожца, М.И. Лисиной показывают, что младшие дошкольники яснее всего представляют деловые качества взрослого, в 4–5 лет у них появляется потребность в теоретических знаниях об окружающем мире; а в 5–7 лет дети уже составляют представления о личностных качествах взрослого. Характерно, что у ребенка сначала появляется интерес к процессу деятельности взрослого, а затем уже к его личности.

Знакомство с деятельностью взрослого необходимо, так как, с одной стороны, именно она отражает творческое начало в личности человека, которое понимается нами как проявление взрослым инициативы, самостоятельности, неординарности решений, живого воображения, профессиональной умелости. С другой стороны, деятельность представляет собой потенциал всестороннего развития интересов человека, способствует его самостоятельности и творчеству (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов).

Современные исследования ученых показывают, что основные изменения в личности ребенка с середины дошкольного возраста происходят в сфере социальных отношений, и основная причина этого — расширение связей ребенка с миром, обогащение опыта его общения с близкими взрослыми за счет контактов с ровесниками и посторонними людьми. При этом ребенок начинает себя оценивать не столько с позиции успешности в конкретном деле, сколько с точки зрения своей авторитетности среди других в связи с тем или иным достижением. Важно отметить, что мнения и оценки окружающих людей, касающиеся его самого как личности, ориентируют дошкольников на восприятие и оценку окружающих в том же качестве. Новые представления о себе начинают переживаться как субъективно значимые, ложатся в основу его самоотношения и обеспечивают его саморегуляцию в социальных контактах.

Итак, ориентация на личность взрослого человека и ознакомление с его творческой деятельностью развивают в ребенке чувство уверенности в том, что он может стать такой же творческой личностью, повышают чувство собственного достоинства в разрешении задач, укрепляет веру в свои силы, веру в значимость человека творческого.

Литература

1. *Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю.* Вы и младенец: У истоков общения. – М.: Педагогика, 1991.
2. *Артамонова О.В.* Формирование у старших дошкольников отношения к творческому началу в личности взрослого человека (на примере ознакомления с предметным миром): Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – М., 1992.
3. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982.
4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

5. *Веракса Н.Е.* Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1991.
6. *Весна Е.Б.* Развитие взаимоотношений с миром взрослых как определяющее условие личностного становления подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1991.
7. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада / Под ред. А.М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989.
8. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991.
9. *Горбатенко Т.И.* Особенности подражания детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук (по психологии). – М., 1955.
10. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
11. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996.
12. *Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений. – М.: АПН РСФСР, 1960.
13. *Ищенко И.П.* Соотношение интеллектуальной и творческой одаренности у детей 4–6 лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993.
14. *Козлова С.А.* Теория и методика ознакомления с социальной действительностью. – М.: Академия, 1998.
15. *Козлова С.А., Куликова Т.А.* Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 1998.
16. *Кудрявцев В.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития. 3.2. Ребенок и взрослый: траектория взаимодействия и горизонты развития // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5; 3.3. Творческий характер развития и развитие творческих способностей // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 10.
17. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
18. *Лихачев Б.Т.* Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках). – Самара: изд-во СИУ, 1997.
19. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997.
20. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995.
21. *Поддьяков Н.Н.* Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. – 1990. – № 1.
22. *Поддьяков Н.Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. – Волгоград: Перемена, 1995.
23. *Смирнова Е.О.* Особенности общения с дошкольниками. – М.: Академия, 2000.
24. *Шахманова А.Ш.* Воспитание у детей пятого года жизни положительного отношения к человеку-труженику: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.

Л.Д. Богачева

Экологическая направленность развития наблюдательности младших школьников в процессе общения с природой

Один из аспектов качественного образования — эффективное воспитание личности. Эффективное воспитание обеспечивает сформированность отношений ученика к окружающему миру и к себе, которые реализуются в нравственном поведении, адекватном знаниям и умениям ребёнка соответствующего возраста. Обеспечение такого уровня воспитанности — дело сложное и многогранное. В наше время особую значимость в воспитании приобретает формирование экологического сознания и поведения подрастающего поколения.

Отчуждённость человека от природы многократно усиливается высокими темпами урбанизации, засилием технократического мышления, социальными условиями. Необходим комплекс специальных мер для формирования нового экологического мышления. В числе этих мер важную роль играет раннее пробуждение у детей интереса к жизни животных и растений, воспитание на этой основе позитивного отношения к окружающей природе. Однако любовь к природе у ребёнка не может быть абстрактной, она всегда конкретна и возникает лишь в результате непосредственного положительного эмоционального контакта с ней.

Дети младшего школьного возраста очень любознательны, деятельны. Удивление и восхищение ребёнка можно вызвать, раскрывая необыкновенное многообразие растений и животных, особенности их размножения и поведения, совершенство приспособлений к среде обитания, теснейшие экологические связи между разными видами и группами живых существ, наконец, красоту их форм, окраски, движений. В этом возрасте закладываются основы формирования личности человека, обеспечивающие эффективность дальнейшего экологического образования, что будет содействовать созданию единой непрерывной системы становления и развития у человека экологической культуры.

Необходимым условием прочных и глубоких знаний учащихся начальных классов по природоведению является не только высокое качество преподавания на уроках, но и выполнение разнообразной системы целенаправленных заданий для практической деятельности младших школьников и в классе, и в природе. Следующее условие — разнообразные формы и методы организации обучения и воспитания детей: вводные и обобщающие уроки, комплексные экскурсии, опыты, дидактические игры, викторины, наблюдения, практическая деятельность. В числе названных условий необходимо спе-

циальное внимание уделять прослеживанию межпредметных связей в содержании образования.

Главная задача учителя научить детей читать книгу природы, видеть экологическую информацию во многих объектах и явлениях природы, неожиданное в привычном. Большие возможности для решения этой задачи любой учитель может найти в параллельной программе курса природоведения, предложенной А.А. Плешаковым. По учебнику А.А. Плешакова впервые учащиеся получают представления о заповедниках как одной из важнейших форм охраны природы. Материалы учебника нацелены на практическую деятельность учащихся по охране природы. Здесь помещены инструкции по посадке деревьев и кустарников, по изготовлению кормушек и домиков для птиц и так далее.

Однако учебник не исчерпывает всех возможностей экологического воспитания, которыми располагает учитель начальной школы. Особое внимание следует уделять системе заданий и вопросов, направленных на распознавание природных объектов и явлений, на выявление их универсальной ценности в жизни природы и человека, на закрепление правил поведения в природе, организацию практической деятельности учащихся. Вот некоторые из познавательных заданий, используемых на уроках:

Термометр

Наступил летний день. Возшло яркое солнце и стало пригревать всё сильнее. Подумай, что будет происходить с жидкостью в трубочке термометра. Докажи, что ты прав.

Как будут изменяться показания термометра в течение дня?

Приведи примеры.

Части растений

1. Отгадай загадку:

*Расколосся тесный домик
На две половинки,
И посыпались в ладони
Бусинки — дробинки.*

О каких частях растений говорится в загадке?

Какие загадки о различных частях растений ты знаешь?

Растения

1. Распредели по группам растения: яблоня, орешник, подорожник, шиповник, ромашка, берёза.

2. Назови отличительные признаки каждой группы растений.

Дикие животные

1. Распредели на группы (звери, насекомые, птицы, рыбы) таких животных: волк, кузнечик, щука, воробей, сойка, заяц, стрекоза, карп.

2. Назови существенные признаки каждой группы животных.

3. Лягушку, ящерицу часто можно встретить в огороде, около жилья человека.

К каким животным они относятся — домашним или диким? Докажи правильность своего ответа.

Размножение растений

Определи способ размножения растений:

1. Сломит ветер небольшую веточку дерева, унесёт на влажную почву да ещё прижмёт её чем-нибудь к земле. Вот веточка и укоренится, начнёт расти деревце.

2. Семена тополя покрыты белыми пушистыми волосками, а плоды клёна имеют две крылатки. Какое значение это имеет в жизни растений?

3. Почему люди, собирая букеты цветов в лесу, на лугу, наносят вред природе?

Охрана природы

Как ты поступишь, если увидишь дерево, из которого вытекает сок?

1. Пройду мимо.

2. Закрою ранку глиной.

3. Попью соку и пойду дальше.

Что произойдёт с растением, если из него длительное время вытекает сок?

1. Ничего не произойдёт.

2. Оно погибнет.

3. Оно поболает и снова станет здоровым.

Общение детей с природой создает условия для развития логического мышления и памяти, речи, воображения, вызывает у них эмоциональный отклик, способствует формированию активной жизненной позиции, проявляющейся в делах и поступках. Большие возможности таят в себе комплексные экскурсии в природу. Школа наша (ГБОУ СОШ № 51 ЮЗООУО г. Москвы) находится в окружении большого лесного массива, и повседневная жизнь ребят протекает в постоянном общении с природой. Большая часть уроков по природоведению проводится в лесу. Общению с лесом посвящаются такие темы, как «Многообразие животного и растительного мира», «Сезонные изменения в природе», «Растения и животные в разное время года», «Охрана природы». В ходе проведения серии уроков под общей темой «В гостях у леса» дети учатся ориентироваться в лесу, слушать лесные голоса, пользоваться лесными барометрами-растениями, приучаются видеть и чувствовать окружающую красоту, охранять её. Во время экскурсий дети овладевают правилами поведения в лесу, проникаются заботой о его благоустройстве. Результатом этой заботы бывают расчищенный родник в лесном овраге, развешенные на деревьях самодельные кормушки для птиц и белок, участок леса, освобождённый от сухостоя. В лесу ребята собирают много разнообразного материала и изготавливают из него всевозможные поделки. А сколько рассказов, сказок, загадок, стихов о природе было подготовлено ими для экскурсий. Одно из наиболее

понравившихся детям стихотворений (его автор С. Смирнов) стало как бы волшебными словами, позволяющими проникнуть в тайны леса:

*Есть просто храм,
Есть храм науки.
А есть ещё природы храм —
С лесами, тянущими руки
Навстречу солнцу и ветрам.
Он свят в любое время суток,
Открыт для нас в жару и стынь,
Входи сюда,
Будь сердцем чуток,
Не оскверняй его святынь.*

Экскурсии в природу помогают развивать наблюдательность. Для повышения эффективности наблюдения, проводятся сравнения нескольких близких видов растений, определяются их общие и частные признаки. А чтобы фиксировать результаты наблюдений было легче и удобнее, учащимся предлагается табличная форма записи сравнений:

1. Наблюдаемый объект.
2. Внешний вид объекта.
3. Его особенности.
4. Связь с окружающей средой.
5. Охрана объекта.

На отдельных экскурсиях учащиеся получают свободу выбора объекта наблюдения (насекомые, деревья, кустарники, сезонные изменения). Детям объясняется, что все ученые-натуралисты вели и ведут записи наблюдений, поэтому в лес дети всегда ходят с записными книжками или блокнотами. Очень часто наблюдаемое вызывает у ребят особый интерес, и это заставляет их обращаться к справочной литературе: «Что такое, кто такой», справочники юного биолога, юного натуралиста, В. Сабунаев «Занимательная зоология» и другие. Конечным результатом наблюдений становятся сочинения, рисунки, выступления на уроках с характеристикой и демонстрацией собранных материалов.

Обобщением систематических экскурсий служат длительные походы за пределы кольцевой дороги, где учащиеся приобретают более глубокие знания об окружающей природе, выявляют экологические проблемы данной местности. Один из таких походов был посвящён растениям-ремонтникам и растениям-защитникам, которые «спешат помочь» человеку компенсировать то, что он разрушил. Эти растения подбираются в таком составе, который наилучшим образом осваивает повреждённый участок и продолжает защищать почву при вытаптывании и загрязнении среды пылью и газами. Они, создавая естественный растительный покров, не дают участкам земли разрушаться дальше.

Растения-ремонтники хорошо известны детям, но главным образом как сорные, например, крапива. Другие, не менее известные детям: одуванчик и

подорожник, открывают им свои новые качества «защитников» почвы при вытаптывании и уплотнении.

Экскурсии и походы помогают подвести учащихся к выводу, каким образом эти растения защищают почву. Их трудно истребить. Для защиты одни из них используют колючки, длинные и крепкие корни, а другие — укороченные стебли и розетки листьев, легко пружинящие под ногами.

В данном походе закреплялись также знания детей о лекарственных и редких растениях, исчезающих по вине человека: купальнице, первоцвете, ландыше. Кроме того, были проведены опыты, которые помогли детям установить, как растения очищают воздух от пыли и газов. Для этого на лист растения, растущего у дороги, приложили прозрачную самоклеющуюся плёнку, затем сняли и прикрепили вместе со слоем пыли к белой бумаге. Для сравнения этот же опыт проделали в экологически чистой зоне. Вывод дети сделали сами:

- 1) растения наши защитники;
- 2) лекарственные растения нельзя собирать вблизи дорог, заводов и жилья человека.

