

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 2 (8)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2009

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 2 (8)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2009**

Редакционный совет:

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

Редакционная коллегия:

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

Козлова С.А. Современный ребенок как объект исследования 8

Проблемы профессиональной подготовки

Поставнёва И.В., Поставнёв В.М. Пути формирования психолого-педагогических компетенций у студентов педагогического вуза 14

Подгорная А.К. Технологические аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов МГПУ в процессе обучения педагогике 22

Сухачева В.А. Личностно-ориентированное обучение студентов в рамках компетентностного подхода 29

Баранова Е.В. Психологическая готовность учителя к взаимодействию с семьями учащихся 35

Психология

Савенков А.И. Психология творчества 46

Теория и практика обучения и воспитания

Ассуирова Л.В., Чикина В.А. Задачи и перспективы риторического образования в начальной школе 64

Афанасьева Ж.В. Изучение несобственно-прямой речи (эстетический аспект) 75

Смирнова М.С. Работа с одаренными детьми в процессе изучения курса «Окружающий мир» 82

Геронимус Т.М. Проблемы обучения младших школьников на уроках технологии в современной начальной школе 88

Специальная педагогика и специальная психология

Яковлева И.М. Развитие целей коррекционно-педагогической помощи умственно отсталым детям 95

История отечественного педагогического образования

Кудряшёв А.В. Из истории организации педагогической практики
в 1860–1870-е годы 109

Трибуна молодых ученых

Копейкина Ю.В. Готовность учителя к использованию
современных информационных технологий при организации
учебного пространства в начальной школе 119

На книжной полке

Публикации преподавателей МГПУ в 2008 году 125

**Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология»,
2009, № 2 (8) 132**

CONTENTS

National Pedagogical Education

<i>Kozlova S.A.</i> The Modern Child as an Object of the Teacher's Research.....	8
--	---

Problems of Professional Preparation

<i>Postavneva I.V., Postavnev V.M.</i> The Ways of Psychological and Pedagogical Competence Formation Among the Students of Pedagogical Universities	14
<i>Podgorny A.K.</i> Technological Aspects of the Communicative Formation in the Process of Student's Studying in the Pedagogical University (MCPU)	22
<i>Sukhacheva V.A.</i> Personal-Centered Training in the Context of Competence Approach	29
<i>Baranova E.V.</i> Psychological Readiness of a Teacher for Interaction with Pupil's Families	35

Psychology

<i>Savenkov F.I.</i> Psychology of Creativity	46
---	----

Theory and Practice of Learning and Upbringing

<i>Assuirova L.V., Chikina V.A.</i> Tasks and Perspectives of the Oratorical Education in the Primary School.....	64
<i>Afanasyeva Zh.V.</i> The Study of Represented Speech (Aesthetic Aspect).....	75
<i>Smirnova M.S.</i> Gifted Learners and Their Development in the Process of Nature Studies	82
<i>Geronimus T.M.</i> Problems of the Youngest Schoolchildren Training at the Technology Lessons in a Modern Elementary School.....	88

Special Pedagogic and Special Psychology

- Yakovleva I.M.* The Development of Aims of Correctional Pedagogical Helping for People with Mental Disability 95

The History of National Pedagogical Education

- Kudryashev A.V.* From History of Pedagogical Practice in 1860–1870 109

Young scientist's Tribune

- Kopeykina Y.V.* The Readiness of Primary School Teacher to Use Modern Informational Methods During the Organization of Educational Space 119

On the Bookshelf

- Publications of the Teachers MCPU in 2008 year 125

MCPU Vestnik authors, series «Pedagogic and Psychology».

- 2009, № 2 (8) 132

С.А. Козлова

Современный ребенок как объект исследования преподавателя

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием дошкольников в прошлом и нынешнем веках. Читатель подводится к выводу, что изменения в ребенке детерминированы социальными условиями жизни, поведением и установками взрослых. Отмечается, что преподаватели вуза обязаны вести собственные исследования развития ребенка для профессионального роста и грамотного руководства научной работой студентов. Важно корректировать содержание преподавания с учетом изменений в системе дошкольного образования и данных науки.

Ключевые слова: дошкольник; социальные условия жизни; разностороннее развитие; подготовка специалистов в вузе; преподаватель-исследователь.

Мы живем в первое десятилетие нового века. XX век закончился совсем недавно и все мы, включая молодежь и лишь не считая маленьких детей, родились, воспитывались, формировались именно в этом, ушедшем веке. Что изменилось в нас, когда мы, весело встретив 2000 год, наутро 1 января перешли в новый XXI век? Изменились наши моральные принципы? Повысился или понизился наш интеллект? Мы стали по-другому воспринимать красоту и безобразие жизни? Нет, все как будто осталось без изменений и продолжает идти по своему прежнему пути. А изменились ли дети? Они стали умнее прежних, «моральнее», тоньше или агрессивнее, эгоистичнее, изменился у них тип мышления? Ответить на все эти многочисленные вопросы сегодня можно лишь предположительно, а хотелось бы достоверно, с подтверждением научными данными.

Дошкольная педагогика наука молодая. Вместе с тем, ее расцвет в нашей стране приходится на 60–80-е годы прошлого века. Это парадокс, но именно в тоталитарном режиме (правда, в годы «оттепели») был открыт единственный в мире НИИ дошкольного воспитания, которым руководил академик А.В. Запорожец, в котором работали лучшие педагоги и психологи страны. Именно этот научный коллектив провел массированное целенаправленное изучение ребенка дошкольного возраста по всем направлениям его развития. Коллектив работал по единой концепции. И это очень важно.

Сегодня такой концепции у дошкольного воспитания нет. Есть идея перехода на личностно-ориентированную модель (в отличие от учебно-дисциплинарной). Идея заманчивая, но мало выверенная научно. Идея, исключая противоречия с практикой воспитания и обучения дошкольников, с особенностями развития ребенка как существа социального, растущего среди других людей, зависящего и одновременно «питающегося» от них. Как сочетать личностную ориентированность с коллективной ориентированностью? Здесь же возникает вопрос, что для развивающейся личности важнее обучение или воспитание? Сегодня сделан явный уклон в сторону обучения. Правомерно ли это, когда речь идет о детях дошкольного возраста, которые только входят в социальный мир, принимают, часто еще до полного осознания, нравственные нормы взаимоотношений и поведения в человеческом обществе, воспринимают мир прежде всего чувствами, а потом уж сознанием... Это ли не воспитание? Оно главное, оно поведет за собой развитие в сочетании с разумным обучением.

Преподаватели факультета дошкольной педагогики и психологии предприняли изучение современного ребенка, опираясь на достижения «золотого века» дошкольной педагогики. Мы проводили и продолжаем проводить сравнительные исследования по разным направлениям развития ребенка: интеллектуального, нравственного, физического, эстетического, по развитию игры, общения. Так, например, дипломная работа студентки 6 курса очно-заочной формы обучения была посвящена проблеме усвоения детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм. В основу работы положено диссертационное исследование этой проблемы Т.И. Пониманской, защищенное в 1982 году. Студентка повторила экспериментальную часть этого исследования, сравнила полученные данные и пришла к заключению, что современные дети, так же как и дети прошлого века, усваивают такие, например, нормы взаимоотношений как взаимопомощь, готовность помочь товарищу. Однако в отличие от тех детей современные дошкольники высказывают суждение, что помогать, конечно, нужно, но, во-первых, только тогда, когда об этом тебя попросят, а самому инициативу проявлять не нужно, и во-вторых, «когда я увижу, что он сам работал, но не успел, а когда он болтал, ему помогать не нужно». Выявились различия и в проявлении доброты и бескорыстия. Современные дети не настроены давать свою игрушку другим детям «просто так», а вот если и он тебе что-то даст, тогда можно.

Чем объясняются подобные изменения в детях, в их оценках поступков сверстников, в определении собственной линии поведения?

90-е годы прошлого века внесли изменения в нашу жизнь: изменился общественный строй, пересмотрены жизненные ориентиры и ценности, что повлекло за собой изменения во взаимоотношениях взрослых людей, их оценках и суждениях. Стала превалировать ориентация на индивидуальность, на независимость людей друг от друга, на сосредоточенность на себе, своих успехах. Дети, как известно, «зеркало взрослых». Они отражают все особенности мира взрослых, они живо присваивают их формы взаимодействия с окружающим миром, с людьми.

Речь идет об изменении условий социализации личности ребенка. Современные взрослые, особенно молодое поколение, склонны в воспитании детей менять «локус контроля» ребенка с экстернального на интернальный. Ребенку дошкольного возраста свойственно приписывать ответственность за все происходящее другим людям, как правило, взрослым (экстернальный локус контроля). И это естественно для ребенка, так как он еще не имеет необходимого жизненного опыта, чтобы решать жизненные проблемы самостоятельно. Но, с другой стороны, молодые родители стремятся ускорить процесс социализации и переложить ответственность на ребенка (интернальный локус контроля). Ранняя самостоятельность создает впечатление, что ребенок способен сам принимать решения и сам отвечать за свои поступки. (Ты уже большой, решай сам.) И одна и другая крайности вредят нормальной социализации ребенка, он невольно становится жертвой социализации. И в зависимости от позиции взрослых по отношению к ребенку в нем формируются те или иные качества, создается своя картина мира, вырабатывается своя точка зрения на то, как реагировать на внешние воздействия. Создается впечатление, что ребенок стал другим, отличающимся от его сверстников, которые жили лет 20–30 назад. Но в чем он другой и главное почему, что становится первопричиной различий?

В дошкольном возрасте начинает формироваться «образ-Я» человека. В определенный исторический период в конкретном социуме он формируется несколько по-разному, потому что по-разному решаются социально-культурные задачи (познавательные, моральные, ценностно-смысловые). От успешности решения этих задач зависит, к примеру, интеллектуальное развитие ребенка.

Развитие дидактики приводит к появлению разных форм обучения детей. Накладываясь на концепции образования, эти новые формы применяются активно или неактивно в обучении детей. Дети, которых обучают по новым методикам, показывают более высокие результаты в интеллектуальном развитии, чем те дети, которых обучали по менее прогрессивным методикам.

Кто «виноват» в успешности одних и меньшей успешности в обучении других? Правомерно ли говорить, что современные дети умнее?

Важной остается проблема игры дошкольника. Игры современных детей отличаются от игр их сверстников прошлого века. Чем отличаются? Прежде всего тем, что сегодняшние дети мало знают о реальной жизни окружающих их взрослых. Они знают о ней из кинофильмов, которые во множестве смотрят по телевизору. А это, как известно, в основном боевики, которые формируют образ человека, умеющего убивать, насиловать, обманывать. Правда, в последние годы героями стали положительные представители правоохранительных органов. Это, конечно, хорошо, но и они ведь показаны на фоне каких-то преступлений. И все это смотрит наш маленький дошкольник. Смотрит с интересом и с возрастающим желанием подражать (далеко не всегда положительным героям). А подражают дети в играх, так как это единственная возможность приобщиться к миру взрос-

лых. Увлекают детей и герои типа человека-паука, бетманов и других персонажей. В детских садах можно наблюдать игры в Государственную Думу, в митинги протеста. То есть игры сегодняшних детей отличаются по содержанию, источником которого становится зачастую не реальная жизнь, а виртуальная. Происходят ли в таких играх новообразования, которые характеризуют ведущую деятельность? Что развивается в ребенке в процессе таких игр? Агрессивность, навык устанавливать отношения с людьми на основе права сильного, чувство превосходства над другими. Так как эти игры как правило однообразны по набору ролей, по игровым действиям, то они в малой степени способствуют развитию творчества.

Кроме того, способ получения информации — сидение у телевизора — приводит к тому, что дети не испытывают потребности в коллективных играх, они играют в одиночку, с игрушкой на соответствующую тему. Это приводит к разобщенности детей, их изолированности друг от друга, а как следствие — они не приобретают навыка взаимодействия друг с другом, утрачивается потребность в совместных играх и их развитии.

Сегодня, когда мир для нас открылся, когда мы свободно передвигаемся по миру и по нашей многонациональной стране — возникла новая проблема — проблема отношения к людям другой расы, другой национальности. Особенно остро эта проблема, как известно, стоит сегодня у нас, когда речь идет о взаимоотношениях с людьми других национальностей внутри нашей страны. Воспитание толерантности следует понимать не только как терпимость по отношению к другим людям, но как признание равных прав, как то благо, которое пополняет наш опыт, как культурное обогащение, как развитие познания мира и осознание себя в нем. Что формируется в детях в условиях нарушения толерантности? Такие качества, как чувство превосходства над другими без должного для этого основания, накапливается опыт недружелюбного отношения к людям, агрессивность. А в условиях воспитания толерантности для возникновения этих качеств условий практически нет и они, естественно, не формируются у ребенка.

Еще одна очень важная и тревожная особенность нашего времени. Детское сиротство. Оно само по себе негативное явление, а если учесть, что характерной особенностью сиротства сегодняшнего дня стало социальное сиротство, то есть сиротство при живых родителях, то его негативное влияние на формирующуюся личность растущего человека возрастает в разы. И самое страшное — количество таких детей не уменьшается, а увеличивается. Как сбереечь этих детей, как помочь им найти свою правильную дорожку в жизни?

Как мы видим, современные дети, действительно, другие. Но они другие потому, что изменился социальный мир, в котором они живут, изменились (пополнились) научные данные об организации и возможностях обучения и воспитания. И это означает, что к детям приходит другой педагог. Но что в этом педагоге должно быть, действительно, другим, а что следует оставить неизменным? Ответ на такой вопрос требует пересмотра содержания и форм подготовки специалистов для системы дошкольного воспитания. Эта перестройка, на наш взгляд, должна идти по нескольким направлениям. Обозначим их.

Первое. Каждый преподаватель вуза обязан сам вести исследование по изучению особенностей развития ребенка в интересующей его области. Недостаточно пользоваться данными других ученых, хотя, безусловно, их следует знать. Собственное исследование дает возможность «почувствовать» проблему изнутри, а значит и более глубоко ее изучить.

Второе. Каждый преподаватель вуза должен вести научную работу студентов, организовывать и направлять ее. Такая работа необходима как студентам, так и собственно преподавателю. Студенты познают азы научной работы, приобретают к ней вкус, что дает надежду на то, что после окончания вуза мы сможем пополнить нашу аспирантуру грамотными и заинтересованными исследователями. А преподаватель, руководя научной работой студентов, сам глубже вникает в проблемы, научается видеть их детальнее.

Третье. Необходимо корректировать содержание преподавания в соответствии с требованиями времени: изменилась система общественного дошкольного воспитания, появилось разнообразие дошкольных учреждений, групп кратковременного пребывания, дополнительное образование и др. Следует научить студентов организовывать работу в таких условиях. Студенты должны овладеть конкретными современными методами обучения и воспитания детей, освоить методы работы с педагогами и родителями. Важно вводить дисциплины по выбору, которые помогут студентам узнать, к примеру, особенности национальной культуры, традиции, обычаи разных народов; познакомиться с последними научными данными в отечественной и зарубежной педагогике и психологии и т.д.

Четвертое. На наш взгляд чрезвычайно важный компонент работы со студентами — воспитание самих студентов, развитие их интеллекта и нравственности, их эстетических чувств и физического здоровья. Поэтому непременным слагаемым подготовки студентов должны быть факультативы по музыке, танцам, театру, литературе; систематическая организация экскурсий, вечеров встреч с интересными людьми, поездки с преподавателем в другие города и даже страны и т.д.

Если мы будем полнокровно вести учебно-воспитательную и исследовательскую работу в вузе, то есть надежда, что мы сможем помочь ребенку по возможности безболезненно входить в социальный мир и быть готовым к его позитивному преобразованию.

Литература

1. Куликовская И. Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников / И.Э. Куликовская. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
2. Ребенок в мире культуры / Под общ. ред. Р.М. Чумичёвой. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. – 557 с.

3. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практика / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 271 с.

Literatura

1. Kulikovskaya I. E'. Pedagogicheskie usloviya stanovleniya celostnoj kartiny' mira u doskol'nikov / I. E'. Kulikovskaya. – М.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. – 224 s.
2. Rebenok v mire kul'tury' / Pod obshh. red. R.M. Chumichevoj. – Stavropol': Stavropol'servishkola, 1998. – 557 s.
3. Orlov A. B. Psixologiya lichnosti i sushhnosti cheloveka. Paradigmy', proekcii, praktika / A.B. Orlov. – М.: Akademiya, 2002. – 271 s.

Kozlova, Svetlana A.

The Modern Child as Object of the Teacher's Research

The article deals with problems relating to the development of pre-school children in the last and present centuries. The reader is made to understand that changes in the child are determined by social life-conditions, behaviour and attitudes of adults. It is also noted that high-school teaching staff should carry out their own research of the development of the child to perfect their own competence and supervise students' scientific research. It is important to revise and alter the content of teaching, taking into account changes in the system of pre-school education and scientific data.

Key-words: the pre-school child; social life-conditions; versatile development; training specialists at higher educational establishments; the teacher and researcher.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**И.В. Поставнёва,
В.М. Поставнёв**

Пути формирования психолого-педагогических компетенций у студентов педагогического вуза

Обсуждаются основания преемственности в развитии отечественного педагогического образования на этапе реализации принципов Болонского процесса. Обосновывается необходимость и возможность подготовки высококвалифицированных, компетентных педагогов с использованием принципов практикоориентированного образования и компетентностного подхода. Рассматриваются пути формирования психолого-педагогической компетентности учителя в условиях педагогического университета.

Ключевые слова: преемственность; компетенция; технологизация; практикоориентированность.

В настоящее время дискуссии о перспективах Болонского процесса в России практически завершены. Завершается и разработка государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения по направлениям подготовки бакалавров и магистров. Однако переход высшего профессионального образования на уровневую подготовку — иную форму организации образовательного процесса — сам по себе не гарантирует нового высокого качества подготовки будущих педагогов. Необходимо, прежде всего, обеспечить преемственность в развитии отечественного педагогического образования, применяя на практике те идеи Болонского процесса, которые позволят, не подрывая основ отечественной высшей школы, существенно повысить ее конкурентоспособность. Весомым основанием для реализации преемственности выступают основополагающие для европейского образования и хорошо известные в отечественной педагогике идеи о ценности практической ориентированности образования наряду с требованиями его фундаментальности и ориентации при подготовке высококвалифицированного специалиста не только на усвоение соответствующих знаний, умений и навыков, но прежде всего, на его личностное развитие.

Таким образом, отечественное высшее профессиональное образование решает и продолжает решать задачи подготовки высококвалифицированных, личност-

но зрелых специалистов, умеющих и желающих участвовать в решении различных профессиональных задач, то есть компетентных специалистов.

Динамизм социальных изменений требует от современного учителя комплекса профессиональных компетенций, среди которых особое место по праву занимает психолого-педагогическая компетентность. Проблема формирования психолого-педагогической компетентности учителя в эпоху техногенного развития общества чрезвычайно актуальна. С одной стороны, в условиях техногенной цивилизации создаются благоприятные условия для социализации личности, стремительного развития ряда социальных качеств (сознания, образованности, роста потребностей и интересов), с другой — многократно возрастает нагрузка на психику, что ведет к различным психологическим проблемам.

В настоящее время в школу приходит все больше особых детей, обладающих с детства высокой интеллектуальной активностью и в то же время необщительных, с завышенными требованиями к окружающим. Появление такой категории детей обусловлено изменением условий их социализации, а именно, резким увеличением времени, проводимого детьми в информационной среде, и соответственно сокращением непосредственного эмоционально-личностного общения с родителями, педагогами и сверстниками.

Современная психология лишь приступает к исследованию влияния феномена информационной среды на психическое развитие ребенка. Однако уже сегодня можно сказать, что продолжительное нахождение в информационной среде оказывает отрицательное влияние на психическое и физическое здоровье ребенка, причем отдаленные последствия такого влияния непредсказуемы. Следует отметить, что инновационный характер реформирования современной школы предполагает увеличение удельного веса информационных технологий в образовательном процессе. В этой связи на учителя возлагаются дополнительные функции по гуманизации внедрения информационных технологий в образовательный процесс, смягчению техногенного влияния информатизации на психическое развитие школьников, созданию условий для формирования общекультурных компетенций.

Здесь особую значимость приобретает роль учителя как посредника между все более техногенным миром и ребенком, учителя, призванного «очеловечить» контакт ребенка с техногенной средой. Представляется, что принятие на себя такой роли под силу лишь учителю, способному к непрерывному самообразованию, решению нестандартных психолого-педагогических задач и прогнозированию развития педагогических ситуаций. Такой учитель должен обладать информационно-коммуникационной, психолого-педагогической, профессиональной компетентностью (фундаментальными знаниями по специальности) и на практике овладеть технологиями обучения, в основе которых лежит выполнение проекта, уроки-дискуссии и уроки-исследования.

Современные отечественные педагогические университеты готовят таких учителей. Однако это требует совпадения ряда особых обстоятельств. Опыт показывает, что возможна в массовом масштабе подготовка педагогов, обладающих

необходимыми компетенциями, возможен переход от искусства воспитания и обучения (в советской школе) к педагогическим технологиям. Примеры технологизации образовательной среды представлены в зарубежной педагогике, где существуют технологии подготовки специалистов, базирующиеся на компетентностном подходе к построению учебных планов и образовательных программ. Понятие компетентности в западной педагогике определяется как умение оперировать противоречивой информацией, динамичными и сложно интегрированными процессами, управление которыми требует теоретического знания, умения решать недоопределенные, запутанные задачи, демонстрировать успешное поведение в нестандартных ситуациях, предполагающих неформализованное взаимодействие с партнерами [4]. Требования к профессиональным и личностным компетенциям выпускников вузов определены Европейской ассоциацией гарантии качества высшего образования и структурированы по следующим разделам: знания, их применение, принятие решений, коммуникация, навыки самообучения (European Association for Quality Assurance in Higher Education. – <http://www.enqa.eu>). Согласно документам Комиссии европейских сообществ, итоговая компетенция включает когнитивный, функциональный, личностный и этический аспекты, то есть степень готовности выпускника осуществлять профессиональную деятельность.

Перспективный подход к анализу природы и условий формирования компетентности реализован в работах Дж. Равена [8]. Компетентность рассматривается им в неразрывной связи с системой ценностей человека. Поэтому любая образовательная система, ориентированная на формирование компетенций, с неизбежностью должна прийти к пониманию необходимости выявления ценностей индивида, оказанию ему помощи в более ясном их осознании, разрешении ценностных конфликтов и оценки альтернатив.

Автор показал, что именно приоритетные ценности обеспечивают наибольший успех в развитии у студентов вузов способности и желания критически мыслить и справляться с решением сложных проблем. При этом важно, чтобы студенты имели возможность выявить свои системы ценностей и апробировать новые стили поведения, возможность получать специальную информацию в процессе контактов с ее носителями, участвовать в независимых исследованиях и развивать значимые виды компетенций в ходе этих исследований. Среди причин, препятствующих формированию компетентности, отмечается низкий уровень осознания студентами их собственной значимости и возможностей влиять на более глобальные социальные факторы.

Следует отметить, что положение о том, что развитие компетентности связано с системой личных ценностей, отличается от общепринятых представлений о принципах образования как в современной России, так и за рубежом. Считается, что многие образовательные цели не зависят от системы ценностей и многие компетенции могут быть сформированы независимо от ценностей. На наш взгляд, подобная позиция устарела и глубоко ошибочна. Обусловленность формирования профессиональной компетентности системой ценностей личности в свою очередь требует постановки вопроса о концепции и содер-

жании воспитательной работы в педагогическом вузе. Задача формирования ядра личности студента, его ценностных ориентаций, должна быть положена в основу концепции воспитательной работы педагогического университета.

В отечественном образовании проблема компетентности рассматривается, начиная с последней четверти XX века, как важная составляющая профессиональной педагогической деятельности учителя [6, 7]. В настоящее время в отечественной психолого-педагогической литературе обсуждается проблема компетенций и компетентностного подхода к построению образовательных программ в связи с модернизацией российского образования в рамках Болонского процесса [1–3, 9]. Ряд авторов отмечают необходимость критичного подхода к заимствованиям зарубежных инноваций и их поспешному внедрению в отечественное образование [7, 10]. «При технологизации образовательного процесса, его практической ориентированности недопустима утрата фундаментальности научного и профессионального знания — признанного достоинства отечественного образования», поскольку введение компетентностного подхода может «привести к утрате былых преимуществ отечественного высшего профессионального образования» [7: с. 34]. Однако, по мнению Г.А. Цукерман, компетентностный подход для отечественного высшего профессионального образования несет и позитивный смысл, как минимум, он поможет «стереть пыль с затертых слов и по-новому увидеть привычные реалии, давно обжитые в психолого-педагогическом обиходе» [10]. Технологизация образовательного процесса на основе компетентностного подхода, привносимая в систему отечественного высшего профессионального образования, на наш взгляд, актуализирует уже подзабытый, но весьма продуктивный принцип отечественной педагогики — принцип единства обучения и воспитания.

В педагогике высшего профессионального образования распространена точка зрения на понимание компетентностного подхода в обучении, в процессе которого у обучающегося формируются не только знания, умения, навыки, но и особые качества личности (компетенции), гарантирующие готовность к профессиональной деятельности в соответствии с приобретаемой квалификацией. Вместе с тем теоретическую неразработанность проблемы компетентностного подхода и компетенций подчеркивает Г.А. Цукерман, определяя компетентность как зону неопределенности между тем, «где кончается умелость (то, чему человека можно научить, упражняя в использовании существующих в культуре средств и способов достижения анонимных целей) и начинается способность (то, что позволяет человеку самостоятельно создавать средства и способы достижения его собственных целей)» [10: с. 86].

Анализ существующих подходов позволяет выделить основные психолого-педагогические компетенции учителя: умение и стремление самостоятельно учиться, то есть потребность в непрерывном профессиональном образовании; иметь представления о собственных индивидуальных и профессиональных характеристиках, обладать коммуникативными умениями, способностью к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации; знать и уметь использовать

в педагогической деятельности опыт и ценности отечественной педагогики, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся; владеть профессиональной рефлексией, приемами саморазвития, самосовершенствования и самореализации, способами сохранения и укрепления собственного психического здоровья и здоровья учащихся, умениями организации проектной воспитательной деятельности учащихся и технологиями психолого-педагогической поддержки различных категорий учащихся, приемами психической саморегуляции, способами анализа и разрешения конфликтных ситуаций.

Развитию психолого-педагогических компетенций способствуют все психолого-педагогические дисциплины образовательной программы подготовки учителя начальных классов. Основу компетентностного подхода к изучению вышеуказанного цикла дисциплин составляет профессионально направленное (контекстное) обучение, позволяющее не только моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности учителя начальных классов (что крайне необходимо), но и использовать возможности других как традиционных, так и новых образовательных технологий.

Рассмотрим возможные пути формирования психолого-педагогических компетенций учителя.

Во-первых, использование компетентностного подхода позволяет объединить содержание общепрофессиональных дисциплин в учебные модули, формирующие определенные профессиональные компетенции. Модули целесообразно строить по принципу «от общих компетенций к частным». Модульная организация учебного процесса позволяет формировать у студента в процессе обучения, с одной стороны, целостное видение ребенка, с другой — отношение студента к себе как субъекту профессиональной деятельности, тем самым, способствуя его личностному росту. Условием эффективности такой организации обучения выступает участие студентов в решении незнакомых разнообразных задач, бросающих вызов их устоявшимся предубеждениям и стереотипам, связанным с теми сферами деятельности, которые важны и интересны для студентов.

Во-вторых, активное использование в учебном процессе новых инновационных форм позволяет придать процессу обучения познавательно-деятельностный характер, а студенту — строить собственную индивидуальную образовательную траекторию, то есть реально стать субъектом своей учебной деятельности и разделить с учреждением высшего профессионального образования ответственность за качество своей профессиональной подготовки.

С развитием информационных технологий и расширением доступа студентов к знаниям возрастает роль активных форм обучения: дискуссии, ролевые игры, семинары-практикумы, проблемно-проектные семинары, психолого-педагогические тренинги, выполнение самостоятельных исследований, написание эссе, рефератов, командные проекты, деловые игры, педагогическое консультирование, исследовательские задания, анализ конкретных психолого-педагогических ситуаций, решение психолого-педагогических задач. Такие формы реализуются только при создании особой проектной среды. Активные формы обучения спо-

способствуют формированию культуры рефлексивного мышления; ориентируют студента на поисковые действия, развивают способность к адаптации в быстро меняющихся условиях жизни; способствуют развитию рефлексивного типа мышления и умению выстраивать коммуникацию при групповом решении проблемы в ситуации неопределенности. Способность проектировать новые формы действия, творческое осмысление изученного самостоятельно материала, способствуют формированию ценностных установок и смыслов.

В-третьих, практико ориентированная подготовка предполагает особое внимание к педагогической практике, необходимость обеспечения благоприятных условий вхождения студента в профессию. Педагогическая практика всегда занимала особое место в профессиональном становлении студента, поскольку, только в процессе практики (первых педагогических проб) студент имеет реальную возможность соотнести сформированные в процессе обучения знания, умения и навыки с требованиями профессии. Именно в процессе практики и формируются основы профессиональной компетентности. Необходимо отметить, что определяющим условием роста профессиональной компетентности студентов-практикантов служит их востребованность школой и связанное с этим осознание собственной значимости и своих возможностей.

В-четвертых, для развития творческих способностей и формирования профессиональных компетенций необходимо создание на кафедрах в рамках научных школ творческой научно-образовательной среды. При организации исследовательской работы должны стать своеобразными правилами: 1) практика совместной со студентами постановки новых для них задач, выполнение которых возможно на уровне высоких стандартов при условии безусловной поддержки и веры в успех их деятельности; 2) предоставление студентам широких возможностей для участия в инновационной и исследовательской деятельности; 3) избегание директивных правил, препятствующих проявлению исследовательской инициативы и получению удовлетворения от деятельности.

Обозначенные пути формирования психолого-педагогических компетенций учителя начальных классов не предполагают радикальных изменений в содержании образовательной программы, построенной на достижениях отечественной педагогики, психологии и методики начального образования, но требуют практической ориентированности образовательного процесса, начиная с первого курса.

Литература

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

3. *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С.14–20.
4. *Kirschner P. et al.* The design of a study environment for acquiring academic and professional competence / P. Kirschner et al. // Studies in Higher Educ. – 1997. – V. 22 (2). – P. 151–171.
5. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
7. *Осипов А.* О научной и профессиональной компетенции в социологии образования / А. Осипов, Н. Матвеева, В. Тумалев // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 32–38.
8. *Равен Дж.* Компетентность в современном мире: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
9. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
10. *Цукерман Г. А.* Система Эльконина – Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 84–95.

Literatura

1. *Bajdenko V. I.* Kompetentnostny'j podxod k proektirovaniyu gosudarstvenny'x obrazovatel'nyx standartov vy'sshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy'): Metodicheskoe posobie / V.I. Bajdenko. – М.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005. – 114 s.
2. *Bolotov V. A.* Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
3. *Zimnyaya I. A.* Obshhaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka / I.A. Zimnyajya // Vy'sshee obrazovanie segodnya. – 2005. – № 11. – S. 14–20.
4. *Kirschner P. et al.* The design of a study environment for acquiring academic and professional competence / P. Kirschner et al. // Studies in Higher Educ. – 1997. – V. 22 (2). – P. 151–171.
5. *Kuz'mina N. V.* Professionalizm lichnosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya / N.V. Kuz'mina. – М.: Vy'sshaya shkola, 1990. – 119 s.
6. *Markova A. K.* Psixologiya truda uchitelya / A.K. Markova. – М.: Prosveshhenie, 1993. – 193 s.
7. *Osipov A.* O nauchnoj i professional'noj kompetencii v sociologii obrazovaniya / A. Osipov, N. Matveeva, V. Tumalev // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 6. – S. 32–38.
8. *Raven Dzh.* Kompetentnost' v sovremennom mire: vy'yavlenie, razvitie i realizaciya: Per. s ang. / Dzh. Raven. – М.: «Kogito-Centr», 2002. – 396 s.
9. *Hutorskoj A. V.* Klyuchevy'e kompetencii i obrazovatel'ny'e standarty' / A.V. Hutorskoj // Internet-zhurnal «E'jdos». – 2002. – 23 aprelya. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

10. *Cukerman G. A.* Sistema E'el'konina – Davy'dova kak resurs povy'sheniya kompetentnosti rossijskih shkol'nikov / G.A. Cukerman // *Voprosy' psixologii.* – 2005. – № 4. – S. 84–95.

Postaneva, Irina V.,
Postanev, Vladimir M.

**Ways of Forming Psychological and Pedagogical Competence
among Students of Teachers' Training Higher Educational Establishments**

The article deals with problems of the continuity of the development of Russian pedagogical education within the framework of the Bologna process. It substantiates the necessity and possibility of training highly qualified and competent teachers by way of practice-oriented education and competence-based education. Ways of forming the teacher's psychological and pedagogical competence in a teachers' training university are also discussed in the article.

Key-words: continuity; competence; technology introduction; practice-oriented education.

А.К. Подгорная

Технологические аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов МГПУ

Осуществление профессионального образования в рамках компетентностного подхода, где в качестве результата образования, выступает профессиональная компетентность будущего учителя, требует изменения технологических составляющих педагогического процесса. В статье анализируются технологии театральной педагогики и практической психологии, применение которых в педагогическом процессе ВУЗа сможет повысить эффективность формирования коммуникативной компетентности будущих учителей, как важнейшей составляющей профессиональной компетентности учителя. Статья имеет цель обосновать необходимость построения педагогического процесса ВУЗа на основе деятельностной теории обучения, как наиболее точно отвечающей задачам новой парадигмы образования.

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании; профессиональная компетентность; коммуникативная компетентность; педагогическая технология.

Происходящие в мире и России изменения в сфере целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, требуют обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата.

В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результат образования выступает понятие «компетентность».

Накапливающиеся изменения, которые нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2010 года, означают, по сути, процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В.И. Байденко, Г.Б. Корнетов, А.Н. Новиков, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Татур и др.), хотя само понятие «парадигма» используется ими не всегда.

Автор подразумевает под понятием «парадигма», вслед за Томасом Куном, «то, что объединяет членов научного сообщества». Особенно важно положение Т. Куна, что «парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана» [4: с. 143]. Таким направлением, на наш взгляд, должен стать поиск эффективных педагогических технологий.

В данной статье понятие «педагогическая технология» употребляется как система действий педагога, ведущая к выполнению заданной цели (В. Боголюбов). Для того чтобы определить необходимые технологические приемы

обратимся к рассмотрению целевого аспекта компетентностного подхода в образовании.

К.С. Станиславский в начале века сказал об актерском мастерстве: — «На нашем языке знать, означает уметь». Что же касается компетентностной парадигмы исследователи обращают внимание, что в отличие от ЗУН-парадигмы¹ именно *употребление* есть актуальное проявление компетенции как *скрытого*, потенциального.

Под понятием «компетентность» понимается основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [2: с. 36].

Обращает на себя внимание широкая представленность в различных видах компетентности категорий «готовность», «способность», а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность». Последнее сейчас детально изучается в плане компетентности.

Для разных деятельностей исследователи выделяют различные виды компетентности. Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности — это:

1. Специальная и профессиональная компетентность в преподаваемой дисциплине.
2. Методическая компетентность в способах формирования знаний, умений учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в процессах общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в мотивации, способностях учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в достоинствах и недостатках собственной деятельности и личности [3: с. 97].

Коммуникативная компетентность, на наш взгляд, — важнейшая составляющая *социально-психологической компетентности в процессах общения*.

Рассмотрим соотношение обозначенных понятий.

Коммуникативная компетентность понимается в психологии как ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения (общения) (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская).

В познавательной деятельности человека существует специфическая сфера — понимание самого себя и себе подобных в постоянном видоизменении психических состояний и межличностных отношений. Эта сфера издавна привлекала к себе внимание теологов, философов, моралистов, но лишь в последние десятилетия стала центром интересов научной психологии и педагогики высшей школы.

По мнению исследователей (Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, Ю.Н. Емельянов и др.) способность к участию в коммуникативных ситуациях возрастает по мере освоения индивидом культурных норм и закономерностей общест-

¹ ЗУНы — знания, умения, навыки.

венной жизни. Все вышесказанное доказывает, что понятие «коммуникативная компетентность» — более узкое в соотношении с понятием «социально-психологическая компетентность в процессах общения».

