

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 3 (9)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2009**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY**

**№ 3 (9)**

**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
- Коньшева 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

ISSN 2074-7829

© ГОУ ВПО МГПУ, 2009

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогическое образование

- Назарова Н.М.* Интегрированное (инклюзивное) образование:  
генезис и проблемы внедрения ..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

- Курлыгина О.Е.* Моделирование методических ситуаций  
в подготовке учителя к обучению русскому языку ..... 19
- Андропова Р.Е., Боровская Е.Р., Гаврилов В.В., Махортов И.В.*  
Роль информационных технологий в изучении иностранного  
языка ..... 36

### Психология

- Чекалина А.А.* Об особенностях гендерного самосознания субъектов  
образовательного процесса ..... 41

### Теория и практика обучения и воспитания

- Коджастирова Г.М.* Особенности гендерного воспитания  
школьников ..... 56
- Шаграева О.А.* Методологические основы организации дошкольного  
образования: проблемы и перспективы ..... 67
- Смирнова М.С., Потапов И.В.* Использование элементов проблемного  
обучения на уроках по курсу «Окружающий мир» ..... 78
- Погодина С.В.* Особенности восприятия произведений искусства  
детьми дошкольного возраста ..... 85

### Специальная педагогика и специальная психология

- Аксёнова Л.И.* Современное образовательное пространство поддержки  
раннего детства ..... 96

**История педагогического и психологического образования**

*Королихина О.Б.* Ведущие тенденции совершенствования профессионального педагогического образования ..... 103

**Дискуссии**

*Тюрин П.Т.* Агрессивность и ее иррациональные эксцессы..... 117

**Страницы молодых ученых**

*Полунина И.А.* Обучение младших школьников решению задач на распознавание ..... 125

*Жерлыгина А.* Характеристика процесса ассоциирования на русском и английском языках будущих учителей начальной школы..... 132

**Аннотации и ключевые слова** ..... 139

**Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2009, № 3 (9)**..... 147

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

*Nazarova, N.M.* Integrated education: genesis and problems of introduction..... 8

### **Problems of Professional Training**

*Kurlygina, O.E.* Methodical Situations Simulation as a Means of Preparation of the Teacher to Teach Russian to Younger Schoolchildren ..... 19

*Andronova, R.E., Borovskaja, E.R., Gavrilov, V.V., Mahortov, I.V.* Information and Communication Technologies as Means of Effective Self-Education of Students in Learning a Foreign Language..... 36

### **Psychology**

*Chekalina, A.A.* On Features of Gender Consciousness of the Participants of the Educational Process..... 41

### **Theory and Practice of Teaching (Education)**

*Kodjaspirova, G.M.* Peculiarities of Gender Education of Pupils..... 56

*Shagraeva, O.A.* Methodological Basis of the Organization of Preschool Education: Problems and Perspectives ..... 67

*Smirnova, M.S., Potapov, I.V.* Problem Solving Method in Teaching Nature Studies at Primary Level..... 78

*Pogodina, S.V.* The Peculiarities of Perception of Pieces of Art by Pre-School Children ..... 85

---

---

## **Special Pedagogic and Special Psychology**

- Aksenova, L.I.* Modern Educational Environment of Support of Early Childhood..... 96

## **History of Pedagogical and Psychological Education**

- Korolikhina, O.B.* Leading Tendencies of Perfecting Pedagogical Education in Russia (the 60–90s of the 19-th century) ..... 103

## **Discussions**

- Tyurin, P.T.* Aggression and Its Irrational Excesses ..... 117

## **Young Scientist's Pages**

- Polunina, I.A.* Teaching Solving Recognition Tasks to Younger Schoolchildren ..... 125
- Zherlygina, A.* The Association Process in Russian and English Languages of Future Primary School Teachers ..... 132

## **Annotations and Key-words**..... 139

## **MGPU Vestnik authors, series “Pedagogic and Psychology”.**

- 2009, № 3 (9)** ..... 147

Н.М. Назарова

## Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения

**В** педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX веке и применялся первоначально преимущественно в США к проблемам расовых, этнических меньшинств, позднее — к детям эмигрантов и лишь в последние десятилетия (с 60-х гг. XX века) термин вошел в речевой оборот на Европейском континенте и стал применяться в контексте проблем лиц с ограниченными возможностями (инвалидов).