Походы помогают детям освоить правила поведения в природе, научиться ориентироваться в лесу. Для этого на природе организуются различные конкурсы, соревнования по ориентированию на местности, распознаванию птичьих голосов или деревьев и травянистых растений, определению степени загрязнения воздуха или имеющегося в лесу водоёма.

Система работы по природоведению предусматривает тесную межпредметную связь, например, с литературой. Так, на занятиях по теме «Осторожно природа!», проведенных в школьной библиотеке, ребята знакомятся с произведениями художественной литературы о природе.

Разнообразить занятия помогает просмотр кинофильмов по экологической тематике, чтение фрагментов научной литературы, посещение Дарвиновского зоологического музея, зоопарка, ботанического сада. Всё это расширяет и углубляет знания детей о жизни животных и растений.

Подружившись с лесом, полюбив его всей душой, мы хотим, чтобы его зелёный дух был повсюду, и для этого с помощью управления Юго-Западного лесопарка высаживаем деревья на территории школьного микрорайона.

Об эффективности представленной системы экологического воспитания позволяют судить высказывания родителей о поведении детей в живой природе: «Прежде наша дочь старалась собрать в лесу и принести домой большие букеты цветов, теперь же она этого не делает и не позволяет нам их рвать», «Наш сын стал аккуратнее и внимательнее. Он всегда старательно убирает за собой поляну и следит, чтобы был погашен костёр», «В мае мы были на даче. Рано утром в воскресенье нас разбудило пенье соловья. Мы удивились, как внимательно слушали его наши сорванцы. Раньше они бы просто не обратили на него внимания».

**СПЕЦИАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Ю.А. Афанасьева

**Особенности овладения геометрическим
материалом учащимися классов
коррекционно-развивающего обучения**

В основу нашего исследования было положено педагогическое исследование с целью выявления уровня подготовленности слабоуспевающих учащихся к изучению программного материала по математике во 2 классе системы коррекционно-развивающего обучения по первому варианту учебного плана. Выбор контингента был обусловлен тем, что учащиеся после неуспешного обучения в общеобразовательном первом классе приступают к обучению в системе коррекционно-развивающего обучения со второго класса, и, как свидетельствует опыт работы практических учреждений, часто продолжают испытывать трудности в обучении, а также широкой распространенностью данного варианта комплектования классов КРО.

Для изучения уровня овладения геометрическим материалом учащимися первых классов предлагались следующие задания: начертить отрезок длиной 8 см; назвать каждую линию (кривую, отрезок, ломаную, прямую), начертить ломаную из 4-х звеньев; назвать фигуры одним словом (многоугольники), назвать каждый из 4-х многоугольников (четырёхугольник, треугольник, пятиугольник, шестиугольник).

Таким образом, учащимся предлагалось выполнить 12 заданий, каждое верно выполненное задание оценивалось 1 баллом, следовательно, максимальное количество баллов, которое учащиеся могут получить равно 12 баллам, примем их за 100%. Переведем полученные данные из шкалы отношений в порядковую с тремя градациями (высокий, средний, низкий) по правилам рейтинговых показателей в оценочные путем привязки оценочной шкалы к процентной доле освоенного материала.

Критерии успеваемости:

«Высокий» уровень знаний — соответствует при 76–100% освоенного материала; самостоятельное выполнение заданий, самостоятельное обнаружение и исправление ошибок.

«Средний» — 51–75% освоенного материала.

«Низкий» — 50% и менее освоенного материала.

На основе проведенного анализа успеваемости овладения геометрическим материалом слабоуспевающими учащимися классов КРО и общеобразовательных были получены следующие результаты, которые отражены в табл. 1.

Таблица 1

Успешность овладения геометрическим материалом учащимися классов КРО и общеобразовательных классов

Уровень знаний	Учащиеся классов КРО		Учащиеся общеобразовательных классов	
	абс.	%	абс.	%
Высокий	16	22,9	33	47,1
Средний	28	40,0	35	50,0
Низкий	26	37,1	2	2,9
Σf :	70	100	70	100

В таблице приведены результаты овладения геометрическим материалом учащимися обеих категорий по уровням.

Число учеников в классах коррекционно-развивающего обучения, отнесенных к высокому уровню овладения геометрическим материалом в 2 раза меньше, чем в общеобразовательных классах (22,9% (16) и 47,1% (33) соответственно). Число учеников в классах КРО, овладевших геометрическим материалом на среднем уровне, в 1,25 раза меньше, чем в массовых классах (40% (28) и 50% (35) соответственно). Низкий уровень в классах КРО отмечен в 13 раз больше, чем в массовых классах (37,1% (26) и 2,9% (2) соответственно).

Таким образом, анализ количественных результатов показывает, что большинство учащихся (63%) классов коррекционно-развивающего обучения овладели геометрическим материалом, однако 37% учеников не имеют достаточных знаний по разделу. Все учащиеся общеобразовательных классов, за исключением двоих (2,9%), овладели геометрическим материалом.

Проведем качественный анализ овладения геометрическим материалом учениками коррекционных классов в сравнении с учащимися общеобразовательных классов:

- не сформировано понятие «отрезок» у 39,2% (23) учеников классов КРО, что в 2 раза больше, чем в массовых классах — 15,7% (11). Эти учащиеся не обозначали границы отрезков, то есть чертили прямую линию;

- испытывают затруднения в назывании линий 88,5% (62) учащихся классов коррекционно-развивающего обучения, что в 1,3 раза чаще, чем учащиеся из массовых классов — 71,4% (50). Так, например:

▪ неверно называют кривую линию 48,6% (34) учеников классов КРО, именуя ее как: «волнистая» — 7,1% (5) учащихся, «ломаная» — 4,3% (3), «изогнутая» — 2,8% (2), «замкнутая» — 1,4% (1), «кривоугольная» — 1,4% (1), «незавершенная» — 1,4% (1), «сломанная» — 1,4% (1), «согнутая» — 1,4% (1), ответ «не знаю» дали 27,1% (19). В массовых классах такие ошибки допускают 32,8% (23) учащихся, это в 1,5 раза меньше, чем в коррекционных классах. Школьники, обучающиеся в массовых классах, давали ответы менее изобретательные, ограничиваясь ответами «не знаю», «ломаная», «не прямая», «изогнутая» и прочее;

▪ неверно называют отрезок 54,3% (38) учеников классов КРО, именуя как: «прямая» — 31,4% (22) учащихся, «отрезанная» 4,3% (3) учащихся классов КРО, «прямоугольная» — 2,8% (2), «ровная» — 2,8% (2), также встречались ответы «завершенная», «линия», «незамкнутая», «не кривая», «полоска». Учащиеся общеобразовательных классов неверно называют «отрезок», допуская ошибки в 1,9 раза реже, чем ученики коррекционных классов;

▪ неверно называют ломаную линию 58,6% (41) учеников классов КРО, именуя ее как: «кривая» — 22,8% (16), «замкнутая» — 2,8% (2), «сломанная» — 2,8% (2), 12,8% (9) учеников именовали ее как «бугорки», «горка», «зигзаг», «ломкая», «наискосок», «прямая», «поломанная», «угловая», «угольная» и 15,7% (11) учеников ответили «не знаю». Учащиеся общеобразовательных классов при назывании «ломаной» линии допустили ошибки в 2 раза меньше, чем учащиеся классов коррекции;

▪ неверно называют прямую линию 34,3% (24) учеников классов КРО, что в 4,8 раза больше, чем учащиеся массовых классов — 7,1% (5). Ученики коррекционных классов именовали прямую линию как «полоска» — 7,1% (5), «косая» — 2,8% (2), «прямоугольник» — 2,8% (2); 11,4% (8) учащихся давали разные ответы, например такие «верхняя», «замкнутая прямая», «линия», «наклонная», «незавершенная», «незамкнутая», «не кривая», «полочка» и 10% (7) учащихся ответили «не знаю».

В результате анализа особенностей овладения линиями за первый класс учащимися классов КРО выявленные ошибки были систематизированы следующим образом:

а) ошибки ассоциации по сходству, то есть связанные с подбором термина по внешнему сходству с каким-либо предметом, например, когда учащиеся ломаную линию называли как «бугорки», «горка», «зигзаг» «угольная»; или кривую линию называли «волнистой», ассоциируя с волной, «прямую» как — «полочка», «полоска». Данный вид ошибок в классах коррекционно-развивающего обучения обнаружился в количестве 7,5% и 1,1% — в общеобразовательных классах;

б) ошибки ассоциации по смежности в пространстве, то есть связанные с подбором термина по особенности расположения в пространстве, когда учащиеся прямую линию называли как «косая», «наклонная», «верхняя», «наискосок», только потому, что учащимся такая линия предьявлялась не в горизонтальном виде, а слегка в наклонном. Подобные ошибки обнаружены в количестве 1,8% у учащихся классов КРО и 0,4% — в общеобразовательных;

в) ошибки, связанные с подбором синонимов, когда учащиеся подбирали слова-синонимы, называя кривую как «косая», «изогнутая», «согнутая»; или отрезок — «ровная» встречаются с частотой 0,7% у учеников классов КРО, в массовых классах подобных ошибок не обнаружилось;

г) ошибки словообразований с привнесениями, например, вместо «отрезок» называли «отрезанная»; «ломаная» — «поломанная», «сломанная»; вместо «ломаной» — «ломкая», вместо «кривая» — «кривоугольная» обнаружилось у учеников классов КРО в количестве 2,9% и у учащихся общеобразовательных классов — 0,7%;

д) ошибки «отрицания», то есть учащиеся при подборе термина использовали частицу не, например, называя «отрезок» — «не кривая»; или «прямая» — «не кривая»; или называя отрезок как «завершенная», имея в виду ограничения на концах, то тогда «прямая» линия — незавершенная, так как у нее нет ограничений на конце (соответственно в количестве — 1,1% и 0,7%);

е) ошибки «замены» одного термина на другой, когда учащиеся «отрезок» называли «прямой» линией, или «ломаную» — «кривой», «прямой», или «кривую» — «ломаной» (соответственно в количестве 15% и 8,2%);

ж) ошибки, связанные с придумыванием нового названия, на основе классификации, например, учащиеся называют «отрезок» — «завершенной», «замкнутой» линией по наличию ограничения линии на концах, следовательно все остальные линии, не имеющие ограничений на концах — «незавершенная», «незамкнутая» обнаружилось у учеников классов КРО в количестве 3,2%, в то время как подобных ошибок у учащихся массовых классов выявлено не было;

з) ошибки употребления неверной терминологии или терминологии с родственным корнем, то есть учащиеся называли «отрезок», «прямую» — просто «линия», или учащиеся называли «прямую» линию — «прямоугольником» (соответственно в количестве 2,1% и 0,4%).

Отказались от обозначения линий 14,6% учащихся коррекционных классов и 13,6% нормально развивающихся детей.

Самыми распространенными оказались ошибки «замены» одного термина на другой и «отказ» от обозначения термина у обеих категорий учащихся. Ошибки, связанные с придумыванием нового названия, на основе классификации и ошибки, связанные с подбором синонимов встречались только у учащихся классов коррекционно-развивающего обучения.

При дальнейшем анализе овладения геометрическим материалом учащимися классов коррекционно-развивающего обучения в сравнении с учащимися общеобразовательных классов нами было установлено, что:

– не смогли начертить ломаную линию из 4 звеньев 37,1% (26) учащихся 2-х классов КРО, что в 1,7 раза больше, чем учащихся массовых классов — 21,4% (15). Например, учащиеся чертили ломаную линию с неверным количеством звеньев (из двух, трех, пяти и восьми звеньев) 14,3% (10) учеников классов КРО и 7,1% (5) — массовых классов; вместо ломаной изображали другую линию (например, кривую, прямую 4 см или отрезок) 22,9% (16) учащихся коррекцион-

ных классов и 4,3% (3) — массовых классов; ничего не начертили 14,3% (10) учащихся коррекционных классов и 10% (7) — массовых классов. Наличие подобных ошибок свидетельствует о несформированности представлений о ломаной линии, о звене ломаной линии (вместо термина «звено» учащиеся употребляли «полочки»), а также неумении дифференцировать линии между собой;

– учащиеся испытывают затруднения в назывании видов многоугольников и их обобщении. Наибольшие затруднения вызвало задание обобщить, то есть назвать все фигуры одним словом (многоугольники) — 80% (56) учеников классов КРО не смогли справиться с этим заданием, в массовых классах — 60% (42) учащихся, что в 1,3 раза лучше. В назывании видов многоугольников обе категории учащихся допустили меньше ошибок (соответственно 27,4% (96) и 12,6% (44)). Наименьшие затруднения вызвало называние треугольника (соответственно 22,9% (16) и 5,7% (4)) и четырехугольника (соответственно 25,7% (25), 8,6% (6)) — но, тем не менее, ученики классов КРО в 4,2 раза больше допустили ошибок, чем учащиеся массовых классов. Наиболее трудным для обеих категорий школьников, оказалось, дать название таким многоугольникам как «пятиугольник» и «шестиугольник».