Но, то, что это ведущая составляющая педагогической профессии, убедительно показывает, проведенный нами контент-анализ исследований педагогических способностей Ф.Н. Гоноболина, В.А. Крутецкого, А.И. Щербакова, Д.Н. Богоявленской, Н.В. Кузьминой и др. Все авторы выделяют в структуре педагогических способностей — способности коммуникативные. На первом месте по рейтингу стоит эмпатия — 100%; далее — эмоциональность — 78%; способность саморегуляции эмоциональной сферы и поведения — 77%; чувство меры в поведении — 69%; экспрессивно-речевые способности — 62%. [5: с. 35].

Способности, лежащие в основе интегрального качества личности — коммуникативная компетентность, указывают на то, что в ее основе находится не простое овладение языком и другими кодами общения, а более сложная структура взаимодействующих качеств личности.

Педагогическая деятельность — есть педагогическое взаимодействие. Взаимодействие одна из функций общения, более того профессионально-педагогического общения. Учитель по роду службы общается с другими людьми. Он должен изучать правила взаимодействия с ними и между ними, чтобы стать профессионально компетентным человеком. Эти правила не менее сложны, чем закономерности физического мира и правила предметной деятельности. Более того, сама субъект-субъектная деятельность, хотя и опосредованно, всегда предназначена для других и, в конечном счете, имеет свой субъект-субъектный аспект.

Наконец, крайний случай субъект-субъектного взаимодействия — работа по самовоспитанию — также адресована другим субъектам: «То, что я делаю из моей особы, я сделаю из себя для общества, сознавая себя как общественное существо» [1: с. 56].

По определению Ю.Н. Емельянова сферу возможностей субъект-субъектного познания можно назвать социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать себя и других, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события [1: с. 58].

Формированию социального интеллекта способствует наличие сензитивности — особой, имеющей эмоциональную природу, чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям. Сензитивность, в свою очередь предполагает эмпатию — способность вчувствования, эмоционального резонанса на переживания другого. Онтогенетически эмпатия лежит в основе социального интеллекта, но с годами эта способность тускнеет, вытесняясь символическими средствами респонсивности (вербальным выражением чувств).

В эмпатической способности лежат истоки морального развития индивида, которое до определенного уровня протекает параллельно с когнитивным развитием, а далее зависит от принимаемых индивидом общест-

венных ценностей и идеалов, определяющих его идейно-нравственную зрелость.

Социальный интеллект, имея общую структурную базу и с когнитивным развитием, и с эмоциональными основами нравственности, в то же время представляет собой относительно независимое праксеологическое образование — то, что нестрого можно определить как «дальновидность в межличностных отношениях» (Э. Торндайк) или «практическо-психологический ум» (Л.И. Уманский).

Значение этой стороны психической деятельности с особой наглядностью обнаруживается в многочисленных примерах, когда люди, отличающиеся высокими достижениями в изучении явлений материального мира оказываются беспомощными в области межличностных отношений. При этом они внешне могут производить впечатление коммуникативно компетентных людей.

Данный феномен очень распространен в среде педагогов. Нередки случаи, когда студенты, обладающие развитыми академическими способностями, оказывались несостоятельными в решении коммуникативных педагогических ситуаций.

Особую актуальность проблема общения приобретает в связи со смещением акцентов в педагогической деятельности от знание-центрированной на личностно-центрированную.

Исследования структуры коммуникативной компетентности, проводимые автором статьи, позволили определить содержание данного качества как интегративного в развитии таких профессиональных способностей педагогов как креативность, композиционное и интерперсональное мышления, эмпатия, эмоциональность, экспрессивно-речевые и суггестивные способности, способности саморегуляции эмоциональной сферы и поведения [5: с. 35].

Вместе с тем возникает противоречие между знанием — центрированным педагогическим образованием и желанием получить результат образования в качестве профессиональной компетентности, в том числе и коммуникативной. На наш взгляд, традиционное предметно-ориентированное педагогическое образование положительных результатов дать не может, нужны иные как содержательные, так и технологические подходы.

С этой целью в систему обучения факультета начальных классов МГПУ были введены спецкурсы по выбору студентов, которые кафедра педагогики и психологии начального обучения стала проводить с использованием игротехнологий и психотехнологий.

Деятельностные методы обучения развиты в социально-психологическом обучении (тренинги общения) и театральной педагогике. Поэтому в своей деятельности мы и стали опираться на технологии смежных наук для решения задач формирования коммуникативной компетентности будущих учителей.

С этой целью в учебный процесс факультета начальных классов (ФНК) МГПУ был введен День Практикумов, который проводился в технологиях компетентностного подхода. Так кафедрой педагогики и психологии начального образования проводились тренинговые занятия, в процессе которых отрабатывалась коммуникативная компетентность студентов в разных ее ипостасях: психотерапевтический контакт, экспрессивно-речевые умения, навыки конструктивного

взаимодействия, техники саморегуляции эмоционального состояния и многое другое (тренинговые программы были разработаны многими преподавателями кафедры).

Проанализирую эффективность данных занятий для формирования коммуникативной компетентности студентов на примере авторских спецкурсов: «Театрально-творческие методы в работе учителя начальных классов» и «Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия».

Обращение к театральной педагогике не было случайным, в этой смежной педагогической отрасли накоплен огромный опыт профессионального обучения на основе деятельностных методов. Применение средств театральной педагогики в педагогическом образовании позволяет развивать у будущих учителей экспрессивно-речевые и суггестивные способности, эмоциональность, а главное композиционное и интерперсональное мышление. Поясним данный тезис. Учитель подобен режиссеру, только второй выстраивает взаимодействие людей в спектакле, а учитель выстраивает взаимодействие на уроке.

В спецкурсе «Театрально-творческие методы в работе учителя» мы учим студента действовать. Сложная психофизическая сущность актерского действия позволяет человеку развить психофизический аппарат (способности саморегуляции эмоциональной сферы и поведения), тренировать внимание, память, мышление, осознать механизмы взаимодействия людей.

Многолетний эксперимент, который проводился нами в составе творческого объединения на базе Педколледжа № 8 г. Москвы и факультета начальных классов МГПУ убедительно подтвердил, что технологии театральной педагогики позволяют сформировать у студентов коммуникативную компетентность [5: с. 63]. К таким технологиям можно отнести упражнения для тренировки психофизического аппарата учителя, включенные в занятия «Словесные и бессловесные действия учителя»; этюдную работу, которая проводится на занятиях «Педагогическое общение», «Педагогическое творчество». Композиционное и творческое мышление студентов развивается в процессе занятий «Режиссура урока». Основной формой организации обучения служат занятия, проводимые в социоигровом стиле (А. Ершова, В. Букатов).

Термин «коммуникативная компетентность» (КК) был введен Л.А. Петровской, ей же, одной из первых в стране принадлежит и разработка тренингов КК.

Не вдаваясь в подробности хитрого переплетения системы К.С. Станиславского и методов современной практической психологии, хотелось бы поделиться своими наблюдениями по поводу различий в содержательном компоненте спецкурсов «Театр» и «Навыки конструктивного взаимодействия».

Разрабатывая также в целях повышения эффективности формирования КК, тренинг «Навыки конструктивного взаимодействия» мы заметили следующие особенности социально-психологических подходов.

1. Тренинг направлен на сохранение личности учителя, на устранение возможности синдрома эмоционального сгорания.

2. Если театральные методы ориентированы на развитие экспрессивных способностей, умение выдерживать публичность (это особое условие работы актера); то социально-психологические методы направлены на развитие интерперсонального мышления учителя, позволяющего отвечать на вопросы, возникающие в процессе коммуникации: — «Что означает данное поведение человека?»; «Что происходит со мной в данный момент?»; «Почему я так реагирую на поведение, в данном контакте?». Учитель учится понимать и действовать в ситуации «здесь и теперь».

3. Если театр учит «лучеиспусканию», «эмоциональному заражению публики», то психология учит «возвышаться до личности ребенка и возвышать ее» (Н.Е. Щуркова), оказывать поддержку, учить ребенка не потерять себя.

Так разные грани коммуникативной компетентности, воспитываются на разных курсах и разными методами. Победитель здесь один — профессиональная компетентность будущего учителя.

К сожалению, учебное управление МГПУ сократило финансирование учебных тренингов, как ненужное. Возникает парадокс — декларируем модернизацию образования, а результативности хотим добиться устаревшей лекционно-семинарской системой обучения студента. Такой путь ведет в тупик, так как наличие несогласованности целевого, содержательного и технологического компонентов учебно-воспитательного процесса высшего педагогического образования.

Литература

1. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. — 168 с.
2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
3. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.
4. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ. И.З. Налетова; общ. ред. и послесл. С.Р. Микулинского и Л.А. Марковой / Т. Кун. — М.: Прогресс, 1975. — 300 с.
5. *Подгорная А. К.* Театральная педагогика в развитии профессионально-творческих способностей студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук / А.К. Подгорная. — М., 1997.

Literatura

1. *Emel'yanov Ju. N.* Aktivnoe social'no-psixologicheskoe obuchenie / Ju.N. Emel'yanov. — L.: Izd-vo LGU, 1985. — 168 s.
2. *Zimnyaya I. A.* Klyuchevy'e kompetencii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vy'sshee obrazovanie segodnya. — 2003. — № 5. — S. 34–42.
3. *Kuz'mina N. V.* Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya / N.V. Kuz'mina. — M.: Vy'sshaja shkola, 1990. — 119 s.

4. *Kun T.* Struktura nauchnyx revolyucij: Per. s angl. I.Z. Naletova; obshh. red. i posleslov. S.R. Mikulinskogo i L.A. Markovoj / T. Kun. – M.: Progress, 1975. – 300 s.
5. *Podgornaya A. K.* Teatral'naya pedagogika v razvitii professional'no-tvorcheskix sposobnostej studentov pedagogicheskogo kolledzha: Dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1997.

Podgornaya, Alla K.

Technological Aspects of Forming MCPU Students' Communicative Competence

Vocational training within the framework of the competence-based education, where the goal of teaching is the future teacher's professional competence, requires a change in the technological components of the pedagogical process. The article analyses technologies of theatrical pedagogy and practical psychology whose application in the pedagogical process of a university might increase the efficiency of future teachers' communicative competence as one of the major components of the teacher's professionalism. The article aims to prove that it is necessary to build up the pedagogical process in a university on the basis of the activity theory of instruction, which best meets the requirements of the new paradigm of education.

Key-words: competence-based education; professional competence; communicative competence; pedagogical technology.

В.А. Сухачева

Личностно-ориентированное обучение студентов в рамках компетентностного подхода

Одна из важных целей обучения в педагогическом вузе — развитие личности будущего специалиста. Средством личностно-ориентированного обучения служит дифференциация способностей и учет закономерностей развития каждого студента, его интеллекта, мотивов, волевой сферы. Важное звено в подготовке современного учителя к профессиональной деятельности — формирование его коммуникативной компетентности. Обучение студентов технологии педагогического общения достигается с помощью активных форм организации учебных занятий (тренингов, ролевых и деловых игр, драматизации педагогических ситуаций и др.)

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение; коммуникативная компетентность.

Современные концептуальные подходы организации педагогического образования требуют перехода на такой уровень вузовского обучения, при котором студент из объекта обучения становится субъектом педагогической деятельности, а его подготовка приобретает характер индивидуальной образовательной деятельности, учитывающей личные способности и интересы студента.

Компетентность — одна из ступеней профессионализма, так как для осуществления эффективной педагогической деятельности учителю необходимо владение не только определенной системой знаний, обладание необходимыми психологическими качествами, гибкостью мышления, широтой кругозора, но и умение оперировать современными технологиями обучения и воспитания, наличие способности педагогического предвидения.

В настоящее время акцент с предметности смещается на развитие личности будущего специалиста, обучение психологизируется, становится личностно-ориентированным. Средством личностно-ориентированного обучения выступает дифференциация способностей и учет закономерностей развития каждого студента, его интеллекта, мотивов, волевой сферы.

Определение профессиональной компетентности учителя через уровень результативности деятельности личности в процессе решения интегрированных педагогических задач позволяет, во-первых, согласиться с позицией тех ученых, которые представляют модель педагогической деятельности в виде разнообразных циклов движения от задачи к результату (В.П. Беспалько, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева и др.) [1, 3–5], а, во-вторых, с подходом Б.С. Блума и других представителей когнитивной психологии, которые выделяют такие таксономии целей и,

соответственно, задач, как знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [2]. В таком толковании структуру профессиональной компетенции учителей можно представить через шкалу разноуровневых критериев результативности при одновременном интегрированном разрешении комбинаций из трех типов задач:

А) предметно-содержательных (обучающих, развивающих и воспитательных), которые определяются государственным образовательным стандартом;

Б) процессуально-технологических (диагностических, проектировочных, конструкционных, организаторских, реализационных, управленческих, коррекционных и др.), оперативно выдвигаемых и решаемых студентом самостоятельно на основе индивидуальной методической палитры профессиональной подготовки;

В) личностно-реализационных (самоорганизационных, самомобилизационных, саморегуляционных и др.), ситуативно разрешаемые учителем на основе его стратегии и тактики личностно-профессиональной самоактуализации.

Личностно-ориентированный компонент профессиональной компетентности будущего учителя служит одним из базовых показателей таксона оценки, который характеризует аналитико-рефлексивный аспект каждого из трех выделенных типов педагогических задач. При низшем уровне профессиональной компетентности максимальное выражение личностно-ориентировочного компонента проявляется в форме оценки значения, осуществляемой воспроизводяще-исполнительской педагогической деятельностью для решения всей палитры задач. В то время как при высшем уровне профессиональной компетентности студент целостно сочетает диагностико-проектировочный и содержательно-технологический аспекты в процессе реализации целостной педагогической деятельности. Очевидно, что личностно-ориентированное обучение студентов может привести к присвоению личностью всех граней и форм профессиональной компетентности учителя.

Развитие профессиональной компетентности достигается как в процессе проектирования разнообразных типов педагогических задач и моделирования хода их разрешения, так и в условиях реальной практической деятельности. Так как на всех этапах разрешения педагогических задач актуализируются коммуникативные способы деятельности, важным звеном в подготовке современного учителя к профессиональной деятельности выступает формирование его коммуникативной компетентности.

При подготовке компетентного педагога к профессиональной деятельности необходимо целенаправленно развивать способы создания условий реализации общения: установление сотрудничества, атмосферы сотворчества, управление динамикой целесообразных отношений разных уровней, отражение и коррекция личностно-профессионального «я» и др. Продуктивность общения в совместной творческой деятельности будущих учителей с воспитанниками может быть развита в вузе при создании преподавателями благоприятного социально-психологического климата, на фоне которого разворачиваются

разноплановые и разнообразные межличностные отношения, необходимые для профессионально-педагогического сотрудничества.

Вопрос о подготовке студентов к педагогическому общению в процессе деятельности вполне правомерен. Он может решаться при предложении студентам заданий, в которых заложена потенциальная возможность удовлетворения потребности в самоактуализации и самореализации профессионально-коммуникативных, общеделятельностных и индивидуально-личностных качеств. Обучение студентов технологии педагогического общения достигается с помощью активных форм организации учебных занятий (тренингов, ролевых и деловых игр, драматизации педагогических ситуаций и др.), в ходе которых используется система упражнений, включающая следующие группы задач:

- 1) актуализацию и дополнение психолого-педагогических знаний по технологии педагогического общения;
- 2) совершенствование основных способов коммуникативной деятельности;
- 3) развитие умения рефлексии личностных проявлений и взаимодействия субъектов в конкретных ситуациях;
- 4) реализацию и развитие системы отношений на основе личностного подхода.

Занятия проводятся в атмосфере организации уважительных щадящих взаимоотношений, при которых студенты ориентируются на полное адекватное отражение всей палитры собственных актуальных характеристик и соответствующих характеристик партнеров по общению, оставляя право друг другу на собственное мнение. Преподаватель, занимая скрытую педагогическую позицию, выступает полноправным участником общения и субъектом совместной деятельности. В условиях совместной творческой деятельности преподавателя и студентов удовлетворяются потребности, определяющие содержание самого педагогического общения и усваиваются способы его реализации, в процессе чего достигаются значимые когнитивные и коммуникативные цели профессиональной подготовки будущих учителей.

Совместная педагогическая деятельность способствует в значительной степени усвоению студентами технологии педагогического общения при следующих условиях: когда выполняемые задания ставятся лично значимыми для конкретного студента, позволяют ему реализовать свой потенциал, самоутвердиться и самоопределиться в тех педагогических позициях, которые будущий учитель мог бы актуализировать в предстоящей профессиональной деятельности.

Одним из основных способов организации занятий служит тренинг. Это — комплексная форма организации взаимодействия, представляющая собой специальную систему заданий при использовании активных методов групповой и индивидуальной работы. Содержание этих заданий многоплановое: это не только изучение и применение информации о современных отечественных и зарубежных технологиях педагогического общения, но и привлечение культурологического и социально-гуманитарного материала для моделирования

содержательного наполнения взаимодействия будущих учителей со школьниками при отработке способов коммуникативной деятельности.

Тренинг представляет большие возможности для усвоения способов прогностического, мотивационного, содержательного, операционного и аналитического обеспечения педагогического общения благодаря его проведению перед началом педагогической практики, его многоплановому развивающему характеру, сочетанию импровизационного наполнения содержания некоторых заданий и креативных экспромтов студентов с предварительным индивидуальным подбором содержания других заданий, построению адекватной методической партитуры средств коммуникативного взаимодействия.

На занятиях студенты имеют возможность оценивать и развивать свои коммуникативные умения. Для этого им предлагаются ситуативные тесты, задания на неподготовленную коммуникацию, ролевые игры, моделирование ситуаций, микропреподавание, микротренинги и другие методы для активной выработки профессиональной компетентности в педагогическом общении.

Гуманизация и дифференциация обучения предполагают разноуровневую систему заданий, содержащую решение различного рода задач, требующих реализации современных технологий обучения (ролевой, имитационной, опорно-сигнальной и т.д.). Для осуществления этой идеи необходимо перестроить подход к организации работы студентов на семинарско-практических занятиях и во внеучебной познавательной исследовательской деятельности. Студенческая группа может делиться на подгруппы по различным признакам: в зависимости от мотивации учения, уровня сформированности различных умений и навыков, степени сложности материала, желания работать в группе с кем-то определенным и пр. Часть заданий студенты выполняют индивидуально, часть — в паре или группе. Малые группы создают возможность каждому студенту действовать успешно, опираясь на силы и способности товарищей, способствуют формированию действий планирования, распределению ролей, организации и исполнению задания, оценке и анализу работы малой группы и каждого студента.

Методика ведения занятия при выделении нескольких малых групп педагогического взаимодействия имеет свои особенности. Меняется позиция преподавателя: он становится консультантом или входит в какую-либо группу. Преподаватель готовит до занятия предметное и методическое оснащение, на занятиях побуждает студентов к активному характеру действий, устанавливает стиль делового общения. Общение преподавателя со студентами строится на доверии, заинтересованности в успешном выполнении задания каждой группой.

При общении между собой внутри группы создается обстановка делового сотрудничества, снимается некоторая напряженность в поведении студентов, устанавливаются доброжелательные, деловые отношения. Обмен изученным материалом между студентами внутри малой группы развивает способность логически и педагогически грамотно оформлять свои суждения, слушать и слышать собеседника, аргументированно высказывать собственные идеи, обобщать изученный материал и делать выводы.

Каждая тема предполагает несколько вариантов выполнения (каждый вариант соответствует уровням: низкому, среднему, высшему). Студенты выбирают сами объем подготовки к занятию и степень участия в нем. Студент может перейти из одного уровня в другой, регулируя самостоятельно свое продвижение. Задания носят разнообразный характер: решить ситуацию, составить по исходным данным задачи из периодической печати, сыграть роль педагога-новатора и защитить его авторскую систему, дать определение педагогическим понятиям и т.д. Семинарские занятия по педагогике строятся по разному: как ролевая игра, классический семинар, составление и отработка опорного конспекта, брейн-ринг и пр.

Технологически проблема осуществления личностно-ориентированного обучения ставит задачу выработки у каждого студента умений изучать профессиональную деятельность учителя, моделировать ее, реализовать с последующим анализом и выработкой личностного стиля деятельности. Получение педагогического образования становится формой личностно-профессионального развития и осознания студентом себя как профессиональной индивидуальности.

Новые технологии вузовского обучения разрабатываются и внедряются сейчас наиболее успешно на занятиях по предметам психолого-педагогического цикла. В рамках этого цикла получили методическое воплощение новые (нетрадиционные) формы и методы учебной работы студентов: организационно-деятельностные и деловые игры, педагогические мастерские, коллективный, групповой и индивидуальный тренинг, защита педагогических проектов и пр.

Результат личностно-ориентированного обучения проявится тогда, когда оно станет личностно-творческим для каждого студента, когда произойдет интенсификация образовательной деятельности с учетом индивидуальных способностей студентов и каждый из них будет рассматривать период вузовского обучения как этап становления профессиональной компетентности.

Литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Блум Б. С. Классификация целей образования / Б.С. Блум. – М.: Педагогика, 1972. – 92 с.
3. Сластенин В. А. Формирование социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.
4. Спирин Л. Ф. Основы педагогического анализа: Учебное пособие / Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин. – Ярославль; Кострома: Изд-во Костромск. гос. Ин-та, 1985. – 85 с.

5. *Тамарин В. Э.* Воспитание у студентов педагогической направленности мышления / В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева // Советская педагогика. – 1971. – № 12. – С. 56–57.

Literature

1. *Bespal'ko V. P.* Slagaemy'e pedagogicheskoi tehnologii / V.P. Bespal'ko. – М.: Pedagogika, 1989. – 192 p.
2. *Blum B. S.* Klassifikaciya celej obrazovaniya / B.S. Blum. – М.: Pedagogika, 1972. – 92 p.
3. *Slastenin V. A.* Formirovanie social'no-aktivnoj lichnosti uchitelya / Pod red. V.A. Slastenina. – М.: Prosveshhenie, 1984. – 151 p.
4. *Spirin L. F.* Osnovy' pedagogicheskogo analiza: Uchebnoe posobie / L.F. Spirin, M.A. Stepinskij, M.L. Frumkin. – Yaroslavl'; Kostroma: Izd-vo Kostromsk. gos. In-ta, 1985. – 85 p.
5. *Tamarin V. E.* Vospitanie u studentov pedagogicheskoi napravlenosti mishleniya / V.E. Tamarin, D.S. Yakovleva // Sovetskaya pedagogika. – 1971. – № 12. – P. 56–57.

Sukhacheva, Veronika A.

Learner-Centered Training of Students within the Framework of Competence Approach

Molding the personality of a future specialist is one of the major goals of the teaching process in a teachers' training higher educational establishment. Differentiation of abilities of students based on the peculiarities of their development, intelligence, motives and will makes means of learner-centered training. Forming the teacher's communicative competence is one of the basic goals of teachers' training process. Teaching techniques of pedagogical communication to students is achieved through active modes of class activities: trainings, role and business games, drama classes etc.

Key-words: learner-centered raining; communicative competence.

Е.В. Баранова

Психологическая готовность учителя к взаимодействию с семьями учащихся

Статья посвящена проблеме взаимодействия учителя с семьями учащихся. Рассматривается понятие «психологическая готовность к взаимодействию с семьями школьников», ее структура и критерии, выделенные автором. Представлены результаты диагностики психологической готовности учителей к взаимодействию с семьями учащихся. В исследовании принимали участие 336 учителей начальных классов и 279 родителей учащихся.

Ключевые слова: взаимодействие; психологическая готовность; семьи школьников; мотивационная готовность; интеллектуальная готовность.

Учитель современной школы — классный руководитель, обучающий и воспитывающий школьников, наряду с родителями очень значимый взрослый для ребенка. Поэтому от его умения взаимодействовать с семьей учащегося во многом зависит эффективность формирования личности ученика. Многочисленные исследования последних лет, к сожалению, указывают на недостаточную подготовленность учителей к осуществлению этой важнейшей педагогической функции (К.Е. Андреева, А.В. Выхрущ, Т.Ю. Гущина, Л.И. Маленкова, М.Л. Махлин, В.П. Мещеряков, А.С. Роботова, Т.Н. Ушенина, Т.Б. Храбрикова, О.А. Шостакович и др.).

Как начинающие, так и опытные педагоги испытывают страх перед родителями, и это сковывает их действия, приводит к нежеланию взаимодействовать с семьей учащегося. Набирает силу процесс отчуждения и родителей от школы. Повседневные заботы, переориентация сознания взрослого поколения на другие ценности, падение социального статуса учителя приводят ко все большей рассогласованности действий двух социальных институтов — семьи и школы. Изменения социального положения семьи, ее структуры, взаимоотношений родителей и детей, отдаление семьи от школы требуют существенной перестройки организации работы учителя с семьями учащихся.

Обычно педагоги жалуются на низкую активность родителей, на их нежелание участвовать в жизни школы якобы из-за необходимости проводить много времени на работе. Естественно, загруженность взрослых в непростой экономической ситуации накладывает отпечаток на степень их участия в школьных делах, но считать этот фактор основным все же не следует.

Готовность учителя к взаимодействию с семьями учащихся — это профессионально-значимое качество личности педагога.

Под взаимодействием учителя с семьей учащихся мы понимаем такую организацию их совместной деятельности, в которой достигаются общность

в понимании ситуации, смысла действий и определенная степень солидарности или согласия в выработке форм и норм совместных действий в процессе решения проблем формирования и развития личности учащегося. Взаимодействие — процесс совместных усилий по формированию личности ребенка, предполагает сотрудничество, обусловленное потребностью и учителя, и родителей глубже узнать индивидуальные особенности ребенка и скоординировать действия по его обучению и воспитанию.

Психологическая готовность — это существенная предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности. Она помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

О.А. Шостакович под профессиональной готовностью к педагогическому взаимодействию с семьей учащихся понимает сложное интегративное новообразование личности, представляющее собой цель и результат формирования этой готовности, отражающее единство ценностно-смыслового, когнитивного, технологического, исследовательского компонентов и проявляющееся в профессиональной активности. При этом автор выделяет три уровня профессиональной готовности: творческую активность, продуктивную активность, отчужденную активность [8].

Под готовностью к работе с семьей Л.Н. Константинова понимает сплав мотивационной направленности и системы знаний, умений и навыков, способный обеспечить деятельность учителя, ориентированную на тесное взаимодействие с семьей в целях создания оптимальных условий для воспитания, обучения и развития детей [6: с. 22–23].

Готовность педагога к профессиональному общению с родителями детей, по мнению Г.В. Алферовой, представляет собой качественную характеристику личности будущего специалиста, включающую совокупность компонентов: систему действенных научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний по теории общения и семейной педагогики; владение техникой общения на оптимальном уровне; наличие устойчивой потребности в общении и способности адекватно оценивать цели, результат и процесс деятельности. Выделены 4 уровня данной готовности: низкий, допустимый, средний, высокий [1].

Психологическую готовность к взаимодействию с семьями школьников мы рассматриваем как профессионально-значимое качество личности учителя, проявляющееся в успешности организации и реализации взаимодействия с семьей школьника.

Психологическая готовность включает в себя два компонента: мотивационный и интеллектуальный.

Критериями мотивационной готовности учителя к взаимодействию с семьями учащихся можно считать: уровень осознания цели и необходимости взаимодействия учителя с семьями учащихся; уверенность в значимости та-

кого взаимодействия для эффективного формирования личности школьника; *внутреннюю настроенность на взаимодействие* с семьей учащегося, установку на активные и целесообразные действия, *уверенность в успехе взаимодействия*, готовность прийти на помощь семье учащегося.

Критериями интеллектуальной готовности выступают: *психологическая грамотность*, предполагающая овладение учителем необходимым минимумом знаний, приемов, средств, способов эффективного взаимодействия с семьями учащихся (учителю необходимы знания по возрастной психологии, психологии общения, психологии семейных отношений, психологии семейного воспитания, конфликтологии); *психологическая компетентность*, предполагающая такой тип организации психологических знаний и умений, который позволяет принимать эффективные решения, адекватно применять знания, использовать прошлый опыт (например, умение учителя общаться с учащимися и членами их семей с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия с семьей учащихся, грамотно решать проблемы индивидуального развития ребенка, помогать в разрешении внутрисемейных проблем) и *рефлексия*, представляющая собой отслеживание целей, процесса и результата взаимодействия с семьями учащихся.

Нами выделены *два уровня* сформированности психологической готовности учителя начальных классов к взаимодействию с семьями учащихся: *достаточный* и *недостаточный* для организации и осуществления эффективного взаимодействия с семьями учащихся.

Достаточный уровень психологической готовности учителя к взаимодействию с семьей школьника предполагает:

Мотивационную готовность:

- осознание учителем цели и значимости взаимодействия с семьями учащихся в целях воспитания школьника;
- внутреннюю настроенность, желание взаимодействовать с семьями школьников;
- уверенность в положительном результате взаимодействия, готовность к преодолению сложностей.

Интеллектуальную готовность:

- психологическую грамотность: знания выступают как осознанные, систематические, глубокие, профессиональные. Проявляется стремление самостоятельно пополнять полученные знания;
- психологическую компетентность: учитель четко ставит цель взаимодействия с семьей учащегося, способен организовать их совместную деятельность, в которой достигаются общность в понимании ситуации, смысла действий и определенная степень солидарности или согласия в выработке форм и норм совместных действий в процессе решения проблем индивидуального развития ребенка, а также тех проблем, с которыми обращаются члены семьи;

– рефлексию: развитую способность к самоанализу — учитель способен критично и адекватно оценить свою профессиональную деятельность, результаты взаимодействия с семьей учащихся.

Достаточный уровень характеризуется успешностью организации и осуществления педагогического взаимодействия учителя с семьей учащегося.

Недостаточный уровень психологической готовности учителя к взаимодействию с семьей школьника:

Мотивационная готовность:

– учитель не считает взаимодействие с родителями необходимым, не осознает его цели и значимости для развития личности учащегося;

– потребность в общении с родителями низкая, ситуативная, нуждается в стимулировании;

– учитель не уверен в успехе взаимодействия, не готов к преодолению препятствий, поэтому желание, инициатива прийти на помощь семье школьника случается крайне редко.

Интеллектуальная готовность:

– психологическая грамотность: знания бессистемные, поверхностные, неполные, на «бытовом уровне». Отношение к приобретению профессиональных знаний безответственное;

– психологическая компетентность: низкий уровень владения техникой общения с родителями. Учитель не умеет правильно поставить цели взаимодействия, хотя возможно взаимодействие на интуитивном уровне. Учитель часто не способен решить проблемы, поставленные родителями;

– рефлексия: некритичная оценка результатов взаимодействия, нежелание анализировать их.

Недостаточный уровень характеризуется неуспешностью осуществления педагогического взаимодействия учителя с семьей учащегося.

Мы провели исследование, направленное на диагностику психологической готовности учителя к взаимодействию с семьями учащихся на основе разработанной структуры и выделенных критериев.

Исследованием было охвачено 336 учителей начальных классов школ города Москвы, с достаточно высоким уровнем удовлетворенности педагогической деятельностью.

Анализ результатов анкетирования учителей с целью определения сформированности мотивационной готовности педагогического взаимодействия с семьей учащегося показал, что практически все учителя (90%) отметили важность воспитательной функции, образовательной (89%), развивающей (67%). На необходимость такой важной функции, как работа с родителями, указали только 11% респондентов. 8% учителей отметили классное руководство. Каждый десятый учитель считает важным научить детей учиться. Организаторская функция немаловажна, по мнению 7% анкетированных. Интересно, что 6% учителей считает одной из основных функций педагога работу с документацией и проверку тетрадей.

Результаты анкетирования дают возможность сделать предположение о недостаточной сформированности мотивационной готовности к взаимодействию с семьей у большинства учителей независимо от их педагогического стажа.

Анализ результатов самооценочного рейтинга показал, что только 29% учителей считают себя хорошо подготовленными к осуществлению взаимодействия с семьей младшего школьника. 60% анкетированных считают себя недостаточно подготовленными к взаимодействию с семьями учащихся, а 11% оценивают себя совершенно неподготовленными к работе с родителями.

Многие учителя (79%) имеют желание взаимодействовать с благополучными семьями учащихся, и только 46% (менее половины) учителей готовы осуществлять взаимодействие с неблагополучными семьями.

Анкетирование родителей показало, что 31% родителей практически не обращаются к учителю, каждый второй родитель считает общение с учителем почти ненужным и только 19% родителей общаются с учителем часто.

Гораздо реже родители обращаются за помощью к учителям, имеющим стаж работы до трех лет (36%). Это может быть во многом связано с тем, что 35% молодых учителей считают себя неподготовленными к взаимодействию с семьями младших школьников.

Интересно, что только 30% учителей-родителей, принимавших участие в анкетировании, сами обратились бы к учителю своего ребенка за советом в решении проблем, возникших относительно его обучения и воспитания. Среди них встречались даже такие высказывания как: «нет, ни в коем случае», «может быть, обращусь, если вдруг не удастся самой справиться и не сможет этого и отец»; «зависит от педагогического мастерства учителя», «обращусь, если квалифицированный специалист». И только один учитель написал, что «обращусь, так как необходимо поддерживать связь с учителем ребенка».

У каждого второго учителя изредка возникают конфликты с родителями учащихся. Конфликт в каждом третьем случае провоцируется непониманием между учителем и родителями. Оно, по мнению педагогов, связано с неадекватной оценкой родителями своих детей (20%). Причина тому — недостаточные знания родителями возрастных и индивидуальных особенностей своего ребенка: «неправильная оценка возможностей своих детей», «завышенная оценка родителями своих детей», «непонимание своего ребенка», «зачастую родители не верят в то, что их дети не слушают учителя и плохо себя ведут», «родители постоянно оправдывают поведение ребенка», «родители недооценивают способностей детей».

8% педагогов указали на то, что конфликты возникают из-за неуспеваемости ребенка, плохих отметок, записей в дневник. 5% — указывали на негативное отношение к учителю со стороны родителей, на уверенность родителей в некомпетентности учителей, на проявление авторитаризма родителей по отношению к педагогу. Причиной конфликтов, отсутствие взаимопонимания с родителями, по мнению начинающих учителей, был их возраст и отсутствие собственных детей. Встречались такие высказывания: «Основной причиной

был мой юный возраст. Я чувствовала себя ребенком перед родителями». В то же время, именно 5% испытуемых написали в анкете, что причинами конфликтов было неумение общаться с родителями младших школьников, незнание учителями особенностей семейного воспитания ребенка, что и приводит к нежеланию родителей общаться с учителем.

Неверная информация, полученная родителями от детей, становится, по мнению учителей, причиной конфликтов в 5% случаев. Некоторые учителя (4%) отмечают, что приводят к конфликтам «высказывания педагогами претензий по поводу отсутствия контроля за деятельностью ученика со стороны родителей».

Обращает на себя внимание тот факт, что только два учителя указали на отсутствие единства воспитательных воздействий семьи и школы.

Основной формой взаимодействия с родителями практически у всех учителей служит беседа. Ее использует 95% педагогов. И только 18 человек (из 336) считает необходимым посещать семьи учащихся, знать, как живет ребенок в семье.

Прежде всего, родители ждут помощи от учителя в решении проблем, связанных с обучением ребенка. Это трудности, возникающие в процессе усвоения материала, неуспеваемость, неудовлетворительные отметки, нежелание выполнять домашнее задание, спад интереса к учебе, нежелание учиться. Родители хотят знать, как заинтересовать ребенка в учебе, как помочь ему учиться, как воспитать усидчивость, внимание, самостоятельность ребенка. Беспокоят родителей и конфликты ребенка с одноклассниками, сложные взаимоотношения со сверстниками.

Еще ряд проблем, с которыми родители обращаются к учителю, касается сложностей их взаимоотношений с собственными детьми. Достаточно часто у родителей возникают вопросы, связанные с мотивацией поведения детей в семье, причинами и устранением агрессивного поведения детей, проявляющегося в отношениях с родителями, с необходимостью разрешения конфликтов между братьями и сестрами. Особенно хочется выделить проблему воспитания ребенка в неполной семье. Родители спрашивают, как помочь ребенку восстановить душевное равновесие после развода родителей? Как проводить с ребенком досуг? Что делать, когда ребенок не считает маму авторитетом? Что делать, если ребенок не слушается родителей?

Результаты анкетирования показали, что наиболее сложные проблемы, связанные с воспитанием ребенка возникают в семьях, в которых родители, как правило, используют попустительский или, наоборот, учебно-дисциплинарный, авторитарный стиль общения с ребенком.

Многим учителям (54%) трудно работать с неблагополучными семьями. Неблагополучна для ребенка та семья, в которой у него не удовлетворяется ряд потребностей: естественных, духовных, материальных, но, прежде всего потребность в любви. Неблагополучная, в психологическом смысле, семья

не представляет единого целого. Помочь родителям в создании здоровой воспитательной среды удастся очень немногим.