В истории педагогики возникновение феномена *совместного обучения* (именно так, а не «интеграция» он назывался сначала) обычных детей и детей с проблемами в развитии (XIX век) было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей И.Г. Песталоцци (1746–1827). Идея совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями зрения, слуха, умственного развития занимала умы передового европейского учительства первой половины XIX века (Франция, Германия, Австрия и др.). В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводила ряд аргументов: возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как для детей этой категории было крайне мало специальных учреждений; возможность использования воспитательного потенциала семьи, который исключается при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната (В.А. Егер); возможность сделать общедоступными особые, весьма эффективные способы и приемы, применяемые в практике обучения детей с отклонениями в развитии, которые нередко оставались семейной и коммерческой тайной учредителя той или иной частной школы-интерната для детей с нарушенным развитием. Обучение детей с нарушением в развитии в условиях народной школы рассматривалось как возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы. Руководители учительских семинарий видели возможность

повышения качества методической подготовки учителей народной школы за счет овладения ими специфическими технологиями обучения детей с нарушениями в развитии. Так, немецкий педагог Фридрих Х.К. Шварц в работе «Теория воспитания в трех томах» писал в 1829 г.: «Существуют очень хорошие образовательные учреждения для глухих и слепых, и важным шагом вперед в настоящее время будет включение их достижений в народные школы, и тем самым их обогащение» (цит. по: [9: с. 109]). В то время предполагалось, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. Опыт такой подготовки известен в прусской провинции Саксония. При школах-интернатах (институтах) для глухих детей в Эрфурте и Хальберштадте, позднее — в Магдебурге и Вайсенфельсе (Германия) были открыты учительские семинары, где только за 2 года (1832–1834) было подготовлено более 100 семинаристов, которые могли работать также и с детьми с проблемами в развитии. Известны многочисленные факты включения детей с нарушением умственного развития в массовую народную школу (школы для бедных) на территории европейских стран. Во Франции широко известен был опыт А. Бланше, организовавшего при поддержке министерства образования успешное обучение детей с нарушениями в развитии в народной школе.

Практика совместного обучения была возможна до тех пор, пока не введен был обязательный всеобщий и жесткий образовательный ценз. Постепенное введение в странах Европы в XIX веке законов об обязательном начальном обучении уже с 40–50-х гг. ведет к увеличению числа элементарных школ и переполнению классов в них (в классе обычно насчитывалось более 80 человек). Такие условия обучения для детей с образовательными затруднениями, с умственной отсталостью, глухих, слепых, нуждающихся, по сути, в индивидуальном подходе, становятся неприемлемыми. Поэтому все чаще детей, не справляющихся с обязательной программой и имеющих нарушения в развитии, либо направляют в добавочные классы, создаваемые в этой же школе, либо переводят в открываемые для этого специальные школы (интернаты), рассматривая такую форму организации обучения этой категории учащихся как более прогрессивную, щадящую и, одновременно, освобождающую массовую ценовую школу от обязанности заниматься трудными детьми. Пионерами отдельного от массовой системы образования обучения детей с нарушениями в развитии выступают в XIX веке скандинавские страны.

Затем почти на сто лет (вторая половина XIX – вторая половина XX веков) педагогика забывает о совместном обучении. Мировая система образования за этот период выстраивает изолированную подсистему в своей структуре — национальные системы специального образования для большинства категорий детей с ограниченными возможностями, обеспечивая дифференцированное и отдельное от массовой системы образования обучение и воспитание детей указанной выше категории.

Современная форма интеграции появляется впервые за рубежом лишь во второй половине XX века. Технологическая и информационная револю-

ции XX века в сочетании с либерально-демократическими реформами 70-х гг. способствовали экономическому подъему, проникновению в педагогику, как общую, так и специальную, гуманистических идей, инновационных теорий и технологий, в том числе внедрению и реализации теории и практики интерактивного и экологического подходов в образовании.

Ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н.Э. Бенк-Миккельсен — 1959; Б. Нирье — 1968), законодательно закреплённая позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями, в основе которой — идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами («Декларация прав человека» и др.). Одной из составных частей аспектов нормализации стало интегрированное (инклюзивное) образование.

Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии позволили создавать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять информационные и иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни.

Уже с 60-х гг. XX века начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно в Европе (скандинавские страны), в США, Японии. Если в Скандинавии интеграция начинает реализовываться, в основном, нормативным и практическим путем, то в США ее реализации предшествуют научные педагогические поиски и эксперименты.

В США в 1962 г. М.С. Reynolds публикует программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более, чем это необходимо». В 1970 г. американец E.N. Deno предлагает схожую концепцию, которая получает название «Модель «Каскад» [7]. Под «каскадом» понимается система поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из «общего потока» («mainstream»). Термин этот получает широкое распространение и в нашей стране в 90-е гг. XX века, когда в США уже перешли на новую терминологию («инклюзия»).