В результате анализа особенностей овладения многоугольниками учащимися классов коррекционно-развивающего обучения обнаруженные ошибки были систематизированы следующим образом:

а) ошибки ассоциации по сходству, то есть связанные с подбором термина по внешнему сходству с какими-либо предметами, например, когда учащиеся «четырехугольник» называли как «горшок», «стаканчик»; или треугольник называли «горка»; пятиугольник «лопата» встречаются с частотой в 1,7% у учащихся классов КРО, в массовых классах подобного вида ошибок не обнаружено;

б) ошибки восприятия, когда учащиеся пятиугольник или шестиугольник воспринимали как круг, встречаются с частотой в 3,1% в коррекционных классах, в массовых классах также подобных ошибок не обнаружено;

в) ошибки словообразования, когда учащиеся правильно поняли закономерность образования названий многоугольников (по количеству имеющихся углов), но именовали их как «с пятью углами» вместо «пятиугольник», «с четырьмя углами» вместо «четырехугольник» и тому подобное выявились в количестве 1,4% в классах коррекционно-развивающего обучения, в массовых классах также подобных ошибок не обнаружено;

г) ошибки незнания терминологии, то есть когда учащиеся «четырехугольник» называли «прямоугольником», или «квадратом» (в предложенном для учащихся случае четырехугольник был неравносторонний), или «пятиугольник» называли «ромбом» встречаются с частотой в 3,4% в классах КРО и 1,4% — в общеобразовательных классах;

д) ошибки, связанные с неверным подсчетом углов, встречаются с частотой 0,3% в классах КРО и 1,1% — в массовых классах;

Отказ учащихся от обозначения отмечался и тогда, когда они отвечали словом «не знаю», — у 17,4% школьников коррекционных классов и 10% учащихся массовых классов.

В результате исследования, были выявлены ошибки, которые встречались только у учащихся классов коррекционно-развивающего обучения — «ошибки ассоциации по сходству», «ошибки восприятия» и «ошибки словообразования».

Таким образом, ученики классов коррекционно-развивающего обучения овладели геометрическим материалом за первый класс хуже, по сравнению с учащимися общеобразовательных классов. Так, не овладели геометрическим материалом за предшествующий класс 37,1% (26) учеников классов КРО, то есть их уровень знаний соответствует низкому, а в общеобразовательных классах только — 2,9% (2) учащихся.

**Г.Ю. Мартьянова,
А.М. Зинович**

Об эффективности арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений дошкольников

Психологическая помощь детям — сложный и многогранный процесс, включающий в себя различные направления деятельности психолога и предполагающий получение определенного результата. Психологическая диагностика, психологическая коррекция, развитие психики, психопрофилактика и гигиена выступают составными элементами единого действия, направленного на стабилизацию и гармонизацию психического благополучия ребенка. Психологическая помощь определяет в качестве основного содержания процессуальные характеристики и нацелена на достижение конкретного результата. В соответствии со спецификой детского развития получаемый в ходе оказания психологической помощи результат бывает непосредственным — как ситуационная реакция на взаимодействие с психологом; опосредованным — как измененное состояние в период постоказания психологической помощи; отдаленным — как устойчивая характеристика откоррегированного психического состояния.

На наш взгляд, актуальные и широко распространенные в детской практической психологии направления психологической помощи (игротерапия, психогимнастика, поведенческая, релаксационная терапия и другие) мало отражают результативные параметры процесса оказания психологической помощи, а именно, исключают возможность получения непосредственного результата, что значительно снижает эффективность психологического воздействия. Поэтому, мы полагаем, продукт, полученный в результате взаимодействия ребенка с искусством, может выступать как непосредственная реакция на его взаимодействие с психологом. А в качестве направления оказания психологической помощи предлагаем использовать арт-терапевтический подход.

Искусство создает полностью новый и творческий процесс или продукт, опираясь на старую ситуацию, и таким образом возвещает об овладении проблемой и ее решении. Продукт всегда нагляден, это отражает особенности детского мышления. Продукт предстает объективным свидетельством настроений и мыслей ребенка, что позволяет использовать его для ретроспективной, динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений. Продукт относительно постоянен, к нему можно обратиться вновь, возвратиться, изменить. Трансформируя продукт, само-

стоятельно воздействуя на него, ребенок в силу пластичности своей нервной системы сразу вносит коррективы в способы реагирования на проблему. Таким образом, непосредственный результат работы с искусством для ребенка дошкольного возраста выступает как один из основных элементов принятия психологической помощи, быстрого избавления от старых неэффективных способов ее решения.

В своем исследовании мы сравнили эффективность арт-терапевтического вмешательства с эффективностью песочной терапии и сказкотерапии, которые схожи с арт-терапией по направленности воздействия и выступают составными элементами креативного подхода.

Как и арт-терапия, песочная терапия ориентирована на создание продукта. Продукт песочной терапии также предполагает символообразование, однако он нестоек, непостоянен, быстро разрушается, что не допускает дальнейшей работы по изменению или дополнению выполненного продукта. Сказкотерапия вообще не предполагает наличия изобразительного продукта. Ее продукт, представленный в виде метафорического осмысления реальности, виртуален и имеет неосязаемую форму. Сказочные символы воздействуют на ребенка с целью снятия текущего напряжения и принятия различных способов действия, ранее недоступных ребенку. Но после рассказа невозможно внести изменения в видимое или осязаемое пространство, а тем более невозможно какое бы то ни было самостоятельное манипулирование продуктом сказкотерапии. В связи с чем, мы предполагаем, эффективность коррекционного воздействия будет выше при применении арт-терапии, где продукт деятельности ребенка наиболее устойчив во времени и допускает возможность разнообразных психологических манипуляций с ним.

Доказано, что эффективность практической психологической деятельности должна определяться в процессе ее осуществления и по результату. Процессуальные показатели позволяют оценить степень эффективности практической психологической деятельности уже в ходе ее осуществления, а результативные отражают успешность достигнутого результата. В исследовании мы использовали следующие показатели эффективности процесса оказания помощи дошкольникам:

- снижение агрессивных реакций во время коррекционного занятия;
- снижение агрессивных реакций сразу после коррекционного занятия;
- заинтересованность детей во время коррекционного занятия;
- улучшение настроения в процессе занятия;
- наличие положительного эмоционального настроя в группе;
- желание продолжать коррекционное занятие;
- легкость тематического (соответствующего детской проблеме) общения с психологом;
- снижение количества психолого-педагогической помощи ребенку во время коррекционного занятия;
- увеличение диапазона и частоты выражения положительных эмоций в процессе всего курса коррекционных занятий;

- уменьшение диапазона и частоты выражения отрицательных эмоций на начальных стадиях курса коррекционных занятий;
- трансформация поведения от импульсивного к попыткам управления им в процессе всего курса коррекционных занятий;
- возникновение новых форм поведения в процессе всего курса коррекционных занятий;
- переход от хаотического действия с изобразительными средствами и материалами к целенаправленному созданию продукта в процессе всего курса коррекционных занятий.

Результативная эффективность выражается в снятии проблемной симптоматики, что составляет близкую перспективу изменения в проблеме ребенка, и устойчивости изменений во времени, что указывает на далекую перспективу успешности оказанной помощи.

Мы исследовали, насколько эффективны три названных направления в коррекции страха, тревожности детей 5–7 лет. В результате было установлено, что в отношении процессуальной эффективности наименьшие баллы приходятся на сказкотерапию. С самого начала серии коррекционных занятий сказкотерапия отставала по значениям процессуальной эффективности от других направлений креативной терапии. Процессуальная эффективность песочной терапии примерно была равнозначной на всех этапах коррекционных мероприятий. В сравнении с показателями других направлений процессуальная эффективность песочной терапии изначально выше остальных. Арт-терапия имела монотонно повышающуюся процессуальную эффективность. Примерно с 10-го занятия (середина цикла арт-терапии) ее процессуальные показатели начали опережать по количественным значениям сказкотерапию и песочную терапию. Она оказалась, таким образом, наиболее процессуально эффективна для коррекции старших дошкольников.

По нашему мнению, различия в значимости показателей процессуальной эффективности объясняются содержательной направленностью самих видов коррекционных мероприятий. Так, сказкотерапия, имея в своей основе метафорический характер, сразу по ходу занятия не может оказать воздействия на эмоции и поведение ребенка. Для подобных изменений необходима пролонгированная работа детской психики. Песочная терапия, ориентированная на активное взаимодействие с песком и быструю в связи с этим релаксацию, изначально освобождает ребенка от напряжения и, соответственно, показывает в конце занятия положительную динамику изменений. Этим можно объяснить постоянно высокие и устойчивые результаты исследования процессуальной эффективности песочной терапии. Как мы и предполагали, арт-терапия, в процессе которой создается продукт творчества, постепенно, от занятия к занятию, и устойчиво вносит позитивные изменения в состояние нарушенной функции детей.

Сравнительный анализ результатов диагностики нарушенных эмоций у детей до и после коррекционных занятий показал, в целом, положитель-

ную динамику по всем трем направлениям. Каждое направление — сказкотерапия, песочная терапия, арт-терапия — способствует снижению страха у детей и обуславливает результативную эффективность коррекционного процесса, а именно симптоматическое улучшение состояния детей старшего дошкольного возраста. Однако существует разница в степени результативной эффективности между направлениями: сказкотерапевтический и арт-терапевтический подходы оказались более эффективными с точки зрения достижения результата.

При сопоставлении результатов анализа процессуальной и результативной эффективности отдельных направлений креативной терапии, можно отметить следующее. Сказкотерапия характеризуется невысокими значениями процессуальной эффективности, но очень высокими — результативной. Песочная терапия имеет высокие значения эффективности процесса и средние — результата коррекционных занятий. И высокими значениями процессуальной и результативной эффективности отличается арт-терапия.

Каждое направление креативной терапии, выступающее в качестве объекта настоящего исследования, оказывает дифференцированное влияние на процесс и результат коррекции эмоциональных нарушений в старшем дошкольном возрасте. Продукт творческой деятельности, создающийся в процессе коррекционных занятий, объясняет данные различия. Так, посредством сказкотерапии невозможно создание внешнего, наблюдаемого продукта; внутренний же продукт в виде модели нового поведения или эмоции требует для возникновения и развития времени. Этот факт и выступает в качестве причины низкой эффективности процесса и высокой эффективности результата сказкотерапевтических занятий. Продукт песочной терапии — непостоянный и легко изменчивый — сразу облегчает состояние ребенка, снимая напряжение на начальных стадиях коррекции, но не закрепляется в представлении ребенка, что и определяет высокую процессуальную эффективность занятий песочной терапией, но среднюю результативную эффективность. Наглядность, постоянство и трансформация продукта арт-терапии детерминирует увеличение от занятия к занятию эффективности процесса и результата данного направления креативной терапии.

Различия, таким образом, в эффективности сказкотерапии, песочной терапии и арт-терапии как средств коррекции эмоциональных нарушений в старшем дошкольном возрасте существуют. Данные различия проявляются в показателях процессуальной и результативной эффективности креативной терапии и определяются возможностью создания и трансформации продукта творческой деятельности. Однако было бы неправомерным делать вывод о приоритете какого-либо одного направления над другими, но ориентироваться на положительные моменты каждого необходимо, по нашему мнению, для разработки комплексных, интегрированных занятий или отдельных способов коррекции эмоциональных нарушений в старшем дошкольном возрасте.

Литература

1. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М.* Практикум по креативной терапии. – СПб., 2001.
2. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2000.
3. *Копытин А.И.* Теория и практика арт-терапии. – СПб., 2002.
4. *Лебедева Л.Д.* Арт-терапия в педагогике. – М., 2000.
5. *Мартыанова Г.Ю.* Психологическая коррекция детей в норме и с отклонениями в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М., 2003.
6. *Мартыанова Г.Ю.* Психологическая коррекция в детском возрасте. – М., 2007.
7. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И. Копытина. – СПб., 2001.



ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Сухачёва

Проблемы образования детей и юношества в Российском Зарубежье (1920–1940 гг.)