Учителя, независимо от стажа работы в школе, часто не знают, как помочь урегулировать конфликты между родителями и детьми, между мамами и бабушками. Это свидетельствует о том, что в педагогических учебных заведениях практически не изучается педагогическая конфликтология.

Молодые учителя, не имеющие собственных детей и семей, очень боятся родителей, старших по возрасту, так как они думают, что из-за их предполагаемой неопытности родители не уважают их. Хотя, общеизвестно, что авторитет учителя в большей степени связан не с возрастом, а с уровнем педагогического мастерства.

Учителя считают наиболее существенными для эффективного взаимодействия с семьями школьников знания по психологии семьи, по семейному воспитанию, по возрастной и педагогической психологии, социальной педагогике, социологии, психологии общения, понимание психологии младшего школьника, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Но необходимы знания и о методах семейного воспитания учащегося, о создании благоприятного психологического климата в семье, о профилактике и разрешении семейных конфликтов. Учителя, имеющие большой опыт работы, отмечали, что учитель должен постоянно совершенствовать свои знания по вопросам семейного воспитания, тогда он сможет дать родителям нужный совет.

Среди умений, необходимых для эффективного взаимодействия с семьями школьников, учителя указали на следующие: умение общаться с родителями (построить беседу, налаживать контакт с родителями, расположить к себе родителей и дать понять, что учитель заинтересован в решении их проблемы; умение общаться с людьми любого пола и возраста, умение слушать, сопереживать, убеждать, иногда настаивать на своем, проявлять гуманность, тактичность, уметь находить выход из конфликтной ситуации, умение ставить себя в позицию другого, быть внимательным, терпеливым).

Радует то, что абсолютное большинство учителей понимают, что самое главное — желание общаться с семьей ученика, умение сделать родителей союзниками в воспитании детей.

С целью выявления психологической готовности к взаимодействию и учителей и семей учащихся нами было также проведено анкетирование родителей. Данную диагностику мы осуществляли опосредованно, изучая уровень педагогической образованности родителей, их потребность во взаимодействии с учителем.

В анкетировании принимали участие 279 родителей учащихся, в том числе родители учащихся школы с углубленным изучением английского языка (24 чел.). Среди них только 15% отцов.

59% родителей имеют высшее образование, среднее специальное — 28%, среднее образование — 13%. Имеют педагогическое образование — 15%, ра-

ботають преподавателями в системе народного образования — 5%, кандидаты наук — 1 человек, имеет два высших образования — 1 человек.

В большинстве семей (59%) один ребенок, в каждой третьей семье двое детей, многодетные семьи составляют в нашей выборке 6%.

Только 30% родителей считают свои знания о воспитании детей достаточными.

Анализ результатов анкетирования родителей с целью определения их потребности во взаимодействии с учителем убеждает в том, у большинства родителей учащихся нет потребности во взаимодействии с учителем. Родители не обращаются к учителю за помощью, так как не надеются получить ее.

Результаты анкетирования родителей школьников показали также, что взаимодействие учителя с семьями учащихся разного пола имеет свои особенности:

- чаще взаимодействуют с учителем родители мальчиков, однако инициатива такого взаимодействия принадлежит учителю;
- наибольшие трудности в воспитании мальчиков (по сравнению с девочками) вызывают формирование положительной школьной мотивации, профилактика агрессивности, воспитание дисциплинированности;
- родители мальчиков предпочитают такую форму взаимодействия с учителем, как индивидуальные беседы, а родители девочек консультации учителя.

Большинство родителей (54%) получают информацию о воспитании детей из СМИ (радио, ТВ, газеты, журналы). При этом 3% выделили телевидение из средств массовой информации, где можно получить сведения о воспитании ребенка. Специальные книги по педагогике, психологии назвали 53% респондентов.

Для наиболее подготовленных родителей популярными оказались книги Б. Спока «Разговор с матерью», «Ребенок и уход за ним», В. Леви «Нестандартный ребенок», В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям», книги А.С. Макаренко «Педагогическая поэма», «Книга для родителей», Ю.Б. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком, как?».

К сожалению, многие родители не знают таких книг, которые надо было прочитать. Замечательную книгу Г.Т. Хоментасказ «Семья глазами ребенка» читал только 1 человек.

На такие журналы, как «Мир и ребенок», «Карапуз», «Обруч», указали по одному родителю.

Более половины родителей (55%) обсуждают вопросы воспитания детей с друзьями и знакомыми. На обязательный контакт с учителем по поводу воспитания детей указал только 1 человек из 159. Также по одному человеку считают необходимым беседовать со священником, врачом. 4% родителей обращаются к психологу. 3 человека используют опыт и память своего детства. Из 23 родителей, имеющих педагогическое образование, только 1 использует профессиональные знания в воспитании детей.

Какие же сложности в воспитании детей испытывают родители? Многие (41%) считают наиболее трудным воспитание дисциплинированности,

организованности, ответственности у детей, профилактику пассивности ребенка. 22% родителей не знают, что такое индивидуальные особенности ребенка и не учитывают их. 19% не умеют эффективно общаться с детьми и не развивают способности к общительности у своих детей. Каждый десятый родитель отмечает агрессивность ребенка и не знает, как осуществлять ее профилактику. Каждый пятый родитель осознает, что не смог подготовить ребенка к школе.

В воспитании ребенка родителям не хватает психологических знаний (25%), в частности знаний детской психологии (6%), возрастной психологии (3%).

Только 12% родителей отмечают, что разногласий по поводу воспитания ребенка с супругом не бывает. У 43 человек, принимающих участие в анкетировании, разногласия бывают часто.

Более трети родителей (35%) основным методом в воспитании детей считают наказание. Из них 3% — физическое наказание, запугивание детей. Хотя родители (87%) считают возможным и использование таких методов, как разъяснение, убеждение.

Меньше половины родителей (46%) считают, что на формирование личности ребенка оказывает влияние семья. Меньше трети родителей учащихся начальной школы осознают, что на формирование личности в младшем школьном возрасте оказывает влияние и семья, и школа.

74% опрошиваемых объясняют необходимость взаимодействия со школой потребностью лучше разобраться в индивидуальных особенностях развития своего ребенка. Желательными формами взаимодействия со школой родители считают практикумы, позволяющие усвоить приемы воспитания детей, получение информации о новых публикациях, прослушивание лекции по проблемам семейной педагогики.

Только 5 родителей отметили, что осуществляют половое воспитание детей. Большинство родителей считает, что пока рано заниматься половым воспитанием собственного ребенка, не видят в этом необходимости.

Каково должно быть взаимодействие с учителем с точки зрения анкетированных? В каких вопросах учитель может помочь разобраться родителям? Респонденты считают, что учитель может оказать помощь в налаживании взаимоотношений ребенка со сверстниками, развитии мотивации к учению, укреплении уверенности ребенка в себе, воспитании у школьника сочувствия, чуткости, внимательного отношения к окружающим, в развитии усидчивости, внимательности, в привитии навыков самоорганизации деятельности. Учитель может дать рекомендации по организации режима дня школьника, оказать помощь в выполнении домашнего задания. Некоторые родители считают необходимым хотя бы раз в месяц приглашать родителей к учителю. Назначить час и поговорить о проблемах в школе и об успеваемости. Еще одно ожидание связано с тем, что учитель научит детей общаться с родителями, поможет родителям в профилактике лени ребенка, и очень надеются, что учитель найдет индивидуальный подход к их ребенку.

Нельзя не отметить, что 48% родителей не ответили на вопрос, какую помощь они ждут от учителя. Они не считают это необходимым и возможным.

Анализ результатов анкетирования убеждает в том, что психологическую готовность к взаимодействию с семьями учащихся имеют далеко не все учителя. Недостаточный уровень и мотивационного, и интеллектуального компонентов имеется у значительного количества учителей, принимавших участие в экспериментальном исследовании, независимо от стажа их педагогической деятельности.

Литература

1. *Алферова Г. В.* Взаимодействие педагога с семьями учащихся: Методические рекомендации / Г.В. Алферова. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 22 с.
2. *Байбородова Л. В.* Взаимодействие школы и семьи: Учебно-методическое пособие / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003. – 224 с.
3. *Белоногова В. Н.* Особенности гуманизации взаимодействия школы и семьи: Методические рекомендации для учителей и родителей / В.Н. Белоногова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 55 с.
4. *Гуцина Т. Ю.* Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 1997. – 22 с.
5. *Ермакова С. Д.* Ребенок, родители и учитель: как избежать проблем во взаимодействии? / С.Д. Ермакова // Начальная школа плюс до и после. – 2003. – № 4. – С. 72–75.
6. *Константинова Л. Н.* Проблемы семьи в контексте обновления педагогического образования в вузе / Л.Н. Константинова // Современная начальная школа и подготовка учителя: Тезисы докладов всероссийской научно-практической конференции, прочитанных 24–26 февраля 1998 г. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – С. 22–23.
7. *Маленкова Л. И.* Педагоги, родители, дети: Методическое пособие для воспитателей, классных руководителей / Л.И. Маленкова. – М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.
8. *Шостакович О. А.* Формирование профессиональной готовности студентов университета к педагогическому взаимодействию с семьей учащегося: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Шостакович. – Иркутск, 2000. – 27 с.

Literatura

1. *Alfyorova G. V.* Vzaimodejstvie pedagoga s sem'yami uchashhixsya: Metodicheskie rekomendacii / G.V. Alfyorofa. – Astraxan': Izd-vo Astraxanskogo gos. ped. un-ta, 2000. – 22 s.
2. *Bajborodova L. V.* Vzaimodejstvie shokoly' I sem'i: Uchebno-metodicheskoe posobie / L.V. Bajborodova. – Yaroslavl': Akademiya razvitiya: Akademiya Xolding, 2003. – 224 s.

3. *Belonogova V. N.* Osobennosti vzaimodejstviya shkoly' i sem'i: Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej i roditelej / V.N. Belonogova. – Magnitogorsk: MaGU, 2000. – 55 s.
4. *Gushhina T. Ju.* Formirovanie gotovnosti uchitelya k vzaimodejstviyu s nepolnoj sem'oj shkol'nika/ T.Ju. Gushhina. – Belgorod, 1997. – 22 s.
5. *Ermakova S. D.* Rebyonok, roditeli i uchitel': kak izbezhat' problem vo vzaimodejstvii? / S.D. Ermakova // Nachal'naya shkola do i posle. – 2003. – № 4. – s. 72–75.
6. *Konstantinova L. N.* Problemy' sem'i v kontekste obnovleniya pedagogicheskogo obrazovaniya v vuze / L.N. Konstantinova // Sovremennaya nachal'naya shkola i podgotovka uchitelya: Tezisy' dokladov vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, pročitanny'x 24–26 fevralya, 1998. – Magnitogorsk: MGPI, 1998. – s. 22–23.
7. *Malenkova L. I.* Pedagogi, roditeli, deti: Metodicheskoe posobie dlya vospitatelej klassny'x rukovoditelej / L.I. Malenkova. – Moskva: Izd-vo Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. – 304 s.
8. *Shostakovich O. A.* Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov universiteta k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu s sem'oj uchashhegosya / O.A. Shostakovich. – Irkutsk, 2000. – 27 s.

Baranova Elena V.

Psychological Readiness of a Teacher for Interaction with Pupils' Families

The article is devoted to the problem of the interaction of a teacher with pupils' families. The concept of “psychological readiness for interaction with schoolchildren's families”, its structure and criteria put forward by the author are also considered in the article. The results of the diagnostics of psychological readiness of teachers for interaction with pupils' families are presented. 336 teachers of primary schools and 279 parents took part in the research.

Key-words: interaction; psychological readiness; schoolchildren's families; motivational readiness; intellectual readiness.

Психология

А.И. Савенков

Психология творчества

В статье анализируется основная проблематика психологии творчества. Рассматриваются вопросы психофизиологических основ творчества, этапности творческого процесса, анализируется роль бессознательного в творчестве. Много внимания уделено проблемам диагностики и развития креативности личности.

Ключевые слова: творчество; креативность; мышление; интеллект; интеллектуально-творческий потенциал личности.

Из истории изучения личности творца и феномена творчества

Современное состояние проблемы творчества в науке невозможно понять, не обозначив хотя бы кратко историю вопроса. История изучения творчества измеряется тысячелетиями. За это время накоплена масса разноречивых сведений, разработано множество теорий, высказано бесконечно большое количество суждений и, несмотря на стабильно высокий интерес исследователей разных специальностей, самих творцов и обывателей, творчество продолжает считаться явлением малоизученным и таинственным. И все же при постоянно проявляющейся неудовлетворенности нашими познаниями в области природы творчества, диагностики креативности и развития творческих способностей личности, можно констатировать, что на пути их научного изучения есть и вполне очевидные успехи.

Преклонение людей перед творчеством и личностью творца — явление древнее. Потому и попытки осмыслить процесс творчества — стары как мир. Предпринимались они с таких давних времен, что вряд ли можно найти имена истинных первооткрывателей. Из этих временных глубин чудом долетели до нас слова великого Конфуция о возможности и необходимости отбора наиболее талантливых молодых людей для государственной службы, суждения гениального шутника Сократа, донесенные его благодарными учениками, вписавшими их в свои бессмертные книги. Древние греки выдающегося творца стали именовать гением (от латинского — «genius» — дух). Примечательно, что далеко не всякий творец получал у древних греков титул гения. Это естественно и вряд ли кого-то из нас удивит. Удивляет скорее другое, восхищаясь творчеством своих выдающихся со-

временников, они признавали право именоваться гениями только за художниками. Отказывая в этом звании не только полководцам, государственным деятелям, торговцам и промышленникам, но даже ученым: философам и математикам. Гением, как считали с тех пор и практически до конца XIX века, может быть только художник (в широком смысле этого слова). Созданное гениальным художником навсегда остается недостижимым, в то время как все, что открыл ученый, вскоре становится доступным практически всем.

Постепенно менялись общественные приоритеты, и научное творчество стало сначала полноправным с художественным, а потом и предпочтительным видом созидательной деятельности человека. Произошло это только в конце XIX века, в пору расцвета естественных наук. Еще позже полноправной творческой была признана сфера применения практических дарований — политика, экономика, военное дело.

Только в конце XX – начале XXI веков сформировалось представление о том, что самых сложных умственных усилий требует практическая деятельность. В научный обиход вошли понятия «практический интеллект», «интеллект жизненного успеха» и другие подобные им. Конечно, мы можем сказать, что о важности «практического ума» писал еще Аристотель, но при этом нельзя не отметить и того, что эта часть его учения была наименее разработана и практически не воспринята, как современниками, так и многочисленными последователями.

Творчество в практической сфере до сих пор рассматривается в обществе как занятие менее почетное, по сравнению с творчеством художественным или научным, но это положение стремительно меняется. Причины этих изменений связаны с новыми веяниями в культуре, вызванными развитием цивилизации, отчасти это обусловлено тем, что стирается грань между научным творчеством и практической деятельностью, отчасти проистекает из того, что современный динамичный мир вынуждает человека к постоянному проявлению поисковой активности и жестко заставляет каждого постоянно проявлять креативность. Если для середины XX века креативность — роскошь позволительная немногим избранным (деятелям искусства и ученым), то для XXI века это необходимое условие не только достойного существования, но даже выживания каждого.

Проблема определения творчества

В обыденных представлениях творить — означает созидать, создавать новое, то, что не существовало прежде. На первый взгляд этот подход прост и вполне может быть принят. Мы часто используем слово творчество в этом значении и даже пытаемся отделить творца от исполнителя чужой воли, чужих идей, творческий вид деятельности от «нетворческого», примитивного, репродуктивного. Но эта ясность при внимательном рассмотрении оказывается иллюзорной, лишенной убеждающих доказательств. Специалисты испытывают большие трудности с определением творчества.

Одно из самых распространенных определений творчества — определение по продукту или результату. Творчеством в этом случае признается все,

что приводит к созданию нового. Известный итальянский физик, посвятивший ряд своих работ психологии научного творчества, Антонио Дзикини, дает весьма характерное, для этого подхода, определение: «Творчество — это способность генерировать что-то такое, что никогда раньше не было известно, не встречалось и не наблюдалось» [3: с. 17].

На первый взгляд, данное утверждение можно принять и это даже может показаться хорошим, ясным и простым решением. Так бы это и было, если бы не два обстоятельства: во-первых — психологию интересует внутренний мир личности, а не то, что рождается в итоге ее активности; во-вторых — неясно, что следует считать новым. Попытка поиска ответа на последний вопрос, обычно приводит специалистов к бесплодным философским разговорам о «субъективно новом» и «объективно новом». Попробуем разобраться в этих проблемах, обратившись к примерам.

Монах Грегор Мендель открыл законы генетики, но никто из его современников не обратил на это внимания. Прошло 35 лет, и эти законы переоткрыли, независимо друг от друга, другие ученые. Замечу попутно, что они не присвоили этим законам свои имена. Нас, людей живущих в эпоху тотального плагиата, не может не восхищать такое благородство и научная честность. Но возникает вопрос можно ли сказать, что последователи Г. Менделя: немецкий ботаник Карл Эрих Корренс (1864–1933), австрийский генетик Эрих Чермак-Зейзенегг (1871–1962), голландский ботаник Хуго де Фриз (1848–1935), трудились творчески, и сами были творцами — ведь они открывали нечто уже известное?

Как видим, вопрос звучит риторически. С точки зрения психологии они творцы и, безусловно, трудились творчески. А то, что открывали уже известное кому-то — это частность, характеризующая некую внешнюю социально-культурную ситуацию. Еще раз подчеркнем — психологию интересует внутренний мир личности, а указывающий на особенности этого внутреннего мира результат деятельности, характеризуемый как «объективно новый» или «субъективно новый» это уже внешняя характеристика, имеющая лишь опосредованное отношение к психике.

Обычна для науки ситуация при которой разные ученые делают одновременно одно и то же открытие независимо друг от друга. В итоге многие законы носят двойные имена («закон Джоуля-Ленца», «закон Бойля-Мариотта», «кривая Гаусса-Лапласа» и др.). Известна драматическая история с авторством «теории эволюции». В нашем сознании она связана с именем Чарльза Дарвина, в то время как фактически первым рукопись, содержащую описание этой теории отдал в печать его коллега и соотечественник Альфред Рассел Уоллас. Ч. Дарвин, по мнению современников, первым пришел к этой идее, но слишком долго тянул с публикацией своих результатов.

Нельзя не отметить и того, что сами попытки определить, что является новым, быстро приводят в тупик. Всегда ли новое должно состоять из новых элементов и включать в себя только новые идеи? Ведь новым может быть и необычное сочетание уже известных частей. Например, всем давно были известны лодка и автомобиль, когда их соединили, получилось принципиально

новое транспортное средство — амфибия, аналогичное соединение лодки и самолета породило экраноплан и примеры эти можно долго продолжать.

Существует и другой путь создавать новое — можно существенно усовершенствовать старое, так, что оно изменится до неузнаваемости, и это будет достойно называться творчеством. Например, возьмем самолеты, корабли или автомобили начала XX века и аналогичные технические конструкции начала XXI века. Так, автомобиль той же марки, но созданный век спустя, на первый взгляд состоит из тех же самых элементов. Все знакомо: те же четыре колеса, тот же двигатель внутреннего сгорания, металлический кузов, кожаный салон, мягкие сиденья и т.п. Но, сколько творческого труда конструкторов, инженеров, дизайнеров, сколько блестящих находок и неожиданных талантливых решений разделяют эти конструкции, делая их принципиально различными по своим эксплуатационным возможностям.

Однако многие авторы не без оснований утверждают, что определение творчества как системы действий, приводящих к созданию нового продукта, нельзя признать удовлетворительным. По справедливому утверждению Д.Б. Богоявленской — это определение творчества по его феноменологии, оно показывает, что психология еще молодая, становящаяся наука. Другой известный специалист в области психологии интеллекта и креативности Г.Ю. Айзенк напоминает нам о том, что это естественно и когда-то так поступали и другие науки. Например, физика до создания теории теплоты, всерьез рассматривала теорию о «теплороде», использовала градусник и некоторые, внешне наблюдаемые эффекты (при нагревании тела расширяются). Определение творчества по новизне продукта — это и есть прямой аналог градусника. Несложно заметить, что ссылки на возможность определения творчества через новизну продукта не позволяют утверждать, что-либо о природе и внутренних механизмах креативности.

Есть и второй подход определять и оценивать творчество не по продукту, а по степени алгоритмизации процесса деятельности. Если процесс деятельности жестко алгоритмизирован, то творчеству в нем места нет. Справедливо считается, что такой процесс приводит к заранее известному результату. Утверждение о том, что творчество возникает в условиях, когда процесс не алгоритмизирован, можно признать верным, но здесь вновь возникает целый спектр иных, трудноразрешимых вопросов.

Данный подход допускает, что уже сам по себе не алгоритмизированный процесс с неизбежностью приводит к созданию оригинального, не существовавшего ранее продукта. Несложно заметить, что такой подход допускает возможность относить к актам творчества всякую не алгоритмизированную, включая и любую, спонтанно развивающуюся, активность. Например, деятельность людей имеющих психические расстройства, рисование приматов, исследовательское поведение крыс или ворон и т.п. Такая активность, как несложно заметить, не требует особых напряжений ума, больших знаний, мастерства, природного дара и всего того, с чем обычно ассоциируется человеческое творчество, в его высшем понимании.

Здесь мы вплотную подходим к самому эффективному, из существующих в науке, способов дискредитации идей. Он, как известно, гласит — самый простой способ дискредитировать идею – довести её до абсурда. Не будем подвергать мысль о неалгоритмизированном процессе, как главной характеристике творчества, столь сложному испытанию. Отметим только, что мысль эта не бесспорна, но при этом весьма популярна. Из этого корня выросло, например, стремительно теряющее своих сторонников, деление профессий и видов деятельности на творческие и нетворческие.

Своеобразно эта идея отразилась в педагогической теории и образовательной практике. Многие педагоги-практики убеждены, что есть творческие и нетворческие виды деятельности детей. Так, например, рисование, пение, музицирование и другие виды художественных занятий детей — ими, обычно однозначно квалифицируются как творческие, особенно это характерно для представителей дошкольной педагогики. Потому и предполагается, что, занимаясь этим с ребенком, мы обязательно развиваем его творческие способности. При этом, как правило, не замечается, что эта деятельность часто оказывается предельно алгоритмизированной и лишенной всякого творческого начала.

Не следует думать, что любое нанесение линий или красочных пятен на бумагу, картон или холст, любое воспроизведение звуков собственным голосом или извлечение их из музыкальных инструментов следует квалифицировать как творчество. Можно творчески забивать гвозди, копать ямы или мыть полы и совсем не творчески рисовать, танцевать или петь. Проблемам взаимной связи творчества и деятельности мы уделим особое внимание ниже, здесь лишь отметим, что творчество не есть деятельность, а словосочетание «творческая деятельность» — просто заблуждение.

Если подвести итог нашим рассуждениям то оказывается, что творчество с некоторой долей условности можно характеризовать новизной продукта, его объективной ценностью, неалгоритмизированностью процесса. Важно и то, что оно универсально и «не привязано» к определенному виду деятельности. Как видим, ясное, удовлетворительное определение творчества отсутствует, однако большое количество работ посвященных психологии творчества содержит массу интересных фактов и умозаключений, значительно приоткрывающих завесу непознанного.

Поисковая активность как основа творчества

Идея рассматривать творчество как одну из наиболее естественных форм реализации человеком биологически обусловленной потребности в поиске, в новизне имеет в психологии давние традиции. Многие исследователи склонны рассматривать творчество как разновидность поисковой активности (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг, А.И. Савенков и др.). Под поисковой активностью в данном случае, понимают вид активности, ориентированной на изменение проблемной ситуации или на перемены в самом субъекте, взаимодействующем с ней.

Поисковая активность — характеристика поведенческая, а поведение людей и животных бесконечно разнообразно по своим проявлениям, формам и механизмам. Несмотря на это все многообразие поведенческих реакций человека, как и многих живых существ, с известной долей условности, можно рассматривать как систему, состоящую из двух противоположных и вместе с тем взаимодополняющих друг друга типов реагирования. Речь идет об автоматизированном стереотипном реагировании, построенном на рефлекторных механизмах или использовании известных, отработанных моделей поведения и гибкой поисковой активности, предполагающей поиск новых неизвестных моделей поведения в проблемных ситуациях. Именно эти типы реагирования характеризуют отношения живых существ к тем свойствам среды, от которых зависит сохранение жизни и развитие организма, подготавливают удовлетворение его потребностей, обеспечивают достижение определенных целей.

Естественно, что в жизни любого живого организма, и человека в первую очередь, очень важно и автоматизированное, стереотипное реагирование и гибкое, поисковое, направленное на открытие новых способов взаимодействия со средой. И тот, и другой типы реагирования занимают важное место, в повседневном поведении живых существ взаимно дополняя друг друга, но их отношения характеризуются не только взаимным дополнением. Стереотипное, автоматизированное реагирование позволяет эффективно действовать и выживать в относительно стабильных условиях, максимально экономя силы и, главным образом, интеллектуальные ресурсы. Поисковая, исследовательская активность, напротив постоянно стимулирует работу мышления, создает, таким образом, основу для индивидуального программируемого поведения, что делает её движущей силой развития и саморазвития индивида. Причем поисковая активность становится не только гарантом приобретения индивидуального опыта, но и определяет прогресс популяции в целом. Поэтому с точки зрения теории естественного отбора, наиболее целесообразно выживание тех особей, которые склонны к поиску, готовы проявлять поисковую активность и способны на этой основе корректировать собственное мышление и поведение.

Еще И.П. Павлов относил потребность в поиске к числу витальных. При этом он подчеркивал её принципиальное отличие от других витальных потребностей — она практически не насыщаема. Эта ее особенность важна и очень интересна. Потребность в поиске (поисковая активность) выступает в роли психофизиологической основы творчества, в свою очередь являющегося основным двигателем общественного прогресса. Потому и ее ненасыщаемость принципиально важна, ведь речь идет о биологически предопределенной потребности в постоянном изменении и развитии.

Если у животных поисковая активность, материализуется в исследовательском поведении и оказывается органично вплетенной в ткань жизнедеятельности, то у человека кроме этого она находит выражение в творчестве. Творчество для человека — наиболее распространенный и естественный вариант проявления исследовательского поведения. Исследовательский, творческий

поиск привлекателен для него, по меньшей мере, с двух точек зрения: с точки зрения получения какого-то нового продукта, и с точки зрения значимости самого процесса поиска. В социальном, психологическом и образовательном планах особенно ценно, то, что человек способен испытывать, и испытывает истинное удовольствие не только от результатов творчества, но и от самого процесса творческого, исследовательского поиска.

Утверждение многих творцов, а также исследователей изучавших творчество, о том, что проявлениям креативности часто сопутствуют измененные состояния сознания, уже давно стало восприниматься как явление естественное. Несмотря на то, что биографы выдающихся людей нередко писали о склонности многих из них к внешней, искусственной стимуляции собственной творческой активности (алкоголь, кофе, различные психотропные средства), исследования физиологов показывают, что поисковая активность значительно повышает устойчивость организма к воздействию самых разнообразных вредных внешнесредовых факторов, включая и алкоголь, и разные психотропные средства. В ряде исследований (В.В. Аршавский, А.Б. Кампов-Полевой, В.С. Ротенберг и др.), было обнаружено, что активные животные с явно выраженной склонностью к исследовательскому поведению, имеющие высокий социальный статус и стремящиеся к лидерству, избегают провоцирующих поилок с алкоголем. Напротив, пассивные, менее любопытные животные, с низким социальным статусом довольно часто к этому прибегают, и у них относительно быстро формируется алкогольная и другие виды зависимостей (А.Б. Кампов-Полевой). Животные с менее выраженной поисковой активностью демонстрируют храбрость и активность, как правило, только под воздействием алкоголя. Параллельно было обнаружено, что устойчивость организма к негативным внешним воздействиям зависит от эмоций, сопровождающих поисковую активность, но при этом почти не зависит от их направленности (В.В. Аршавский, В.С. Ротенберг). Специалисты по психосоматическим расстройствам утверждают, что резистентность к заболеваниям возрастает и при положительных, и при отрицательных эмоциях (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг).

Значительная часть людей, как отмечалось неоднократно в исследованиях социологов и биографов, при выборе жизненного пути ищут для себя такую работу, которая не требовала бы применения творческих способностей. Многие люди испытывают эмоциональный дискомфорт в проблемных ситуациях, когда необходим выбор, когда требуется самостоятельность в принятии решений. Поэтому одно из главных отличий творца — не просто отсутствие страха перед проблемной ситуацией, а стремление к ней. Обычно стремление к поиску, к разрешению проблемных ситуаций, сочетается со способностью использовать в своих интересах нестабильность, неоднозначность.

Напротив, у людей с низким творческим потенциалом ситуации с высокой степенью неопределенности (проблемные ситуации), в которых и активизируется поисковая активность, обычно вызывают дискомфорт. Поэтому, например, так называемые «свободные профессии» для таких людей — слишком тяжелый хлеб

(В.С. Ротенберг и др.). В свою очередь для людей творчески одаренных принципиально важен сам поиск нового. Он нередко, как уже было сказано, приносит гораздо большее удовлетворение, чем достигнутый в итоге творчества результат (открытие, изобретение, художественное произведение и т.п.) и тем более его материальные плоды.

Биографами выдающихся людей, а впоследствии и психологами, занимающимися проблемами психологии творчества и акмеологии неоднократно фиксировался высокий уровень разнообразных проявлений поисковой активности у творческих людей, нередко наблюдавшейся на протяжении всей их жизни. Так, например, многие крупные ученые и художники, добившись высоких результатов и бесспорных успехов в своей области, вместо того, чтобы «почивать на лаврах», часто внезапно и круто меняют сферу приложения своей исследовательской деятельности. При этом нередко они обращаются к задачам, считающимся не решаемыми, и реально рискуют столкнуться с поражением (А.А. Бодалев, Г. Леман, И.Я. Перна, Л.А. Рудкевич, Е.Ф. Рыбалко и др.). С обывательской точки зрения это кажется глупостью, или даже вариантом «творческого суицида», а при взгляде на творчество как проявление поисковой активности эти наблюдения вполне объяснимы и понятны. В работах исследователей стоящих на позициях этого подхода отмечается в частности, что именно гипертрофированная поисковая активность часто толкает творческого человека к такому внешне неоправданному риску (В.С. Ротенберг и др.). Для истинного творца созидание ради созидания — оптимальная форма существования, так как она служит реализации его поисковой активности. Положительный результат выступает либо началом решения новой задачи, либо (если проблемная ситуация представляется как исчерпанная) заставляет круто менять точку приложения своих усилий. В случае если результаты поиска оказываются отрицательными, то это означает лишь одно — сферу поиска необходимо расширить.

В рамках данного подхода, к описанию и объяснению природы творчества, обретают неожиданную и вполне убедительную трактовку некоторые часто фиксируемые в психологии творчества факты. Так при изучении множества биографий творцов: ученых, художников, политиков, представителей других профессий, была выявлена возрастная динамика творческих достижений (К. Берри, Г. Леман, Р. Сноу и др.). По утверждению Г. Лемана подъем креативности у человека (преимущественно у мужчин) приходится на возраст 20–30 лет; пик творческой продуктивности наступает в 30–35 лет; спад к 45 годам (50% от первоначальной продуктивности); к 60-ти годам происходит утрата творческих способностей. Если в отношении падения продуктивности к 45-ти годам и, тем более, утраты творческих способностей к 60-ти есть иные факты и принципиально другие суждения, то возрасты подъема и творческой активности, а также и пика продуктивности обычно не оспариваются. Отмечается, что наиболее ярко это выражено у мужской части популяции. Мужчины, по сравнению с женщинами, как свидетельствует история открытий и изобретений, демонстрируют креативность в большей степени, в самых разных видах деятельности, причем делают это в более агрессивной,

соревновательной манере. Самое интересное то, что это имеет свои биологические корни и находит своё объяснение в рамках эволюционной психологии.

Специалист по эволюционной психологии Дж. Миллер, развивая постулаты концепции неконтролируемого полового отбора, пришел к выводу, что именно это и есть основа всех уникальных качеств человеческой психики. Он утверждает, что факт подъема креативности и наступление пика продуктивности (соответственно 20–30 лет и 30–35 лет) объясняется тем, что это периоды максимальной, сексуальной активности. Согласно эволюционной теории, максимальное распространение своих генов в популяции — одна из важнейших задач биологической особи. Соперничество и ухаживание в этот период наиболее интенсивны, что и требует, от мужчины высокой поисковой активности, воплощающейся в креативности. Высокие когнитивные способности женщины, также демонстрируемые в эти возрастные периоды, имеют, как считается, несколько иную природу и связаны с необходимостью диагностики мужского интеллекта и разоблачению «мужской лжи».

Однако большинству исследователей подобные трактовки природы творчества явно претят. Все это кажется слишком простым, даже примитивным, а сравнения с животными воспринимаются как оскорбительные. К тому же теология и философия, еще задолго до становления психологии как самостоятельной науки, настолько плотно заполнили информационное пространство проблематики творчества откровенно мистическими и около мистическими концепциями, что обсуждение проблемы вне их рассмотрения воспринимается как неполное. При этом нельзя не признать, что творчество, будучи явлением многогранным, дает бесконечно большие возможности для самых разных трактовок и подходов, наблюдения и эксперименты сообщают бесчисленное количество трудно согласующихся между собой фактов, а число их интерпретаций тем более — бесконечно.

Творчество и деятельность

Задача изучения креативности как общей способности привела ряд авторов, к необходимости выяснения взаимной связи творчества и деятельности (В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков и др.). На принципиальное отличие творчества и предметной деятельности указывали многие философы и психологи, отмечая при этом существенные различия между этими понятиями. Например, В.Н. Дружинин вполне справедливо отмечает: «Творчество, строго говоря, несводимо к деятельности и его нельзя считать деятельностью в точном значении этого термина» [4: с. 245]. Это утверждение не вызывает возражений, но требует пояснений, которые можно отыскать и в работах самого В.Н. Дружинина и в трудах ряда его предшественников и современников (А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев и др.).

Наиболее простое и ясное понимание соотношения этих понятий содержится в трудах Я.А. Пономарева. Он считал основным признаком деятельности потенциальное соответствие цели деятельности её результату,

в то время как для творческого акта более характерно прямо противоположное — цель (замысел, программа и т.п.) и результат рассогласованы. Творческая активность может возникать в процессе деятельности, но связана она не с достижением намеченной цели, а с порождением в ходе деятельности «побочного продукта». Этот «побочный продукт» и становится настоящим результатом творчества. Таким образом, по Я.А. Пономареву, суть креативности сводится к интеллектуальной активности и синзитивности к побочным продуктам своей деятельности. Эта мысль созвучна утверждениям ряда зарубежных психологов, поставивших во главу угла изучения творчества проблему «латерального мышления» (Э. де Боно, Г. Ключе и др.). Именно «побочные продукты» деятельности, по справедливому утверждению Я.А. Пономарева, представляют наибольшую ценность для творческого человека — так как содержат некую новизну. Напротив, для нетворческого человека важны прямые, целесообразные результаты по достижению цели, а вовсе не новизна.

Подобный подход к рассмотрению соотношения понятий деятельность и творчество ставит под сомнение весьма распространенное в отечественной психологии XX века понятие «творческая деятельность». Творчество, как мы уже отметили — не деятельность. С этой точки зрения практически бессмысленны и популярны суждения о наличии или отсутствии «творческих / нетворческих видов деятельности», «творческих / нетворческих профессий». Творчество и деятельность существуют параллельно, и ни у одного вида деятельности нет монопольного права на творчество. Даже занятия наукой или искусством, с которыми, на уровне обыденного сознания, творчество чаще всего ассоциируется, не могут именоваться ни «творческими», ни «нетворческими». Творчество может сопутствовать любой деятельности и отсутствовать там, где его непременно ожидают увидеть.

В.Н. Дружинин высказал предположение о том, что повышенный интерес к творчеству и личности творца в XX веке связан, с глобальным кризисом, проявлением тотального отчуждения человека от мира, иррациональным ощущением, что целенаправленной деятельностью люди не решают основных проблем своего бытия. Действительно созидательно-разрушительная природа творчества становится все более значимой в условиях наблюдаемой в XXI веке интенсификации перемен, в ситуации стремительного повышения динамичности окружающего мира. При этом созидание, как и разрушение, амотивировано, спонтанно, бескорыстно и самодавяюще. Это не целенаправленная деятельность, а скорее спонтанное проявление человеческой сущности. Таким образом, механизм творчества, в рамках этого подхода, можно описать через дихотомию — «созидание-разрушение». Созидание и разрушение — полярны и выступают как две стороны одного явления — творчества, несмотря на то, что результаты этих процессов противоположны. Из чего с неизбежностью следует, что человек творящий, не ориентированный на созидание, неминуемо скатывается в «пропасть разрушения».