Следом за первыми западноевропейскими странами, в 1975 г., США ставят интеграцию в своей стране на правовую основу принятием закона 94–142 (The Education for all Handicapped Children Act). Введение в 70-е – начала 80-х гг. XX века интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США привело к появлению ряда трудностей и проблем. Как показывают проведенные в то время исследования в учительской среде, одной из существенных проблем стала *неготовность учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности*. Подобная картина ста-

ла довольно типичной и для многих европейских стран, обратившихся во второй половине XX века к реализации интеграционных идей в образовании.

Возлагавшиеся на быстрый и широкий «mainstreaming» надежды первопродовцев себя не оправдали. Стало понятно, что программа нормализации и интегрированного обучения не может быть внедрена за один день методом административных решений и простым переводом детей с особыми потребностями из специальной школы в массовую. Необходима была значительная и длительная, предваряющая приход детей с ограниченными возможностями в массовую школу, организационно-методическая работа. Работа эта предполагала соответствующую подготовку массового учителя, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подходов, способов, приемов, таких дидактических сред, которые позволяли бы *участвовать всем* детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями совместно, в общем для всех образовательном пространстве. Необходимы были также четкие представления об источниках и размерах финансирования интегрированного обучения, о способах контроля соблюдения прав каждого ребенка на полноценное образование.

Уже в начале 80-х гг. XX века американские исследователи говорят о недопустимости применения принципа «кампаний» по отношению к введению интеграции, подчеркивая: работа неподготовленного учителя массовой школы с ребенком-инвалидом должна рассматриваться как криминальная ситуация.

Необходимость подчеркнуть значимость организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» интеграции привела к смене (уточнению) терминологии и появлению и употреблению в педагогическом обиходе системы образования США в 80-е гг. XX века нового термина, обозначающего ситуацию совместного обучения: *inclusion* — включение, который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, ставшим руководством к действию для ряда развитых стран. Так, в 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанке (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашает принцип *инклюзивного образования*. Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере *перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей*.

В СССР идея интегрированного обучения не находит поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента она длительное время становится предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР (70-е гг. — Э.И. Леонгард под руководством проф. Ф.Ф. Рау; далее — там же с 80-х гг. и по настоящее время — коллектив исследователей под руководством Н.Д. Шматко). С начала 90-х гг. XX века ряд образовательных учреждений в России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) начинает работу в режи-

ме интеграции, однако системного внедрения инклюзивного образования в России не произошло до настоящего времени. В подавляющем большинстве случаев инициатива в продвижении интеграционных идей принадлежит представителям специальной педагогики.

Между тем к началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями (инвалидов), за или против которой выступает общество и его подсистемы ( в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к которой и те, и другие члены общества имеют право свободного выбора (Е.Е. Kobi, 1983, 1999).

Интеграция как форма социального бытия предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера. В педагогическом понимании интеграция означает, что все дети учатся, работают, играют вместе, с учетом специфических возможностей и потребностей каждого, в общем содержательном и коммуникативном пространстве. При этом детям и подросткам с ограниченными возможностями в совместном образовательном процессе создаются условия для их *активного участия во всех составляющих этого процесса*, содействующие тем самым их развитию и образованию.

В настоящее время использование как и трактовка термина *inclusion* различна как за рубежом, так и в России. Он часто используется для обозначения радикально противоположных феноменов. Это и неквалифицированный энтузиазм (преимущественно управленческих структур) по поводу возможности *полной инклюзии*, и воодушевленная пропаганда *философии инклюзии*, базирующейся на идее моральной, а также социальной ответственности и прав человека. Это также обозначение реальных возможностей совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, подтвержденных пока сравнительно небольшим эмпирическим опытом, который обнаруживает как преимущества, так и недостатки такого совместного обучения. Этот опыт также показывает, что массовая школа имеет пределы (границы) допускаемых в ней изменений, предназначенных для осуществления образовательного включения детей с ограниченными возможностями.

Особое внимание в анализе феномена совместного обучения уделяется эмоциональным аспектам принятия, согласия группы, общества с существованием особого человека, с реализацией его прав во всех сферах жизни, что подчеркивается в зарубежных трактовках термином «инклюзия» и противопоставляется понятию

«эксклюзия» (исключение из общества) (Т.В. Фурьева, 2005). Как указывалось выше, американская педагогика рассматривает применение термина «инклюзия» как акцентирование кардинальных преобразований массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться традиционными терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, все шире внедряют термин «инклюзия» в виде кальки в профессиональный и научный обиход. Примером такого использования термина выступает наша страна.