Российская эмиграция «первой волны», ее история, научный, культурный и образовательный потенциал и человеческие судьбы в последнее десятилетие XX века стали в России объектом исследования многих гуманитарных наук. Культурно-образовательное пространство Российского Зарубежья — школьные и внешкольные учреждения, высшая школа и наука, одним словом, весь культурно-образовательный комплекс, который осуществлял важную функцию социализации и образования детей, молодежи и взрослого населения российской диаспоры, всегда был подлинным «островком» России. Исследование истории российской эмиграции немыслимо без серьезного осмысления проблем образования и педагогической мысли Российского Зарубежья. Сегодня их изучение становится важным направлением историко-педагогической науки, призванным восполнить этот пробел в исследовании истории, теории и практики отечественного образования, восстановить его целостность. Кроме того, такого рода исследования помогают осмыслить современные проблемы сохранения национальной культуры и русской школы в изменившихся политических и социокультурных условиях ближнего Зарубежья, окажутся полезными для анализа и прогнозирования образовательных процессов в среде мигрантов из бывших республик Советского Союза.

Образование детей и юношества в условиях эмиграции «первой волны» стало важным каналом социализации и адаптации эмигрантской молодежи, обеспечившим ее вхождение в «чужое» социально-экономическое и культурное пространство и фактором сохранения национальной идентичности, российской ментальности и культуры. Без воссоздания этой страницы истории российской эмиграции немыслимо целостное и объективное представление о сложных путях становления и развития образования молодого поколения России.

Одной из важнейших проблем, с которой столкнулась российская эмиграция, стало обучение и воспитание детей школьного возраста. По статистике

общее число детей, оказавшихся в эмиграции в Европе достигало 45–50 тысяч [20: с. 41]. Вся эта масса детей нуждалась во внимании и заботе. В результате возникли проблемы создания русской школы за рубежом, определения ее статуса и финансирования, разработки целей, задач и содержания образования, которые бы отвечали условиям эмиграции и национальным традициям воспитания детей и молодежи, подготовки учительства.

В результате энергичных усилий русских общественных организаций, которые ставили своей задачей культурно-просветительскую деятельность, открылись и успешно работали десятки русских учебных заведений по всей Европе. Наибольшее количество русских школ было открыто и впоследствии финансировалось Земско-Городским Комитетом. В некоторых государствах инициативу по открытию и содержанию русских школ взяли на себя Академические группы, различные благотворительные учреждения (Американский комитет помощи детям русской эмиграции, Комитет помощи русским беженцам в Лондоне), частные лица (профессор Т. Уиттимор, митрополит Платан, митрополит Филипп и другие).

Общее число русских школ и учащихся в них определяется различными исследователями неоднозначно. Данную статистику вело Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, рассылая анкеты в различные государства Европы. К сожалению, ответы и при том очень краткие поступали не отовсюду. Имеются данные о наличии к 1924 году 116 русских учебных заведений [32: с. 366] и о 90 школах [14]. В зарубежной русской школе насчитывалось более, чем 8 000 детей. Кроме того, 3 100 детей учились в школах русских меньшинств в лимитрофных государствах [31: с. 2].

Система российского образования в эмиграции носила либо государственно-общественный, либо общественно-государственный характер. Ее специфика заключалась в том, что официальное регулирование осуществлялось иностранным государством и его полномочными органами (лицензирование, утверждение нормативных документов, контроль, инициирование открытия, закрытие и тому подобное). Общественные организации эмиграции осуществляли педагогическое регулирование деятельности учебных заведений. За рубежом исторически сложилось два основных вида русских школ: школа русского меньшинства в государствах, входивших ранее в состав России (Финляндия, Бессарабия, Польша, страны Прибалтики), в которую влиялись дети эмиграции и собственно эмигрантская школа в центрах сосредоточения русского беженства. Они состояли из двух ступеней — начальной и средней. В зависимости от вида финансирования существовали государственные, общественные и частные русские школы.

Непосредственно педагогическими проблемами занимались русские профессиональные организации, объединявшие учительство и ученых (Объединение русских учительских организаций за границей, Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, Академические группы и другие). Педагогические проблемы русской зарубежной школы поднимались на педагогических съездах и совещаниях общественно-педагогических

организаций Русского Зарубежья, обсуждались на страницах печати, и решались на местах в учебно-воспитательных учреждениях. Русские общественные деятели, объединившись за рубежом в педагогические организации, разрабатывали цели и задачи обучения и воспитания, содержание образования в русской школе, методы преподавания. Много внимания уделялось решению насущных проблем русского учительства и учащихся.

Несмотря на многообразие форм существования, русская школа за границей стремилась выполнять идентичные цели и задачи. Одной из своих главных целей зарубежная русская школа ставила развитие в детях национального самосознания и воспитание в них любви к Родине и родной духовной культуре. Ни один педагогический съезд, ни одно совещание по проблемам русской школы не обходили этот важный вопрос.

Деятели зарубежной русской школы с первых лет ее существования выдвинули ряд принципов, на которых она должна быть построена: 1) русская зарубежная школа должна быть прежде всего школой национальной; 2) должна дать своим воспитанникам не только определенные знания, но и воспитание; 3) практическое направление школы — вторичный момент школьной политики, главное в ней — дать национальное образование; 4) стремление к возможной интенсификации преподавания и обучения [6: с. 9].

Общественные деятели рассматривали особенности воспитания детей в условиях эмиграции. Многие педагоги считали, что отрыв от родины и русского быта, ослабление роли семьи привели к кризису национального, нравственного и религиозного воспитания в ней. Под руководством профессора В.В. Зеньковского было проведено исследование морально-психического состояния детей, переживших ужасы революции, войны, эмиграции, распад семейных отношений [15]. Психика детей была подорвана. Состав учащихся в беженских школах, по сравнению со школами довоенной эпохи, был непривычным. Тысячи русских учащихся были оторваны от школы в связи с событиями мировой и гражданской войны. Вооруженная борьба сменилась борьбой за средства к существованию и заставила эмигрантскую молодежь задуматься о своем будущем. Бывшие солдаты и офицеры Белой Армии, до революции успевшие в лучшем случае проучиться несколько лет в гимназии или реальном училище, в возрасте 20–25 лет стали добровольно поступать в открывающиеся эмигрантские школы. Например, из учеников средних учебных заведений в Болгарии 45,5 % принимали участие в минувших войнах [1: с. 172]. Наличие в одном и том же классе учащихся разных возрастных групп осложняло работу учителя. Различие индивидуальностей учащихся дополнялось неодинаковым психическим развитием, разницей в установках на многие вопросы жизни. Пережитые ужасы войны, тяжелые лишения искалечили психику многих молодых людей. В результате перенесенных испытаний, характерными чертами данного контингента учащихся были невоздержанность, недисциплинированность, отсутствие привычки к самостоятельному труду и школьной жизни. Лишь в конце 20-х – начале 30-х гг. разница в возрасте учащихся одного и того же класса в основном выровнялась.

Характерной чертой жизни немалой части русских детей в эмиграции являлось отсутствие полноценной семейной атмосферы. Многие дети имели неполную семью, у других родители остались в России или погибли, некоторые вообще ничего не знали о судьбе родителей. Однако и полноценная семья не всегда выполняла свою важнейшую функцию — социализации личности ребенка. Тяжелые условия эмиграции заставляли родителей искать заработок вдали от дома и отдавать детей в интернат. Дети, живущие в семье, чаще всего имели неудовлетворительные жилищные условия, не хватало одежды, белья, обуви. Недостаток средств вынуждал ограничивать затраты на питание. Недоедание было основной причиной повышенной заболеваемости детей. Истощенный организм представлял благоприятную почву для развития болезней, связанных с пониженным иммунитетом. Более чем у половины детей наблюдалось малокровие в разных степенях. Нередко встречались случаи туберкулеза [7].

В этих условиях русская зарубежная школа дополнительно брала на себя функции семьи: воспитание, забота о здоровье, питании детей, снабжение их одеждой, обувью и прочее. Особая роль отводилась школьному и внешкольному воспитанию, которые строились на христианских, национальных и трудовых началах. Пристальное внимание уделялось нравственному воспитанию учащихся. В центре классической отечественной педагогики всегда стояло формирование гражданских качеств и идеалов у юношества, развитие у него высокой нравственности, чувства чести и благородства. Не прерывается данная традиция и в эмиграции. Русские педагоги искренне верили, что молодая поросль, сохранившая русскую культуру и национальный менталитет в зарубежье, внесет большой вклад в возрождение России. В связи с этим в Российском Зарубежье были тщательно разработаны вопросы национального воспитания детей и молодежи. В учебных планах русской зарубежной школы центральное место занимали предметы «Россики», организовывались воскресные школы, где изучались предметы только национального цикла, патриотическое воспитание осуществлялось в детских лагерях, молодежных организациях. «Дни русской культуры» способствовали становлению национального самосознания, стали подлинными праздниками, объединяющими все Российское зарубежье. Таким образом, в эмигрантской школе поддерживался и оберегался духовный менталитет России. Теоретики и практики образования, такие как В.В. Зеньковский, С.И. Гессен и другие придавали большое значение сохранению лучших национально-исторических традиций русского народа.

В.В. Зеньковский постоянно подчеркивал, что русская зарубежная школа должна быть не только проводником научного знания, но и активным пропагандистом русской культуры. Призвание школы, по его словам, быть «организацией интеллекта», обеспечивать «приобщение русской души к родной и общечеловеческой культуре» [19: с. 170]. Он выступал против односторонности уклада современной школы, забывающей за задачами обучения куда более существенную задачу воспитания. Главная задача школы, по убежде-

нию видного философа и педагога, состояла не в сообщении определенной суммы знаний, а в сохранении и укреплении духовных сил воспитанника [18: с. 15–18]. Большое внимание В.В. Зеньковский уделял развитию и обогащению эмоциональной жизни детей, формированию у них умения сопереживать, сочувствовать, проявлять милосердие, творить добро. Другой активный член Педагогического Бюро профессор И.Н. Малинин выступил в защиту основного образовательного уклона школы и ее роли в подготовке людей на уровне, соответствующем развитию мировой и отечественной культуры. «Школа, связанная с культурой, — доказывал он, — не может не быть проникнута интеллектуализмом. Школа должна выпускать из своих стен не просто взрослого человека, а человека культурного... Мы должны поднять молодежь до уровня современной культуры. Школа есть мучительный процесс насилия над душой ребенка, но если мы хотим сохранить и дальше развивать нашу культуру, то от этого насилия нам никуда не уйти» [23: с. 20]. Следовательно, основой построения содержания образования в русской зарубежной школе служило изучение национальной духовной культуры, являющееся средством становления личности на народной, патриотической основе. В то же время педагогами Русского Зарубежья выдвигалось требование не только национального, но и общечеловеческого воспитания. Целью общечеловеческого воспитания признавалось формирование личности, обладающей «наибольшей нравственной свободой, критическим разумом и проникнутой в своем духе началами всемирного братства» [22: с. 478]. Имелся и такой взгляд на воспитание, как «воспитание здорового юного поколения в духе личной инициативы и междучеловеческой солидарности» [29: с. 3]. Для достижения указанных целей учителям русской школы предлагалось применять следующие средства: а) претворять получаемые знания в нравственную личность учащегося; б) прививать практические навыки для жизни; в) применять приемы для прочного влияния на волю, ум и чувства учащегося; г) использовать воспитательное значение других языков и эстетики [8]. Эти положения и составили принципы системы нравственного воспитания в эмигрантской школе, направленные на формирование свободной, нравственно развитой личности с глубоким пониманием национальных и общечеловеческих ценностей.

Педагоги Российского Зарубежья стремились сохранить православную традицию в образовании и воспитании детей. С этой целью перед русской зарубежной школой стояли следующие задачи: «дать учащемуся твердое знание положительных теоретических истин и указать ему правила поведения, проникнутые христианским мирозерцанием; установить порядок школьной жизни в соответствии с основами православной христианской веры и русскими национальными началами; требованием неуклонного выполнения учащими и учащимися своего долга закалить волю последних и утвердить в их сознании, что благо каждого отдельного члена общества зависит от выполнения всеми до конца своих обязанностей» [9]. Таким образом, религиозное воспитание заполнило тот вакуум, который образовался в связи с потерей родины, нахождением в иной культурной среде.

Весьма показательно то, как протекала жизнь русских гимназий в Моравской Тржебове и Праге. В гимназиях была принята программа чешских реформированных реальных гимназий с добавлением русской истории, географии России, Закона Божия, русского языка и литературы. Преподавание всех предметов велось на русском языке. Изучение чешского языка было обязательным с первого класса. Подчиняясь школьным законам и распоряжениям, обязательным для всех чешских школ, гимназии стремились придать своим учебным заведениям национальный характер, сохранив некоторые особенности русского быта и лучшие традиции русской школы. В гимназиях учились не только дети русской национальности. Четвертая часть учащихся своим материнским языком считала чешский. Разнообразным было и вероисповедание учащихся. Однако все это не помешало созданию дружной школьной семьи. Гимназии характеризовались образцовым порядком, полной налаженностью академической жизни, хорошими материальными условиями и добросовестной работой педагогического персонала.