Творчество как активность бессознательного

К основным чертам творческого акта, большинство исследователей с незапамятных времен относят: бессознательность, спонтанность, неподконтрольность разуму и воле. Еще Сократ в ответ на вопрос о причинах собственной проницательности, смеясь говорил, что ему подсказывает его добрый демон — гений, а сам он только повторяет эти мысли, донося их до людей. Многие творцы, вслед за гениальным шутником Сократом, также ссылаясь на собственные ощущения, утверждали, что, несмотря на то, что произведения сотворены ими лично, авторство, тем не менее, им не принадлежит. И отсылали любопытных либо, как В. Гюго, к Богу, который якобы «...диктовал, а я писал», либо, как Н. Паганини, — к дьяволу, который его рукой столь блистательно ведет смычок по струнам. Иногда без таких уточнений утверждали, что произведения создаются ими помимо их воли. Музыкальные строфы, сложные перипетии литературных сюжетов, волшебная музыка рифм, нестандартные дипломатические ходы или планы решающих сражений и, даже научные открытия порождены ими, но образом неведомым им самим. Так, например, широко известны высказывания Л.Н. Толстого о том, что он не в состоянии предвидеть судьбы своих героев, утверждения Микеланджело Буанаротти о том, что его молотом правит неведомая ему сила.

Конечно, мы можем сказать, что это всего лишь субъективные ощущения людей, доверять, которым у нас нет надежных оснований. Тем более не секрет, что представители сферы искусства ориентированы на мистику и мифотворчество, обладатели практической одаренности (политики, полководцы, управленцы и др.) демонстративно суеверны и всегда были склонны окружать себя астрологами, хиромантами, экстрасенсами и пр. Но почему же такие творцы как ученые, в силу особенностей своей деятельности стремящиеся к позитивному знанию, к рефлексии того каким образом оно было получено, всегда вынужденные объяснять, как был открыт тот или иной закон природы, часто утверждают то же самое. Происходит это потому, что в творчестве принципиально важна роль бессознательного и самое главное в таинстве творчества происходит далеко за пределами сознания.

Как несложно заметить — единственное, что может в ситуации творчества любой творец, например, ученый — это с помощью научного метода доказать или опровергнуть добытую им идею, но о том откуда она взялась у него в голове он не знает и знать не может. Правда, несмотря на это, под давлением, жадных до сенсаций биографов и любящих парадоксальные сюжеты писателей и обывателей, творцы-исследователи (а иногда и сами биографы) насочиняли массу легенд о том, каким путем к ним пришло озарение. Один, видите ли «погрузился в ванну и... эврика!», другому якобы «упало на голову яблоко», третьему «периодическая таблица приснилась во сне», четвертый «наблюдая пищевое поведение морских звезд, породил теорию фагоцитоза» и т.п.

Психотерапевтическая функция подобных легенд и преданий очевидна, потому они и живут в культуре, бережно ею сохраняются и транслируются, но не стоит себя обманывать, никакого инструмента для «осознания» того, откуда взялась та или иная идея у человека нет, и не может быть. Да и сами эти легенды, несмотря на всю свою внешнюю простоту и кажущуюся правдоподобность, неспособны помочь в решении прикладных задач. Они не вооружают нас способами создания других творческих продуктов, не проясняют путей обучения творчеству. Механизм творчества они нам не раскрывают и инструмента созидания нового не дают. Совершенно очевидно — поместив стремящегося к творчеству под яблоню, где уже начинают падать созревшие яблоки, и тем более уложив спать — в исследовательскую позицию его не поставишь. Как мы уже отмечали, ссылаясь на Я.А. Пономарева, творчество становится возможным тогда, когда человек деятелен, активен и главное — сенситивен к побочному продукту своей деятельности.

В творчестве, по мнению В.Н. Дружинина, внешняя активность не главное, она лишь экспликация продуктов внутреннего акта, наиболее важна здесь активность внутренняя, ментальная. Внутренняя активность предполагает создание идеального образа мира, где проблема отчуждения человека и среды разрешена (В.М. Вильчек). В творческом акте, в какой бы сфере он не протекал — художественной, практической или даже научной, бессознательному отводится особая, доминирующая роль.

Признание этого факта, заставляет задуматься над активно обсуждавшейся проблемой «вдохновения». Если бессознательное, безусловно, доминирует в творчестве, то человек бессилен в плане самостоятельного стимулирования своей творческой активности, иначе говоря, существует проблема «вдохновения» или бессилия воли в момент творчества. Особенно много внимания уделялось рассуждениям о «музах» и «вдохновении» применительно к художественному творчеству. Творчество занятие увлекательное, и творец всегда переживает большой эмоциональный подъем, но как достигается это состояние, надо ли ждать когда оно наступит?

Весьма убедительный ответ на этот вопрос, лишенный всяческого мифического ореола, нередко давали многие известные творцы. Например, Леонардо да Винчи, Исаак Ньютон, Томас Эдисон утверждали, что им вообще незнакомо состояние вдохновения. Об этом даже писали некоторые известные деятели искусства. Наиболее точно это выразил Петр Ильич Чайковский, говоривший о том, что работать нужно всегда, а вдохновение является тому, кто умеет побеждать свое нерасположение. Надо быть активным и постоянно включенным в деятельность, а вдохновение, как мы уже отмечали, ссылаясь на Я.А. Пономарева, проявится, при условии синзитивности субъекта к побочным продуктам своей деятельности.

В процессе деятельности творчество разворачивается как произвольная активность психики, и человек оказывается совершенно не способным управлять потоком образов, идей, ассоциаций. По образному выражению В.Н. Дру-

жинина: «...сознание становится пассивным экраном, на который человеческое бессознательное отображает себя» [4: с. 162]. Отсюда и «божественная», и «демоническая» атрибуция причин творчества.

Это явление имеет ряд следствий проявляющихся в мышлении и поведении творцов. Одно из таких следствий — нередко наблюдавшийся у создателей выдающихся произведений, отказ от авторства. Коль скоро творец осознает себя не больше чем инструментом в руках: Бога, духа, дьявола и пр., то возникает желание сказать, что «...я тут не причем». В.Н. Дружинин отмечает, что «версия неличностного источника творческого акта проходит через пространства, эпохи и культуры». Из этого же корня вырастает другая особенность поведения творцов — равнодушие, и даже отвращение или враждебное отношение к своим творениям. И тогда вопреки утверждениям булгаковских героев, горят рукописи, гибнут картины и фрески, оказываются неопубликованными материалы эпохальных открытий.

Здесь обнаруживается еще одна особенность творчества, о которой речь уже шла выше. Творец часто получает значительно большее удовлетворение от процесса творчества, чем от его результата. Противоположный эффект возникает при выполнении деятельности, когда есть определенная цель. Чем больше вложено усилий в достижение цели, тем выше оказывается субъективная ценность полученного продукта. Отчасти в силу этого процесс творчества считается легким и приятным занятием, а продукты творчества кажутся сделанными легко, просто, естественно. Творцы, в процессе создания своих произведений, часто работают как каторжные, отказываясь от многих радостей жизни, нередко подвергают свой организм опасным перегрузкам. Леонардо да Винчи, создавая «Сикстинскую капеллу», едва не стал инвалидом, у К. Брюлова, при работе над «Последним днем Помпеи», отнялась рука, от систематических перегрузок теряли слух композиторы, зрение писатели и др. Несмотря на это произведения созданные ими кажутся сделанными легко и просто. Это характерно не только для художественного творчества, крупнейшие открытия и изобретения, как правило, также выглядят легкими, изящными и простыми, а их создатели при этом затратили немало сил и здоровья на их создание.

Отсюда и два заблуждения веками живущие в обыденном сознании о том, что творцы — баловни судьбы и все им дается играючи, а их произведения порождены легко и просто. Так, например, пушкинский Моцарт говорит Сальери: «Нас мало гениев, счастливых праздных!..» и получается, что гении «счастливы праздные», а продукты их творчества «просты как все гениальное». Будучи максимально близок природе, продукт любого творчества (художественного, научного и др.) действительно может казаться понятным, естественным, а потому простым. Но любому человеку адекватно воспринимающему мир и способному к рефлексии собственных действий, должно быть не сложно постичь, каких титанических усилий требует эта мнимая простота и легкость.

На долю разума или сознания в творчестве остается только обработка, придание законченной, социально приемлемой формы продуктам творчества, отбрасывание

вание лишнего и детализация. Сознание (сознательный субъект) пассивно и лишь воспринимает творческий продукт. Напротив, бессознательное (бессознательный творческий субъект) активно порождает творческий продукт и представляет его сознанию (В.Н. Пушкин, В.Н. Дружинин). Совсем иначе, по утверждению В.Н. Пушкина выглядит осуществление рационально и сознательно управляемой, целенаправленной деятельности. В этом случае мы имеем дело с активностью сознания и рецептивной ролью бессознательного, которое «обслуживает» сознание, предоставляя ему информацию, операции и пр.

Этапность творческого процесса

Попытки научного анализа творческого процесса с неизбежностью приводили исследователей креативности к желанию дифференцировать внешне неделимый процесс творчества на этапы, фазы, стадии, ступени. Эта проблематика традиционно одна из самых популярных и при этом малопродуктивных с точки зрения решения прикладных проблем. Основными инструментами, использовавшимися для определения этапности творчества, традиционно служили наблюдение и умозрение. Вероятно, поэтому данная проблема, несмотря на свою многовековую историю, выглядит малопривлекательной в настоящее время.

Приведем несколько примеров подобных решений. Весьма формальную, но при этом одну из наиболее популярных разработок такого рода создал в XIX веке известный чешский математик и философ Бернард Больцано (1781–1848). Он выделил 14 приемов эвристической деятельности, которые называл «искусством открытия».

1. Точно сформулировать вопрос, ответ на который мы ищем. Необходимо строго ограничивать область исследования.

2. Оценить, является ли истинный ответ на поставленный вопрос возможным с точки зрения имеющихся знаний.

3. Разбить задачу на подзадачи и подвопросы и искать ответы на них сначала выведением решения из известных истин или сведением к решению подобных задач.

4. Прямо вывести решение из уже имеющихся знаний, если это возможно.

5. Выдвинуть гипотезы методом полной или неполной индукции или аналогии.

6. Совокупность четвертого и пятого приемов.

7. Сопоставить полученный результат с известными знаниями.

8. Проверить точность использования логических приемов.

9. Проверить правильность всех определений и суждений, используемых в решении.

10. Выразить все понятия решаемой задачи в «целесообразных» знаках (воспользовавшись символическим языком).

11. Стремиться к выработке наглядных образов объектов задачи.

12. Результат решения формулировать логически строго.

13. Оценить все «за» и «против» полученного результата.

14. Решать по возможности с большим сосредоточением внимания на задаче.

Относительно широкое распространение также получила, разработанная несколько позже, концепция этапов творческого процесса французского математика, физика и философа Жюлья Анри Пуанкаре (1854–1912). Описывая процесс творчества в математике, он выделяет черты, характерные для любой творческой деятельности:

- Более или менее длительный период сознательных усилий, направленных на достижение цели;
- Инкубационный период — внешнее отвлечение от работы, во время которого происходит бессознательное продуцирование и отбор различных идей, ведущих к цели;
- Инсайт — неожиданное решение, приходящее, словно само собой, без специальных усилий;
- Обработка и проверка найденного решения.

Выделенные Ж.А. Пуанкаре четыре этапа, интересны тем, что в целом соответствуют современным представлениям о творчестве, о стадийности и динамике творческого процесса. В настоящее время известно, что подобных перечней и схем существует множество (В.А. Викельгрэн, К. Дункер, М.К. Ковингтон, Д.Н. Овсянников-Куликов, Я.А. Пономарев, Т. Рибо, Дж.Р. Хаес и др.). Их разрабатывали специалисты в разные времена, но всем неизвестны имена тех творцов которые, следуя этим этапам (стадиям, фазам, ступеням), создали хотя бы что-то достойное внимания.

В конце XX века, систематизируя подходы большинства исследователей двигавшихся в данном направлении, Я.А. Пономарев делает вывод о том, что предлагаемые различными авторами классификации этапов творческого процесса во многом схожи, и все их можно свести к следующим четырем фазам:

«Первая фаза (сознательная работа) — подготовка (особое деятельностное состояние как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи).

Вторая фаза (бессознательная работа) — созревание (бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи).

Третья фаза (переход бессознательного в сознание) — вдохновение (в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея решения, первоначально в гипотетическом виде, в виде принципа, замысла).

Четвертая фаза (сознательная работа) — развитие идеи, её окончательное оформление и проверка» [7: с. 3].

Я.А. Пономарев справедливо отмечает, что при интерпретации данной совокупности фаз главные трудности связывались обычно с фазами, где доминирует бессознательная работа. Здесь мнения исследователей колебались в широком диапазоне от полного отрицания факта существования бессознательного до его абсолютизации и отнесения к числу главных мировых загадок. Сейчас уже ни у кого не вызывает возражения мысль о том, что глобальное недоверие к неосознаваемому, к интуиции, наблюдавшееся в науке на про-

тяжении всего XX века, привело к существенному сужению представлений о психологических механизмах творчества.

Предложенные этапы позволяют понять, что центральным звеном механизма творчества следует считать факт взаимодействия бессознательного и сознаваемого, интуитивного и аналитического. Рассматривая действие этого механизма, авторы первую фазу творческого процесса называют либо «периодом сознательных усилий, направленных на достижение цели» (Ж.А. Пуанкаре), либо фазой логического анализа (Я.А. Пономарев). На данной фазе, как отмечает Я.А. Пономарев, для решения проблемы, требующей творческого подхода, используются знания, которыми располагает и которые может актуализировать решающий. Однако гипотезы, генерируемые таким образом, всякий раз опровергаются, при этом поисковая доминанта нарастает.

Эту фазу сменяет другая, обозначаемая как фаза «бессознательной работы над проблемой» или «инкубации направляющей идеи». Она характеризуется интуитивным, неосознанным способом решения. Для интуитивного решения характерно то, что осознается только его результат, но каким образом он найден — всегда остается непонятным. Тип поведения на данной стадии определяется доминированием интуитивного, неосознаваемого. Человек видит, что задача решена, но совершенно не понимает каким образом это решение получено.

Я.А. Пономарев полагает, что это «осознание способа решения» непременно должно произойти на третьей стадии, направленной, по его утверждению, на «переход бессознательного в сознание». Для того, чтобы эта возможность возникла необходима специальная деятельность. Я.А. Пономарев утверждает, что это может быть достигнуто путем простой попытки вербализировать решение, например, в общении. Важность этого момента, по мнению Я.А. Пономарева, в том, что в итоге существенно расширяется область осознания испытуемым решения исходной задачи и формально он прав, так как к осознанию решения, добавляется осознание способа его нахождения. Но если рассуждать не формально, то остается непонятным откуда известно, что порожденная в результате такого осознания версия описания способа решения, которую предлагает себе и другим решающий, действительно настоящая, в реальности описывающая способ нахождения творческого решения.

Как уже отмечалось выше, творцы, вне зависимости от сферы приложения своих усилий (искусство, наука, практика), весьма склонны к «творчеству» и при вербализации того, как они получили творческий продукт. Потому здесь мы обычно сталкиваемся с очередными фантазиями по поводу того, «как все было на самом деле». Особенно маргинальные, курьезные варианты таких описаний обычно получают широкую огласку и транслируются на самых разных уровнях. Речь идет об уже упоминавшихся мифах и легендах, про упавшее на голову яблоко, о приснившихся во сне научных открытиях, о краске пролитой на холст подвыпившим художником, которая позволила создать всемирно признанный шедевр и т.п. Но даже в том случае если автор предельно честен, он может предложить лишь гипотезу о том, как это получилось и не больше. Истинное понимание процесса получения творческого решения всегда остаётся неведомым и это одна из

главных и принципиально неразрешимых тайн творчества. Вероятно, человеку следует пытаться осознать то, как он достиг решения, но не следует думать, что оно выглядит именно так, он его себе представляет и пытается презентовать другим. С объективной невозможностью познания истинного пути решения творческой задачи человеку следует просто смириться.

Четвертая фаза по Я.А. Пономареву — «формализации вербализованного решения». Здесь должно произойти, как он утверждает, придание найденному решению «...окончательной логически завершенной формы». На этой стадии, как и на первой, доминирует тип поведения связанный с высокой осознанностью результатов и процессов действий. Степень этой осознанности не равна ста процентам, но все же данная фаза существует и она необходима, хотя бы как попытка фиксации результата и его рассмотрения как основы для решения другой, следующей творческой задачи (или задач).

Последнее обстоятельство, с точки зрения теории творчества, имеет принципиальное значение, так, как указывает на одну из важнейших особенностей творца, получившую в психологии наименование «надситуативной активности» (А.В. Петровский). Для человека, ориентированного на творчество, решение одной творческой проблемы обычно становится не завершением работы, а началом следующей.

Литература

1. *Богоявленская Д. Б.* Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы / Д.Б. Богоявленская // *Современные концепции одаренности и творчества* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 328–348.
2. *Де Боно Э.* Серьезное творчество / Э. де Боно // *Современные концепции одаренности и творчества* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 96–110.
3. *Дзикини А.* Творчество в науке / А. Дзикини. – М., 2001.
4. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб., : Питер, 1999. – 368 с.
5. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // *Психология мышления* / Под. ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 86–234.
6. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 336 с.
7. *Пономарев Я. А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
8. *Ротенберг В. С.* Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителя / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 240 с.
9. *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 479 с.
10. *Стренберг Р., Григоренко Е.* Учись думать творчески! (двенадцать теоретически обоснованных стратегий обучения творческому мышлению) / Р. Стренберг, Е. Григоренко // *Современные концепции одаренности и творчества* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 186–213.

11. Ушаков Д. В. Интеллект структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 354 с.
12. Шадриков В. Д. Духовность и творчество / В.Д. Шадриков // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б.Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 361–370.

Literature

1. *Bogoyavlenskaya D. B.* Issledovanie tvorchestva i odaryonnosti v traditsiyax procesual'no-deyatel'nostnoj paradigmy' / D.B. Bogoyavlenskaya // *Sovremenny'e konceptii odaryonnosti i tvorchestva* / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoj. – М., 1997. – S. 328–348.
2. *De Bono Je.* Ser'yznoe tvorchestvo / Bono de Je. // *Sovremenny'e konceptii odaryonnosti i tvorchestva.* – М., 1997.
3. *Dzikini A.* Tvorchestvo v nauke / A. Dzikini. – М., 2001.
4. *Druzhinin V. N.* Psixologiya obshhix sposobnostej / V.N. Druzhinin. – SPb.: Piter, 1999.– 368 s.
5. *Dunker K.* Psixologiya produktivnogo (tvorcheskogo) my'shleniya / K. Dunker // *Psixologiya my'shleniya* / Pod. red. A.M. Matjushkina. – М.: Progress, 1965. – S. 86–234.
6. *Lejtes N. S.* Vozrastnaya odaryonnost' shkol'nikov / N.S. Lejtes. – М.: Izd. centr "Akademya", 2000. – 336 s.
7. *Ponomaryov Ya. A.* Psixologiya tvorchestva / Ya.A. Ponomaryov. – М.: Nauka, 1976.
8. *Rotenberg V. S.* Mozg. Obuchenie. Zdorov'e: Kniga dlya uchitelya / V.S. Rotenberg, S.M. Bondarenko. – М.: Prosveshhenie, 1989.
9. *Savenkov A. I.* Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniju / A.I. Savenkov. – М.: Os' – 89, 2006.
10. *Strenberg R.* Uchis' dumat' tvorcheski! (dvenadcat' teoreticheski obosnovanny'x strategij obucheniya tvorcheskomu my'shleniju) / R. Strenberg, E. Grigorenko // *Sovremenny'e konceptii odaryonnosti i tvorchestva* / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoj. – М.: Molodaya gvardiya, 1997. – S. 186–213.
11. *Ushakov D. V.* Intellect strukturno-dinamicheskaya teoriya / D.V. Ushakov. – М.: Izd-vo IP РАН, 2003. – 354 s.
12. *Shadrikov V. D.* Duxovnost' i tvorchestvo / V.D. Shadrikov // *Sovremenny'e konceptii odaryonnosti i tvorchestva* / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoj. – М.: Molodaya gvardiya, 1997. – S. 361–370.

Savenkov, Alexander I.

Psychology of Creativity

The article analyzes basic problems relating to psychology of creativity. Questions of psych-physiological fundamentals of creativity, stages in the creative process are considered in the article. The role the unconscious plays in creativity is also analyzed. Much attention is paid to the problems of the diagnosis and development of individual creativity.

Key-words: creativity; thinking; intellect; intellectual and creative potential of a person.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Л.В. Ассуирова,
В.А. Чикина**

Задачи и перспективы риторического образования в начальной школе

Статья посвящена вопросу формирования способностей младших школьников мыслить и говорить с использованием основ древней науки риторики. Авторы отводят важную роль риторике в процессе становления не только речевого мастерства, но и духовности человека, так как данная наука предполагает использование в качестве дидактического материала лучших образцов текстов, относящихся к золотому фонду мировой культуры и воплощающих риторический идеал: устремленность к истине, правде, гармонии. В статье выделены и описаны следующие задачи риторического образования в начальной школе: гносеологическая, прагматическая, личностная, развивающая, этическая, творческая и показаны способы и приемы решения данных задач.

Ключевые слова: риторика; русская словесность; индивидуальный стиль; задачи риторического образования; младший школьник.

Гуманизация общества и существование гуманитарных дисциплин на современном этапе немислимы без понимания риторических основ, значимость которых доказана временем и практикой.

Безусловно, риторика меняется, как меняются культурный и социальный уровень общества. По мнению Ю.В. Рождественского, «информационное общество несет новый стиль жизни и требует новой риторики... Обилие текстов в информационном обществе выдвигает первую задачу риторики, которая состоит в умении быстро воспринимать речь во всех ее видах и извлекать нужные смыслы для принятия оперативных решений, не давать себя увлечь, сбить на деятельность, невыгодную себе и обществу. Вторая задача риторики есть умение изобретать мысли и действия и облекать их в такую речевую форму, которая отвечает обстоятельствам» [5].

Последние десятилетия показали, что интерес к риторике велик. И это находит выражение в большом количестве появившихся и появляющихся до сих пор изданий, рассматривающих разные аспекты данной науки. Можно сказать, что аппарат риторики, некогда сформированный в недрах античного общества, практически восстановлен. Но, как справедливо указывает А.Ф. Лосев, «необозримое количество риторических трактатов до сих пор не системати-

зировано и не осознано — до того вся эта риторика разнообразна, изощрена и глубока» [3].

Наличие большого количества публикаций, не объясненных с методической точки зрения, — одна из проблем современного времени. Кроме того, публичная речь, представленная в политических речах, средствах массовой информации и даже литературе, показывает, что великий русский язык катастрофически разрушается. Происходящее с языком — следствие разрушения идеологии, ибо язык — отражение массового сознания. Эта мысль по-своему звучит в одной из программ А.И. Солженицына: для того, чтобы с Россией вообще что-то прогрессивное происходило, должен быть полностью восстановлен русский язык XIX века.

Еще одно замечание, доказывающее изменения в сфере языка и речи: любое изменение в социуме либо уничтожает, либо порождает такую науку, как риторика.

Существовавшая с V века до нашей эры в древней Греции и Древнем Риме риторика подарила миру образцы великолепных речей, показывающих пафос людей того времени. А.Б. Ковельман, анализируя культуру Египта римской эпохи, доказывает, как меняется стиль речи в зависимости от изменений в обществе. В частности, он пишет: «Со II века нашей эры меняется стиль документальных папирусов: частных писем египтян, прошений, приглашений и т.п. Все та же эллинская речь, но слова и фразы другие. Вместо сухих записок — литературные письма с цитатами, сентенциями, философическими красотами. Вместо жалоб с протокольным перечнем ущерба — возвышенные призывы к закону, похвалы добродетели, порицание порока. Что произошло? Что толкнуло египтян к Христу, Пифагору, Платону? Что заставило их тонко и красиво изъяснять свои мысли?» [1].

Во-первых, кризис рабовладения. В условиях кризиса обостряются чувства, а разум усиленно ищет выхода. Кризис породило крушение республики в Риме. По единодушному мнению историков, с установлением монархии дух римлян пришел в упадок.

Еще одна традиционная концепция — упадок гражданских чувств и античной ментальности в ходе разорения свободного крестьянства, которое считалось основой гражданской общины. Перемены в обществе заставили людей обратиться к философским трудам, стать нравственнее и духовнее.

Как изучать духовность? Универсальным методом изучения массового сознания признан семантический анализ, подразумевающий раскрытие изменений в содержании понятий и терминов. Его называют контент-анализом. Историки называют в тексте ключевые слова, отражающие характер духовности, прослеживают перемену их значений.

От семантического анализа слов следует двигаться к семантическому анализу стиля. Стиль отражает устойчивую систему взглядов. Так, европейский романтизм связан с целым комплексом идей, но изучать их надо именно как комплекс идей.

Целью стилистического анализа должна стать система взглядов, породившая систему фраз. Примером такого изучения может быть работа Ю. Тынянова об архаистах и новаторах, труды Л. Гинзбург, М. Бахтина и других выдающихся литературоведов. Стилль не принадлежит целиком и полностью литературе, он высвечивает психологию авторов, психологию эпохи.

Устойчивые стили — романтизм и классицизм — имели набор обязательных слов-знаков (роза, урна, толпа (в значении чернь), поэт и т.п.). Слова были своего рода сигналами о наличии определенной мировоззренческой системы.

«Стилль в литературе, сознательно установленный, появляется, по-видимому, во II веке н.э. Эту революцию совершила вторая софистика. Софистами (мудрецами) греки называли в V веке до н.э. первых преподавателей красноречия. Софисты существовали не только за счет умственного труда, но и сделали умственный труд элементом престижа, своим отличием. Красноречие, образованность стали непременным достоянием правящих классов» А.К. Михальская в книге «Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике» (1996) проводит контент-анализ риторики фашизма, риторики лидера монархического типа, риторики Маргарет Тэтчер и др. И отмечает, что, если для политиков предшествующих эпох необходимо было в первую очередь владение искусством монологического выступления, то для современного политического лидера этого недостаточно. Требуется также мастерство публичного диалога.

Проследить массовое сознание эпохи мы можем в публичных формах его воплощения: политика, средства массовой информации, литература.

Проведем краткий контент-анализ наших СМИ. Назовем лишь названия статей, чтобы понять самую распространенную тему таких «толстых, глянцевого» и достаточно популярных журналов, как «Космополитен», «Парад», «7 дней», «Караван историй» и т.п., а также многих телевизионных программ. Валерий Меладзе: «Дома я не артист, а отец и муж»; Шэрон Стоун: «Женская логика»; Екатерина Стриженова: «Своей судьбой можно управлять» и т.п. Девиз журналов: «Временами было тяжело, но вера в то, что все будет хорошо, не покидала. Не одержимость, а именно вера, верность своей мечте. И весь наш успех, все последние восемь лет — доказательство того, что наша вера была правильной» (ЛИД (заголовочный комплекс) одного из журналов). Создается впечатление, что все СМИ объединены одной «великой» темой — показать трудную судьбу известных людей. Таков пафос нашей эпохи.

Что несет с собой в плане духовности популярное ныне литературное чтение?

Дарья Донцова «Камасутра для Микки-мауса»: «Меня несколько не греет мысль, что не только я, Евлампия Романова, обладаю способностью вляпываться в скверные истории. Но черт меня дернул проследить за Натой, когда она назначила свидание любовнику. А там я стала ни много, ни мало свидетельницей убийства. Хрупкая Ната застрелила любовника на глазах у толпы. Костин собрался уйти с работы — у мента не может быть жены-убийцы...».

Даже признавая, что детектив иронический, невозможно согласиться с бедностью и односторонностью языка, с использованием в нем сленговых слов с явно негативной экспрессивной окраской.

Екатерина Вильмонт. «Перевозбуждение примитивной личности»: «Выбирать между любовью и одиночеством просто. Но когда любовь свалится на тебя как снег на голову да еще число претендентов на твою руку и сердце растет с каждым днем — как тут быть? На ком остановить выбор?»

В таком лексическом поле воспитываются наши дети.

Чем же отличается наш век? Масштабом... Огромные возможности СМИ охватили все уголки мира человеческого существования. Но, к сожалению, с экранов, газетных и журнальных полос и даже театральных подмостков раздаются скудные, неинтересные публичные речи.

Исчезают духовные сокровища, которые накопило человечество, несмотря на периоды глубокого упадка. Как следствие — бездуховность русской словесности, бедность лексики русского человека, отсутствие оригинальности, собственного стиля в речи.

Задача людей, болеющих душой за развитие нашего общества, состоит в том, чтобы помочь подрастающему поколению осознать истинное и ложное, помочь молодым людям устремиться к правде, добру, справедливости, помочь им обрести свое я, выраженное в мыслях и словах.

Обращение к слову, сложный путь формирования способности мыслить и говорить должны начинаться с начальной ступени образования, пока у детей не сформировались шаблоны (мыслительные и речевые).

Кроме того, как известно, к шести годам словарный запас ребенка составляет примерно до семи тысяч слов. А к восемнадцати — до шестидесяти тысяч. Это означает, что большинство из нас ежедневно выучивают с первого дня жизни в среднем десять слов, то есть по одному за каждые два часа бодрствования. Сегодня во все возрастающей степени такими новыми словами становятся названия брендов, названия, часто... в рекламных роликах. Например: «Ярпиво», «Пиносол», «Porsche» и другие. Есть ли смысл в этих названных ребенку словах, заполняющих его тезаурус? Риторика, как никакая другая наука призвана научить мыслить и говорить, отбрасывая словесную «шелуху», рекламные штампы.

Поэтому начинать обучение риторике следует со 2 класса.

Еще немного истории. Как известно, у древних греков считалось элитарным образование, подразумевающее освоение таких наук, как философия, логика, грамматика и риторика. Первые духовные школы в России, а также светские, появившиеся во время царствования Петра Великого, содержали в себе традиционный минимум дисциплин — грамматика, риторика, диалектика. В царствование Петра возникло и несколько частных училищ общеобразовательного плана, таких, как московская гимназия пастора Глюка (1703 год, преподавались пять-шесть языков, математика, история, география, физика, **риторика**, политика) или петербургская школа для сирот и бедных детей Феофана Прокоповича (1721 год,

преподавались четыре языка, история, география, математика, логика, **риторика**, рисование, музыка). Вплоть до 1917 года в образовательных программах гимназий, лицеев, школ преподавались предметы, направленные на формирование речевых способностей детей, — риторика или словесность.

Безусловно, обучение риторике — сверхсложная задача. Еще Цицерон писал в работе «Об ораторе»: «Отчего так мало выдающихся ораторов? Я неоднократно присматривался к людям необыкновенным и одаренным необыкновенными способностями, и это навело меня на такой вопрос: почему среди всех наук и искусств красноречие выдвинуло меньше всего замечательных представителей? В самом деле, в какую сторону не обратишь внимание и мысли, увидишь множество людей, отличившихся в любой отрасли знаний, и знаний не мелких, а можно сказать наиважнейших. Если судить о знаменитых людях с точки зрения пользы или величия их деяний, то кто не поставит, например, полководца выше оратора: а между тем всякий согласится, что в одном нашем государстве мы можем указать превосходнейших военачальников чуть не бесчисленное множество, а выдающихся ораторов — едва несколько человек...»

Трудность красноречия. Но это объясняется тем, что красноречие есть нечто такое, что дается труднее, чем это кажется, и рождается из очень многих знаний и стараний...» [6].

Представляется, что изучение риторики, а также философии и логики должно стать базовым и сквозным в школьной практике. Включение методов, приемов данных наук в программы всех изучаемых в школе предметов, позволит сделать филологическое образование непрерывным, что приведет к созданию базы для формирования мыслительных и речевых способностей учащихся. Сошлемся на мнение Н.Ф. Кошанского, учителя словесности Царскосельского лицея и автора трудов по риторике: «Грамматика занимается словами, риторика мыслями!» [2].

При отсутствии возможности отводить отдельные часы на формирование специальных речевых способностей детей необходимо вводить элементы риторики в предметы гуманитарного и естественнонаучного циклов (процесс *риторизации*). НИИ инновационных стратегий образования, а также экспериментальная площадка «Пушкинское слово» накопили за шесть лет развития данного направления некоторый опыт введения элементов риторики в программы русского языка, литературы, ИЗО, истории, биологии, апробированный в ряде школ г. Москвы: СОЧШ «Наследник», гимназия № 1270, гимназия № 1547 и др.

Суть данного процесса состоит в использовании учителями риторических приемов на уроках, проводимых в рамках программы. Это приемы, направленные на создание высказывания не в учебно-научном стиле, а художественном или публицистическом (именно эти стили отличаются выразительностью и оригинальностью).

Цель данного направления прежде всего состоит в формировании речевых способностей детей, а основными задачами выступают развитие творческого мышления учащихся, создание индивидуального речевого стиля и обогащение словаря школьника.

Кроме того, риторизация предполагает элементарное предоставление возможности для создания учащимися устного или письменного текста (известно, что в день на такой важный вид речевой деятельности, как говорение ученику отводится лишь 2–3 минуты).

Можно выделить следующие задачи риторического образования детей в начальной школе:

– **гносеологическая.** Расширение знаний детей как о риторике, так и риторических средствах (история риторики, лучшие ораторы, средства выразительности речи, речевые жанры, риторические категории и др.);

– **прагматическая.** Уяснение того, как в зависимости от речевой ситуации выбрать речевое поведение; как учесть двух коммуникантов (адресата-адресанта); как выбрать речевое поведение в зависимости от адресата;

– **личностная.** Школьник должен почувствовать важность *своего* выбора слова, удовольствие от умения владеть словами и свободу во владении словом. Именно первые уроки риторики, построенные в форме игры, сопровождающейся доброжелательным отношением, помогут осознать ребенку радость от общения со словом и преодолеть впоследствии боязнь перед аудиторией;

– **развивающая.** На подобных уроках развитие мышления и речи происходит не только на основе пересказывания чужих текстов и создания своих на заданную тему, но и на основе риторического анализа текста, а также прививается вкус к меткому, уместному, оригинальному, образному и красивому слову. Дети постепенно начинают осознавать чужое слово, затем создавать свое и генерировать новые идеи;

– **этическая.** Через слово нужно воспитывать в детях такие качества, как доброжелательность, благородство, тактичность, скромность, правдивость. Для решения этой задачи необходимо отобрать достойный, действительно нравственный, дидактический материал и избрать такую форму работы, которая не навязывала бы детям мнения взрослого, а побуждала их к принятию собственного решения;

– **творческая.** Установление такой атмосферы на уроке, которая позволяет создавать собственные произведения (стихотворные и прозаические, ораторские и художественные, маленькие и объемные).

Решение всех этих задач — сложное, но выполнимое дело. Что нужно для эффективного их решения? Прежде всего – подготовленный к процессу обучения речи педагог. Практика показывает, что сейчас в школах риторике преподают порой случайные люди, без специальной риторической подготовки. Поскольку риторика представляет собой науку с разработанным и проверенным практикой категориальным аппаратом, учитель, приступающий к обучению риторике, должен обладать специальным теоретическим и методическим знанием. Урок риторики отличается от всех остальных предметов способом преподнесения материала, структурой, объектом и результатом совместных усилий. Поэтому курс методики обучения риторике должен стать составной частью подготовки специалиста.

В частности, необходимо овладение такими приемами, которые в начальной школе считаются центральными: риторической игрой, риторической задачей, риторическим анализом текста.

Учитель риторики должен уметь чувствовать материал, развивающий душу и речь, умело использовать его с определенной целью. Например, очерки В. Пескова богаты риторическими фигурами, которые очень легко воспринимаются учащимися начальных классов.

Напомним: фигура — синтаксическое средство выразительности, основанное на перестановке или повторе слов. Фигура не пользуется переносным значением слова, только прямым, но играет словами так, что при этом получается оригинальный маленький фрагмент, привлекающий внимание и легко запоминающийся.

Тексты В. Пескова, посвященные животным и написанные с добротой и искренностью, полны, например, такой фигурой, как перифраза, которая, помимо придания выразительности тексту, помогает избежать тавтологии.

В очерке «Слоновая пристань в Амбере» автор использует для названия слонов, о которых идет речь, описательные, очень яркие обороты, помогающие избежать тавтологии — перифразы. Они, с одной стороны, позволяют передать отношение автора к своим героям, с другой дают им характеристику: «серая гора», «серые дирижабли», «живой механизм», «серый великан», «великан-невольник». Все эти обороты хорошо понятны в контексте и, несомненно, украшают текст:

«Накрахмаленные старушки из Европы не решились забраться на живую серую гору.