Современная зарубежная педагогика, исходя из общих принципов интеграции и инклюзивного образования, сформировавшихся на основе почти полувекового опыта, обладает сегодня вполне конкретной шкалой показателей, признаваемой странами с развитой системой интеграции, с помощью которой можно сравнить и оценить наличие и уровень развития интеграционных процессов в разных странах. Назовем лишь некоторые из этих показателей, наиболее значимые с нашей точки зрения:

- наличие и исполнение в стране соответствующего законодательства, согласно которому возможно или рекомендуется интегрированное (инклюзивное) образование;

- обеспеченность экономической основы этих законодательных актов;

- отсутствие нормативно-бюрократических препятствий для инноваций, связанных с инклюзивным образованием;

- воспитание и школьное обучение лиц с ограниченными возможностями рассматривается как отдельная, самостоятельная задача специалистов и профессионалов массовой и специальной системы образования;

- готовность и способность имеющих отношение к этой проблеме специалистов к коллективной совместной работе;

- реализация системы мер по профилактике, раннему выявлению и ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями и их семьям, способствующей уменьшению последующих затруднений в совместном воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями и обычных детей;

- проведение массовой школой системных преобразований учебно-воспитательного процесса, благодаря которым становится возможным или облегчается прием в школу детей с ограниченными возможностями и их полноценное участие в образовании и во всей жизни школы;

- сохранение функционального статуса существующих учреждений системы специального образования и улучшение специальных образовательных условий для обучающихся в этих учреждениях детей с проблемами в развитии;

- дифференциация образовательных затруднений учащихся как основа организации их обучения, включающая тщательный и индивидуальный подбор образовательной среды для предупреждения вторичных отклонений в развитии ребенка и необходимости его изолированного обучения;

- сертифицированность специальной образовательной среды в образовательных учреждениях общего назначения;
- открытость систем общего и специального образования для свободного перехода, при необходимости, учащихся в массовую систему образования и обратно;
- наличие социальных и образовательных условий для жизни ребенка с ограниченными возможностями в семье и полноценного участия семьи в его воспитании;
- соблюдение права выбора родителей: родители детей с ограниченными возможностями вправе свободно выбирать либо инклюзивное образование, либо обучение в специальном образовательном учреждении; наличие экономического обеспечения реализации этого права;
- обеспечение доступности инклюзивного образования ( транспорт, жилищные условия и социальные отношения, архитектура и близость расположения образовательного учреждения и др.) ;
- доставка необходимых педагогических ресурсов к нуждающемуся в них ребенку, а не наоборот, когда ребенок доставляется к имеющимся ресурсам;
- соблюдение принципа добровольности: все участники интеграционного процесса и инклюзивного обучения взаимодействуют и сотрудничают друг с другом добровольно;
- реализация интеграционного процесса в различных формах — от изолированных классов в структуре массовой школы через индивидуальную интеграцию к интеграционным (инклюзивным) классам, в зависимости от потребностей и возможностей учащихся.

Важно учитывать также и то, являются ли перечисленные показатели уровня развития интеграционных процессов повсеместным явлением в стране или носят локальный характер.

Опираясь на указанные выше критерии, дадим лишь краткую характеристику проблемы внедрения инклюзивного образования в нашей стране на современном этапе, в связи с ограниченными рамками объема данной публикации.

Итак, сегодня реализация в России образовательной интеграции как *инклюзивного образования* ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

Инклюзивное образование требует *системного подхода* при решении проблем интеграции, то есть принятия во внимание и приведения в соответствие на государственном, региональном и муниципальном уровнях всех подсистем (образовательных, социальных, нормативно-правовых, экономических), прямо или косвенно связанных с интеграционными процессами.

В реальности уже второе десятилетие в России образовательная интеграция реализуется в основном методом *экстраполяции*, то есть опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя

за рубежом, форм образовательной интеграции. При этом в подавляющем большинстве случаев эта работа инициируется и ведется представителями системы специального образования, нередко на средства зарубежной благотворительности, в то время как затрагиваемые при образовательной интеграции подсистемы массового образования продолжают существовать в неизменных и привычных для них условиях. Реальность такова, что детей с особыми образовательными потребностями интегрируют в давно сложившуюся, трудно принимающую инновации систему нормативного массового образования, что не может быть безболезненным или безразличным для этой системы (организационно, содержательно, нормативно, дидактически, экономически, социально-психологически).