Много внимания уделялось физическому развитию детей (гимнастика, сокольство, игры на свежем воздухе). Трудовым принципом была пронизана вся жизнь гимназий. Дети выполняли повседневные обязанности по уборке помещения и приготовлению пищи, участвовали в починке одежды и обуви, заготовке топлива, переплете книг гимназической библиотеки, трудились в плотнично-столярной мастерской и так далее. Силами гимназистов была создана электрохимическая лаборатория, богатая коллекция насекомых, гербарий. Разностороннему развитию детей способствовала внеклассная работа. Имелось несколько художественных кружков, ученический театр, хоры (смешанный, женский и хор малышей) [33: с. 18–19].

О высоком качестве образования, получаемого в русской школе за рубежом говорили многие исследователи. М. Раев, к примеру, отмечает удачное совмещение традиционно высокой гуманитарной подготовки с изучением естественных дисциплин, знание как родного, так и ряда иностранных языков, развитие национального самосознания учащихся [34: с. 473].

Разработка единых школьных программ и учебного плана оказалась наиболее сложной проблемой для педагогической общественности. Она неоднократно обсуждалась на съездах и совещаниях педагогических объединений российской эмиграции в специально созданных Педагогическим Бюро программных комиссиях. Содержание образования в русской школе на протяжении десятилетия претерпело существенные изменения. Оно не было однородным даже в одной и той же стране. Так, русские гимназии, возникшие в Болгарии (Софийская, Петропавловская и Варненская) руководствовались учебным планом русских мужских гимназий, существовавшим до революции, с добавлением болгарского языка и истории Болгарии. Шуменская, Пловдивская и Пещерская гимназии работали по так называемой «игнатъевской» программе. Она, с одной стороны, сближала классическую гимназию с типом реальной школы, с другой — предусматривала непрерывность связанных между собой ступеней единой школы — от начальной до высшей. Отличие

между учебными планами русских школ, работающих по программе гимназий и по «игнатъевской» программе состояла в том, что в первых латинский язык преподавался с 3 класса (18 уроков), а во вторых с 5 класса (12 уроков); естественная история в первых преподавалась с 1 до 3 класса (6 уроков), во вторых — с 1 до 8 класса (13 уроков); рисование в первых — с 1 до 3 класса (6 уроков), во вторых — с 1 до 5 класса (13 уроков); во вторых, кроме того, в 8 классе преподавалось законоведение (2 урока) [34: с. 473].

Однако ни тот, ни другой тип средних учебных учреждений не отвечал сложным условиям эмиграции. Выпускники гимназий стремились поступить не только в университеты, но и в технические вузы. Для прохождения курса последних гимназическая подготовка оказывалась недостаточной. Изменения в содержании образования диктовались также требованиями социально-культурной жизни страны проживания, учета ее исторически сложившихся традиций. К этому обязывали субсидии на содержание школы, выдаваемые правительствами тех стран, где поселились эмигранты из России.

Местные ведомства по управлению образованием выдвигали свои требования, выполнение которых давало выпускникам русских гимназий возможность поступления в высшие учебные заведения данной страны. Например, в Сербии, Болгарии и Чехословакии условием получения государственных субсидий для русских школ и предоставления им всех прав местных гимназий являлось овладение учащимися местным языком в полном объеме школ страны проживания, а также изучение других предметов: в Сербии — геометрии, в Болгарии — естественной истории, химии, политической экономии и рисования [28: с. 573]. В итоге учебный план русских школ отличался как по количеству часов, отводимых на каждый предмет, так и по наличию или отсутствию самих предметов. Не удовлетворяло и конкретное содержание учебных программ. Так, совещание представителей русских учебных заведений в Болгарии (12–14 ноября 1924 года) отклонило программы по русскому языку и математике, присоединившись только к программе по литературе. Латинский язык присутствовал не во всех учебных программах русских школ в первые годы эмиграции. Некоторые учебные заведения изыали латинский язык из числа преподаваемых предметов, чтобы избежать перегрузки учащихся. Но отсутствие данного предмета не позволяло выпускникам обучаться на гуманитарных факультетах университета, кроме того, изучение латинского языка рассматривалось как обязательное для каждого образованного человека. Данное положение мотивировалось тем, что вся европейская культура имеет греко-римскую основу [16: с. 129].

За рубежом существовало несколько типов русских школ. Основные типы русских средних школ — классическая гимназия с двумя языками; реальная гимназия с латинским языком; гимназия нового типа, без древних языков, но с повышенными требованиями по двум новым языкам и математике; реальное училище с одним новым языком и с расширенной программой по математике. Функционировали также смешанные и гуманитарные гимназии, женские институты, кадетские корпуса, сельскохозяйственные и приходские училища и другие.

К начальной ступени обучения относились детские дома, начальные школы, школьные группы. В состав детского дома входили: детский сад, младший и старший подготовительные классы, иногда — три-пять классов гимназии. В состав начальной школы обычно входили две группы — младшая и старшая, имевшие от трех до пяти отделений. В младшей группе находились дети 5–7 лет. В старшую группу входили дети 8–9 лет, готовившиеся к поступлению в подготовительный или первый класс русской гимназии. Школьные группы создавались там, где концентрация русской эмиграции была низкой и школы было содержать нерентабельно. Они видели свою цель в том, чтобы не дать забыть детям ранее приобретенные знания и подготовить их к поступлению в гимназию.

Средняя школа была в основном организована по типу восьмиклассной гимназии с двумя концентрирами по 4 года в каждом. Первая ступень гимназии была общегуманитарной. Вторая ступень гимназии делилась на два направления — реальное и гуманитарное. Однако, из-за недостатка средств предпочтение отдавалось реальной гимназии, так как данное направление давало больше возможности поступления в вузы.

Реальные училища делились на собственно реальные и сельскохозяйственные. Реальные училища видели свою цель в подготовке русских детей, находившихся в эмиграции, к получению высшего или среднего специального образования. Их структура состояла из подготовительного и шести классов. Сельскохозяйственные училища строились по типу русской средней земледельческой школы с шестилетним курсом обучения.

Кадетские корпуса, эвакуированные из России, сохранили в своей основе распорядок военных учебных заведений. Изменения произошли в учебных программах, которые были приближены к общеобразовательной средней школе. В связи с этим был добавлен восьмой класс.

Другим типом учебных заведений были девичьи институты, сохранившие многие традиции дореволюционных институтов благородных девиц. Однако новые условия жизни потребовали внесения ряда коррективов. В результате содержание обучения в девичьих институтах было приближено к программам мужской гимназии. В учебных планах появились новые дисциплины — законоведение, педагогика, коммерческие науки. Различные типы средних учебных заведений за рубежом имели, даже в одной и той же стране, в своих учебных планах неодинаковые предметы преподавания, количество часов на их изучение и даже различное содержание программ по отдельным предметам. Видные общественные деятели педагогики Российского Зарубежья выступали за выработку общего учебного плана для каждой страны проживания, который давал возможность учащимся русских школ право поступления на любой факультет высших учебных заведений. Вместе с тем учебные планы и программы, разрабатываемые для эмигрантской школы, не имели обязательного характера и рассматривались как ориентиры для свободного выбора руководителями и педагогами школ. «Программы, как уже принятые, так и имеющие быть разработанными при Педагогическом Бюро, должны иметь только направляющее, и не обязательное значение» [16: с. 129].

Созданная при Педагогическом бюро программная комиссия составила примерную таблицу недельных часов для 8-ми классов русских школ. Наиболее приближенным к данной таблице оказался учебный план русских школ в Болгарии [13]. Значительное место в этом плане уделялось изучению русской и всеобщей истории, русского языка, естественнонаучных предметов (физика, космография, природоведение, химия, ботаника, зоология, анатомия, физиология). Предметы национального цикла, отечественная культура изучались в тесной связи со всеобщей историей, историей Болгарии, а также с изучением двух иностранных языков. Подобный учебный план успешно решал вопрос о сочетании в нем требований, предъявляемых к русской зарубежной школе. Благодаря рациональному распределению программного материала, обеспечивался необходимый уровень общеобразовательной подготовки школьников.

Согласование учебного плана всех типов русских учебных заведений определялось также необходимостью облегчения учебной нагрузки учащихся. Учебный план в русской школе был сильно перегружен изучением языков. Учащимся нередко приходилось изучать до 6 языков: русский, латинский, местный и три новых. Пребывание в чужой стране накладывало на русские школы обязанность изучения литературы, истории и географии стран проживания. И вся эта масса предметов была взвалена на плечи русского гимназиста. Времени для чтения, занятия музыкой, рисованием, для самостоятельной работы над материалом оставалось недостаточно.

Этот и другие вопросы программного характера были предметом детальных обсуждений в Педагогических Комитетах, на съездах педагогов и деятелей по народному образованию как в отдельных странах, так и на общих съездах педагогов Российского Зарубежья. В целях облегчения учебной нагрузки предлагалось во-первых, исключить некоторые предметы, без которых получение аттестата оставалось возможным (например, педагогика, политическая экономия, законоведение, государственное право); во-вторых, требовать обязательного изучения одного нового языка, а второго — по желанию; в-третьих, частично уменьшить число часов по отдельным предметам, но не ниже, чем в учебном плане страны проживания. Сокращение программ по русским национальным предметам было признано нежелательным, так как они сохраняли национальное сознание русских детей. Нельзя было понизить уровень знаний и по местным национальным предметам, поскольку выпускникам русских школ предстояло жить и работать в приютившей их стране.

В 1929 году во многих странах прошли съезды и совещания русских педагогов, которые вынесли постановление о сокращении гимназического учебного плана. С 1929–1930 учебного года начал действовать новый план, в котором ряд предметов был отнесен к факультативным. Так в Софийской и Шуменской гимназиях немецкий и английский, а в Варненской французский и немецкий языки, черчение, аналитическая геометрия, введение в анализ и начертательная геометрия были отнесены к факультативным предметам, изучение которых было желательно, но не обязательно.

Центральное место в программе зарубежной русской школы занимали дисциплины, получившие позднее название «Россики». Сюда относились русский язык и русская литература, история и география России, Закон Божий, законоведение, пение. Именно эти предметы должны были воспитать национальное самосознание русских детей, препятствовать их денационализации.

На педагогических местных съездах в Эстонии, Литве, Болгарии, Югославии, Польше обсуждение программ «Россики» занимало значительное место. Программы по указанным предметам, представленные разными школами, рассматривались на программных комиссиях Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, на 1 и 2 Педагогических съездах. На 1 Педагогическом съезде деятелей средней и низшей школы за границей (2 апреля 1923 года) были выработаны общие требования к учебным программам. Главная работа 2 съезда шла в предметных комиссиях. Съезд дал примерные программы предметов преподавания средней школы. Однако была принята только программа по географии. Разница в подходах и взглядах на содержание, распределение и объем учебного материала оказалась столь трудно согласуема, что съезд предложил Педагогическому Бюро дополнительно созвать совещания преподавателей национальных предметов. Возложенные на них задачи в значительной степени выполнили пленумы Педагогического Бюро в июле 1926 года.

Ведущая роль в сохранении родного языка и национальной культуры в эмигрантской школе отводилась родному языку, отечественной истории и литературе. Предполагалось, что будущие полноправные граждане России не просто изучат краткий курс истории и литературы родной страны, но и познакомятся с ее учреждениями, школой, знаменитыми деятелями в области науки, получат понятие о тех сторонах русской культуры, которыми она выгодно отличалась от культуры западной. На съездах русских педагогов, ученых, в печати неоднократно появлялись выступления против искажения и засорения русского языка в повседневной речи, в прессе и в самом преподавании. Целям национального воспитания служили такие предметы, как хоровое пение, танцы, ручной труд и рисование. На этих уроках осуществлялась духовная связь детей с Родиной, традициями и бытом народов России, с ее историей.

Отечественной истории выделялось особое место в русской школе как средству, наиболее влияющему на становление в народном и патриотическом духе. В программу тематического курса по русской истории было включено: 1. Образование русского государства. 2. История русской культуры в общих основных чертах с указанием главных рубежей как интенсивного развития культурно-просветительного движения, так и периодов застоя в культурном процессе в зависимости от разных исторических обстоятельств. 3. Бытовой уклад жизни русского народа на разных ступенях культурного развития и в разные периоды исторического процесса. При изучении быта подчеркивалась желательность обращения внимания на основные психологические черты характера русского человека. 4. Экономическая жизнь России: торговля,

промышленность, состояние народного богатства. 5. Крестьянский вопрос на протяжении всей русской истории. 6. Дворянский вопрос на протяжении всей русской истории. 7. Развитие русского законодательства. 8. Государственный строй России: а) идея абсолютизма; б) идея народного представительства. 9. Религия и Церковь. 10. Отношения с западноевропейскими государствами. 11. Роль России в международной политике. В кратком курсе русской истории в младших классах предлагалось осветить главные события, точные картины жизни русского народа, в которых ярко выражены характер народа России, его общий уклад жизни, обычаи, привычки. Между пропедевтическим курсом русской истории в 3-м классе и курсом русской истории в старших классах соблюдалась строгая преемственность [25: с. 57–58].