Охотники, сильно рискуя, бездвигивали, а потом и приканчивали серого великана — гора мяса на всю деревню.

В бездорожных горных районах Индии слоны по-прежнему трудятся на лесных разработках, и кое-где считают: живой механизм обходится дешевле подъемного крана».

Дети с удовольствием создают собственные фигуры по аналогии с предложенными им (огонь — красный язык, танец духов, горячий язык, метущаяся душа).

Отдельные риторические приемы легко и удачно могут быть применены на уроках русского языка и чтения, если они логично соответствуют теме урока.

Например, при изучении словосочетания можно предложить следующие задания:

1. «Бином фантазии». Дж. Родари.

К доске вызываются двое учащихся, и они, независимо друг от друга, пишут имена существительные. Затем все должны придумать максимальное количество словосочетаний с этими словами, иногда, на первый взгляд, неспособными сочетаться. Далее можно с придуманными словосочетаниями составить предложения и даже текст, взяв в качестве заголовка одно из предложенных словосочетаний.

2. Риторическая игра. Кто больше придумает словосочетаний, где главное слово «береза», а зависимое должно быть образное прилагательное (эпитет). Например: береза кудрявая.

3. Техника речи. Прочитайте текст с разной громкостью и темпом.

Была тишина, тишина, тишина...

Вдруг грохотом грома сменилась она.

И вот уже дождик — тихонько —

Ты слышишь?

Закрапал, закрапал, закрапал по крыше.

Наверно, сейчас барабанить он станет!

Уже барабанит, уже барабанит!

Выпишите все словосочетания из данного текста.

4. Покажите разницу в значении следующих слов с помощью словосочетаний: бал – балл, везти – вести, старожил – сторожил, в месте – вместе, не мой – не мой, под нос – поднос.

5. Риторическая задача, разновидностью которой выступает задание «Продолжить текст». В начальной школе в качестве текстов могут быть предложены замечательные, добрые, увлекательные сказки М. Пляцковского.

Детям зачитывается начало авторского текста. В определенном месте чтение текста обрывается и ставится задача: продолжить текст. Например:

Зачитывается начало сказки М. Пляцковского «Урок дружбы», но без названия.

«Жили два воробья: Чик и Чирик.

Однажды Чику пришла посылка от бабушки. Целый ящик пшена. Но Чик об этом ни словечка не сказал своему другу.

«Если я пшено раздавать буду, то себе ничего не останется», — подумал он. Так и склевал все зернышки один. А когда ящик выбрасывал, то несколько зернышек просыпалось на землю.

Нашел эти зернышки Чирик, собрал в пакетик аккуратно и...»

Далее детям предлагается продолжить сказку.

Настоящий вариант следующий: «Нашел эти зернышки Чирик, собрал в пакетик аккуратно и полетел к своему другу Чику.

— Здравствуй, Чик! Я сегодня нашел десять зернышек пшена. Давай их поровну поделим и склюем.

— Не надо... Зачем?.. — стал отмахиваться крыльшками Чик. — Ты нашел — ты и ешь!

— Но мы же с тобой друзья, — сказал Чирик. — А друзья все должны делить пополам. Разве не так?

— Ты, наверное, прав, — ответил Чик.

— Ему стало очень стыдно. Ведь он сам склевал целый ящик пшена и не поделился с другом, не дал ему ни одного зернышка. А сейчас отказаться от подарка — это значит обидеть его.

Взял Чик пять зернышек и сказал:

— Спасибо тебе, Чирик! И за зернышки, и за урок... дружбы!»

Вариантов ответов, как показал опыт работы, может быть несколько:

«Собрал Чирик эти зернышки и решил посадить их, чтобы на будущий год из них выросло больше семян. Позвал на помощь Чика, и тот подумал: что же я сам не догадался!»

«Когда он начал клевать зернышки, его увидел Чик. Он страшно возмутился и закричал:

— Это мои зернышки!

Завязалась драка, и только перышки летели».

Выбор правильного варианта обеспечен, если зачитать заголовок. Тогда все дети сразу догадываются, о чем идет речь. Но воспитательный момент будет эффективнее, если проанализировать все варианты и прийти к правильному с точки зрения морали и стилистического воплощения.

При решении задачи дополнительно оценивается стилизация — попытка продолжить текст в том же стиле, что и авторский.

Сказка «Эй, ты!» может стать текстом для риторической задачи:

«Никто из зверей не хотел проходить мимо домика, в котором жил попугай Эйты. Иначе его и не называли, потому что самое любимое выражение попугая было «Эй, ты!»

Увидит он бегемота и кричит:

— Эй, ты! Бегемот! Твой портрет — в журнале мод!

Увидит крокодила и насмехается:

— Эй, ты! Крокодил! Как ты в лужу угодил?

Увидит носорога — и проходу не дает:

— Эй, ты! Носорог! Не цепляйся за порог!

Кому захочется мимо такого вредного попугая проходить? Но приходилось все-таки. Ведь домик попугая Эйты стоял на самой центральной улице, напротив самого центрального универмага.

Больше всех был недоволен этим дразнилкой директор универмага Долговязик, потому что к нему перестали заглядывать покупатели. Никому не хотелось, чтобы его при всех дразнили.

И тогда хитрый жираф Долговязик придумал хитрый ход.

Задача: продолжить текст, описав этот хитрый ход.

Он преподнес попугаю Эйты ко дню рождения большущее новенькое зеркало.

Увидел Эйты свое изображение в зеркале и решил, что это совсем другой попугай на него смотрит.

С того дня он все время торчит возле зеркала и сам себя дразнит:

— Эй ты, попугай! Сиди дома, не гуляй! (М. Пляцковский)

Из этого же текста может родиться творческое задание — создание дразнилки для попугая.

Этическая задача — сочинять или не сочинять дразнилки — может быть проанализирована и обсуждена детьми вместе с педагогом.

Примерами текстов для риторических задач могут служить следующие сказки: «Хитрый ход», «Осколок луны на черепичной крыше», «Самое интересное слово», «Солнышко на память» и другие.

6. Создание текста по образцу. И здесь сказки М. Пляцковского могут выступить в качестве дидактического материала. Например. Так может быть организована работа с использованием сказки «Что лучше всего?»

Собрались возле сарая поросенок, щенок и утенок и стали выяснять: «Что лучше всего?»

— Лучшие всего... Гав... Гавстроном! — сказал щенок Тявка. — Там столько вкусного!

— Нет, лучше всего танец кря-кря-ковьяк! — возразил утенок Крячик. — Мне нравится танцевать.

— Танцы — ерунда! — запротестовал поросенок Кнопка. — Самое прекрасное на свете — это... хрусталь! Если дотронуться копытом, он звенит!

— А мне нравится песенный фьюстиваль и еще ...веселый фьюмор! — пискнул в сарае цыпленок Фью.

— Наверное, этот сор продолжался бы еще очень долго. Но спорщиков услышала корова Муренка.

— А почему-му-му м-м-меня не спрашивают? — вмешалась она. Лучшие всего на свете — сено!

— А, по-моему, сметана! — облизнулся на заборе кот Чернобурчик.

В это время сверкнула молния и по небу прокатился гром. Спорщики испугались — и разбежались в разные стороны. А под крыльцом облегченно вздохнула наседка Соня, которой не давали спать. «Лучше всего все-таки... гром!» — подумала она и заснула».

Работа над созданием аналогичной сказки может проходить в несколько этапов, особенно если учесть то, что не всегда есть возможность отвести для подобной работы целый урок. Первое задание, которое можно предложить детям: придумать название страны, в которой живут выбранные ими животные (не те, что уже упоминаются в сказке), названия улиц или островов (в зависимости от замысла автора).

Например: Острозубия, Копытилия, Парнокопытия, Квакундия, Крякундия и т.п.

Далее ребята придумывают имена тем животным, которые будут населять эту страну в зависимости от какого-либо признака, присущего зверю (у М. Пляцковского это чаще наименование по звуку, издаваемому животным).

Например: крокодил Зубастик, Проглотик, лягушонок Попрыгунчик, Квакуля, Квака Попрыгун, утенок Желтенький, Крячик, Кряка Красноножка, воробей Пестренький, Прыгунок, Чирикалка и др.

И затем предлагается основное задание — создание сказки «Что лучше всего?» с другими героями, подобранными детьми.

Аналогично проводится работа над созданием текстов других жанров.

Приобщение к слову, формирование индивидуального стиля и понимания возможностей игры со словом должно начинаться с первой ступени школьного образования и продолжаться весь период обучения ребенка в школе. Только тогда гуманитарное информационное общество получит мыслящих, образованных, риторически грамотных граждан.

Литература

1. *Ковельман А. Б.* Риторика в тени пирамид / А.Б. Ковельман. – М.: Наука, 1994. – 192 с.
2. *Кошанский Н. Ф.* Общая риторика / Н.Б. Кошанский. – СПб., 1840. – 220 с.
3. *Лосев А. Ф.* История античной эстетики. Ранняя классика / А.Ф. Лосев. – М.: Фоллио, 2000. – 624 с.
4. *Михальская А. К.* Основы риторики: 10–11 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений / А.К. Михальская. – 2-е изд., с изменен. – М.: Дрофа, 2001. – 496 с.
5. *Рождественский Ю. В.* Теория риторики / Ю.В. Рождественский. – М.: Флинта, 2006. – 512 с.
6. *Цицерон.* Три трактата об ораторском искусстве / Цицерон. – М.: Ладомир, 1994. – 480 с.

Literature

1. *Kovel'man A. B.* Ritorika v teni piramid / A.B. Kovel'man. – M.: Nauka, 1994. – 192 s.
2. *Koshanskij N. F.* Obshhaya ritorika / N.B. Koshanskij – SPb., 1840. – 220 s.
3. *Losev A. F.* Istoriya antichnoj e'stetiki. Rannaya klassika / A.F. Losev. – M.: Folio, 2000. – 624 s.
4. *Mixal'skaya A. K.* Osnovy' ritoriki: 10–11 klass: Uchebnik dlya obshheobrazovatel'nix uchrezdenij / A.K. Mixal'skaya. – 2-e izd., s izmenyon. – M.: Drofa, 2001. – 496 s.
5. *Rozhdestvenskij Yu. V.* Teoriya ritoriki / Yu.V. Rozhdestvenskij. – M.: Flinta, 2006. – 512 s.
6. *Ciceron.* Tri traktata ob oratorskom iskusstve / Ciceron. – M.: Ladomir, 1994. – 480 s.

**Assuirova, Larisa V.,
Chikina, Valeria A.**

Goals and Perspectives of Rhetorical Education in Primary School

The article is devoted to the problem of forming junior schoolchildren's abilities to think and speak by using the ancient science of rhetoric. The authors consider rhetoric to be one of the most important aspects in the process of developing speech skills and spiritual life of a person since rhetoric uses as didactic material the best samples of text of world culture, which embody the rhetoric ideal — strive for the truth and harmony. The article describes the following goals of rhetorical education in primary school: gnoseological, pragmatic, learner-centered, developing, ethical, creative ones. It also shows how to solve the given problems.

Key-words: rhetoric; Russian philology; individual style; goals of rhetorical education; junior schoolchild.

Ж.В. Афанасьева

Изучение несобственно-прямой речи (эстетический аспект)

В статье дана краткая характеристика несобственно-прямой речи в сопоставлении с другими способами передачи чужой речи. Описана методика изучения несобственно-прямой речи в эстетическом аспекте; раскрыто содержание обучения, перечислены методы ознакомления и формирования умений, представлен комплекс упражнений. Обоснована актуальность выбранного подхода в связи с повышенной диалогичностью языкового процесса эпохи постмодернизма.

Ключевые слова: несобственно-прямая речь, чужая речь, эстетический аспект, методика изучения, язык эпохи постмодернизма.

Формирование самостоятельной культурно-языковой личности, способной полноценно участвовать в процессе коммуникации, всегда было главной целью обучения русскому языку. Воспитание такой личности без учета особенностей современного ей языкового процесса, естественно, невозможно — в противном случае по окончании обучения общество получает индивидов, не владеющих знаниями и умениями, необходимыми на современном этапе развития языка, и, следовательно, не способных полноценно осуществлять общение.

Успешная коммуникация предполагает полноту передачи и понимания информации, что невозможно без учета процессов, происходящих в современном русском языке.

Характерной чертой языкового процесса эпохи постмодернизма выступает повышенная диалогичность, проявляющаяся в постоянном присутствии в любом тексте чужой речи: «чужое слово, чужое высказывание как предмет заинтересованной передачи, истолкования, обсуждения, оценки, опровержения, поддержки, дальнейшего развития» — неотъемлемый компонент общения [1: с. 150].

Языковым средством оформления чужой речи служат способы передачи чужой речи, поэтому при обучении русскому языку внимание к ним должно быть повышено.

Способы передачи чужой речи не исчерпываются прямой и косвенной речью: современные лингвисты выделяют от трех до девяти способов, но подавляющее большинство исследователей (авторы Русской грамматики 80, В.В. Бабайцева, Р.А. Будагов, Н.С. Валгина, Г.Г. Инфантова, В.И. Кодухов, О.А. Крылова, П.А. Лекант, Л.Ю. Максимов, Е.В. Падучева, Г.Я. Солганик и др.), наряду с прямой и косвенной речью называют еще несобственно-прямую речь как один из основных способов передачи чужой речи, поэтому сведения о способах передачи чужой речи важно давать в системе, включающей несобственно-прямую речь.

В вузовских программах по современному русскому языку несобственно-прямая речь изучается недостаточно. Кроме того, затрудняет усвоение несобственно-прямой речи изучение её лишь в конце курса современного русского языка, что не позволяет обучаемым составить представление о содержании и специфике несобственно-прямой речи, её функционировании. Помимо того, для восприятия диалогичности современной речи необходимо активное сотворчество воспринимающего, личностная интерпретация описываемого, активизация лингвистических и фоновых знаний, что составляет суть эстетического восприятия текста. Таким образом, несобственно-прямая речь по своей природе такова, что если у обучаемого не развито эстетическое восприятие текста, её невозможно понять (а это может привести к неадекватному пониманию всего текста) и невозможно употребить (а это обеднит грамматический строй речи учащихся).

Кроме того, незнание несобственно-прямой речи искажает представления обучаемых о пунктуационном оформлении способов передачи чужой речи.

Содержанием несобственно-прямой речи является совмещение субъектно-модальных планов речи автора и героя, которые в прямой речи четко разделены, а в косвенной — слиты. В силу своей специфики несобственно-прямая речь представляет собой одну из характерных особенностей современного языкового процесса и поэтому широко используется в текстах не только художественной и публицистической, но и учебной литературы. Так, например, в форме несобственно-прямой речи автор задает вопрос или от лица участников описываемых событий, или от лица читателей, или от лица воображаемых представителей общественного мнения, на которые в ходе дальнейшего повествования дается ответ; передает чувства и мысли описываемых исторических персонажей, воображаемую (возможную) реакцию самих читателей, тем самым придавая экспрессию своему повествованию и делая научный стиль, в котором безэмоциональность становится нормой, более живым, ярким и более легким для восприятия.

«На участке земледельца ставили долговой камень, и бедняк тотчас лишился покоя и сна. *Не отдаст он в срок долг — отберут у него участок. А как жить дальше без земли?»*¹.

«Вождь галлов Бренн потерял надежду взять Капитолий и был готов покинуть берега Тибра. *Но, разумеется, не даром!* Начались переговоры. Римляне, которых голод вынудил есть кожу сандалий, согласились на выкуп. Золото стали взвешивать на весах. Внезапно римляне переглянулись. *Быть может, им показалось? Нет, точно!* Галлы плутовали, наклоня чашу весов. «Что это значит?» — спросили римляне. «Горе побеждённым, вот что!» — издеваясь, воскликнул Бренн... Чаша с гирями резко опустилась. Пришлось римлянам отдать больше назначенного. *Лишь бы галлы убрались восвояси!*»².

«Продвигаясь на север, к Парижу, он (Наполеон) мысленно взвешивал, прикидывал шансы; он видел препятствия, стоявшие на его пути, и обдумывал»

¹ Вигасин А. А. История древнего мира: Учебник для 5 кл. общеобраз. учреждений / А.А. Вигасин. — М.: Просвещение, 2001. — С. 138.

² Там же. — С. 210.

вал средства их преодоления. *Кто его знал в Париже? Кем он был? Одним из многих генералов, созданных революцией, к тому же скомпрометированным близостью к Робеспьерам. На чью поддержку он мог рассчитывать? Кто захочет ему помочь?»¹.*

Неумение выделять несобственно-прямую речь в тексте приводит к невозможности адекватного понимания текста: обучаемые могут неверно понять позицию автора, не уловить иронию в авторском повествовании. Например, музыкальный обозреватель пишет о вручении национальной английской премии за исполнение классической музыки: «Остальные премии... достались скучным виртуозам и гениям, имена которых ничего не говорят профанам, и потому предметом обсуждения прессы они не стали. *Ну кому интересно обсуждать Яна Бостриджа, который к тому же всегда выходит на сцену аккуратно одетым?*» (в последнем предложении приводится точка зрения воображаемого оппонента-профана, которому интересны только внешние атрибуты, но никак не сама музыка); обучаемые могут неверно понять позицию автора: «...денег у них нет еще и по той причине, что прямо там, на медпересылке в Моздоке, они, тяжелораненые, подверглись серьезной чистке со стороны обслуживающего персонала. Тем, кому повезло, кто в сознании был, кой-чего оставили: *неудобно как-то грабить живого человека. Мертвого или того, кто при смерти — совсем другое дело...*» (газета). Последние предложения передают цинизм медперсонала, но оформлены как речь автора, что может привести к превратному пониманию текста.

Отсюда следует, что любая аудитория разделяется, как пишет Ю.М. Лотман, по принципу «свои / чужие», понимающие / непонимающие; создается «многоступенчатая система приближения к тексту» [5: с. 53]. Поэтому современному носителю языка необходимо осознавать диалогичность речи, узнавать чужие слова в своей речи и речи других, адекватно передавать и понимать чужую речь.

Изучение несобственно-прямой речи в эстетическом аспекте обуславливает изменение акцента при изучении прямой и косвенной речи: способы передачи чужой речи в таком случае целесообразно изучать с точки зрения их эстетической функции, их экспрессивных возможностей, их функционирования в различных стилях речи. Такой подход при изучении способов передачи чужой речи позволяет обучаемым более прочно усваивать теоретические сведения не только о несобственно-прямой, но и о прямой и косвенной речи; совершенствовать навыки их выделения и пунктуационного оформления; способствует формированию умения адекватно понимать текст, эстетически воспринимать его, совершенствовать умения лингвостилистического анализа текста; умения употреблять различные способы передачи чужой речи в соответствии с целями своего высказывания.

Для формирования представления о несобственно-прямой речи использовались следующие методы: метод беседы (при повторении сведений о прямой и косвенной речи, при ознакомлении с несобственно-прямой речью, при изучении функционирования способов передачи чужой речи в текстах различных стилей и жанров); метод устного изложения (при изучении дифференциаль-

¹ Манфред А. З. Наполеон Бонапарт / А.З. Манфред. – М.: Мысль, 1972. – С 103.

ных признаков несобственно-прямой речи); метод наглядности (использование схем при ознакомлении с несобственно-прямой речью); метод самостоятельного обобщения теоретических сведений (при изучении и закреплении сведений о выразительных возможностях несобственно-прямой речи).

В ходе изучения несобственно-прямой речи обучаемым предоставляются следующие теоретические сведения: **несобственно-прямая речь — это способ передачи чужой речи, при котором чужая речь передается одновременно и от лица автора, и от лица того, кому она принадлежит, с сохранением лексических, грамматических, стилистических и интонационных особенностей, а также употреблением местоимений и личных форм глагола с точки зрения автора.**

О дифференциальных признаках несобственно-прямой речи, которые сгруппированы для удобства и быстроты восприятия и запоминания, обучаемым сообщается следующее: 1) смена временного плана или смена значения времени глагола-сказуемого; 2) смена наклонения глагола-сказуемого; 3) введение вопросительных и восклицательных предложений; 4) введение слов, отличающихся на фоне авторского текста своей стилистической иномодностью, принадлежностью к речи персонажа, то есть стилистически и эмоционально-окрашенным словам (разговорной, книжной лексики, диалектизм, профессионализмов и т.д.); 5) введение слов, свидетельствующих о восприятии и оценке описываемой действительности с точки зрения персонажа (вводные слова, обозначающие различную степень уверенности, различные чувства, порядок мыслей и их связь; слова категории состояния типа приятно, грустно, неудобно и т.п.; неопределенные наречия и местоимения; указательные частицы и местоимения, не прямые номинации; номинативные предложения, представляющие описанное как впервые увиденное персонажем); 6) инверсии и неполные предложения, так как эти синтаксические явления характерны для устной речи; они создают иллюзию устной речи персонажа на фоне письменного авторского текста; 7) прерывистость интонации, передающая поиск нужного слова, додумывание мысли, выражаемая графически многоточием.

В целях доступности изложения в процессе изучения несобственно-прямой речи обучаемым сообщались не все дифференциальные признаки несобственно-прямой речи, исключены: смена модальности предложения; «разного рода повторы», так как данный признак признаётся не всеми исследователями (В.В. Виноградов).

Относительно синтаксической структуры несобственно-прямой речи необходимо заметить, что хотя обучаемым и предоставлялись сведения о ней, но в процессе выделения несобственно-прямой речи в тексте обучаемые не пользуются этими сведениями, ограничиваясь дифференциальными признаками несобственно-прямой речи.

Об эстетической функции различных способов передачи чужой речи обучаемым предоставлялись следующие сведения: прямая речь «драматична, образна, жива, наглядна» [4: с. 4] служит средством характеристики действующего лица,

средством создания образа [2: с. 150; 7: с. 333], создаёт эффект непосредственного присутствия, придает повествованию динамичность [3: с. 8].

Косвенная речь, по замечанию П. Козловского, «отвлеченна, часто — вяла», обедняет многоголосое звучание текста [4: с. 14; 6: с. 342], но, проигрывая в эмоциональном отношении, способна передавать чужую речь более экономными средствами по сравнению с прямой речью.

Несобственно-прямая речь: выражает одновременно несколько точек зрения на описываемое; выражает авторскую оценку описываемого, отношение автора к героям; передает невысказанные мысли героя, его чувства, переживания, оформляет так называемые «внутренние монологи»; передает речевые особенности героев, дает их индивидуально-речевую характеристику; неназойливо, незаметно, непрямо передает речь героя, не отграничиваясь резко от авторского повествования; создаёт впечатление соприсутствия автора и читателя при словах и поступках героя; представляет собой лаконичное средство передачи речи персонажа, отличающееся динамизмом и эмоциональностью; способна выступать как средство создания иронии, иронического отношения автора к герою; служит средством разнообразия способов передачи чужой речи в повествовании.

Система упражнений и заданий для работы над изучением способов передачи чужой речи в эстетическом аспекте состоит из двух этапов. На первом этапе, подготовительном, учащиеся выполняют упражнения, которые направлены на: 1) актуализацию, углубление и систематизацию имеющихся у обучаемых теоретических сведений об уже известных им способах передачи чужой речи — прямой и косвенной речи (их содержании, форме, их лексических, грамматических, стилистических особенностях, пунктуационном оформлении), что позволило при изучении несобственно-прямой речи опираться на повторенный материал, проводить сопоставления, отмечать различия; 2) предупреждение ошибок при анализе различных способов передачи чужой речи (например, употребление критерия дословности для разграничения прямой и косвенной речи), при переводе прямой речи в косвенную и наоборот; 3) обогащение речи учащихся (в частности, конструкциями, вводящими чужую речь); 4) подготовку обучаемых к восприятию несобственно-прямой речи в эстетическом аспекте путем выявления роли прямой и косвенной речи в реализации эстетической функции языка, то есть ознакомления с их выразительными свойствами, функциями в разных стилях. Виды упражнений: анализ примеров, переконструирование предложений, редактирование текста, лингвистический анализ фрагмента текста, целого текста.

На втором, основном этапе изучения несобственно-прямой речи, учащиеся выполняют упражнения, направленные на: 1) усвоение и закрепление теоретических сведений о несобственно-прямой речи: её содержании, форме (лексических, грамматических, стилистических особенностях, пунктуационном оформлении); отличительных признаках; 2) формирование умения адекватно понимать текст; понимать скрытую информацию и экспрессию (в частности, иронию); 3) осознание изобразительно-выразительных возможностей несобственно-прямой речи; ознакомление со спецификой функционирования

несобственно-прямой речи в текстах различных стилей и жанров; 4) формирование умения производить лингвостилистический анализ текста, анализировать языковые средства выразительности текста; 5) формирование умения употреблять несобственно-прямую речь в соответствии с целями и задачами высказывания; 6) формирование умения употреблять в собственных высказываниях различные способы передачи чужой речи как языковое средство выразительности. Виды упражнений: наблюдение над текстом, нахождение изучаемого явления, определение его дифференциальных признаков, его роли в тексте, лингвистический анализ фрагмента текста, целого текста, составление на заданную тему фрагментов текста с использованием несобственно-прямой речи; составление на заданную тему текста с использованием несобственно-прямой речи; составление на заданную тему фрагментов текста без специального грамматического задания.

В результате обучения у студентов формируется умение лингвостилистического анализа текста, умение употреблять различные способы передачи чужой речи в собственных высказываниях, обогащается грамматический строй речи.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.
2. *Гинзбург Л.Я.* О литературном герое / Л.Я. Гинзбург. – Л.: Советский писатель. 1979. – 221 с.
3. *Гордович К. Д.* Современная отечественная публицистика: Учебное пособие / К.Д. Гордович. – М.: Изд-во МТАП «Мир книги», 1994. – 48 с.
4. *Козловский П.* О сочетании предложений прямой и косвенной речи в русском языке / П.О. Козловский // Филологические записки. – Вып. 4–5. – Воронеж, 1890.
5. *Лотман Ю. М.* В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь: Книга для учителя / Ю.М. Лотман. – М.: Просвещение, 1998. – 348 с.
6. *Новиков Л. А.* Лингвистическое толкование художественного текста / Л.А. Новиков. – М.: Русский язык, 1979. – 251 с.
7. *Розенталь Д. Э.* Практическая стилистика русского языка / Д.Э. Розенталь. – М.: Высшая школа, 1974. – 352 с.

Literature

1. *Baxtin M. M.* Voprosy' literatury' i e'stetiki / M.M. Baxtin. – M.: “Xudozhestvennaya literatura”, 1975. – 502 s.
2. *Hinzburg L. Ya.* O literaturnom geroe / L.Ja. Hinzburg. – L.: Sovetskij pisatel', 1979. – 221 s.
3. *Gordovich K. D.* Sovremennaya otechestvennaya publicistika. Uchebnoe posobie / K.D. Gordovich. – M.: Izd-vo MTAP “Mir Knigi”, 1994. – 48 s.

4. *Kozlovskij P. O.* O sochetanii predlozhenij pryamoj i kosvennoj rechi v russkom yazy'ke / P.O. Kozlovskij // Filologicheskie zapiski. – Vy'p 4–5. – Voronezh, 1890.
5. *Lotman Y. M.* V shkole poe'ticheskogo slova: Pushkin. Lermontov. Gogol': Kniga dlya uchitelya / Y.M. Lotman. – M.: Prosveshhenie, 1998. – 348 s.
6. *Novikov L. A.* Lingvisticheskoe tolkovanie xudozhestvennogo teksta / L.A. Novikov. – M.: Russkij yazy'k, 1979. – 251 s.
7. *Rozental' D. E.* Prakticheskaya stilistika russkogo yazy'ka / D.E. Rozental' – M.: Vy'sshaya shkola

Afanasyeva, Zhanna V.

Studying Represented Speech (Aesthetic Aspect)

The article gives a brief description of represented speech as compared with other ways of reporting. It describes the methodology of studying represented speech from the aesthetic standpoint, discloses the content of teaching, enumerates methods of introduction and skills formation, provides a system of exercises. The article also determines the importance of such an approach due to the peculiarities of dialogue-communication in postmodern society.

Key-words: represented speech; reported speech; aesthetic aspect; methodology; post-modern language.

М.С. Смирнова

Работа с одаренными детьми в процессе изучения курса «Окружающий мир»

В статье рассматриваются вопросы, посвященные развитию одаренных детей младшего школьного возраста. Проблема развития одаренных детей показана через призму форм и методов обучения, адекватных поставленной задаче. Предлагается сконцентрировать усилия на организации групповой и индивидуальной работы. Акцентируется внимание на применении проблемного обучения и исследовательского метода. На конкретных примерах показаны возможные пути развития одаренных детей при изучении интегративного курса «Окружающий мир».

Ключевые слова: одаренность; междисциплинарное обучение; межпредметные связи; интегрированный курс «Окружающий мир»; исследовательский метод обучения.

Политика государства в области образования затрагивает проблему развития одаренных детей, поскольку «наблюдается поляризация детей по уровню умственного и познавательного развития, сформированности познавательных интересов и инициативы» [2]. Важность проблемы определена в федеральной целевой программе «Дети России» (подпрограмма «Одаренные дети»).

В психолого-педагогической литературе под одаренностью понимается «системное и развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3].

Специальное обучение, ориентированное на одаренных детей, необходимо примерно 15–25% учащихся [4]. Вместе с тем, установлено, что за время обучения в начальной школе 30% школьников снижают показатели творческого развития [1].

По мнению большинства психологов и педагогов, одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями или имеет внутренние предпосылки для таких достижений в том или ином виде деятельности.

Существуют различные подходы к выделению категорий одаренных детей. Первую составляют дети с общей (умственной) одаренностью. Вторую — дети со специальной одаренностью (по видам деятельности). Третью категорию составляют дети, хорошо обучающиеся в школе («академическая одаренность») [5].

Если дети со специальной одаренностью имеют возможность развивать свои способности в рамках дополнительного образования или в спецшколах,

то этого нельзя сказать о группе школьников с общей одаренностью. В результате именно среди них отмечаются наиболее высокие темпы снижения показателей развития. Традиционное обучение, ориентированное на средний уровень образования, как правило, не создает оптимальных условий для развития одаренных детей. Обучение в начальной школе акцентировано на формировании у младших школьников элементарных учебных навыков, а индивидуальный подход преимущественно нацелен на работу со слабыми учащимися.

Категория одаренных детей имеет некоторые психолого-педагогические проблемы: эмоциональность, иногда некоторую неорганизованность, случается и чувство отчуждения от коллектива сверстников, желание не выделяться среди окружающих.

Поэтому для раскрытия потенциальных возможностей одаренных детей необходимы специальные программы или применение методов обучения в соответствии с психологическими особенностями этой категории одаренных детей.

Практика показывает, что в системе дополнительного образования учащиеся начальной школы занимаются спортом, углубленно изучают иностранные языки, посещают изостудии и танцевальные кружки. Никто из детей не занимается в кружках юных натуралистов, техников и т.д. Но ведь очевидно, что младшим школьникам присущ интерес и к изучению естественнонаучных дисциплин, истории. Именно изучение этих областей знаний развивает способность детей к познанию, творческому освоению нового опыта, которые считаются предсказателями одаренности.

Таким образом, получается, что способным, одаренным детям зачастую «нет места» ни в системе школьного образования, ни в системе дополнительного образования, где они могли бы развивать свои способности.

Вместе с тем, установлено, что для развития одаренности необходимо сочетание трех факторов. Уровень интеллектуального развития ученика выше среднего для данного возраста должен сочетаться с высокой креативностью и его личностными особенностями (уверенность в успехе, любознательность, увлеченность процессом решения познавательной задачи).

Следовательно, на одаренность влияют и эмоциональные, и волевые, и мотивационные характеристики. Кроме того, развитие врожденных задатков в большей степени зависит и от влияния социокультурной среды на развитие ребенка.

Итак, становится очевидно, что существует проблема развития одаренных детей в рамках школьного образования.

Определенный вклад в решение этой проблемы вносит программа «Одаренные дети», которая предусматривает реализацию начального курса междисциплинарного обучения (МДО), способствующего развитию учащихся. В основу МДО положен метод исследования и авторами разработан системный подход к работе с одаренными детьми. Следует заметить, что в основу «идеологии» этой работы положены хорошо известные достижения психолого-педагогической и методической науки: проблемное обучение, исследовательский метод. Обретя твердые

позиции в среднем и старших звеньях школы, они должны занять более достойное место и в практике начальной школы, стимулируя развитие когнитивных и некогнитивных характеристик младших школьников.

В связи с этим хотелось бы рассмотреть возможности интегративного курса «Окружающий мир» для решения поставленной проблемы — развития одаренных детей.

Содержание этого курса способствует развитию творческого потенциала школьников. Изучение природы, деятельности человека, истории — основные блоки содержания данного курса. Именно эти вопросы воспитывают и поддерживают «открытый ум и гибкий интерес детства». Содержание предмета «Окружающий мир» позволяет реализовывать проблемное обучение, широко применять исследовательский метод. Наблюдения в природе, рассмотрение экологических проблем, изучение хозяйственной деятельности человека, экскурсии, краеведческая работа — вот некоторые из направлений, в реализации которых применялся и применяется исследовательский метод. Он же лежит в основе организации проектной, исследовательской деятельности школьников.

Содержание интегративного курса «Окружающий мир» знакомит учащихся с основами естественных наук, экологии. Ценность «Окружающего мира» состоит в том, что он показывает учащимся целостную научную картину мира, знакомя детей и с историей, и с бытом народов, жизнью общества.

Таким образом, «Окружающий мир» предоставляет широкие возможности для реализации межпредметных связей и междисциплинарного обучения. При этом стержнем основных смысловых блоков содержания курса выступает исследовательский метод.

Выше были упомянуты психолого-педагогические особенности одаренных детей и определенные трудности в работе с ними. Поэтому, в работе с такими учащимися необходимо сочетать индивидуальную работу и групповое сотрудничество.

В практике начальной школы довольно широко распространена такая форма индивидуальной научной работы как разработка проекта. Представляется, что вовлечение одаренных детей в групповую работу имеет для них (как и для всего класса) большое воспитательное значение и психологическое воздействие. Одаренные дети могут быть «локомотивами» в решении проблем на уроках «Окружающего мира». Поэтому можно предположить, что реализация проблемного обучения, исследовательского метода с применением групповой работы может способствовать решению проблемы развития одаренных детей.

В содержании предмета «Окружающий мир» уделяется большое внимание здоровьесберегающим технологиям.

Как правило, при изучении этих вопросов учителя прибегают к «рецептурным» методикам, формулировке правил: «Закаляйся!», «Соблюдай правильный режим дня!» и так далее.

Но можно эти темы рассмотреть и по-другому, в процессе реализации исследования прибегнув к помощи учащихся-лидеров. Например, изучение

темы «Режим дня» можно построить на основе использования исследовательской деятельности школьников.

Тема: «Режим дня».

Цель: показать учащимся, что режим дня человека меняется во времени, в разные исторические эпохи, и зависит от профессии (вида деятельности).

I. Дети получают индивидуальные (или для мини-групп) задания по изучению режима дня. Для решения поставленных задач желательно дать исследовательские задания по направлениям:

1. Режим для людей в XVIII–XIX вв.

а) режим для людей «высшего класса» (императоров, придворных);

б) режим для простых людей (крестьян, ремесленников).

2. Режим для наших современников.

а) твой режим дня;

б) режим дня членов твоей семьи. Рекомендуется рассмотреть режим дня, например, работающей мамы и мамы-домохозяйки;

в) режим дня человека, деятельность (профессия) которого, связана с круглосуточной работой (охранник, таксист, оператор телефонной связи, медицинская сестра или врач в больнице);

г) режим дня сельского жителя.

II. Исследования проводятся самостоятельно (индивидуально, группой, с участием родителей).

III. На следующем этапе работы учащиеся представляют результаты своего исследования, рассказывая об особенностях режима дня представителей разных эпох в зависимости от их социального положения.

IV. На этапе обсуждения дети приходят к выводу, что режим дня различен у людей — представителей разных профессий и что режим дня изменяется с течением времени. Часто детьми высказывается мысль о преимуществах и недостатках режима для людей разных профессий.

V. На заключительном этапе учащиеся приходят к выводу, что «все течет, все изменяется» и «во всем есть свои плюсы и минусы».

В ходе реализации исследовательской деятельности учащиеся не только усваивают знания, но и развивают творческое мышление, учатся работать совместно с одноклассниками над решением задачи.

На этих уроках осуществляется дифференцированный подход к учащимся, который предполагает различную степень «подсказки» (или, наоборот, — степень самостоятельности) в решении проблемы. Например, перед учащимися ставится задача, и они самостоятельно составляют план ее решения. В другом случае учитель доводит до сведения учеников сущность групповых заданий и пути их решения (как и было показано выше).

Приведем еще один пример активного вовлечения одаренных детей в решение проблемы. Проблема дискуссии тоже связана с темой «Режим дня».

Нужно ли увеличивать количество (или длительность) перемен между уроками?

Решение этого вопроса можно реализовать в форме беседы, полилога или игры.

Примерные предполагаемые ответы.

«За»:

- больше общения с друзьями;
- больше движения, пробежек, игр.

«Против»:

- уроки будут заканчиваться поздно;
- в школе нужно будет и обедать и завтракать;
- больше денег будет тратить семья;
- чем заняться на переменах?

Примерная организация ролевой игры для решения данной проблемы.

Предлагаются роли учителей, психологов, родителей, воспитателей группы продленного дня и др. Микрогруппы учащихся с различными ролевыми функциями обсуждают проблему, а затем презентуют свои предложения по ее решению.

На заключительном этапе очень важно правильно оформить окончание урока — игры, дискуссии. Следует показать, что разные люди имеют свой взгляд на решение любой проблемы и все они по своему правы, но при решении проблемы всем необходимо придти к единому решению. Размышления, утверждения и отрицания — путь развития творческого мышления.

Исследовательский метод и реализация проблемного подхода позволяют сделать процесс обучения развивающим и для одаренных детей в системе школьного образования.

Литература

1. Одаренный ребенок: особенности обучения: Пособие для учителя / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлева и др.; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
2. Примерные программы начального общего образования: В 2-х ч. – Ч. 1. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 317 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 2003.
4. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / Художник Л.И. Левина. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352 с.: ил. – (Семейная педагогика).
5. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

Literature

1. Odarennyj rebenok: osobennosti obuchenija: posobie dlja uchitelja / N.B. Shumakova, N.I. Avdeeva, L.E. Zhuravleva i dr.; pod red. N.B. Shumakovoj. – M.: Prosvewenie, 2006 – 239 s.

2. Primernye programmy nachal'nogo obwego obrazovanija: V 2-h ch. – Ch. 1. – 2-e izd. – M.: Prosvevlenie, 2009. – 317 s. – (Standarty vtorogo pokolenija).
3. Rabochaja koncepcija odarennosti / Pod red. V.D. Shadrikova. – M., 2003.
4. *Savenkov A. I.* Vash rebenok talantliv: Detskaja odarennost' i domashnee obuchenie / Hudozhnik L.I. Levina. – Jaroslavl': Akademija razvitija, 2002. – 352 s: il. – (Semejnaja pedagogika).
5. *Savenkov A. I.* Odarennye deti v detskom sadu i shkole: Uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 232 s.

Smirnova, Marina S.

Teaching Nature Studies to Gifted Children

The key problem of the article is the development of gifted junior schoolchildren. The problem is viewed upon from the standpoint of various techniques and methods of teaching. It is suggested that group and individual method of teaching should be leading ones. Much attention is given to teaching by methods of research and problem solving. The article gives strategies for the development of gifted children doing a course of Nature Studies.

Key-words: gifted learners; integrated teaching; an integral course of Nature Studies; teaching by methods of research.

Т.М. Геронимус

Проблемы обучения младших школьников на уроках технологии в современной начальной школе

В статье обсуждаются проблемы трудового обучения и воспитания младших школьников, связанные с заменой уроков труда уроками технологии.

Ключевые слова: технология ручной обработки материалов; материальная база.

Почему дети так любят уроки технологии? Конечно, потому что в них постоянно меняются виды деятельности, дети не утомляются, работа приносит радость и удовлетворение.

А вот учителя очень не любят давать открытые уроки технологии. Это происходит потому, что с ними слишком много проблем. Эти проблемы хорошо известны: несовершенство образовательных стандартов, постоянные произвольные изменения в учебных планах, уменьшающие количество часов на предмет, насильственное внедрение в содержание образования новых разделов, не имеющих совершенно никакой методической базы, неразбериха со снабжением школ учебниками и рабочими тетрадями по предмету, полное отсутствие технологической материальной базы. Естественно, что в таких условиях учителям практически невозможно заботиться о развивающем характере обучения.

Рассмотрим причины появления существующих проблем.

Несколько лет назад уроки труда в начальных классах вошли в образовательную область «Технология», получив такое же название вместо старого. Но что изменилась оттого, что трудовое обучение называли технологией? Исчезли старые проблемы, или появились новые?

На первый взгляд, новое название никак не противоречит ни целям обучения, ни учебным программам, поскольку этот урок всегда содержательно представлял собой технологию ручной обработки материалов. Но в определенной степени, название стало менее значимым, потому что «трудовое обучение» определяло смысл учебной деятельности по этому предмету — детей учат трудиться, как трудятся взрослые — то есть лично осознать задачу, лично разобраться в возможности её реализации, лично выполнить все, что нужно, чтобы получить продукт, лично отвечать за качество своего труда. Учитель при этом не инструктор, а советчик, который ненавязчиво управляет этой деятельностью.

Можно, однако, сказать, что новое название указало перспективу обновления учебных программ, обратив внимание именно на их технологическую составляющую. Ведь если проанализировать бывшие «государственные» и некоторые современные авторские программы, можно увидеть, что в них крайне невнятно

изложены технико-технологические сведения об инструментах, материалах, операциях (что составляет именно «технологию» ручной обработки материалов). Это положение сейчас частично исправлено в ряде удачных учебников по труду. Но глубоко укоренившееся представление учителей о том, что учащиеся младших классов слишком малы, чтобы делать что-то качественно, накладывает отпечаток на отношение именно к технологической части, детально изложенной в учебниках. В подавляющем большинстве наблюдаемых уроков можно видеть, что учителя с удовольствием пользуются рабочими тетрадями, которые организуют практическую деятельность ребенка на уроке. При этом материальные результаты её, конечно, не слишком хороши, потому что дети не работали с учебником. Не была исследована учебная информация именно по технологии: почему работают именно этим инструментом, почему его держат именно так, почему нужно соблюдать именно это правило безопасной работы, почему операции сменяют друг друга именно в таком порядке и т.д.

Такое положение дел сложилось, в определенной степени, исторически. Всегда предполагалось, что учитель должен в соответствии с действующей программой обучения организовать учебную деятельность так, чтобы дети в её процессе росли порядочными, творческими людьми, умеющими кое-что делать. На особенности выполнения технологических операций внимания не обращали вообще. Начиная с самых простых операций, детям просто говорили: сделай. Например, положи шаблон в уголок листа бумаги с изнанки, и обведи его (операция разметка по шаблону).

Технология изготовления даже не обсуждалась: как именно надо прижимать шаблон, какой мягкости должен быть грифель карандаша, можно ли любую деталь обвести непрерывным движением, на каких материалах разметать по шаблону нельзя, какие могут быть использованы инструменты кроме карандаша, и что вообще делать, если шаблона нет, а разметить деталь надо?

Конечно, на всех этапах развития педагогической науки трудовому обучению уделялось достаточно много внимания, но это не касалось вопросов технологии. Например, в семидесятые годы главенствующей стала идея развития детского технического творчества. Она так и не была реализована именно потому, что не был как следует проработан именно *аспект обучения технологии ручной обработки материалов*, как необходимой базы для продуктивной деятельности.

В школьной практике уроки конструирования выглядели так: чтобы сделать игрушку, например, из бумаги, ребенку вменяли в обязанность предварительно сконструировать (то есть мысленно спроектировать, придумать) абсолютно все — общий вид изделия, форму и размеры каждой детали, сделать их чертежи, определить способы соединения, технологическую цепочку изготовления. Естественно, что проектирование (теоретическая работа) на уроке организовывалось коллективно, то есть обсуждали будущую конструкцию *все, но не каждый*, а чертежи и изделие как раз нужно было делать самому, индивидуально. И времени на хотя бы элементарное обучение грамотному выполнению простейших операций совершенно не оставалось. Естественно, что не только обучению, но и трудовому воспитанию был нанесен колоссальный ущерб. Ведь ребенок по-

лучал хорошую оценку, хотя изделие было корявым, не законченным. Его хвалили за то, что он так хорошо говорил, был активен, «старался...». Ни о какой технологии речи и не шло — на нее просто не оставалось времени. Именно поэтому широко распространилась работа с конструктором, требующая единственной операции — сборки. Причем если «мысленно спроектированная» модель в конце урока воплощалась в совершенно другое изделие, это не имело значения — «ребенок творил». С течением времени «конструирование» как односторонний подход к трудовому обучению, пренебрегающий технологией, исчезло из программ и школьной практики.

Следующие попытки реформировать трудовое обучение, соединив его с уроками математики (математика и конструирование), или с уроками изобразительного искусства (художественный труд) закончились неудачей. Никакого труда не осталось, он исчез, превратился в обслуживание других дисциплин. Надо сказать, что и математика, и изобразительное искусство ничего не приобрели из-за этого соединения.

Сегодня новое название предмета — технология, вначале так напугавшее учителей, постепенно стало привычным. Понятно, что новое название не может требовать существенного расширения количества технологических операций, требующих применения новых инструментов, поскольку возрастные особенности детей остаются такими же, как и раньше. То есть это название добавляет «хлопот» в первую очередь, авторам программ и учебников. Теперь требуется упорядочить информацию об инструментах, материалах, выстроить все обработочные операции по нарастающей сложности. Перечень изделий и творческих заданий должен существенно превышать количество уроков в году (чтобы обеспечить ученику возможность выбора). Творческие задачи должны появляться не от случая к случаю, не хаотично, а представлять собой систему, и сформулированы они должны быть совершенно конкретно, чтобы решать их можно было не «хором», а индивидуально. Все это нужно для **обеспечения условий** самостоятельной творческой трудовой деятельности ребенка, в процессе которой он научится моделировать работу взрослого человека: от осознания поставленной задачи через выбор путей её решения к исполнению в материальном виде.

И все-таки, самая главная, «вечная» проблема - это необходимость кардинального обновления методики работы учителя на уроке. Во все времена концептуальная идея имела примерно одинаковый смысл: *развитие ребенка в процессе обучения и обеспечение самостоятельности на всех его этапах.*

Серьезные научные разработки именно вопросов **методики** трудового обучения проводились в 70–80 годы прошлого века группой учителей и научных работников под руководством И.Г. Майоровой на волне внедрения идеи «конструирование на каждый урок». Они закончились неудачей, как уже было сказано выше, потому что все усилия были направлены только на интеллектуальную деятельность на уроке.

Следующие попытки оторваться от привычной методики «ну погоди, я тебя научу» в конце девяностых годов традиционно выглядели как рывок

в диаметрально противоположную сторону. В начальной школе (как и у старшеклассников) стал активно насаждаться «метод проектов». Декларировалась идея — учителя все объясняют, разжевывают, а нужно, чтобы дети добывали знания самостоятельно, в рамках работы над проектом».

Как всегда, ничто не было проработано: ни тематика проектов на уроках труда, ни их место в ряду других уроков, ни структура самих занятий — проектов, ни система оценки результатов — ничего.

И, тем не менее, в практике работы школ мы регулярно наблюдали своеобразные «авралы» — всем вменялось в обязанность организовывать проекты. Причем, естественно, все это проводилось под флагом развития творчества детей. И самое главное — то, что дети придумали, при изготовлении получалось плохо, потому что и в этот раз никто не обращал внимания на необходимость формировать технологические знания и умения. Поэтому опять возникла ситуация, в которой административный «кавалерийский наскок» дискредитировал хорошую идею.

Рассматривая причины постоянных неудач реконструирования методики трудового обучения, можно заметить, что они основаны, в основном, на пренебрежении именно к технологии ручной обработки материалов.

Чаще всего это связано с тем, что ни в педагогических колледжах, ни на факультетах начальных классов в вузах дисциплина «методика обучения технологии» не сопровождается теоретическим курсом по базовой дисциплине, располагающим солидным количеством часов (у методики математики это математика, у методики русского это — русский язык и т.д.).

Базовой дисциплиной для методики трудового обучения служит «Технология ручной обработки материалов», но её нет в учебном плане вообще, поэтому малую часть нужных сведений преподавателям вузов приходится включать коротенькими фрагментами в занятия за счет сокращения вопросов методики ведения уроков труда. Определенным выходом из сложившейся ситуации может служить использование на уроках школьных учебников и рабочих тетрадей, в которых изложены хотя бы основные вопросы технологии.

Но и здесь возникают свои трудности: снабжение школ учебными комплектами поставлено очень плохо: школы, заказав учебные комплекты по предмету, зачастую получают то одни учебники, то одни рабочие тетради. А уж если удалось получить и то и другое, то их оказывается мало — вовсе не на каждого учащегося.

И главное! Учителя с трудом воспринимают саму идею **учебника** для ребенка по труду. Слишком долго им вменялось в обязанность самим придумывать темы каждого урока, выдумывать изделия. Они брали популярные книжки, статьи из журнала с отрывочными примерами ведения одного какого-то урока. Впервые появившиеся в 70–80 прошлого века годы черно-белые «дидактические материалы» (прообразы современных рабочих тетрадей) для ребенка не давали возможности самостоятельно получить новую информацию, они требовали постоянных объяснений и руководства учащимися со стороны, то есть были опять же пособиями **для учителей**.

Но даже если в школы поступают полные комплекты учебников какого-то автора, это не может обеспечить успешного решения поставленных задач, потому что оно в огромной степени зависит от *материальной базы*. О её несовершенство регулярно разбивались все хорошие начинания в области трудового обучения в начальных классах. До сегодняшнего дня не только нет в продаже, но даже не подвергалась разработке конструкция ни одного инструмента для детской руки. Не выпускается ни оргтехника для уроков труда, ни комплекты материалов — все то, что обеспечивает именно **технологическую** базу урока.

Эта «проблема» стала позором нашей страны, имеющей все для её решения. Есть и научные разработки Академии педагогических наук (теперь РАО), великолепные инженеры, необходимые предприятия, достаточное количество материальных ресурсов. Нет только государственного подхода к обеспечению школьной дисциплины самым необходимым. В некоторых московских школах эту «проблему» решают родители: покупают импортные наборы материалов и современных детских инструментов, с изумлением обнаруживая, что они, «оказывается», бывают и специальными — для леворуких детей.

Но самая главная проблема сегодняшнего дня — это изменения учебного плана (уменьшение часов на дисциплину) и последний стандарт начального общего образования по технологии.

Опять, как и раньше, в трудовом обучении желаемое выдается за действительное. В стандарте появился принципиально новый раздел «Практика работы на компьютере», который не обеспечен ничем вообще. Бесспорно, что разработчики стандарта основывались на том, что с новой информационной технологией ребенка нужно знакомить как можно раньше именно потому, что теперь в жизни владение ею нужно на каждом шагу.

Но как всегда уровень подготовки материальной базы дискредитирует саму идею. И дело не только в том, что в подавляющем большинстве школ России нет компьютерных классов для младших школьников. Ведь там, где они есть, *обязательный минимум содержания* требует изучения основных устройств компьютера, освоения приемов его использования: создание текста, таблицы, схемы, рисунков. Их преобразовывание, сохранение и удаление, вывод текстов на принтер. Но эти требования стандарта **к урокам** не подкреплены никакими методическими разработками, которые могут быть выполнены только совместными усилиями учителей, научных работников, и программистов. Как требования стандарта должны быть связаны с содержанием учебных дисциплин? Какие тексты должен сочинять и набирать на компьютере ребенок, про что? Зачем таблицы, на каких уроках, что в них будет содержаться? Какие схемы, зачем они нужны, как они связаны с учебными программами в каждом классе?

Такие методические разработки могли бы появиться в условиях открытых конкурсов. По их результатам лучшие могут реально обеспечить требования стандарта, предъявляемые им к предмету уже сегодня.

А до тех пор, пока методические разработки отсутствуют по всем учебным дисциплинам в начальных классах, раздел «Практика работы на компью-

тере» в младших классах целесообразно было бы организовать в рамках групп продленного дня, чтобы в процессе игры дети могли научиться пользоваться компьютером как прибором, как собеседником, как помощником.

Таким образом, сегодня этот раздел «Практика работы на компьютере» нужен только для того, чтобы за счет учебного времени дети просто научились включать и выключать компьютер, что-нибудь писать и рисовать с его помощью.

Если сопоставить учебный план и стандарт, станет ясно, что время для этого взяли от уроков технологии (ровно половину того, что было). При таких условиях можно говорить об уничтожении учебного предмета, потому что оставшееся микроскопическое количество часов как раз будет использовано учителями исключительно на изготовление игрушек. Размышлять, обсуждать, придумывать некогда, просто надо что-нибудь делать по образцу за оставшееся время.

Если еще раз вернуться к перечисленным выше проблемам методики обучения технологии в современной начальной школе, то можно ответственно утверждать, что учителю с активной жизненной позицией вполне можно справиться почти со всеми.

Мы сами найдем хорошие инструменты и материалы импортного производства для малышей, родители, как всегда купят их за свой счет. Мы сами разберемся в учебниках, родители купят недостающие. И даже если следующий образовательный стандарт отнимет у нас часы от уроков труда, мы все равно сумеем сориентироваться, и взять из действующих учебников то, что нужно.

Вот только одно плохо — **мы должны**, хотя все эти вопросы могут быть решены очень быстро на высоком уровне качества государственными органами.

Литература

1. Геронимус Т. М. Серая технология или яркий дизайн? / Т.М. Геронимус // Школа и производство. – 2001. – № 2.
2. Геронимус Т. М. Урок труда в начальных классах / Т.М. Геронимус // Народное образование. – 2003. – № 8.
3. Коньшева Н. М. Когда наша школа научится учитывать уроки жизни? / Н.М. Коньшева // Начальная школа. – 2009. – № 1.

Literature

1. Geronimus T. M. Seraya texnologiya ili yarkij dizajn. – 2001. – № 2.
2. Geronimus T. M. Urok truda v nachal'ny'x klassax / T.M. Geronimus // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 8.
3. Kony'sheva N. M. Kogda nasha shkola nauchitsya uchity'vat' uroki zhuzni? / N.M. Kony'sheva // Nachal'naya shkola. – 2009. – № 1.

Geronimus, Tatyana M.

**Problems of Training Junior Pupils
in Classes of Technology in a Modern Primary School**

The article deals with problems of teaching handicraft to junior pupils, which are connected with the replacement of handicraft classes by classes of technology.

Key-words: technology of manual processing of materials; material base.



СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

И.М. Яковлева

Развитие целей коррекционно-педагогической помощи умственно отсталым людям

В статье на основе проблемного анализа литературы выделены образовательные модели помощи умственно отсталым людям и раскрыты цели, основные направления и средства коррекционно-педагогического воздействия в рамках каждой из них.

Ключевые слова: умственно отсталые люди; образовательные модели; коррекционная помощь; специальное образование.

Развитие представлений о сущности и содержании труда олигофренопедагога осуществлялось на протяжении ряда веков, начавшись с первых попыток обучения детей с нарушением интеллектуального развития, и по настоящее время. Поскольку проблемы отношения и помощи умственно отсталым людям тесно взаимосвязаны с воззрениями на человека, его предназначением и пониманием смысла жизни, в данной статье мы попытались соотнести их с философскими концепциями развития исторического общества.

Определение умственной отсталости (идиотии) как психического заболевания (Ф. Пинель, 1745–1826), своеобразного состояния (Ж.-Э.-Д. Эскироль, 1772–1840), при котором умственные способности не могли развиваться, определяло единственно возможный путь оказания помощи этим людям — уход за ними. Вследствие этого умственно отсталые лица надолго были признаны бесперспективными в развитии. Однако результаты первых попыток обучения глухих и слепых были очень эффективны ((Педро Понсе де Леон (1508–1584), Рамирез де Каррион (1579–1652), Хуан Пабло Бонет (1579–1633), Педро Мексия (1543), аббат Ф.Лана (1670)), поэтому их начали активно обучать.

Первая попытка воспитания и обучения глубоко отсталого ребенка была вызвана интересом французской научной общественности к возможности развития и воспитания ребенка (авейронского дикаря), выросшего вне цивилизации. Её, по поручению Французской академии наук, осуществил французский врач Ж. Итар (1801 г.). Он доказал возможность воспитания умственно от-

сталого ребенка, показал, что развитие определяется средой, в которой находится человек, разработал путь коррекции умственно отсталого с помощью тренировочных упражнений органов чувств и моторики, который, по словам Х.С. Замского, был положен в основу всех систем воспитания и обучения слабоумных в первой половине XIX века. Опыт Ж. Итара дал начало медико-педагогическому направлению в развитии помощи слабоумным и открытию для них ряда медицинских учреждений.

Среди последователей Ж. Итара наиболее интересна деятельность Э. Сегена (1812–1880 г.) и И. Гуггенбюля (1816–1863 г.). Э. Сеген впервые сформулировал цель воспитания как содействие «переходу его (тяжело умственно отсталого ребенка — *И.Я.*) из того исключительного состояния, в которое он погружен, к обычному социальному состоянию» [14: с. 255]. Э. Сеген считал, что у умственно отсталого можно воспитать привычки правильного поведения, научить его правильно вести себя в обществе, то есть, выражаясь современным языком, адаптировать к жизни в обществе. Он развил сенсуалистские идеи Ж. Итара и создал свою систему воспитания, которую назвал «физиологической». Важное место в ней заняло воспитание органов чувств, на основе которых он предполагал развивать интеллект. Новым в системе Э. Сегена стало воспитание воли умственно отсталого. Он указывал, что до тех пор, пока воспитанник сам не овладеет своей волей, его должен вести за собой педагог, подчиняя волю воспитанника своей. Таким образом, Э. Сеген показал, что у умственно отсталых недостаточно развиты не только чувства и интеллект, но и воля, и её также необходимо развивать. Э. Сеген доказал, что умственно отсталых детей можно научить писать и читать, давать им знания о существительных, определениях, действиях, учить арифметике, естествознанию, истории, космографии. Со своими воспитанниками Э. Сеген достигал больших результатов: они научались вести себя в обществе, приобретали привычки правильного поведения. Свой опыт обучения таких детей он описал в книгах «Воспитание, гигиена и нравственное лечение идиотов» (1846) и «Идиотия, ее лечение физиологическим методом» (1866). Большое значение в своих трудах Э. Сеген придавал личности воспитателя умственно отсталого ребенка, методам и приемам, которыми он должен руководствоваться, воспитывая таких детей.

Интересен опыт И. Гуггенбюля, которым была открыта в Швейцарии школа-приют для кретинотворных и детей-идиотов. Среди средств коррекционного воздействия на умственно отсталых он широко использовал оздоравливающие процедуры (горный воздух, купание), занятия с детьми. В приюте существовало отделение для нормально развивающихся детей, чтобы в их лице умственно отсталые находили образец для подражания.

Последователь Э. Сегена и И. Гуггенбюля французский психиатр Бурневиль (1840–1910), реорганизовал «Убежище для слабоумных» в Бисетре, прославившееся жестокостью по отношению к больным, в образцовое учреждение для тяжело умственно отсталых. Это учреждение стало самым крупным и передовым по организации помощи умственно отсталым. В нем передовые

педагоги многих стран, в том числе и русские, получали первое знакомство с методами воспитания глубоко отсталых детей. В нем же проходили стажировку для приобретения опыта работы с этими детьми.

Таким образом, опыт воспитания умственно отсталых в лечебно-педагогических учреждениях показал, что достигнуть интеллектуального уровня нормально развивающихся людей они не могут, но возможно значительно продвинуть их в развитии и адаптировать к жизни в обществе. В лечебно-педагогических учреждениях помимо оздоровительных средств, использовались средства педагогические.

Значительно раньше интерес к судьбе слабоумных был проявлен со стороны служителей церкви, которые положили начало филантропически-христианскому направлению в развитии помощи слабоумным. Например, на Руси благотворительная помощь детям-инвалидам известна с X века, а во время царствования Ивана Грозного призрение детей-инвалидов и сирот уже входило в круг задач Церковного Патриаршего приказа. Представителями филантропически-христианского направления (Св.Викентий Павел (XVII в., приория Св. Лазаря), Хальденванг (1803–1862), Й. Пробст (1816–1884), Диссельхофф (1827–1896), К. Бартхольд (1829–1904), Х. Зенгельманн) открывались приюты для слабоумных, обычно в них находились умственно отсталые со значительной степенью снижения интеллекта. Цель приютов — обеспечение крова и ухода, по возможности, приобщение слабоумных к вере, к Богу, как единственному пути исцеления. У слабоумных воспитывались богоугодные качества личности, такие как вера, послушание, смирение, воздержание, аскетизм. Этому способствовала повышенная внушаемость слабоумных, достаточно сохраняемая способность к подражанию. В приютах им помогали постигать традиции христианства. Средства воспитания были обращены прежде всего к эмоционально-чувственной сфере личности, нацелены на развитие религиозных, нравственных и эстетических чувств, переживаний, образов. Ими были молитва, исповедь, пост. Эту модель образования умственно отсталых можно назвать *теоцентрической*.

В начале XX века в Германии теоцентрическая модель распространилась и в педагогические учреждения, где обучались легко умственно отсталые дети. Вспомогательная школа признавалась школой воспитания (Г. Кильгорн, 1899), основной целью которой было воспитывать детей нравственными и религиозными, приучать к прилежанию и порядку, образовательная задача отодвигалась на второй план. Е.К. Грачева, изучавшая опыт организации учреждений для умственно отсталых в Швеции и Германии в этот период отмечала: «Молись и трудись!» — вот основа воспитания умственно отсталых детей» [4: с. 148].

В настоящее время во многих странах мира (Германия, Италия, Россия, США и др.) существуют учреждения помощи умственно отсталым детям, основанные конфессиями, в которых реализуется теоцентрическая модель образования. Многие семьи, имеющие детей с умственной отсталостью, находят опору в религии. О. Шпек указывает, что роль религиозного образования состоит в том, «чтобы ребенку и взрослому с умственной отсталостью

открылся доступ к религиозному измерению его существования, и через него он мог бы прийти к осмысленной ориентации в мире, найти связь с основополагающими понятиями, такими как «надежда», «Родина», «внутренняя защищенность» [15: с. 204]. Религия обеспечивает признание ценности человека, в том числе имеющего умственную отсталость, уважение к его родителям как подвергающимся испытанию, духовную поддержку, провозглашает страдание как ценность.

Педагогическое направление, основные идеи которого были высказаны Яном Амосом Коменским, Иоганном Песталоцци, получило своё развитие первоначально в Германии, а впоследствии в других странах. Со второй половины XIX века больше внимания стало уделяться детям с легкой степенью умственной отсталости, главным видом помощи которым стало открытие вспомогательных классов и школ. Основная задача, которая была поставлена перед ними, — сделать умственно отсталых людьми «полезными»: чтобы они не нищенствовали, не пополняли ряды преступников и проституток, не находились на иждивении государства, а могли бы внести свой посильный вклад в развитие общества. В связи с этим предлагалось не только оградить их от асоциальных и безнравственных поступков и действий, но и занять трудом с тем, чтобы они хотя бы частично отработали те средства, которые затратит на их воспитание общество. Поэтому были выдвинуты утилитарные цели — обучение и развитие детей с умственной отсталостью для того, чтобы они в соответствии со своими возможностями смогли трудиться на благо общества и хотя бы частично окупить затраты на их содержание и обучение, а более отсталые — овладели навыками самообслуживания с тем, чтобы снизить затраты на их содержание. Эта модель воспитания умственно отсталых нашла отражение в трудах многих педагогов и психологов того времени. Наиболее ярко она выражена во взглядах Альфреда Бинэ (1857–1912), который в качестве критерия хорошего воспитания считал увеличение производительности труда индивида на пользу общества. Основным показателем учебного процесса А. Бинэ считал степень приспособленности индивида к окружающей среде. На его взгляд обучение должно активизировать ученика, сделать его деятельным, работоспособным, умеющим мыслить и творить. Специфика обучения умственно отсталых детей в соответствии с его точкой зрения — научить детей учиться. Для этого А. Бинэ рекомендовал применять умственную ортопедию — систему специальных упражнений на развитие ловкости, быстрой реакции, хорошей ориентировки в окружающей обстановке. Он считал, что подбор лучших учителей – важная предпосылка «для решения специфических задач специальной школы» [10: с. 121]. Несмотря на рациональные предложения, которые провозгласил А. Бинэ, в основе его взглядов на воспитание умственно отсталых детей — теория «полезности», а средства коррекционного воздействия должны способствовать усвоению воспитанником социальной роли. Это позволило нам назвать эту модель *социоцентрической*.

В рамках социоцентрической модели воспитание рассматривается как подготовка человека к жизни в обществе, выполнению определенных социальных ролей. Цели воспитания определяются потребностями общества, человек рассматривается как средство достижения и удовлетворения этих потребностей. К числу основных средств воспитания в этой модели относится приучение человека к требуемым образцам поведения, соответствующим заданной социальной роли. Человек рассматривается как часть общего целого (общества), в котором ему уготовано строго определенное место.

Ярким отражением социоцентрической модели воспитания предстает распространившаяся в США теория нарушения адаптационного поведения (С.Б. Сарасон, Е.П. Бенуа, Е.А. Доллом, А. Геззел, Р.Ф. Хебер). В качестве основного или единственного критерия умственной отсталости в социуме рассматривалось нарушение адаптационного поведения (способность личности справляться с природными и социальными требованиями среды), поэтому основной целью всей работы с умственно отсталыми детьми стала модификация и адаптация их поведения – подготовка к борьбе за существование путем формирования полезных социальных привычек, позволяющих жить и трудиться. Средствами воздействия на умственно отсталых стали активизация их жизни, вовлечение в широкие контакты с окружающими, нормализация отношений окружающих к умственно отсталым. Интеграция в обучении и воспитании умственно отсталых детей с нормально развивающимися сверстниками показала, что это наиболее благоприятная форма обучения этих детей.

Социоцентрическая модель получила распространение в СССР в 20-е годы XX века. Цель обучения и воспитания умственно отсталых детей на этом этапе звучала следующим образом: «...формирование социально-полезного члена рабочего коллектива и сознательного гражданина из умственно отсталого ребенка, не нашедшего себе места в стенах нормальной школы. Путем к достижению этого является целевая установка на развитие правильных социальных навыков» [2: с. 124].

Признавая общность с массовой школой основной цели воспитания, вспомогательная школа при построении учебных программ особенно подчеркивала «принцип утилитарности». Выдвижение этого принципа привело к утверждению необходимости «сократить количество материала до возможного минимума». Вместе с тем предполагалось важным воспитание у детей классового пролетарского сознания, выработка классового пролетарской принадлежности, а также развитие навыков самостоятельности, организационных умений, коллективизма.

В этот период во вспомогательных школах в коррекционных целях рекомендовалось использовать упражнения в развитии устойчивости внимания, всех видов памяти, комбинаторных способностей, воображения (материалы Грачевой, Монтессори, Фельдмана и Граборова), элементарных понятий о пространстве (система Кашенко), расширять общий кругозор, развивать речь, исправлять двигательные недостатки. Основными средствами в спе-

циальной работе в этот период выступали «сенсорная культура» и «психическая ортопедия». Однако уже в 1928 году они были подвергнуты серьезной критике, на смену им предлагалось сенсомоторное воспитание.

Средством воспитания социальных навыков у умственно отсталых детей было признано предотвращение отрицательных влияний среды, помещение в учреждения общественного воспитания для длительного систематического педагогического воздействия. «Здесь, живя в условиях, соответствующих его природе, при своевременной поддержке педагога, умственно-отсталый, постепенно, последовательно ориентируясь в окружающем, приспособляется к жизни, получает ряд практических навыков, усваивает нормы общественного поведения и закончив профессиональное образование выходит в жизнь достаточно вооруженным» [3: с. 22–23].

В 20-е годы в результате дискуссий уточнялись цели воспитания умственно отсталых детей. А.Н. Граборов высказывал взгляды об «определенном понижении общественных импульсов» у умственно отсталых и о том, что нужно их воспитывать как социально нейтральных личностей, которые не будут мешать другим строить лучшее будущее. Л.С. Выготский критикуя такую позицию, указывал, что неправомерно таким образом ставить цели воспитания, ограждая эту категорию детей от участия в жизни общества. «Жизнь бесконечно сложна и дифференцирована; в ней всегда может найтись место для активного, а не нейтрального ребенка даже пониженной одаренности. В самом же отсталом ребенке есть все для того, чтобы стать активным участником социальной жизни» [2: с. 24].

Наряду с социоцентрической образовательной моделью в трудах психологов и педагогов нашла отражение *антропоцентрическая* модель, в которой человек рассматривается как существо самоценное, обладающее активностью, разумом и свободой. Целью воспитания в этой модели выступает всестороннее гармоничное развитие человека. Идеи, заложенные в основу этой модели, придают первостепенное значение самостоятельности человека, его самоопределению, самореализации. В соответствии с этой моделью люди с нарушениями в развитии рассматриваются настолько же ценными для общества, как и нормально развивающиеся, независимо от того, какую пользу обществу они могут принести. Цели воспитания значительно шире, они предполагают всестороннее развитие личности в противовес идеям утилитарного воспитания, хотя они не исключают формирования у умственно отсталых социальных навыков.

К антропоцентрической модели воспитания в своих трудах приближался один из первых немецких педагогов, работавших с умственно отсталыми детьми, Йоганн Трауготт Вайзе (1793–1859) указывал на необходимость обучения таких детей, но вместе с тем отмечал, что им не следует давать больше знаний, чем они смогут усвоить, а важнее, чтобы каждый воспитанник овладел нравственными категориями, основными из которых предстают добро и зло. Вайзе разработал педагогическую систему, в которую включены упражнения

в развитии органов чувств, упражнения на классификацию, ориентировку в окружающем, игровые упражнения, задания на установление причинно-следственных связей.

Б. Меннель, один из прогрессивных учителей Германии первой половины XX века, в противовес большинству немецких педагогов, которые видели задачу специальной школы в подготовке учащихся к добыванию минимальных материальных средств, выступал за всестороннее развитие умственно отсталого ребенка, не ограниченное узкими утилитарными целями. Помимо учебной деятельности в школе, по его мнению, особое внимание должно уделяться воспитательной работе. Вслед за Э. Сегеном он считал, что необходимо ставить в пример слабой воле детей сильную волю педагога.

Один из самых популярных учителей вспомогательных школ в Германии конца XIX – первой половины XX века Арно Фукс указывал, что цель вспомогательной школы – всестороннее и гармоничное развитие детей, подготовка их к участию в сложных общественных отношениях. Особенность специальной педагогики, по его мнению, в том, что она должна быть направлена на пробуждение у ученика вспомогательной школы веры в свои силы, стремления к совершенствованию, к прекрасному.

Оригинальным был подход профессора Й. Зиккингера (1858–1930), предложившего маннгеймскую систему, в рамках которой осуществлялось дифференцированное обучение детей, в том числе и умственно отсталых. Основной идеей Й. Зиккингера при создании этих классов была борьба с перенапряжением детских сил. Таким образом, цель образования согласно маннгеймской системе — образование в соответствии с возможностями обучающихся.

Бельгийский педагог и врач Жан Демор (1867–1941) цель педагогической работы с такими детьми видел в максимальном развитии психической деятельности, вооружении их минимумом практических знаний. Воспитание Ж. Демор понимал как организацию деятельности ребенка, как совокупность жизненных условий и функциональных раздражений. Именно деятельность, постоянное функционирование могут обеспечить развитие нервной системы, преодоление её болезненных состояний. Демор признавал исключительную гибкость, пластичность нервных клеток, их податливость воздействиям извне.

Ж. Филипп и П. Бонкур в книге «Воспитание ненормальных детей» (1911) конечной целью воспитания умственно отсталых детей считали подготовку их к самостоятельной жизни.

Известный ученый, педагог В.П. Кащенко призывал изучать ребенка по возможности во всей полноте его особенностей и черт и всесторонне его развивать. В области умственного воспитания он ставил задачу не столько дать детям те или иные сведения и знания, но и пробудить желание их получать. Как основной учебно-воспитательный прием им рассматривался «метод ручных работ», который предполагал ручную деятельность детей по взвешиванию, измерению, зарисовке, исследованию, изготовлению моделей.

Значительный вклад в развитие основ дефектологии, целей и средств воспитания умственно отсталых детей был внесен известным советским психологом

Л.С. Выготским. Он утверждал взгляд на умственно отсталого человека не с точки зрения дефекта, а с точки зрения возможностей его развития и социализации. Культурно-историческая концепция развития высших психических функций, разработанная Л.С. Выготским, рассматривает становление личности как процесс освоения культуры. «Сущность культурного развития... заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для этого овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции является всегда производным и обусловленным развитием личности в целом» [12: с. 161]. Л.С. Выготский выдвинул положение о ведущей роли обучения в развитии. Его ученики в своих исследованиях доказали возможность развития у умственно отсталых высших психических функций в процессе обучения (Л.В. Занков и др.). Таким образом, Л.С. Выготский, выдвигая на первый план задачу приобщения умственно отсталых к культуре, сделал важный шаг в развитии представлений о средствах коррекционного воздействия на эту категорию детей, предлагая способствовать становлению высших психических процессов, что ранее считалось невозможным. Положение Л.С. Выготского о единстве биологических и социальных факторов в развитии человека позволило преодолеть противостояние антропоцентристов и социоцентристов, что создало предпосылки для появления новых образовательных моделей, которые интегрировали положительное в каждой из этих теорий.