Изучение отечественной истории находилось в преемственной связи также и с историей русской православной церкви. Одним из основных предметов этого цикла был Закон Божий. Начальная школа изучала краткий курс священной истории Ветхого Завета в мессианском освещении. Практическое ознакомление с Храмом Божьим и священными предметами богослужения. История распространения христианства при апостолах. Знакомство с житиями святых.

Русский язык и литература являлись центральными дисциплинами цикла «Россика» в связи с тем, что зарубежная русская школа своей главной задачей видела сохранение родного языка [21: с. 80–82]. Были выдвинуты следующие программные требования: 1. Систематическое и основательное изучение грамматики и синтаксиса в трех младших классах с концентрическим увеличением знаний. 2. Частые упражнения в письменных работах с целью развития зрительной памяти и речи. 3. Систематически последовательное заучивание наизусть стихов и прозы. 4. Исторический подход при изучении русской словесности в старших классах.

Серьезные споры среди педагогов российской эмиграции вызвало введение нового правописания. В итоге было признано, что новая реформа в правописании способствует упрощению языка и является своевременной. Политические мотивы противников нового правописания были признаны несостоятельными. Особый акцент ставился на чтении образцов литературы, которое было призвано способствовать проявлению любви к родному художественному слову, улучшению правописания, развитию речи. Кроме того, подробный разбор русских художественных произведений имел большое воспитательное значение, так как с малого возраста будил в детях национальное самосознание.

Преподавание истории литературы было построено по концентрическому принципу. Начиная с первого класса, чтение отрывков литературных произведений велось в такой последовательности, что у детей к моменту прохождения систематического курса истории литературы имелось уже ясное впечатление о многообразии и красотах разных течений родной литературы. Систематическое изложение истории литературы с младших классов давало возможность расширить в старших классах курс истории современной рус-

ской литературы, а также познакомить с классическими образцами и западноевропейской литературы. Данная программа была выработана в жарких спорах. Возражение вызвало настойчивое требование А.П. Петрова преподавать историю русской литературы на всем протяжении курса средней школы. Оппоненты А.П. Петрова, С.И. Гессен, А.Л. Бем, С.И. Карцевский считали, что история литературы должна преподаваться в последних двух классах, предшествовать ей должен эпизодический курс литературы.

В первых четырех классах как обязательный предмет было введено выразительное чтение. Предполагалось прежде всего обучить детей правильно говорить по-русски, а затем развить в них художественное понимание и умение с настроением передать стихи и прозу [12].

Большое значение в деле национального воспитания и борьбы с денационализацией придавалось географии и пению. При преподавании географии главное внимание уделялось отечествоведению. С этой целью в первых четырех классах проводилось описание России с разных точек зрения:

1 класс — Краткое обозрение Российской империи.

2 класс — Подробное описание своего города, уезда, губернии и района.

3 класс — Природные богатства России и ее торговая связь с другими государствами.

4 класс — Подробное описание Российской империи [12].

Концентрическое построение учебного плана в русских школах было одной из ведущих тенденций его разработки. Программы по математике, физике, природоведению, языкам, по грамматике родного языка и Закону Божьему были построены по концентрическому принципу. Преподавание отечественной истории строилось в два концентрика: краткий курс в 1, 2, 3 классах по 2 учебных часа в неделю и систематический курс в 6, 7, 8 классах по 3–4 учебных часа [2: с. 20].

Другим важным принципом построения учебного плана служил учет возрастных особенностей учащихся и посильности изучаемого материала. Например, одновременное изучение трех иностранных языков было признано нецелесообразным. Изучение языка страны проживания предлагалось начинать с первого класса, первого нового — со второго, второго нового, как необязательного, — с третьего класса.

В учебном плане русских школ было ярко выражено стремление к установлению межпредметных связей. Так, краткая история русской церкви в 5-м классе находилась во внутренней связи с курсом древней русской литературы в 4 и 5 классах. Курс физики в 7-8 классах был согласован с изучением соответствующего материала по математике [13].

Однако даже самые лучшие учебные программы не могли бы дать положительных результатов при использовании устаревших методов преподавания. Данной проблеме также отводилось большое внимание в зарубежной русской школе. Продолжалась традиция применения лучших методов дореволюционной России, брались на вооружение новые методы Европы и Америки, создавались свои. Многие педагоги Российского Зарубежья выступали за активные и практические ме-

тоды обучения. Считалось, что их применение способствует накоплению множества ассоциаций на основе чувственных впечатлений и их психического резонанса [30: с. 240]. Приоритет наглядных, активных и творческих методов обучения способствовал стимулированию познавательной активности учащихся.

Предполагалось сосредоточить внимание на развитии у детей умения самостоятельно работать, логически мыслить, строить общие выводы из частных фактов, развивать наблюдательность и живую пытливость. Изменение методов преподавания носило жизненный, наглядный характер: индуктивный метод изложения материала, исторический характер изложения, введение элемента исследования, лабораторные занятия, внеклассное чтение, рефераты и так далее.

Официальные отчеты ревизоров и экзаменационных депутатов от центральных правительственных ведомств в разных странах свидетельствовали о высоком образовательном уровне оканчивающих русскую беженскую школу [1: с. 173]. Пережитые трудности заставляли еще больше ценить школу. Русская молодежь была уверена, что только через «знание, науку они, дети русской интеллигенции, смогут спастись от неминуемого деклассирования в изгнании и в наибольшей степени смогут быть полезными своей родине в будущем» [27: с. 17].

Литература

1. Бем А.Л. Школа и дети в эмиграции // Свободная Россия. – Прага, 1924. – № 3.
2. Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. – 1924. – № 5.
3. Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. – 1925. – № 7. – С. 33.
4. Бюллетень Педагогического Бюро. – 1926. – № 9. – С. 52–64.
5. Васильева СМ. Проблемы развития русской школы в условиях эмиграции (1918–1930 гг.) // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: В 3 т. – Т. 3. – М., 1994. – С. 64–65.
6. Вестник самообразования. – Берлин, 1922. – № 5.
7. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 46. Д. 321–326.
8. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 48. Л. 59.
9. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 48. Л. 55.
10. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 9. Л. 2–37.
11. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 9. Л. 11–14.
12. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 9. Л. 33–37, 41–42.
13. ГАРФ. Ф. 5771. Оп. 1. Д. 5. Л. 95–98.
14. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 46. Л. 230–233.
15. Дети эмиграции. – Прага, 1925.
16. Зеньковский В.В. Апологетика. – Париж, 1957.
17. Зеньковский В.В. Воспитательная проблема в школе // Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. – Прага, 1925. – № 9. – С. 15–18.

18. *Зеньковский В.В.* Проблемы школьного воспитания // Русская школа за рубежом. – Прага, 1929. – Кн. 32.
19. *Елачич Е.К.* К вопросу о создании новой программы средней школы // Русская школа за рубежом. – 1924. – Кн. 8.
20. *Карцевский СИ.* Русская школа за границей // Своими путями. – Прага, 1925. – № 8–9. – С. 41.
21. *Киржаева В.П.* Преподавание русского языка в условиях эмиграции // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. – Саранск, 1997.
22. *Ковалевский Е.П.* Проблемы просвещения русского юношества // Труды 4-го съезда русских академических организаций за границей в Белграде. – Белград, 1929. – Ч. 1.
23. Пленарное заседание Педагогического Совета // Русская школа за рубежом. – 1925. – Кн. 15.
24. Пленарное заседание Педагогического Бюро // Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 21–22. – С. 377.
25. Программные материалы ко 2-му Педагогическому съезду Законоведение // Бюллетень Педагогического Бюро. – 1925. – № 8.
26. *Раев М.* Россия за рубежом: История культуры российской эмиграции. 1919–1939: Пер. с англ. / Предисл. О. Казниной. – М.: Прогресс-Академия, 1994. – С. 296.
27. *Руднев В.В.* Условия жизни детей эмиграции. – Прага, 1928.
28. Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 23.
29. Русская школа за рубежом. – 1926. – Кн. 25.
30. Русская школа за рубежом. – 1929. – Кн. 23.
31. *Словцов Р.* Школа в изгнании // Последние новости. – Париж, 1924.
32. *Сокольников Д.М.* Совещание о положении русской школы в Польше // Русская школа за рубежом. – 1929. – Кн. 33.
33. Студенческие годы. – Прага, 1923. – № 3–4.
34. *Шавельский Г.И.* Русская школа в Болгарии // Труды 5-го съезда русских академических организаций за границей. 4.1. Приложение 2. – София, 1932.

М.И. Городничева

Стратегии современного непрерывного педагогического образования в Германии

Реформирование системы образования проходит сегодня под влиянием общеевропейских процессов, вызванных подписанием европейскими государствами Болонской Декларации (1999), цель которой создание согласованного «европейского пространства высшего образования», в котором должны быть сохранены национальные культуры и традиции [3: с. 9–10]. Один из реальных результатов — введение двухступенчатой системы свидетельств о высшем образовании (СВО), состоящей из учёных степеней Bachelor и Master, которые присваивают по всей Европе по единым критериям. «Болонский процесс» содействует мобильности специалистов в Европе. Декларацию подписали 45 стран, в том числе и Германия. Планируется, что переход на двухступенчатую систему СВО завершится не позднее 2010 года, а пока должны действовать единые европейские СВО. Ключевое понятие этой реформы — «знания, ориентированные на жизнь».

Интеграция образовательных систем требует выработки образовательной философии, призванной содействовать академической мобильности.

В условиях глобализации мировой экономики, её переориентации на рынок потребителей особую актуальность приобретает система работы с кадрами: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации и переподготовка кадров. Таким образом образование становится непрерывным.

Проблема непрерывного образования — актуальная проблема XXI века. Она стала результатом программы «Образование через всю жизнь». Образование необходимо, так как является фактором социального благополучия, помогает решить в обществе проблемы старения дееспособного населения, переподготовки и переквалификации на дефицитные специальности, пытается частично решить проблему безработицы. ЮНЕСКО, Европейская комиссия, международные сообщества признают значимость непрерывного образования и считают его основным способом в решении социальных проблем.

Непрерывное образование приравнивается к образованию взрослых, так как речь идёт о различных формах дополнительного профессионального образования, переподготовки, повышения профессиональной квалификации и культурного уровня. В современных условиях непрерывное образование не является очередной стадией развития системы образования, а выступает как необходимая составная часть профессиональной жизни специалиста. Именно поэтому особенно актуальным становится развитие форм повышения квалификации и профессиональной подготовки.

Отечественные и зарубежные исследователи едины во мнении, что любые реформы в образовании невозможны без участия в них основных субъектов педагогического процесса — учителей. В Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. говорится, что «главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны связано с возможностью развития её человеческого потенциала, которая во многом определяется состоянием системы образования, где доминирующую роль играет учитель [11: с. 2].

Именно поэтому закономерно, что учитель становится объектом быстрорастущего интереса и внимания. Общество испытывает потребность в педагоге, гибко мыслящем и способном находить нестандартные решения задач современного образования. Подготовка такого учителя в начале третьего тысячелетия есть длительный и целостный процесс, направленный не только на формирование знаний, умений и навыков, соответствующих новым профессиональным стандартам, но и развитие его профессионального мастерства, включающего в себя гуманистическую направленность, способности, владение различными технологиями, использование рефлексии и так далее [6: с. 3].

В сложившихся условиях изучение и сравнительно-сопоставительный анализ зарубежного опыта в условиях создания европейского пространства необходим и будет способствовать повышению качественного уровня высшего образования подготовки учителей и социальной значимости российской системы профессионального педагогического образования.

Процесс модернизации образования затрагивает повышение квалификации как одно из звеньев образовательной системы, основной формы подготовки квалифицированных специалистов. Меняются цели, задачи и функции системы повышения квалификации, обновляются её содержание и формы. Образование становится ведущим фактором воспроизводства общественно-го интереса, науки и культуры в целом. Формируется устойчивая мировая тенденция определения качества в сфере образования, о чём свидетельствует целый ряд международных программных документов [10: с. 15–16].

Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» (1997);

«Лиссабонская конференция» о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (1997);

Совместное заявление министров образования стран Европы, подписанное в Болонье (1999, «Болонская декларация»);

Рекомендации Пятой международной конференции по образованию взрослых (Гамбург, 1997);

Нормативы качества образовательных услуг, стандарты ИСО серии 9000:2000;

Рекомендации Всемирного форума по образованию для всех (Декар, 2000);

Пражское коммюнике (о создании сравнительных критериев и методологии всеобщего качества (2001) и другие.

Качество образования определяется требованиями международных программных документов. Возникает проблема формирования и развития нового качества педагогического образования, системы повышения квалификации с обновлённым составом ключевых компетенций профессиональной жизнеспособности специалистов [10: с. 16–17].

Германия — страна образования и профессионального обучения, научных исследований, технологий и науки. Образование, наука и научные исследования интегрированы в Федеративную систему Германии.

Интерес к системе подготовки учителей в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования обусловлен рядом причин:

- Германия имеет богатые исторические традиции образования, что позволяет ей играть ведущую роль в области мировой науки и образования в течение нескольких столетий. Университеты в Германии появились значительно раньше, чем в России или США, и оказали значительное влияние на российские и американские университеты [8: с. 4].

- Германию и Россию связывают давние, исторически сложившиеся отношения. На протяжении многих лет Германия оказывала существенное влияние на культуру, экономику, политику, систему образования России. Российская система образования в своей основе имеет прусскую систему, которая была адаптирована к условиям нашей страны. Система классического высшего образования также строилась по немецкому образцу. Ещё при основании Санкт-Петербургского университета в 1725 году 17 его профессоров были родом из Германии [13: с. 37].

- Германия — одна из наиболее развитых и открытых стран континента, являющаяся одним из инициаторов и активным участником процесса создания европейского пространства высшего образования и имеющая значительный опыт по вопросу профессиональной подготовки специалистов в новых социокультурных условиях [5: с. 4].

Реформирование национальной системы образования, процесса подготовки учителей для современного немецкого общества — одна из актуальных проблем. Анализ и изучению данной проблемы посвящены исследования ведущих немецких учёных D. Ahnen, G. Bellenberg, H. Heid.

Российской педагогикой накоплен определённый опыт в сфере изучения профессионального образования за рубежом. Социологические концепции развития Европы и мира на основе усиления интеграционных связей (А.П. Лиферов, Ю.В. Шмаков, Э. Штадтмюллер и другие); концепции целост-

ного мирового педагогического процесса (Б.Л. Вульффонсон, М.В. Кларин, З.А. Малькова и другие); работы по методологии современного сравнительного педагогического исследования (З.А. Малькова, Р. Гольдштейн и другие); теоретические концепции реформирования образования в мире и отдельных странах (Ф. Буш, Н.Д. Никандров, А.И. Пискунов, Н. Самюэль и другие); исследования по вопросам британского педагогического образования (Э. Поллард, К. Эклстоун и другие); работы по изучению систем образования в высококоразвитых западных странах (Ю.С. Алфёров, Е.И. Бражник, Э.М. Никитин, А.П. Ситник и другие).

Исследованиям различных аспектов образования в Германии посвящены работы О.Л. Ворожейкиной, Н.И. Давыдова, Д.А. Торопова и другие. Изучение конкретного опыта подготовки учителей в Германии представлено в работах В.Э. Бауэра, В.М. Блинова, А.Г. Ширина.

В 2004 году в Германии Комиссия федеральных земель, занимающаяся проблемами науки и образования, одобрила доклад «Стратегии непрерывного учения в Федеративной Республике Германии». В соответствии с проведёнными исследованиями, Германия является моделью продолжающегося образования. Основная особенность такой модели — ориентация на рынок труда.

Немецкая модель непрерывного образования представляет собой образец модели продолжающегося образования, которая строится на принципах культурного суверенитета, плюрализма, конкуренции и предпринимательской ориентации, делится на профессиональное и непрофессиональное продолжающееся образование с соответствующим разделением полномочий между федеральным и региональным уровнем.

При проектировании модели непрерывного образования в Германии К. Кюнцелем были предложены структурные и ситуативные параметры [4: с. 343–350].

Структурные параметры предполагают преобразования, вызванные информационным и технологическим прогрессом, и работают на долгосрочную перспективу. Структурный подход нашёл своё отражение в докладе Комиссии по планированию образования и научных исследований «Стратегии непрерывного учения в Федеративной Республике Германии» (2004 г.).

Ситуативные параметры носят краткосрочный характер, поскольку нацелены на решение задач, возникших в результате объединения Германии.

Стратегия непрерывного образования в ФРГ имеет два направления непрерывного учения:

- жизненные циклы индивидуума,
- акценты развития.

В рамках инициативы суперкачества на поддержку передовых исследований и проектов в германских вузах, в которых в настоящее время обучаются около 1,98 млн. студентов, выделено 1,9 млрд. евро. Почти половина обучающихся студентов (48%) — женщины. Образовательные услуги предлагают 376 вузов, из них 102 университета, 170 университетов прикладных наук и 69 частных вузов. За последние годы заметно выросло число иностранных сту-

дентов, оно составляет 250 000 человек, около 69 000 немцев учатся в других странах.

Новые условия требуют корректировки не только методической и профессиональной подготовки будущих учителей и их адаптации в профессии, но и обновления системы повышения квалификации для уже работающих педагогов. В Германии для каждого типа и ступени школы учителя получают специальное, необходимое для данного типа школ образование. В государственных школах учителя, как правило, имеют статус государственных чиновников, в федеральных землях — статус служащих.

Особое внимание в современном мире уделяется модернизации содержания образования, а значит необходимо обновление профессионального педагогического образования, системы повышения квалификации. В январе 2002 г. вступил в силу новый закон о поощрении повышения квалификации. На эти цели федерация и земли дополнительно выделили около 45 млн. евро. Стремление к модернизации, поиски новых форм, технологий, методов и содержания образования Германии заслуживает изучения российскими специалистами, методическими службами, педагогами. Изучение зарубежного опыта представляет значительный интерес как в теоретических, так и в практических аспектах.

Одним из направлений реформирования процесса подготовки учителей в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования является внесение значительных изменений в его структуру, разработка новых моделей подготовки учителей в соответствии с рекомендованной для всех участников Болонского процесса многоуровневой системой подготовки специалистов [5: с. 14].

В Германии управление системой образования находится в компетенции федеральных земель, поэтому единой модели обучения в высших учебных заведениях не существует. Так многоуровневая модель подготовки учителей Федеральной земли Рейнланд-Пфальц предусматривает раннюю специализацию будущих учителей (на уровне бакалавриата), многоуровневая модель подготовки учителей Федеральной земли Северный Рейн- Вестфалия считают такую подготовку необязательной, предоставляя возможность её получения через курсы по выбору. Особенность педагогической деятельности сохраняет национальную специфику.

Исследования многоуровневых моделей подготовки учителей, разработанных в различных федеральных землях, позволяют охарактеризовать внедряемые модели [5: с. 15]:

- внедряется практика многоуровневой подготовки специалистов (бакалавр – магистр – доктор);
- содержание подготовки модулязируется;
- объём учебной нагрузки студентов — будущих учителей измеряется с помощью системы кредитов (ECTS);
- кроме национальных документов об образовании выдаются приложения к диплому общеевропейского образца;

▪ предоставляется возможность обучения в нескольких вузах, в том числе и зарубежных.

В основе содержания подготовки учителей лежит компетентностный подход и его модульная организация.

В условиях создания европейского пространства высшего образования реализуется возможность концепции обучения в течение всей жизни, участия в программах повышения квалификации. Совершенствование системы непрерывного педагогического образования обеспечивает возможность дополнительного образования, постоянного повышения профессионального уровня педагогов.

В Германии эту задачу активно решают центры повышения квалификации. Федеральная Земля Северный Рейн-Вестфалия, как регион с наиболее развитой системой повышения квалификации педагогов в Германии, эффективно использует в условиях системы повышения квалификации форму модерации. Именно здесь впервые была разработана, усовершенствована и действует система пост-дипломного профессионального образования — модерация.

Понятие «модерация», «модератор» подробно рассматривались в работах и научных публикациях М.Н. Костиковой, В.М. Лопаткиной, И.Р. Лазаренко, П.К. Одинцова, И.К. Шалаева [9].

В зарубежной литературе по проблемам модернизации образования понятие «модерация» трактуется как:

- форма повышения квалификации;
- совокупность методов организации работы со слушателями курсов.

Эта тема отражена в работах немецких и отечественных исследователей Г. Белнра, Д. Йотенна, Х.-Т. Йоганна, Р. Урбанска, М.Н. Костиковой, И.К. Шалаева.

Школа как компонент системы образования стремится быть обновлённой, что требует расширения тематики модераторских курсов. Очень часто в качестве базовых центров определяются образовательные учреждения, которые выбирают инновационные, нетрадиционные направления методической и управленческой деятельности. Задача таких центров, модераторских курсов и семинаров не только повышение управленческой компетенции педагогических кадров и руководителей, но и подготовка их как будущих модераторов, способных обучать своих коллег, готовить их к решению назревших проблем конкретной школы [9].

Применение модерации становится ощутимо и обеспечит качество обучения в условиях, когда:

- учитываются конкретные учебно-воспитательные задачи;
- рекомендованы инновационные решения;
- существует реальная возможность апробации полученных знаний и опыта в практическую деятельность;
- выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия, позволяющие использовать именно модерацию как инновационную форму процесса повышения квалификации;

▪ используются направленные специальные технологии работы с конкретной группой учителей в условиях модерации.

В ходе практических занятий в условиях курсовой системы повышения квалификации производится отбор и подготовка модераторов (руководителей курсов) к транслированию новаций.

Повышение квалификации в Германии имеет давние традиции. Уже в XIX веке союзы учителей и университеты стремились к тому, чтобы приблизить первичные знания в соответствие с развитием общества. В настоящее время в Германии предусмотрены различные формы организации системы повышения квалификации учителей, получения дополнительных квалификаций, расширена номенклатура педагогических специальностей: социальный педагог, школьный психолог, педагог-консультант, педагог-терапевт, педагог центра социальной реабилитации, учитель коррекционных классов, учитель для работы с мотивированными и одарёнными детьми и так далее. Данные мероприятия организуются на различных уровнях. Основным принципом является стремление приблизить образовательный процесс к потребностям его участников к конкретному образовательному учреждению. Особое значение приобрели программы и проекты, имеющие международную направленность [5: с. 19].

Традиционно процесс подготовки учителей в Германии состоит из двух фаз:

– первая фаза: обучение в вузе. Большею частью ориентирована на теоретическую подготовку;

– вторая фаза: стажерская практика (рефендариат). Начинается после окончания обучения и не связана с первой фазой подготовки.

Такой подход к организации подготовки педагогических кадров постоянно критикуется.

Именно поэтому во многих вузах Германии, осуществляющих подготовку учителей, предпринимаются попытки интегрировать практическую составляющую в процесс теоретического обучения. Это позволит студентам в условиях обучения проверить свои профессиональные возможности, получить реальный практический опыт работы в школе, убедиться в правильности своего выбора, осуществлять рефлексию собственного опыта [5].

Важной тенденцией изменения содержания педагогического образования является включение европейского аспекта в содержание профессиональной подготовки будущих учителей, предполагающего внесение в содержание образования знаний о Европе и для Европы, которые направлены на формирование понимания общего культурного европейского наследия, общей ответственности и европейской идентичности [5: с. 22].

В процессе подготовки учителей данная задача решается включением в содержание подготовки будущих специалистов новых учебных дисциплин:

сравнительной педагогики, которая знакомит с методологией сравнительных исследований;

новых тем в традиционные курсы, связанные с европейской проблематикой;

развитие лингвистического образования и повышение требований к уровню языковой подготовки;

развитие практики студенческих и преподавательских обменов с зарубежными вузами, активное участие в международных проектах и программах [5: с. 22–23].

Попытками найти оптимальное соотношение между централизацией и децентрализацией управления образованием стали:

1. Разработка Постоянной конференцией министров культуры Федеральных Земель стандарта содержания педагогического образования по предметам педагогического цикла.

2. Принятие соглашения о подготовке и аттестации учителей в Германии, которое стало основанием для соглашения «О взаимном признании документов об образовании учителей».

3. Рекомендация Федерального центра реформировать систему высшего педагогического образования Германии в рамках инициатив по созданию европейского пространства высшего образования.

4. Создание новых структур в высших учебных заведениях, деятельность которых направлена на оптимизацию процесса подготовки учителей в вузах и на координацию деятельности различных учреждений, принимающих участие в подготовке учителей [5: с. 20].