В первой половине XX века существовали также взгляды, что каждый ребенок с отставанием в развитии своеобразен, отличается неповторимой индивидуальностью, непредсказуемостью развития и в связи с этим нецелесообразно их объединение для совместного обучения. Умственно отсталые дети рассматривались как нормальные дети, но от природы обладающие пониженными способностями» [13: с. 23]. Выявление их происходило путем тестирования «интеллектуальной одаренности».

Некоторые западные дефектологи утверждали, что развитие умственно отсталых детей не происходит и не может происходить по каким-либо объективным законам, так как у каждого такого ребенка особая, неповторимая картина дефекта, совершенно своеобразное развитие, которое якобы не зависит от внешних условий и совершается спонтанно в пределах обособленной индивидуальной природы ребенка.

«При таком взгляде развитие умственно отсталого ребенка представляется как неподдающееся систематическому изучению. Оно, якобы, абсолютно лишено общности с развитием не только нормального, но и аномального ребенка. Отсюда вывод о нецелесообразности создания общественной системы обучения и воспитания умственно отсталых детей и даже об абсолютной невозможности существования специальных школ: ведь каждый умственно отсталый олигофрен — существо обособленное, ничего общего не имеющее с другим умственно отсталым» [5: с. 9–10]. То есть рядом дефектологов умственная отсталость рассматривалась как проявление нормы, как результат естественного разнообразия индивидуальных особенностей, которыми отличаются нормальные дети.

Эти взгляды отражают *натуροцентрическую* модель воспитания, которая опирается на признание врожденных человеческих качеств. Воспитание в ней понимается как создание необходимых условий для роста и развития способностей, заложенных от рождения. Цель воспитания — следование природе человека. Средства воспитания подбираются с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, а результат воспитания предопределен природой человека. Идеи, заложенные в эту модель, подчеркивают важность учета в процессе образования и воспитания натуры человека и условий окружающей его среды, что ориентировано на сохранение самобытности человека, его индивидуальности, природных качеств. Однако в данной модели не уделяется должного внимания возможности влияния общества на человека и способности человека к сознательному изменению и преобразению себя. В то время как сторонники антропоцентрической модели утверждали, что «нужно искусственно добиваться того, в чем отказала ребенку природа» [5: с. 9–10].

Необходимо отметить, что некоторые педагогические системы воспитания умственно отсталых трудно отнести к той или иной модели, так как они синтезируют в себе характерные особенности, присущие разным моделям. Это явление стало следствием взаимовлияния педагогических теорий, которое выражалось в том, что каждая вбирала те рациональные методы, приемы, средства, которые использовались в других теориях, не теряя, в то же время, своей самобытности. Например, цель воспитания в лечебной педагогике Р. Штайнера — распознавание и развитие духовной природы ребенка вне зависимости от конкретных проявлений и тяжести заболевания. В рамках этого подхода ребенок становится уже не объектом, а субъектом, полноправным участником лечебно-педагогической деятельности. Средствами образования выступают — ремесленный труд, молитва, христианские праздники, совместные трапезы. В основе лежит антропософия. Воспитание ведется на основе христианских добродетелей, изучения христианских традиций, культуры. Томас Вейс указывает, что «не очень важно какой веры придерживаются родители ребенка, значительно важнее страстность и сила этой веры... Прочность внутренней убежденности, сила веры в общине — источник её духовной дисциплины и внутреннего смысла» [1: с. 140].

В 70-е годы прошлого века произошел пересмотр целей вспомогательной школы. Известный дефектолог, заведующий лабораторией олигофренопедагогики НИИ дефектологии Г.М. Дульнев выдвигал следующие задачи обучения и воспитания умственно отсталых школьников: специальную — исправление дефектов развития умственно отсталого ребенка, которое должно осуществляться в процессе обучения детей общеобразовательным предметам и в процессе трудовой подготовки; проведение особой лечебной работы, направленной на оздоровление ребенка [6].

Таким образом, поставленные перед специальной школой задачи интегрируют цели описанных выше образовательных моделей. Значительный вклад в разработку средств коррекционного воздействия на умственно отсталых внесли труды Г.М. Дульнева, где он рассматривал профессиональный труд

умственно отсталых людей как средство развития их личности, возможность самореализации.

Известный украинский дефектолог И.Г. Еременко, определяя основную цель вспомогательной школы как «воспитание учащихся в коммунистическом духе, подготовку к общественно полезному труду в сфере материального производства» [8: с. 44], выделял следующие средства коррекционно-воспитательного воздействия: адаптация содержания обучения к познавательным возможностям учащихся, наглядность, замедленность процесса обучения, повторность в обучении и воспитании, принцип упражняемости, индивидуальный и дифференцированный подход, труд, игру, оздоровление и лечение в системе коррекционно-воспитательной работы, охранительно-педагогические мероприятия, общественно-полезную деятельность.

На современную трактовку целей обучения и воспитания умственно отсталых детей существенное влияние оказали исследования как в области клиники умственной отсталости (Н.П. Вайзман, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, Г.Е. Сухарева, Б.И. Шиф, М.С. Певзнер и др.), психологии детей с отклонениями в интеллектуальном развитии (В.Г. Петрова, С.Д. Забрамная, Б.И. Пинский, В.И. Лубовский, И.М. Бгажнокова, Ю.Т. Матасов, С.Я. Рубинштейн и др.), олигофренопедагогики (Х.С. Замский, Н.П. Долгобородова, Г.М. Дульнев, Т.И. Пороцкая, В.Ф. Мачихина, А.Н. Смирнова и др.), обучения труду (С.Л. Мирский, Е.Н. Ковалева, Г.В. Васенков, Г.М. Дульнев, В.В. Коркунов и др.) и других методик обучения умственно отсталых детей (А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, М.Н. Перова, В.В. Воронкова, В.В. Эк, В.М. Мозговой, И.А. Грошенков, А.В. Усвайская, и др.), а также в области дошкольной олигофренопедагогики (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, Л.Б. Баряева и др.) и воспитания и обучения лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Н.Б. Лурье, М.И. Кузьмицкая, Е.Т. Логинова и др.).

В настоящее время в современном образовании получил широкое распространение гуманистический подход, который предполагает признание самоценности, самодостаточности, уникальности и универсальности личности во всех аспектах её бытия, во всех параметрах её внешнего и внутреннего мира, создание необходимой совокупности условий для наиболее полного развития и самореализации личности. Основным результатом гуманизации образования и воспитания — перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру, к другим людям и к себе, повышение ответственности за свои действия и их последствия. Этот подход получил широкое признание в специальном образовании (Н.М. Назарова, Л.Ф. Сербина, Н.А. Строгова, Р.О. Агавелян, Е.Т. Логинова и др.). В рамках этого подхода приоритетное значение придается развитию личности умственно отсталого ребенка, формированию его как субъекта своего жизненного пути. Формирование социальных умений и навыков выступает как условие, необходимое для ощущения ребенком своей самодостаточности, а образование как необходимое условие развития. Трудовая деятельность выступает не только как пока-

затель самодостаточности и самореализации умственно отсталого человека, но и как средство дальнейшего развития его личности, общения.

Цели обучения и воспитания умственно отсталых людей на современном этапе дифференцируются в зависимости от возраста и степени снижения интеллекта и интегрируют цели описанных выше образовательных моделей.

Для детей дошкольного возраста основные цели специального дошкольного воспитания — это «создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка и формирование его позитивных личностных качеств» [7: с. 9], для детей школьного возраста — «разностороннее развитие личности, подготовка воспитанников к непосредственному включению в жизнь, в трудовую деятельность в условиях современного производства, коррекция всей личности, воспитание таких черт характера и всей личности в целом, которые помогут выпускникам стать полезными членами общества» [11: с. 3–4].

Для взрослых умственно отсталых — психолого-педагогическая поддержка, включение в доступную трудовую деятельность, освоение социальных компетентностей, которое реализуется через систему непрерывного образования.

Для людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью «открытие доверия к жизни, формирование системы жизненно необходимых навыков» [9], формирование жизненной позиции [15].

Таким образом, можно выделить следующие образовательные модели помощи умственно отсталым, отличающиеся своими целями, направленностью и средствами коррекционного воздействия на умственно отсталых: теоцентрическая, социоцентрическая, антропоцентрическая, натуроцентрическая, интегративная.

Современную образовательную модель можно обозначить как *интегративную*, реализующую гуманистический подход к обучению и воспитанию умственно отсталых людей. Её целями выступают: всестороннее развитие личности умственно отсталого ребенка, адаптация к условиям окружающей социальной среды; подготовка, в том числе профессионально-трудовая, к возможно самостоятельной жизни в социуме; коррекция и развитие психических процессов в разных видах деятельности; воспитание положительных качеств личности, необходимых для жизни в обществе.

В рамках различных моделей воспитания можно выделить следующие средства коррекционно-педагогического воздействия на умственно отсталых: развитие психомоторики и сенсорных процессов, оздоровление нервной системы воспитанников и укрепление всего организма в целом, труд как средство коррекции и развития, коррекция и развитие ведущих и типичных видов деятельности, коррекция высших психических процессов в различных видах деятельности, решающая роль воспитания, коррекционно-педагогическое воздействие через коллектив, ведущая роль педагога, включение родителей в коррекционно-педагогический процесс.

Таблица 1

Образовательные модели помощи умственно отсталым людям

Название образовательной модели	Теоцентрическая	Натуоцентрическая	Антропоцентрическая	Социоцентрическая	Интегративная
Системообразующие факторы					
Цель воспитания	Обеспечение крова и ухода, по возможности приобщение слабоумных к вере, к Богу	Следование природе человека. Создание необходимых условий для роста и развития способностей заложенных с рождения	Всестороннее гармоничное развитие человека	Подготовка человека к жизни в обществе, выполнении определенных ролей социальных ролей	Всестороннее развитие личности умственно отсталого человека, подготовка к самостоятельной жизни, интеграция в социум
Направленность воспитания	Воспитание богоугодных качеств личности: веры, послушания, воздержания, аскетизма, смирения	Сохранение самобытности человека, его индивидуальности, природных качеств	Воспитание самостоятельности, самореализация человека, его самоопределение	Воспитание «полезных» членов общества, воспитание социальных навыков	Гуманистическая направленность, самоопределение, самореализация человека
Средства воздействия	Исповедь, покаяние, молитва, пост. Направлены на эмоционально-чувственную сферу	Учет индивидуальных и возрастных особенностей	Развитие человека: физическое, духовное, приобщение к системе культурных ценностей	Приучение к требующимся поведением, профессионально-трудовая подготовка	Развитие физическое, духовное, приобщение к системе культурных ценностей, сопровождение

Литература

1. *Вейс Томас*. Как помочь ребенку? (опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах): Пер. с нем. С. Зубриловой / Томас Вейс. – М.: Моск. Центр вальфдорфской педагогики, 1992. – 168 с.
2. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей: Сборник статей и материалов / Под ред. Л.С. Выготского. – М.: Отдел соц.-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР, 1924. – 157 с.
3. *Граборов А. Н.* Вспомогательная школа (школа для умственно-отсталых детей) / А.Н. Граборов. – Л.: Гос. изд., 1925. – 368 с.
4. *Грачева Е. К.* Руководство по занятию с отсталыми детьми и идиотами / Е.К. Грачева. – СПб.: Типо-лит. М.П. Фроловой, 1907. – 156 с.
5. *Долгобородова Н. П.* Воспитание учащихся вспомогательной школы / Н.П. Долгобородова, Н.А. Лялин, И.Д. Пик; под ред Л.В. Неймана. – М.: Просвещение, 1968. – 144 с.
6. *Дульнев Г. М.* Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей / Г.М. Дульнев; под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 186 с.
7. *Екжанова Е. А.* Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003. – 272 с.
8. *Еременко И. Г.* Олигофренопедагогика / И.Г. Еременко. – Киев: Вища школа, 1985. – 326 с.
9. *Маллер А. Р.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
10. *Новик Ф. М.* История воспитания и обучения умственно-отсталых детей / Ф.М. Новик. – М.: Учпедгиз, 1939. – 164 с.
11. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: Сб. 1 / Под ред. В.В. Воронковой – М.: Владос, 2000. – 224 с.
12. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: МГУ, 1982. – 287 с.
13. *Саймон Брайан*. Английская школа и интеллектуальные тесты / Саймон Брайан. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 254 с.
14. *Сеген Э.* Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей: Пер с фр. М.П. Лебедевой / Под ред. В.А. Енько. – СПб.: М.Л. Лихтенштадт, 1903. – 319 с.
15. *Шпек О.* Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: Пер. с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2003. – 423 с.

Literature

1. *Vejs Tomas*. Как помочь rebyonku? (opy't lechebnoj pedagogiki v Ke'mphill-obshhinax): Per. s nem S. Zubrilovoj / Vejs Tomas. – М.: Centr Val'fdorfskoj pedagogiki, 1992. – 168 s.

2. Voprosi vospitaniya slepy'x, gluxonemy'x i umstvenno otstaly'x detej: Sbornik statej i materialov / Pod red. L.S. Vy'gotskogo. – M.: Otdel soc. pravovoj ohrany' nesovershennoletnix Glavsocvosa Narkomprosa RSFSR, 1924. – 157 s.
3. *Graborov A. N.* Vspomogatel'naya shkola (shkola dlya umstvenno-otstaly'x detej) / A.N. Graborov. – L.: Gos. izd., 1925. – 368 s.
4. *Grachyova E. K.* Rukovodstvo po zanyatiyu s otstaly'mi det'mi i idiotami / E.K. Grachyova. – SPb.: Tipo-lit M.P. Frolovoj, 1907. – 156 s.
5. *Dolgorodova N. P.* Vospitanie uchashhixsya vspomogatel'noj shkoli / N.P. Dolgorodova, N.A. Lyalin, I.D. Pik; pod red. L.V. Nejmana. – M.: Prosveshhenie, 1968. – 144 s.
6. *Dul'nev G. M.* Uchebno-vospitatel'naya rabota vo vspomogatel'noj shkole: Posobie dlya uchitelej / G.M. Dul'nev, pod red. T.A. Vlasovoj i V.G. Petrovoj. – M.: Prosveshhenie, 1981. – 186 s.
7. *Ekzhanova E. A.* Programma doskol'nih obrazovatel'nih uchrezhdenij kompensiruyushhego vida dlya detej s narusheniem intellekta. Korrekcionno-razvivayushhie obuchenie i vospitanie / E.A. Ekzhanova, E. A. Strebeleva. – M.: Prosveshhenie, 2003. – 186 s.
8. *Eremenko I. G.* Oligofrenopedagogika / I.G. Eremenko. – Kiev: Vy'shhaya shkola, 1985. – 326 s.
9. *Maller A. R.* Vospitanie i obuchenie detej s tyazhyoloy intellektual'noj nedostatochnost'iu : Uchebnoe posobie dlya stud. Vy'ssh. ped. ucheb. zavedenij / A.R. Maller, G.V. Cikoto. – M.: Akademiya, 2003. – 208 s.
10. *Novik F. M.* Istoriya vospitaniya i obucheniya umstvenno-otstaly'x detej / F.M. Novik. – M.: Uchpedgiz, 1939. – 164 s.
11. Programmy' special'nix (korrekcionny'x) obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij VIII vida: Sp. 1 / Pod red V.V. Voronkovej. – M.: Vlados, 2000. – 224 s.
12. Psixologiya lichnosti. Teksty' / Pod red Yu.B. Gippenrejter, A.A. Puzy'reya. – M.: MGU, 1982. – 287 s.
13. *Sajmon Brajan.* Anglijskaya shkola i intellektual'ny'e testy' / Sajmon Brajan. – M.: APN RSFSR.
14. *Segen E'.* Vospitanie, gigiena i nravstvennoe lechenie umstvenno nenormal'ny'x detej: Per s fr. M.P. Lebedevoj / I.E. Segen; pod red. V.A. En'ko. – SPb.: M.L. Lixtenshtadt, 1903. – 319 s.
15. *Shpek O.* Ludi s umstvennoj otstalost'yu: Obuchenie i vospitanie: Per s nem. A.P. Golubeva / O. Shpek; nauch. red. rus. teksta N.M. Nazarova. – M.: Akademiya, 2003. – 423 s.

Yakovleva, Irina M.

Developing Aims of Special (Correctional) Pedagogical Assistance to Mentally Disabled People

The article discusses various educational models for assisting mentally disabled people and discloses the basic ideas, aims, approaches and practices within these models.

Key-words: mentally disabled people, educational models, special assistance, special rehabilitation.



ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Кудряшѐв

Из истории организации педагогической практики в 1860–1870-е гг.

В 1863 г. при Московском училище военного ведомства начали работу учительские классы. В 1866 году на основе этих классов была создана учительская семинария военного ведомства, просуществовавшая до 1885 г. Сильной стороной этой семинарии была тщательно продуманная педагогическая практика воспитанников, заключающаяся как в проведении уроков, так и во внеклассной работе.

Ключевые слова: педагогическая практика; учительские классы; учительская семинария военного ведомства; военные прогимназии.

Педагогическая практика — важная форма профессионального обучения в высших и средних специальных учебных заведениях. С XIX века она занимает ведущее место в практической подготовке будущих учителей. Переломным моментом в истории российского образования, подготовке педагогических кадров была реформа 1860-х гг. — составная часть широких социально-экономических преобразований Александра II. Эта эпоха К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова повлияла на весь путь развития отечественной школы вплоть до настоящего времени. В ходе военной реформы в России 1860–1870-х годов была модернизирована система военно-учебных заведений всех уровней. Военный министр Д.А. Милютин фактически создавал в стране параллельную систему начального и среднего образования (причем без изнуряющего изучения древних языков, насаждавшегося в классических гимназиях Министерства народного просвещения). Несмотря на свое специальное назначение, военные гимназии были как раз той передовой общеобразовательной школой, против которой выступали тогдашние консерваторы. Недаром известный литератор того времени В.И. Немирович-Данченко писал, что Милютин, «будучи военным министром, в сущности, являлся и министром народного просвещения» (цит. по: [7: с. 10]).

Эти изменения потребовали учреждения специальных педагогических учебных заведений для подготовки квалифицированных преподавателей

и воспитателей. Без этого сколько-нибудь серьезная реорганизация школы была невозможна. «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения, — писал в 1861 г. К.Д. Ушинский, — есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [14: с. 513]. Современники отмечали, что в России отсутствовали «почти всякие образцы по устройству подобного рода учреждений» [1: с. 324]. Руководителям и преподавателям специальных педагогических заведений приходилось самостоятельно прокладывать путь и на собственном опыте определять формы работы.

Перемены начались со 2-й половины 1850-х годов. Так, в 1856–1858 годах батальоны военных кантонистов были преобразованы в начальные училища военного ведомства. В них обучали военных писарей, топографов. В это же время при Санкт-Петербургском училище были созданы учительские классы для подготовки преподавателей начальной военной школы (для «приготовительных и писарских классов») [1: с. 314; 6: с. 421–422]. В 1863 году педагогическое отделение было переведено из столичного училища в Москву [1: с. 316; 6: с. 59, 61]. Учительское отделение при Московском училище военного ведомства сначала состояло из 2-х классов. Полный курс обучения был определен в 3 года. Важное место в учебной программе старшего класса, куда были набраны наиболее способные молодые учителя начальных военных училищ, занимала профессиональная психолого-педагогическая и методическая подготовка. Преподаватель Н. Авенариус начал занятия, основываясь на кратком курсе психологии немецкого ученого Ф. Бенеке в русском переводе и обработке Н.Х. Весселя. Дидактике были посвящены только несколько уроков. Н. Авенариус объяснял такой подход тем, что, «сократив по возможности эти теоретические заметки, я имел в виду выиграть возможно больший срок для пробных уроков и практической методики» [8: с. 67–69].

Но такая подготовка, непрерывная педагогическая практика в 1863 / 1864 учебном году начиналась и в младшем классе, лучшие ученики которого были назначены репетиторами в начальных классах училища, занимались с учащимися в послеобеденное время. Однако со следующего учебного года такая система в отношении младшего класса была признана неудачной. В младшем учительском классе остались только теоретические занятия по педагогике. С 1864 / 1865 учебного года непрерывная педагогическая практика начиналась в среднем учительском классе, созданном в тот период. Каждому воспитаннику было поручено готовить уроки с 10–12 учениками, а «чтобы знать определенно, чем с ними занимаются в классах», практиканты должны были посещать и их основные занятия [1: с. 330–332]. Таким образом, осуществлялся «переход от общего курса учительского отделения к специальному» [8: с. 64].

В старших учительских классах педагогическая практика воспитанников кроме дежурства по классам — «возрастам», помощи офицерам — воспитателям состояла и в проведении так называемых «пробных уроков» по русскому языку и географии. Потом к ним добавились математика и история. Пробные уроки проводились по 4–6 учебных часов в неделю. Сначала 6–7 воспитанников выступали

ли в качестве учащихся младшего класса училища, помогая в проведении урока своему товарищу [1: с. 323]. Для педагогической практики воспитанников была основана «образцовая школа». Базой для нее стало одно из отделений приготовительного класса училища, состоявшего из самых слабых учеников [5: с. 45–48]. Воспитанники среднего класса посещали уроки русского языка лучших из старших слушателей, анализируя эти занятия в специальных журналах. Эти записи зачитывались преподавателем русского языка и обсуждались всем классом практикантов. Сходная система была и на уроках географии.

С 1864 / 1865 учебного года была введена особая должность «учителя-руководителя», чьими обязанностями было не только обучение, но и руководство учащимися «при их собственных практических упражнениях в преподавании» [1: с. 327].

В 1864 г. выпуска учительских классов не было. Руководство, учитывая довольно низкий первоначальный уровень слушателей, посчитало, что года педагогической подготовки для них недостаточно. В 1864 / 1865 учебном году педагогическая практика старшеклассников была дифференцирована. Старший класс был разделен на 2 отделения по уровню успеваемости воспитанников. Особое внимание по-прежнему уделялось пробным урокам по русскому языку. Преподаватель этой дисциплины в учительских классах И.К. Гедике сначала проводил образцовые уроки для слушателей обоих отделений старшего класса. Учитель-методист подчеркивал, что к каждому уроку надо готовиться, особенно в первые годы практики, «до тех пор, пока у него самого получится полное обладание материалом преподавания». Если у учителя нет необходимости тщательно прорабатывать материал к знакомому уроку, то, по крайней мере, он должен до занятия просмотреть список учащихся и отметить для себя, кого он спросит, и что именно спросит. «Этим он поддержит и в себе интерес к своим ученикам, да и они пусть знают, что учитель не блуждает, а действует сознательно даже в мелочах» [5: с. 33].

Организация пробных уроков, судя по отчетам, сложилась уже в 1863 / 1864 учебном году и принципиально не менялась, а лишь частично вносились уточнения. Ход урока состоял из 3-х этапов. Сначала — проведение занятия практикантом в присутствии своих одноклассников. Потом — дискуссия среди практикантов, под руководством учителя по ходу урока (руководитель практики всегда подчеркивал значение аргументированной критики; от практиканта, чей урок разбирали, требовалось указать те «научные основания, педагогические, дидактические или методические, по которым он имел право вести урок так, как он вел»). Заключительная часть — выступление учителя-руководителя практики, касавшееся как хода урока, так и дискуссии [1: с. 335–336].

Ход пробных уроков во 2-м отделении старшего класса несколько отличался от практики 1-го, наиболее сильного отделения. Практикант перед уроком устно раскрывал перед руководителем план предстоящего занятия. Получив от учителя полезные советы, воспитанник вносил соответствующие коррективы в свое учебное планирование. В ходе практики 1-го отделения руководитель получал для ознакомления развернутый конспект предстоящего

урока. Практикант этого же отделения после своего пробного занятия получал подробный протокол урока и дискуссии по его ходу. Записи вел его же одноклассник [1: с. 336–337].

Лучшие из практикантов получили возможность преподавать в старших классах училища сразу несколько предметов (так, трое из 55 слушателей вели 4 учебные дисциплины). Иногда воспитанники даже внепланово заменяли отсутствующих учителей. Наименее подготовленные стали помощниками своих товарищей.

Таким образом, к началу 1865 / 1866 учебного года, как отмечал в своем отчете действительный статский советник В.В. Авилов, представитель Военного ведомства, «система пробных уроков рядом постепенных приспособлений достигла почти полного развития» [1: с. 350]. Большую роль в формировании творческой атмосферы, организации всего учебного процесса сыграл Михаил Иванович Лоначевский, который в августе 1863 года Высочайшим приказом был назначен инспектором классов Московского училища военного ведомства [5: с. 22; 15: с. 675].

Реформа военно-учебных заведений продолжалась. В 1866 году училища военного ведомства преобразованы в военные начальные школы — «приготовительные заведения для комплектования специальных военных школ» [9: с. 318]. В мае того же года учительское отделение при московском училище военного ведомства было преобразовано в Учительскую семинарию военного ведомства. Семинария представляла собой 3-годичное закрытое учебное заведение благотворительного типа, в которое поступали «по собственному желанию воспитанники, лучшие по способностям, нравственности и характеру, из окончивших успешно курс учения в военных гимназиях и прогимназиях и достигших 16-летнего возраста».

В 1868 году из военных начальных школ были созданы военные прогимназии — младшие военно-учебные заведения, предназначенные для подготовки к юнкерским училищам или обычному общеобразовательному обучению [4: с. 611]. Таким образом, основной задачей Учительской семинарии было «приготовление учителей прогимназий и других равных им низших учебных заведений, подведомственных Военному Министерству» [11: с. 843]. Впоследствии задачи семинарии были фактически расширены. Как писал впоследствии исследователь истории военно-учебных заведений: «Семинария готовила не специалистов по какому-нибудь предмету, а воспитателей, могущих преподавать и репетировать по всем предметам курса прогимназий» [12: с. 15].

Усилиями администрации, прежде всего ее руководителей, выдающихся военных педагогов той эпохи Аполлона Николаевича Макарова (директор семинарии в 1870–1877 гг.) и Алексея Николаевича Острогорского (директор семинарии в 1877–1882 гг.) семинария стала одним из авторитетных профессиональных учебных заведений в России.

При семинарии была создана образцовая всесословная школа для входящих учеников 12–15 лет с курсом военной прогимназии. Она предназначалась для «практического знакомства с преподаванием».

Педагогическая практика в семинарии была тщательно продумана, опираясь на опыт учительских классов московского училища военного ведомства. Как и прежде она состояла из нескольких этапов и определялась особой инструкцией, подготовленной педагогическим комитетом семинарии и утвержденной Главным начальником военно-учебных заведений. Кроме проведения пробных уроков практика заключалась «в ознакомлении с предстоящими на службе учебно-воспитательными обязанностями» [11: с. 345].

Бывший семинарист, ставший опытным учителем, вспоминал спустя многие годы: «Со второго курса мы назначались уже на дежурства по школьным классам в роли помощников третьекурсникам-практикантам, водворяли тишину и порядок, разбирали детские «преступления», вели характеристики учеников, занимали их играми в саду и на дворе, выдавали им книги для чтения, беседовали о прочтенном, о заданном, помогали им устраивать елку. Мы привыкли командовать массой, что сказалось впоследствии» [9: с. 60–61]. Воспитанники 3-го класса давали в школе «пробные» и «дополнительные» уроки. Каждый был обязан дать по одному «пробному» уроку по всем предметам и несколько «дополнительных» занятий по избранным практикантом предметам. Уроки велись по заранее составленному и одобренному руководителем плану. На подготовку к практике ее руководители «употребляли», как отмечалось в годовом отчете директора Лоначевского, «весь сентябрь месяц». Так, после завершения курса методики преподавания истории, семинаристами при помощи «учителя-руководителя» А. Шуфа, была составлена программа элементарного курса отечественной истории, на которую опираться следовало во время практики. В 1-е полугодие 3-го года обучения практиканты еженедельно проводили по 1 уроку русского языка, арифметики, истории и географии. Во 2-м полугодии к этим дисциплинам добавлялась еще и геометрия [1: с. 359].

На «пробных» занятиях присутствовал директор, преподаватели данного предмета, классный воспитатель и все товарищи практиканта. Сразу же после урока, продолжавшегося около получаса, начинался его разбор. Как отмечалось в специальной инструкции, составленной директором А.Н. Макаровым: «Замечания, высказываемые семинаристами... должны обнимать собою прослушанный ими урок по возможности со всех сторон и притом в известной последовательности». Для аналитического разбора предлагалось три основных направления — «рубрики»: «относительно научного материала», «относительно методической разработки научного материала» и «относительно внешней стороны ведения урока». Эти методические рекомендации строились, исходя из основных дидактических принципов: систематичности, последовательности, наглядности. Так, при разборе внешней стороны урока, советовалось обратить внимание на особенности поведения на уроке самого учителя-практиканта: на его голос, манеры, насколько он мог контролировать поведение учащихся, активизируя их внимание. По инструкции первое слово давалось практиканту для самоанализа. Семинарист, проводивший урок представлял руководителю свой учебный план, который также подвергся критическим замечаниям со стороны других практикантов. А.Н. Макаров настойчиво рекомендовал преподавателю, руководившему

ходом дискуссии, следить за тем, чтобы эта беседа не превращалась в судебное разбирательство, «воздерживаться от излишней придирчивости, в особенности голословной». Директор настаивал на том, чтобы семинаристы искали в уроке, проведенном их же товарищем, не только одни отрицательные, но и положительные стороны [5: с. 84–87].

Один из семинаристов вел протокол, в котором подробно описывался ход самого урока и дальнейшее его обсуждение. А.Н. Макаров советовал делать эти записи, исходя из вышеупомянутых 3-х главных рубрик. На следующий день практикант мог изучить эти записи. Опираясь на них и на рекомендации руководителя практики, семинарист вносил определенные поправки в свой план работы [1: с. 359; 5: с. 84].

Лица, инспектировавшие семинарию, обычно отмечали достоинства, серьезность организации ее работы. «Особенно замечательна введенная здесь практическая дидактика, — писал полковник Кириллин, — или искусство преподавать, примененное к делу». Инспектор указывал, что пробный урок «разбирается со всей добросовестностью, ничто не упускается из виду, обращается внимание на ясность, краткость, последовательность изложения и даже на внешнюю форму лектора» [2: с. 75–76].

С 1870 г. практические занятия в семинарии были усилены. Теперь семинаристы после посещения уроков учителей-методистов и ряда пробных уроков приступали к длительной педагогической практике, охватывавшей целый раздел программы. «Опыт такого последовательного преподавания в школе сряду нескольких уроков, — отмечал в отчете А.Н. Макаров, — тем полезнее, что они ближе, чем пробные уроки, подходят к тем условиям, в которых обыкновенно находится преподаватель: ему на уроках ученики отвечают то, что им самим было объяснено, он легче может судить, верно или неверно с дидактической стороны шло его преподавание, замечая, насколько его урок усвоен учениками и, изменяя приемы преподавания в тех случаях, когда увидит неуспешность прежних. При таких уроках постоянно присутствует образцовый учитель семинарской школы и один из его товарищей, которому назначено продолжать после него занятия в том же классе и из того же предмета; прочие же товарищи, разделяясь по числу классов в школе на две или на три группы, присутствуют поочередно то у одного, то у другого из преподающих семинаристов» [2: с. 73]. Продолжительная педагогическая практика действительно давала лучшие результаты, позволяя семинаристам подробнее знакомиться с программой, учебниками, наглядными пособиями, вникать во многие тонкости педагогической профессии.

Итак, заключительным моментом практики воспитанников выпускного класса семинарии были так называемые дополнительные уроки во время еженедельных дежурств. Дополнительные уроки давались в течение 2-х недель [3: с. 109]. Такие практические занятия, как вспоминали впоследствии сами выпускники семинарии, были для них особенно полезны, так как «они приучали к присутствию на уроках наблюдающей, контролирующей силы, ...создавали идею преемства дела» [9: с. 60–61]. Ассистенты, дававшие рецен-

зии, также тщательно готовились по теме урока, опираясь на предложенные преподавателем пособия. В среднем каждый воспитанник давал до 20 уроков и присутствовал на 200 уроках у других [5: с. 11].

Семинаристы готовились также и к воспитательной деятельности. Их руководители считали важным внушать им мысли о необходимости быть как можно ближе к воспитанникам, внимательно относиться к их нуждам, принимать активное участие в их играх, забавах и вообще во всех проявлениях детской жизни. Педагоги семинарии по возможности указывали средства, способствующие установлению таких доверительных отношений. «Нельзя, конечно, — отмечал А.Н. Макаров, — дать определенных правил, как действовать воспитателю для достижения этой цели; верный путь к ней открывается часто внутренним тактом воспитателя, но семинария сама может способствовать к развитию в них этого такта» [2: с. 74].

Прежде всего, было необходимо хорошо изучить объект воспитания. Каждому из воспитанников 3-го класса были поручены 2–3 ученика образцовой школы при семинарии. Учащиеся собирались в школу за час — полчаса до начала уроков и занимались повторением под руководством семинаристов, которые следили за точным и аккуратным выполнением всего домашнего задания. На большой перемене, если была плохая погода, в течение получаса ученики охотно занимались на гимнастических снарядах под руководством практикантов. Развивая детские познавательные интересы, практиканты брали из библиотеки семинарии книги для школьников. Таким образом, общаясь с детьми, воспитанники вели психолого-педагогические наблюдения, анализировали их поведение. Многим будущим учителям удалось наладить контакт со своими подопечными. Ученики охотно приходили в школу во внеурочное время, просили семинаристов опять позаниматься или просто рассказать что-нибудь интересное. Так, во время рождественских каникул семинаристы проводили по просьбам школьников повторительно-обобщающие уроки, а также экскурсии по Москве. Впрочем, администрация семинарии отмечала неоднозначные, по ее мнению, последствия таких дополнительных занятий: «Семинаристы в своих занятиях часто опережают учителя, ...один семинарист общит своему ученику одно, другой другое, и в классе вследствие этого не может быть одинакового уровня в познаниях учеников. ...Когда учитель в классе начинает разрабатывать то же, что ученики узнали от семинаристов, то они (ученики) не будут так заинтересованы...» Впрочем, руководство старалось быть объективным: «Но избежать этого недостатка нельзя: школа основана при семинарии и для семинарии» [5: с. 63–65].

Находясь в летнем лагере в Сокольниках, семинаристы-старшеклассники продолжали педагогическую практику. Они проводили практические занятия в Московской военной прогимназии. Каждому семинаристу поручалась группа воспитанников в 5–6 человек. Познакомившись с ними, семинарист должен был, учитывая правила прогимназии, установить для детей режим дня для всестороннего развития воспитанников, организовывать игры, про-

гулки, работы в саду и на огороде [2: с. 75]. Семинаристам-третьеклассникам поручались экскурсии и с воспитанниками 4-й Московской военной гимназии, лагеря которой располагались рядом. Кроме экскурсий они назначались на дневные дежурства в помощь воспитателям военной гимназии, они готовили к переэкзаменовкам отстающих военных гимназистов [9: с. 62].

Семинария повлияла на жизненный путь одного из выдающихся педагогов конца XIX века Д.И. Тихомирова, автора методики объяснительного чтения в начальной школе. Он закончил в 1866 году курс обучения в семинарии, получив, как один из трех лучших учеников выпуска, денежную премию. Но, главное, Тихомиров остался работать в семинарской школе в качестве «образцового учителя». Впоследствии он признавал, что его преподавательская практика в семинарии, продолжавшаяся свыше 10 лет, «послужила главным источником для некоторых наиболее известных и распространенных моих школьных руководств». Педагог называл школу при семинарии «лабораторией для наглядно-практических занятий семинаристов по элементарному образованию» [13: с. 217–218].

Консервативные тенденции в военно-учебном ведомстве и во всем обществе, усилившиеся после гибели Александра II, отставки Милютина, начальника военно-учебных заведений Исакова, предопределили конец и Московской семинарии. В период контрреформ императора Александра III система обучения в военных гимназиях и прогимназиях была признана слишком либеральной. В 1882 г. военные гимназии были реорганизованы в кадетские корпуса, изменены их учебные программы, а военные прогимназии, как тип учебных заведений, были ликвидированы. 15 июня 1885 года было получено официальное распоряжение военного министра Ванновского о закрытии Московской учительской семинарии военного ведомства [5: с. 35].

За 32 года деятельности учительской семинарии военного ведомства было 20 выпусков, подготовлено 482 педагога. К 1881 году в военных гимназиях 12% учителей и более 30% воспитателей были выпускниками этой учительской семинарии [8: с. 209].

Литература

1. *Авилов В. В.* Учительская семинария военного ведомства. Отчет, предоставленный действительным статским советником Авилковым / В.В. Авиллов // Педагогический сборник. – 1866. – № 7.
2. *Алпатов Н. И.* Педагогические курсы и учительская семинария военного ведомства России / Н.И. Алпатов // Ученые записки Рязанского государственного педагогического института. – Вып. V. – Рязань: Изд-во РГПИ, 1947.
3. *Арсеньев А.* Педагогическая практика в дореволюционных учительских семинариях России // Советская педагогика. – 1938. – № 9.
4. Военная энциклопедия. – Т. IV. – СПб.: Товарищество Сытина, 1912.
5. Греков Ф. В. Исторический очерк учительской семинарии военного ведомства / Ф.В. Греков, Ф.И. Ладнов. – М.: Типография Вильде, 1905.

6. *Лалаев М.* Приготовление учителей для наших низших школ военного ведомства / М. Лалаев // Педагогический сборник. – 1866. – № 6.
7. *Милютин Д. А.* Дневник. 1873–1875 / Д.А. Милютин; под ред. Л.Г. Захаровой. – М.: РОССПЭН, 2008.
8. *Н. А.* Учительское отделение при московском училище военного ведомства // Педагогический сборник. – 1864. – Кн. 1.
9. На память о 27 сентября 1907 года. – СПб.: Типография Стасюлевича, 1907.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976.
11. Положение об учительской семинарии Военного ведомства // Педагогический сборник. – 1869. – № 6. – Часть официальная.
12. *Симонов И. С.* Жизнь и труды А.Н. Острогорского. – Пг.: Типография Министерства Внутренних Дел, 1918.
13. *Тихомиров Д. И.* Автобиография // Библиографический указатель материалов по истории русской школы. Приложение к «Педагогическому сборнику». – 1906. – № 5.
14. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: В 11-ти тт. – Т. 2. – М.-Л.: Учпедгиз, 1948.
15. *Шуф А.* Метод преподавания и изучения истории (Конспект курса, читанного в учительской семинарии военного ведомства в 1870 / 71 годах) // Педагогический сборник. – 1871. – № 5.

Literatura

1. *Avilov V. V.* Uchitel'skaya seminariya voennogo vedomstva. Otchyot, predostavlennyj dejstvitel'ny'm statskim sovetnikom Avilovy'm / V.V. Avilov // Pedagogicheskij sbornik. – 1866. – № 7.
2. *Alpatov N. I.* Pedagogicheskie kursy' i uchitel'skaya seminariya voennogo vedomstva Rossii / N.I. Alpatov // Uchyony'e zapiski Ryazanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. – Vy'p. V. – Ryazan': Izd-vo RGPI, 1947.
3. *Arsen'ev A.* Pedagogiskaya praktika v dorevolucionny'x uchitel'skix seminariyax Rossii / A. Arsen'ev // Sovetskaya pedagogika. – 1938. – № 9
4. Voennaya entsiklopediya. – Т. IV. – СПб.: Товаричество Sitina, 1912.
5. *Grekov F. V.* Istoricheskij ocherk uchitel'skoj seminarii voennogo vedomstva / F.V. Grekov, F.I. Ladnov. – М.: Tipografiya Vil'de, 1905.
6. *Lalaev M.* Prigotovlenie uchitelej dlya nashix nizshix shkol voennogo vedomstva / М. Lalaev // Pedagogicheskij sbornik. – 1866. – № 6.
7. *Milutin D. A.* Dnevnik. 1873–1875 / D.A. Milutin; pod red. L.G. Zaharovoy. – М.: Rosspen, 2008.
8. *N. A.* Uchitel'skoe otdelenie pri moskovskom uchilishhe voennogo vedomstva // Pedagogicheskij sbornik. – 1864. – Кн. 1.
9. На памыат о 27 sentyabrya 1907 goda. – СПб.: Tipografiya Stasyulevicha, 1907.
10. Ocherki istorii shkoly' i pedagogicheskoy my'sli narodov SSSR. Vtoraya polovina XIX v. / Отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Pedagogika, 1976.
11. Polozhenie ob uchitel'skoj seminarii voennogo vedomstva // Pedagogicheskij sbornik. – 1869. – № 6. – Chast ofitsialnaya.

12. *Simonov I. S.* Jizn I trudi A.N. Ostrogorskogo / I.S. Simonov. – Pg.: Tipografiya Ministerstva Vnutrennix Del, 1918.
13. *Tixomirov D. I.* Avtobiografiya / D.I. Tixomirov // Bibliograficheskij ukazatel' materialov po istorii russkoj shkoly'. Prilozhenie k «Pedagogicheskomu sborniku». – 1906. – № 5.
14. *Ushinskij K. D.* Sobranie sochinenij: V 11-ti tt. – T. 2. – M.-L.: Uchpedgiz, 1948.
15. *Shuf A.* Metod prepodavaniya i izucheniya istorii (Konspekt kursa, chitannogo v uchitel'skoj seminarii voennogo vedomstva v 1870 / 71 godax) / A. Shuf // Pedagogicheskij sbornik. – 1871. – № 5.

Kudryashov, Alexey V.

On History of Pedagogical Practice in 1860 – 1870

In 1863 teachers' training classes at Moscow school of Military Department were established. In 1866 a teachers' training seminary of Military Department succeeded the classes and was in operation till 1885. The strong point of the seminary was an excellent teaching practice both in class and extracurricular activities.

Key-words: pedagogical (teaching) practice; teachers' training classes; teachers' training seminary of Military Department; military schools.

Ю.В. Копейкина

Готовность учителя к использованию современных информационных технологий в начальной школе

Уроки информатики в начальной школе имеют свои психологические и гигиенические особенности, а следовательно, требуют особой организации пространства. Удачным решением этой проблемы может стать использование метода проектов. Проектная работа предусматривает не только распределение обязанностей между членами группы, но и совместный поиск решения проблемы, а значит, свободное общение в процессе работы между членами группы. В рамках программы Intel® «Обучение для будущего» учителя начальной школы осваивают особенности проектной работы с использованием ИТ.

Ключевые слова: организация; учебное пространство; ИТ (информационные технологии); обучение; начальная школа.

Согласно письму Минобразования от 17.12.2001 г. в рамках эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования предмет «Информатика» вводится со 2-го класса начальной школы [3]. Частично проведение занятий по этому предмету должно обеспечиваться учителями начальной школы. Насколько же готовы учителя к проведению занятий?

Перед учителем информатики в начальной школе встаёт сложная задача: как организовать детей на уроке? Ведь согласно гигиеническим требованиям учащиеся 2–4 классов не должны работать за компьютером более 15 минут. К сожалению, в школах до сих пор используются не только новые компьютерные классы, но и старые компьютеры и мониторы, а они создают электромагнитное излучение с радиусом примерно 1,5 м, причем излучение идет не только от экрана, но и от задней и боковых стенок монитора. Поэтому даже когда ученики не работают за компьютером, у учителя возникает вопрос — как их разместить?

Методические рекомендации МО РФ предлагают разрешать эти противоречия, используя метод проектов. При этом класс разделяется на группы по 3–4 человека, для каждой из которых есть своя рабочая зона: 2 парты, 1 компьютер, настольные пособия и раздаточные материалы. Пока один из членов

группы выполняет свою часть задания на компьютере, остальные работают над настольной частью проекта. Для того чтобы такая работа шла эффективно, учитель должен понимать, что он не просто рассаживает детей, но организует *учебное пространство*. *Учебное пространство* — это пространство педагогического общения, то есть пространство общения ученика и учителя, учеников друг с другом, влияющее на мотивацию учащихся, характер учебной деятельности, эмоциональный климат обучения. Создание проекта в группе предполагает, что учащиеся не просто распределяют между собой обязанности по поиску информации и её оформлению, но что происходит совместный поиск ответа, обязательно вырабатывается общее отношение к проблеме.

На уроке члены группы должны *общаться*, обсуждать найденные и уже знакомые факты. Когда мы говорим об эффективном, результативном общении, мы имеем в виду степень достижения цели общения [1]. Результативное общение происходит только тогда, когда пространство общения соответствует потребностям собеседников (насколько это возможно, то есть представляет собой наилучший из компромиссных вариантов). Несомненно, общение возможно и при менее комфортных условиях, например, можно разговаривать, стоя по разные стороны непрозрачного забора, или слишком далеко (близко) друг от друга. Но результативность общения при этом будет снижаться, так как на восприятие будет накладываться подсознательный дискомфорт собеседников. Поэтому учитель должен четко понимать, что для повышения эффективности работы необходимо, чтобы члены одной группы сидели лицом друг к другу — то есть сохранялся *зрительный контакт*. Нужно также предусмотреть, чтобы группы не мешали работать друг другу, а также, чтобы необходимые пособия, материалы либо были у каждой группы, либо лежали там, где дети могут взять их, не мешая при этом остальным.

О программе Intel® «Обучение для будущего»

Проектная методика с использованием информационных технологий изучается учителями и студентами МГПУ на курсах по программе Intel® «Обучение для будущего». Курсы повышения квалификации работников образования Intel® «Обучение для будущего» предусматривают обучение в течение 40 часов классной и 20 часов домашней работы. Учебный план программы состоит из 10 модулей. Основные принципы методики: использование проектно-исследовательского метода обучения, создание учителями материалов «от имени» своих учеников — то есть смена социальных ролей, обучение учителей работе с программными средствами и созданию материалов [2].

За время прохождения курсов учителя, придерживаясь рекомендаций, разрабатывают методически грамотный учебный проект и материалы учебно-методического пакета (УМП) к нему. УМП представляет собой разработанный комплект материалов, обеспечивающих изучение выбранного раздела школьной программы.

В рамках проекта учителя создают следующие материалы:

1. Презентация от лица ученика.

Учитель создаёт презентацию, отвечая от имени ученика на один из проблемных вопросов в рамках проекта. Особенности данного вида работы:

Информация подаётся в виде слайдов, в каждый момент времени для демонстрации доступен только один слайд — это требует умения разбить информацию на отдельные, завершённые по смыслу части. Каждый из таких разделов должен достаточно ёмко представлять информацию, для облегчения понимания слайд должен сопровождаться схемами, рисунками и т.д. Ограничение объема текста на каждом слайде связано с тем, что при большом текстовом объеме уменьшается шрифт, что затрудняет чтение. Кроме того, большой объём текста плохо воспринимается зрительно.

Как и другие формы доклада, презентация должна представлять не только информацию, но и её анализ. В конце презентации автор обязательно должен сделать общий вывод по всему докладу, и завершается презентация списком ссылок на использованные источники. Для учащихся, которые затрудняются в организации информации возможно создание презентации с использованием мастера автосодержания.

2. Публикация от лица ученика.

В отличие от презентации, которая создаётся для демонстрации с экрана, публикация предназначена для представления в печатном виде. Кроме того, если речь идёт о буклете — более понятной и импонирующей школьникам форме публикации, то объем информации ограничен размерами одного листа формата А4.

Буклет представляет собой лист бумаги, сложенный в 3 раза и напоминает небольшую книгу. Как и у книги, у него есть первая страница обложки — название буклета и его автор, вторая страница, на которой обычно представлено содержание или введение, основной объем текста, разделённый на 3 колонки — внутренняя развёртка буклета, последняя страница — на ней представляется список источников или дополнительная информация об авторе и его организации.

Какую же тему разумно выбрать для буклета? Объем информации здесь довольно невелик, поскольку буклетом удобнее сопровождать доклад, представляя слушателям в печатном виде только основные факты, цифры, цитаты и выводы. Поэтому для буклета лучше выбрать тот из проблемных вопросов проекта, который, с одной стороны, охватывает небольшой объём информации, и с другой, — содержит много фактов для запоминания.

Технология буклета известна всем нам благодаря рекламным листовкам. В рамках проекта учащиеся также могут провести для других классов своей параллели или для младших классов своеобразную «рекламную акцию». Например, рассказать малышам, зачем нужно чистить зубы, или познакомить ребят с новым предметом, изучение которого начнётся в следующем году (физика, химия и т.п.).

3. Веб-сайт проекта.

Веб-сайт имеет свою традиционную логику, которую необходимо соблюдать при представлении результатов проекта в виде сайта. Подразумевается наличие следующих разделов (названия страниц могут быть авторскими):

– *Главная* или *домашняя* страница — название сайта и проекта, название организации, приветствие посетителю сайта и приглашение к просмотру.

– *О проекте* — описание проекта, его целей и задач, условий и сроков проведения.

– *Задания* для участников проекта — на данной странице представляются задания каждому участнику или группе. Задания могут подаваться в виде ролевой игры – ролей, миссий и т.д.

– *Наши работы* — результаты деятельности учащихся.

– *Учителю* — методические рекомендации и поурочное планирование.

– *Авторы* — информация об авторах проекта. Не рекомендуется представлять здесь адреса, телефоны и другую информацию, которая может быть использована для нарушения ваших интересов!

Кроме приведенных страниц сайт может содержать и другие необходимые разделы. Поскольку сайт планируется разместить в Internet, информация на нем должна представляться читаемым размером и видом шрифта и сопровождаться необходимыми иллюстрациями.

В проекте также создаются:

Критерии оценивания всех видов работ проекта;

Тесты для проверки знаний по проекту;

Список информационных материалов, необходимых для поддержки самостоятельных исследований учащихся в рамках проекта;

Из опыта работы на курсах Intel® «Обучение для будущего»

В процессе работы на курсах мною был выделен ряд особенностей, характерных для многих учителей, причем не только для новичков в работе с компьютером, но и умелых пользователей:

1. Даже для довольно опытного учителя оказалось сложно понять логику построения презентации, буклета и т.п. Между тем именно этому учитель должен учить детей — соблюдению единства формы и содержания в различных видах работ, умению изложить одно и то же по-разному в стенгазете, сочинении, сценарии школьного спектакля и т.д.

2. Компьютер учит собранности: на первых занятиях много необдуманных действий — например, файл сохраняется не в запланированную папку, а случайно, туда, куда его сохраняет компьютер по умолчанию. Однако очень быстро учитель понимает, что при работе за компьютером каждое действие — команда, и от её осмысленности зависит конечный результат.

3. Постепенно у слушателей появляется уверенность в своих силах, ощущение собственной успешности. И с другой стороны, теряется ложная самоуверенность, появляется умение объективно оценивать свою работу.

4. Компьютерные средства иногда подсказывают идеи, которые ранее у учителя не возникали. Например, шаблоны оформления наводят на мысль о дизайне дипломов для участников проекта.

5. Учитель по-новому смотрит на свой опыт, ещё раз возвращается к своим наработкам, часто дополняя и улучшая их.

6. В процессе обучения на курсах учителя получают редкую возможность увидеть работу друг друга, чему-то научиться не на специально подготовленном открытом уроке, а в каждодневной практике [4].

Литература

1. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.П. Андриади. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.
2. Письмо МО РФ от 28.03.2002 г. № 199/13 «Рекомендации по использованию компьютеров в начальной школе» // Сибирский учитель. – № 6 (22). – 2002. – <http://www.websib.ru>.
3. Фёдорова Ю. В. Технология Intel® «Обучение для будущего» и её возможности в работе с детьми / Ю.В. Федорова // Использование информационных и компьютерных технологий в процессе подготовки учителя начальных классов: Материалы выездного заседания учебно-методической комиссии по педагогике и методике начального образования Учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования. Москва, 27–28 октября 2005 г. / Сост.-ред.: Н.И. Фатеева, А.М. Фатеев. – М.: МГПИУ, 2006. – 152 с.
4. Intel® «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft): Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: «Русская Редакция», 2003. – 368 с.

Literatura

1. Andriadi I. P. Osnovy' pedagogicheskogo masterstva: Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenij / I.P. Andriadi. – M.: Izd. centr «Akademija», 1999. – 160 s.
2. Pis'mo MO RF ot 28.03.2002 g. № 199/13 «Rekomendacii po ispol'zovaniju komp'yuterov v nachal'noj shkole» // Sibirskij uchitel. – № 6 (22). – 2002. – <http://www.websib.ru>
3. Fyodorova Yu. V. Texnologiya Intel® «Obuchenie dlya budushhego» i eyo vozmozhnosti v rabote s det'mi / Yu.V. Fyodorova // Ispol'zovanie informacionnyx i komp'yuternyx texnologij v processe podgotovki uchitelya nachal'nyx klassov: Materialy' vy'ezdnogo zasedaniya uchebno-metodicheskoy komissii po pedagogike i metodike nachal'nogo obrazovaniya Uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po special'nostyam pedagogicheskogo obrazovaniya. Moskva, 27–28 oktyabrya 2005 goda / Sost.-red.: N.I. Fateeva, A.M. Fateev. – M.: MGPU, 2006. – 152 s.
4. Intel® «Obuchenie dlya budushhego» (pri podderzhke Microsoft): Uchebnoe posobie. – 2-e izd., pererab. – M.: «Russkaya Redakciya», 2003. – 368 s.

Кореукина, Yulia V.

**Readiness of a Teacher to Use Modern
Information Technologies in Primary School**

Classes of computer science in primary schools have their own psychological and hygienic requirements and therefore ask for special arrangement of space and environment. The method of project-making can be a good solution to the problem. Project-making consists not only in individual work among the members of a group, but in their cooperation, which results in free communication between the members of a group. Primary school teachers participating in the Intel “Teach to the Future” program acquire the peculiarities of project-making based on IT-methods.

Key-words: arrangement; education space (environment); IT (information technology); teaching; primary school.



НА КНИЖНОЙ ПОЛКЕ

Публикации преподавателей МГПУ в 2008 году

МОНОГРАФИИ, СБОРНИКИ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ,
УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ, МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИЙ

Актуальные аспекты современного состояния дошкольного образования в московском мегаполисе (мониторинговое исследование / Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; Научно-исслед. ин-т столич. образования; [авт. кол.: В.В. Рябов, Л.Ф. Холоднова, И.А. Васильев, Е.А. Демидов и др. – М.: МГПУ, 2008. – 91 с.

Данное мониторинговое исследование проводилось в соответствии с решением Коллегии Департамента образования города Москвы. Наименование исследования «Изучение потребностей родителей в знаниях о воспитании и развитии детей раннего возраста», цель исследования — определение необходимых мер по оказанию помощи родителям в знаниях о воспитании и развитии детей раннего возраста.

Афанасьев В. В.

Методологические характеристики исследовательской деятельности педагога: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; В.В. Афанасьев, Л.И. Уколова, П.А. Черватюк. – М.: АС–Траст, 2008. – 145 с.

В учебном пособии рассмотрены проблемы организации педагогических исследований. Авторы подчеркивают, что главным для обучающегося в вузе и аспирантуре, должно быть формирование умения вести исследование, опираясь на специальные методологические знания. Даются конкретные ориентиры, направляющие деятельность будущего педагога-исследователя или специалиста высокого уровня.

Афанасьев В. В.

Управление образовательными системами : учеб. метод. пособие для студентов пед. вузов / В.В. Афанасьев, О.В. Грибкова; ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т». – М.: АС–Траст, 2008. – 79 с.

Учебно-методическое пособие предназначено для реализации государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшего профессионального образования всех форм обучения. Учебно-методическое пособие составлено на основе работ Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибановой, В.П. Сергеевой, посвященных управлению образованием. Предназначено для преподавателей, аспирантов, и студентов педагогических вузов, всех, кто интересуется вопросами управления педагогическими и образовательными системами.

Гликман И. З.

Спецкурс по педагогическому стимулированию : учеб.-метод. пособие для руководителей школ и студентов педагогических вузов / И.З. Гликман. – М.: Школьные технологии, 2008. – 192 с.

В пособии рассматривается ключевая проблема образования — стимулирование познавательной и другой полезной деятельности учащихся, а также организация и методика такого стимулирования. Автор убеждает, что успех обучения и воспитания зависит от овладения педагогами всем богатством средств педагогического стимулирования.

Городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 5» на 2009–2011 годы / Правительство Москвы; Департамент образования города Москвы; отв. ред. Л.Е. Курнешова; сост. Л.В. Лещенко, С.А. Луганов. – М. : Школьная книга, 2008. – 184 с.

Главная цель данной программы в соответствии со «Стратегией Правительства Москвы по реализации государственной политики в интересах детей «Московские дети» на 2008–2017 годы» — комплексное обеспечение прав и интересов детства, включающее повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики и современным потребностям общества, учитывающего способности каждого ребенка.

XXI век : проблема подготовки специалистов в системе педагогического образования (По материалам международной конференции, проходившей в г. Москва 26–28 апреля 2007 г.) / ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; сост. И.А. Бирич, С.В. Плахутина; отв. за вып. С.Л. Атанасян. – М.: МГПУ: АГПУ им. Х. Абовяна, 2007. – 444 с.

В XXI веке Россия так же как и все страны будет создавать общество знаний, развивать инновационные подходы в решении проблем науки, техники, экологии. Подготовка педагогических кадров — актуальная проблема наших дней, это нашло отражение в сборнике трудов материалов конференции. Тезисы и доклады группируются в сборнике по разделам «Инновацион-

ная система деятельности вуза: интеграция науки образования и практики», «Философские подходы в образовании», «Русский язык как межкультурная коммуникационная среда», «Психологическое обеспечение подготовки учителя XXI века», «Современные направления развития педагогического знания». Сборник представляет интерес для аспирантов, преподавателей, студентов педагогических вузов, а также для всех, кому интересна проблема подготовки педагогических кадров в XXI веке.

Зверева М. В.

Готовимся к школе. Сохрани свое здоровье сам! Школа здоровья для старших дошкольников и их родителей / М.В. Зверева. – Смоленск: Асоц. XXI век, 2008. – 48с.

Тексты, инструкции и вопросы детям в понятной форме и красочном оформлении для чтения родителей с детьми.

Итоги выполнения программы «Столичное образование – 4» в 2006–2007 годах: сб. научн. ст. / ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; сост. М.Н. Русецкая. – М.: МГПУ, 2008. – 146 с.

Сборник научных статей представляет материалы лабораторий Научно-исследовательского института столичного образования, отражающие итоги выполнения мероприятий Городской целевой программы развития «Столичное образование – 4». В статьях отражены результаты научного поиска по ключевым направлениям программы.

Куликова Т. А.

Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студентов заоч. отд-ния высш. пед. учеб. заведений по спец. «Дошк. воспитание» / ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т», Фак. дошк. педагогики и психологии, Каф. дошк. педагогики; Т.А. Куликова. – М. : МГПУ, 2008.

В учебном пособии рассматриваются теоретические основы и практические вопросы проектирования и осуществления опытной и экспериментальной работы в образовательном учреждении. Новизна учебного пособия состоит в том, что оно направлено на формирование у студентов знаний, умений, личностных качеств, основ методологической культуры, необходимых современному специалисту дошкольного образования для организации экспериментальной работы в образовательном учреждении. Пособие может служить руководством к организации самостоятельной работы студентов-заочников, поскольку включает разнообразные задания образовательного, развивающего, воспитывающего характера.

Мониторинговые исследования в системе московского образования : информационно-аналит. сб. / Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО «Моск. гор. пед. ун-т» Научно-исслед. ин-т столичного образования, Лаб. мониторинг. исслед. в системе образования; Л.Ф. Холоднова,

И.А. Васильев, Г.Г. Москалев, И.Н. Захарова, Л.В. Акимова; [отв. ред. М.Н. Русецкая]. – М.: МГПУ, 2008. – 90 с.

В сборнике представлены основные этапы мониторинговых исследований состояния и тенденций развития столичного образования за период существования МГПУ и НИИСО, отражены наиболее актуальные аспекты исследований важнейших проблем модернизации образования в московском мегаполисе.

Оглоблина Г. И.

Методическая работа в школе и инновации: учеб.-метод. пособие / Департамент образования г. Москвы; Пед. фак.; Каф. Педагогики и психологии; Г.И. Оглоблина. – М.: МГПУ, 2008. – 97 с.

Представленное учебно-методическое пособие — пятое из цикла подготовленных автором, профессором кафедры педагогики и психологии педагогического факультета МГПУ по курсу специализации «Управление учебно-воспитательным процессом», содержит учебно-методический план и учебную программу, практические задания, вопросы к зачету, список литературы.

Рябов В. В.

К истории создания и развития педагогического университета в Москве / ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; В.В. Рябов. – 2008. – 368 с.

Ректор Московского городского педагогического университета В.В. Рябов показал сложный процесс создания и становления нового вуза на фоне развития педагогического образования Российской Федерации. В приложении — учредительные документы, создание структур университета, приветствия МГПУ в связи с 10-летием со дня основания университета, интервью автора в печати и другие материалы об университете.

Современное состояние воспитания детей и молодежи в образовательных учреждениях города Москвы (мониторинг. исследование) / Департамент образования г. Москвы; ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т» [авт. кол.: В.В. Рябов, Л.Ф. Холоднова, И.А. Васильев, Г.Г. Москалев, И.Н. Захарова.] – М.: МГПУ, 2008. – 214с.

В работе рассматриваются некоторые теоретико-методологические аспекты воспитания подрастающего поколения, дается социологический анализ состояния и тенденций воспитания учащихся общеобразовательных учреждений и учреждений НиСПО. В приложении даны мысли выдающихся людей о воспитании, результаты анкетных опросов учащихся, учителей общеобразовательных учреждений, студентов, преподавателей НиСПО, экспертов.

Современные дошкольники — дети нового поколения: матер. гор. научно-практ. конф. проходившей в городе Москва 1 июня 2007 года / ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т» [ред. кол. С.А. Козлова, Т.А. Куликова, О.А. Шаграева, Т.И. Зиновьева; под ред. Н.А. Горловой]. – М.: МГПУ, 2008. – 222 с.

В сборнике представлены результаты исследований ученых факультетов романо-германской филологии, дошкольной педагогики и психологии, начальных классов, научно-исследовательских лабораторий НИИСО МГПУ, дошкольных работников Столичной системы образования. В рекомендациях конференции записано: «Участники считают целесообразным при разработке современной стратегии столичного образования основываться на позиции, предложенной учеными Московского городского педагогического университета о том, что современные дети — это дети нового поколения, обладающие новым типом сознания».

Участники конференции рекомендуют сосредоточить усилия ученых и практиков на изучении особенностей и закономерностей развития современных детей и внедрять в практику результаты научных исследований.

Фатеева Н. И.

Дидактика начальной школы : учеб. пособие / Департамент образования г. Москвы; ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; Н.И. Фатеева, А.М. Фатеев. – М.: МГПУ, 2008. – 246 с.

В пособии раскрывается предмет и задачи дидактики начальной школы, освещается процесс обучения младших школьников, рассматриваются вопросы содержания начального образования и организации учебной деятельности детей в начальных классах.

Являясь важным разделом общей дидактики и одновременно педагогики начального образования, дидактика начальной школы изучает вопросы образования и обучения младшего школьника.

В данном пособии впервые дана подробная характеристика аудиовизуальных, компьютерных, мультимедийных и других средств современного обучения, используемых в работе учителя начальной школы. Особое внимание уделено межпредметным связям дидактики начальной школы с такими учебными дисциплинами, как история педагогики, психология, информатика, частные методики.

Учебное пособие адресовано студентам педагогических вузов и молодым учителям.

Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки в педколледже и в университете: сб. науч. ст. / Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; Научно-исслед. ин-т столич. образования. Лаб. проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университет»; [сост. Л.П. Стойлова]. – М.: МГПУ, 2008. – 149 с.

В сборник включены статьи, отражающие результаты исследования, проведенного сотрудниками лаборатории проблем подготовки учителей в системе «педколледж – университет» в 2006–2007 гг. по теме «Сопряженная комплексная программа формирования исследовательских умений у будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки в системе «педколледж – университет».

Шаграева О. А.

Общая психология в понятиях и определениях: учеб. пособие / Правительство г. Москвы; ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т». – М.: МГПУ, 2008. – 153 с.

Учебное пособие отражает все важные темы курса общей психологии. Новизна состоит в том, что в нем обсуждаются темы, значимые в деле подготовки специалистов в сфере педагогики. Автор знакомит читателей с персоналиями, оставившими след в научном знании.

Сборник научных трудов: международный межвузовский сборник / ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; сост. М.Н. Русецкая, О.Г. Приходько. – М.: МГПУ, 2008. – 432 с.

Сборник научных трудов факультета специальной педагогики МГПУ, который стал примером реализации современной модели подготовки специалистов на основе интеграции науки, образования и практики. Среди авторов сборника лучшие специалисты, ученые, чьи имена хорошо известны не только в России, но и в странах ближнего и дальнего зарубежья. Содержание статей многоаспектно.

СТАТЬИ

Козлова С. А.

Как сделать предмет «Окружающий мир» любимым / С.А. Козлова, В.Н. Афонина, И.М. Горбаткина // Начальное образование. – 2008. – № 1. – С.49–51.

В подборке высказываний, посвященных проблеме повышения качества обучения по предмету «окружающий мир» С.А. Козлова, доктор педагогических наук, профессор МГПУ считает, что уроки по данному предмету способствуют тому, что знания переходят в структуру поведения, постепенно у ребенка складывается система нравственного отношения к разным областям деятельности: природным объектам, окружающим людям, к самому себе.

И.М. Горбаткина, преподаватель МГПУ напоминает, что данный предмет решает такие задачи, как формирование у младшего школьника целостного взгляда на окружающий мир, развитие личности ребенка, приобретение ребенком опыта коммуникативного, интеллектуального, эмоционального, делового взаимодействия с окружающими людьми.

Считает, что высокая эрудиция учителя и адекватные мотивы помогут выбрать вариант учебного курса «Окружающий мир» из множества существующих, который поможет детям понять важность познания окружающего мира.

Александрова В. Г.

Возрождение духовных традиций гуманной педагогики / В. Г. Александрова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 42–47.

Автор считает, что путь к обновленной педагогике сегодняшнего дня — это мобилизация всех культурных ресурсов для творческого и гуманного решения острых современных проблем образования.

Амонашвили Ш. А. Новая раса. / Ш.А. Амонашвили // Педагогический вестник. – 2008. – № 6. – С. 14.

Амонашвили Ш. А. Путник вечности / Ш.А. Амонашвили // Педагогический вестник. – 2008. – № 7. – С. 14.

Амонашвили Ш. А. О, ребенок / Ш.А. Амонашвили // Педагогический вестник. – 2008. – № 8. – С. 14.

Амонашвили Ш. А. Мудрость воспитания / Ш.А. Амонашвили // Педагогический вестник. – 2008. – № 9. – С. 14.

Амонашвили Ш. А. Вариации об Адамах и Евах / Ш.А. Амонашвили // Педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 14.

Редакция «Педагогического вестника» публикует новую книгу Ш.А. Амонашвили «Баллада о воспитании». Поколение педагогов выросло на книгах автора. Автор замечает, что идет новое поколение детей, которое составляют особую человеческую расу. Их предназначение более высокое и длительное, чем предназначение любого другого поколения. Мудрость воспитания по мнению автора в том, чтобы родители и те, кто помогает им в воспитании, сами разобрались в своих устремлениях, то есть, воспитывая детей, воспитывали себя.

Лихачев С. В.

Надписи от Ломоносова до Чехова / С.В. Лихачев // Литература в школе. – 2009. – № 3. – С. 9–12.

Автор считает, что в наше время в школе необходимы новые пути для мотивации изучения литературы и знакомит читателей с материалом, использование которого в обучении стимулирует внимание учащихся в целом к текстам русской литературы XVIII века.

Савенков А. И.

Традиционное обучение и современное образование / А.И. Савенков // Директор школы. – 2008. – № 6. – С. 60.

В статье автор прослеживает сосуществование традиций и новаций в образовании. Их взаимодействие предполагает множество подтем и интересных поворотов. Автор подчеркивает, что противоречия между традиционным и инновационным обучением и воспитанием вполне естественны и вряд ли разрешимы, а выход из них возможен лишь в разумном дозировании того и другого.

Савенков А. И.

Ученых много, умных мало / А.И. Савенков // Учитель в школе. – 2008. – № 1. – С. 103.

Автор показывает преимущества одаренного ребенка в творческой деятельности, отмечает, что у одаренных детей часто присутствует стремление к классификации и систематизации информации, предлагает воспользоваться различными заданиями, играми, с помощью которых можно развить способности к систематизированию и классифицированию по разным основаниям.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2009, № 2 (8)**

Ассуирова Лариса Владимировна — доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: assuir@mail.ru

Афанасьева Жанна Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: afanasyev@comtv.ru.

Баранова Елена Васильевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: baranova_alenka@mail.ru

Геронимус Татьяна Михайловна — доцент кафедры математики и методики ее преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: geronimus_tm@mtu-net.ru

Козлова Светлана Акимовна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: svetlanak38@mail.ru

Копейкина Юлия Викторовна — учитель английского языка ГОУ СОШ № 719 г. Москвы, аспирант общеинститутской кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: yukopeykina@yandex.ru

Кудряшёв Алексей Валериевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: kud.al@mail.ru

Подгорная Алла Константиновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: ap1306@bk.ru.

Поставнёв Владимир Михайлович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

E-mail: PostavnevaIV@yandex.ru

Поставнёва Ирина Васильевна — кандидат психологических наук, доцент общеинститутской кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: postavnevaiv@yandex.ru

Савенков Александр Ильич — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии образования, директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: asavenkov@bk.ru.

Смирнова Марина Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: m_smirnova58@list.ru.

Сухачева Вероника Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: versukh@yandex.ru.

Чикина Валерия Альбертовна — учитель русского языка и литературы гимназии 12 г. Саранска.

E-mail: vachkina@mail.ru

Яковлева Ирина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики факультета специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: yakovlevaim@yandex.ru

Authors / MCPU Vestnik, № 2 (8)-2009

Assuirova, Larisa V. — PhD (Pedagogy), Professor at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: assuir@mail.ru).

Afanasyeva, Zhanna V. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate-Professor at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: afanasyev@comtv.ru).

Baranova Elena V. — PhD-candidate (Psychology), Associate-Professor at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: baranova_alenka@mail.ru).

Geronimus, Tatyana M. — Associate-Professor at the Department of Mathematics and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: geronimus_tm@mtu-net.ru).

Kozlova, Svetlana A. — PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Pre-School Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: svetlanak38@mail.ru).

Kopeykina, Yulia V. — Teacher of English at Secondary School #719, Moscow; Postgraduate student at the Institute Department of Pedagogy and Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: yukopeykina@yandex.ru).

Kudryashov, Alexey V. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate-Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: kud.al@mail.ru).

Podgornaya, Alla K. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate-Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: ap1306@bk.ru).

Postavnev, Vladimir M. — PhD-candidate (Psychology), Associate-Professor at the Department of Development Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: PostavnevaIV@yandex.ru)

Postavneva, Irina V. — PhD-candidate (Psychology), Associate-Professor at the Institute Department of Pedagogy and Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: postavnevaiv@yandex.ru)

Savenkov, Alexander I. — PhD (Pedagogy), PhD (Psychology), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: asavenkov@bk.ru).

Smirnova, Marina S. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate-Professor at the Department of Natural Sciences and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: m_smirnova58@list.ru).

Sukhacheva, Veronika A. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate-Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (e-mail: versukh@yandex.ru).

Chikina, Valeria A. — Teacher of Russian and Literature at Grammar School #12, Saransk (e-mail: vachkina@mail.ru).

Yakovleva, Irina M. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate-Professor, Head of the Department of Oligophrenic Pedagogy and Clinical Fundamentals of Special Pedagogy at the Faculty of Special Pedagogy, Moscow City Pedagogical University (e-mail: yakovlevaim@yandex.ru).

Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4.; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Перед названием статьи (не более 7 слов) указываются инициалы и фамилия автора (авторов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении. Ключевые слова и словосочетания (не более 5) разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.orhto-rus.ru/>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП.Ф.1.0п.19 Ед.хр.8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1-64)).

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

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

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

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

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

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

Уважаемые читатели!

В статье «Проблемы перехода педагогических университетов на уровень образования» (автор Е.Н. Геворкян) Вестника Московского городского педагогического университета № 1 (7) 2009 г., серии «Педагогика и психология» была допущена техническая ошибка. Авторами статьи являются В.В. Рябов и Е.Н. Геворкян. Ответственный редактор-составитель — начальник Управления планирования и координации научно-исследовательских работ Р.Г. Резаков приносит свои извинения.

Редакция журнала

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 2 (8), 2009

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: 29.06.2009 г. Формат 70×108 1/16.
Бумага офсетная.

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