Обновление системы повышения квалификации, создание новых структур является одним из приоритетных направлений государственной политики и направлено на обеспечение профессионального роста специалиста. Достижение нового качества образования связано с переориентацией образования на подготовку людей к жизни, к решению вопросов гарантированной занятости, к требованиям быстроизменяющегося общества, к технологическим изменениям. Образование рассматривается как длящийся всю жизнь процесс, который необходимо не только корректировать, но и менять, и преобразовывать. Оно становится стратегической областью, обеспечивающей национальную безопасность, конкурентноспособность страны [1: с. 20].

Поиски новых форм, методов и содержания системы образования Германии заслуживают глубокого и всестороннего изучения российскими специалистами, методистами, педагогами. Изучение такого опыта представляет значительный интерес как в теоретических, так и в практических аспектах.

Литература

1. Акулова О.В. Повышение качества подготовки педагогических кадров в контексте идей Болонского процесса // Информационный бюллетень. – СПб., 2006. – № 1 (29). – С. 20.
2. Германия. Факты // Справочник. – 2003.

3. Гумбольдтовские чтения. Перспективы развития языкового образования в свете требований Болонских реформ: Межвузовский сборник научных трудов. – Ч. 1. – М., 2007. – С. 9–10.
4. *Мардашина Р.М.* Непрерывное образование в Германии (вторая половина XX века). – Казань, 2006. – Т. 184. – С. 343–350.
5. *Мартынова О.В.* Подготовка учителей в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования: автореф. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2006. – С. 3–25.
6. *Онищенко Ю.Ю.* Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования в Великобритании (конец XX – начало XXI вв.): Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – С. 3–19.
7. Педагогическое образование и Болонский процесс // Информационный бюллетень. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – № 1 (29).
8. *Слипенко Л.Н.* Подготовка учителей иностранного языка в Германии к межкультурной коммуникации: автореф. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2006. – С. 3–5.
9. Сущностная характеристика модератора и её региональный аспект: учебное пособие / Авт. кол.: Х.-Т. Иоганн, В.М. Лопаткин, П.К. Одинцов, С.В. Свиридов, И.К. Шалаев. – Барнаул, 1997.
10. *Третьяков П.И.* Современные педагогические сообщества: профессиональная жизнеспособность и компетенции специалистов как показатели качества последипломного образования // Система деятельности факультетов повышения квалификации в подготовке руководителей образовательных учреждений к реализации Концепции модернизации образования России. – М., 2004. – С. 11–17.
11. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы // Учитель. – 2006. – № 3. – С. 2.
12. Deutschland. – 2007. – № 1.
13. Deutschland. – 2004. – № 5.

**VI Международная
научно-практическая конференция
«Проблемы непрерывного образования:
проектирование, управление,
функционирование»**

19—20 мая 2008 года в Липецке делегация нашего университета (заместитель декана педагогического факультета по научной работе С.Н. Литвинова, преподаватели кафедры психологии и педагогики — кандидаты психологических наук, доценты И.В. Егоров, Г.Ю. Мартынова а также аспиранты кафедры Т.О. Николаева, Ю.В. Глебова, О.Б. Королихина) по приглашению факультета информационных и социальных технологий ГОУ ВПО Липецкий государственный педагогический университет (ГОУ ВПО ЛГПУ) уже второй раз участвовала в работе Международной научно-практической конференции «Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование».

Сотрудничество профессорско-преподавательского состава кафедры психологии и педагогики педагогического факультета МГПУ с факультетом информационных и социальных технологий (декан — доктор социологических наук, профессор Ю.В. Шмарион) началось в 2007 году когда впервые некоторые преподаватели кафедры были приглашены на конференцию в качестве ведущих секций (кандидат педагогических наук, доцент С.Н. Литвинова, кандидат психологических наук, доцент И.В. Егоров).

Впервые научно-практическая конференция «Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование» открылась 23 мая 2003 года. Основная цель конференции — объединение усилий педагогов, психологов, экономистов, социологов и других специалистов, работающих в сфере образования, решение проблем модернизации, совершенствования, перестройки системы образования XXI века.

На состоявшейся в этом году конференции в числе 166 участников были представители стран дальнего зарубежья: Финляндии, Израиля, Болгарии; стран ближнего зарубежья Украины, Белоруссии, а также городов России — Иркутска, Кинешмы, Салехарда, Тулы, Курска, Старого Оскола, Москвы, Благовещенска, Ельца, Воронежа, Уфы, Оренбурга, Пензы, Кемерово.

Основные направления работы конференции — решение методологических проблем непрерывного образования, поиск новых путей управления и проектирования систем непрерывного образования, использование информационных технологий в повышении качества непрерывного образования, социально-экономические и психолого-педагогические аспекты функционирования системы непрерывного образования.

С приветственным словом к участникам конференции обратились ректор ГОУ ВПО ЛГПУ профессор П.Г. Бугаков и декан факультета информационных и социальных технологий доктор социологических наук, профессор Ю.В. Шмарион. Они пожелали успеха конференции, а ее участникам — эффективного взаимодействия, успешного обмена опытом и идеями.

Пленарное заседание открыл доктор педагогических наук, профессор, член корреспондент РАО МГОПУ им. М.А. Шолохова А.А. Вербицкий докладом о «проблемах становления парадигмы непрерывного образования: контекстный подход». Затем на пленарном заседании выступили: доктор социологических наук, профессор РГСУ В.И. Патрушев В.И. с докладом «Капитализация социальных ресурсов устойчивого развития региона»; доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института инновационной деятельности в образовании РАО Г.П. Новикова с докладом «Теоретические аспекты непрерывного последипломного образования педагогических кадров» и завершил пленарное заседание доктор педагогических наук, профессор, В.Н. Бобриков с докладом «Социально-педагогические проблемы непрерывного профессионального образования».

Затем в рамках конференции начали работать секционные заседания.

На секции — *теория и методология непрерывного образования* было заслушано 11 докладов. Е.Ю. Косман (Санкт-Петербург), Н.С. Ломоносова (Санкт-Петербург), Ю.В. Шмарион (Липецк), Ю.В. Караваева (Липецк), М.Ю. Шмарион, В.Г. Коношенко (Липецк), И.А. Воробьева (Липецк), Ю.А. Кондрашин (Липецк), Л.Н. Скуба (Луганск, Украина), С.В. Караваева (Липецк), О.Н. Дитяткина, И.Н. Смирнова (Липецк). Доклады были посвящены различным аспектам решения проблем непрерывного образования на всех уровнях образования: дошкольного, начального, среднего, средне-специального, высшего. В них рассматривались вопросы проектирования систем и комплексов непрерывного образования и управления этими комплексами и проблемам информационных технологий в системе непрерывного образования. На этой секции выступила аспирант кафедры психологии и педагогики педагогического факультета (Зеленоград) МГПУ с докладом «Инновационная деятельность современного ДОО в системе непрерывного образования» — Т.О. Николаева.

Секция — *социальные и психолого-педагогические аспекты формирования личности в системе непрерывного образования* была самой многочисленной по количеству докладчиков и участников. Доклады на этой секции были посвящены решению проблем развития и формирования личности на разных возрастных этапах и в разных формах непрерывного образования. Здесь было заслушано 13 докладов. А.Ж. Овчинникова (Елец), В.А. Гаевская (Липецк),

Г.Н. Сидорук (Елец), М.В. Козуб (Липецк), Н.Н. Пачина (Елец), Б.Н. Лазарев (Липецк), О.В. Созонтова (Липецк), О.В. Пеньковская (Елец), Н.Я. Безбородова (Липецк), И.Ф. Плетнева (Елец), М.В. Лазарева (Липецк). На этой секции выступили и аспиранты кафедры психологии и педагогики педагогического факультета (Зеленоград) МГПУ «Исторические традиции профессиональной подготовки учителя» — О.Б. Королихина, «Подходы к проблеме сотрудничества психолога и родителей с целью формирования гармоничной личности ребенка» — Ю.В. Глебова, а также кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики педагогического факультета (Зеленоград) МГПУ Г.Ю. Мартыанова с докладом «Психологическая коррекция как условие сохранения и поддержания психического здоровья в детском возрасте».

Секция — *социальные и педагогические технологии в системе непрерывного образования*. Здесь было заслушано 10 докладов. И.В. Бурмыкина (Липецк), Е.Е. Кузьмина (Липецк), И.П. Кондратьева (Воронеж), О.М. Фокина (Воронеж), А.В. Московцев (Липецк), И.А. Калашникова (Воронеж), Н.А. Ерошина (Липецк), М.А. Селиванова (Липецк), О.Ю. Глазунова (Липецк), М.А. Иванова (Липецк). Доклады были посвящены социально-педагогическим способам реализации непрерывного образования, а также проблемам молодежной политики и роли семьи в системе непрерывного образования. На этой секции были представлены стендовые доклады.

Секция — *специфика болонских преобразований в системе непрерывного образования*. Было заслушано 8 докладов. И.Ю. Москалева (Липецк), Т.А. Пустовалова (Липецк), Е.Н. Березкина (Воронеж), Л.В. Яркина (Воронеж), О.В. Самусенко (Воронеж), В.Г. Романчикова (Липецк), И.В. Круглов (Липецк). На этой секции выступил преподаватель МГПУ кафедры психологии и педагогики педагогического факультета (Зеленоград) кандидат психологических наук, доцент И.В. Егоров, с докладом «О некоторых проблемах подготовки бакалавров в педагогическом вузе». Помимо этого на секции обсуждались такие вопросы как: экономические аспекты функционирования образовательных систем и комплексов; предпрофильная и профильная подготовка, и управление качеством подготовки специалиста в системе непрерывного профессионального образования.

Доктор педагогических наук, профессор, член корреспондент РАО А.А. Вербицкий и доктор социологических наук, профессор В.И. Патрушев во второй день работы конференции прочитали для всех желающих открытые лекции о проблемах непрерывного образования в свете перехода на двухуровневую систему подготовки в высшей школе.

Вне рамок конференции прошло открытое заседание секции *психологической антропологии* Российского психологического общества, где обсуждались проблемы индивидуальности в психологической антропологии. С докладами на этом заседании выступили доктор психологических наук, профессор Л.Б. Филонов («Психологическая антропология в системе непрерывного образования (конструктивный подход)»), доктор педагогических наук, профессор РГСУ Н.А. Государев («Психологическая парадигма челове-

ка»), кандидат психологических наук, доцент ГОУ ВПО ЛГПУ Т.Г. Дюбина («Социально-значимые качества личности как факторы, определяющие особенности ее формирования»), кандидат психологических наук, доцент ГОУ ВПО Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина А.А. Ларин («Управление развитием рефлексивных способностей педагога в образовательном учреждении»), кандидат психологических наук, зам.декана РГСУ В.В. Каширина («Принципы анализа сочетаний индивидуально-личностных черт как основы для повышения качества непрерывного образования студентов-психологов»).

Вопросы, которые были подняты в докладах на заседании секции *психологической антропологии* РПО, заинтересовали всех присутствующих на заседании. Обсуждение докладов получилось интересное. Новые подходы и идеи вызвали много вопросов участников заседания.

Атмосфере творческого обсуждения научных проблем способствовала организация неформального общения участников конференции. Традиционно конференция проходит в живописных окрестностях Липецка.

Заключительное заседание проводилось в форме дискуссии.

Присутствующие говорили о тех вопросах, которые удалось решить и тех новых идеях, которые родились в ходе обсуждения и работы конференции. Было отмечено, что необходимо расширение проблематики конференции это позволит включиться в творческий процесс поиска новых нетрадиционных путей совершенствования системы непрерывного образования не только теоретикам, но и практикам.

Результаты работы конференции были оформлены в сборниках научных трудов.

И.В. Егоров

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»
2008, № 3 (26)**

Афанасьева Юлия Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

Вачкова Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ГОУ ВПО МГПУ.

Городничева Марина Ивановна — совместитель, старший научный сотрудник лаборатории раннего языкового образования факультета романогерманской филологии Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Донцов Дмитрий Александрович — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

Егоров Илья Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, доцент педагогического факультета Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Зинович Анна Михайловна — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Кожохарь Светлана Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Корнеева Татьяна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ.

Кудрявцева Елена Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Борисоглебского государственного педагогического института.

Курочкина Ирина Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры эстетического развития дошкольников факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Львова Светлана Владимировна — доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

Мартьянова Галина Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Пиче-оол Татьяна Семеновна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе.

Преснова Ольга Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент; основная работа: Департамент образования города Москвы; совместитель, доцент кафедры логопедии факультета специальной педагогики.

Сухачева Вероника Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

Яковлева Ирина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой олигофренопедагогики факультета специальной педагогики.

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 3 (26), 2008

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор *А.И. Савенков*

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*
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: 20.09.2008 г. Формат 70×108 1/16.
Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж: 1 000 экз.