Попытки объединения двух, длительное время изолированно развивавшихся систем, — специального образования, на основе традиционных медицинских классификаций и с вытекающими из них *видами дефектов*, с одной стороны, и, с другой — массового образования, традиционно ориентированного на успешность, с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создают в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования. Обратившись к истории интеграции, можно видеть, что регулярная школьная интеграция в зарубежных странах XX века начиналась (после периода опытов) с *соответствующего законодательного реформирования массовой системы образования под задачи интеграции*. Сегодня прочная законодательная база в образовании для реализации интеграционных процессов отсутствует, не говоря уже о ее экономической основе. Достаточно сказать, что уже *десять лет (!)* не утвержден подготовленный федеральный Закон о специальном образовании, в разработке которого приняли участие лучшие отечественные и зарубежные специалисты. Зарубежные эксперты назвали его одним из лучших в Европе.

Массовая система образования России не имеет сегодня ни концепции, ни технологий, ни движущих сил, ни средств, ни, самое главное, привлекательных мотивов для осуществления каких-либо внутренних изменений под задачи инклюзивного образования.

Отсутствуют и, скорее, невозможны в настоящее время материальные гарантии инклюзивного образования как дорогостоящего проекта, который *должен предусматривать одновременно с созданием сертифицированной специальной образовательной среды в массовой школе сохранение существующей системы специального образования, улучшения его материальных условий* за счет определенной разгрузки (уменьшение числа учащихся, приходящихся на одного учителя). Речь идет, по сути, о выстраивании параллельной и сертифицированной системы специального образования в структуре массовой образовательной системы — так, как это имеет место в цивилизованных странах мира. В основе идеи инклюзивного образования лежит также *право выбора*, и ни один из вариантов этого выбора (массовая или специальная школа) не должен быть хуже другого. В России управленческие структуры образования рассматривают инклюзивное

образование, чаще всего, как способ экономии средств в образовании за счет перемещения учащихся с особыми образовательными потребностями в массовую школу и *закрытие подавляющего большинства учреждений специального образования*. Этот процесс в различных регионах России набирает обороты и, скорее всего, обратного хода иметь не будет, извращая и дискредитируя тем самым гуманистические идеи инклюзивного образования.

В прямой связи с этим находится и проблема создания сертифицированной специальной образовательной среды в системе массового образования, а также инструментов контроля соблюдения права на качественное специальное образование для детей с ограниченными возможностями. Сертификирование образовательной среды должно спасти детей с ограниченными возможностями от безответственности массовой школы при введении адресного (подушевого) финансирования, когда администрация «инклюзивной» школы заинтересована лишь в наличии возможно большего числа детей с ограниченными возможностями (точнее — материальных средств, следующих за ними), но не в создании для них специальной образовательной среды.

Повторяя ошибку США 70–80-х гг. XX века, отечественная образовательная интеграция внедряется сегодня без серьезной специальной подготовки учителя, психолога массовой системы образования к работе в условиях интеграции. Педвузы и педколледжи не владеют сегодня технологиями подготовки к работе в условиях инклюзивного образования ни учителей массовой школы, ни специальных педагогов разных специальностей.

Между тем, при характерных для России гео-пространственных особенностях, региональных экономических, социальных и социокультурных, конфессиональных и иных различиях адекватную модель интеграции для того или иного ребенка с ограниченными возможностями компетентно может подобрать на месте только высококвалифицированная команда специалистов (педагог-дефектолог, учитель массовой школы и администратор), способных к работе в условиях интеграции. В этом, возможно, специфика России и способ компетентного решения проблем интеграции на местах. Однако в системах высшего и среднего педагогического образования ни учебно-методическое обеспечение, ни вузовские преподаватели не нацелены сегодня на решение проблем инклюзивного образования.

Выше отмечалось, что реализация инклюзивного образования прямо связана с наличием в стране налаженной системы ранней комплексной помощи. Только дети, получившие раннюю комплексную помощь, подготовлены в значительной мере к обучению в условиях высоких требований инклюзивной среды. Наша страна отстает в этом секторе образования более чем на 20 лет, а подготовка специалистов для реализации ранней комплексной помощи осуществляется пока в 2–3 педвузах, один из которых — Московский городской педагогический университет (факультет специальной педагогики).

Для успеха *образовательной интеграции* немаловажное значение имеет социально-психологический аспект проблемы, в том числе и категория

*менталитета*, влияющего на отношение как общества в целом, так и лиц, принимающих ответственные решения в сфере законодательства, организации и финансирования образования. Можно констатировать, что сегодня в российском общественном сознании сохраняется дефектоориентированный подход (дети-инвалиды, больные дети и т.п.).

Приоритетность в нашей стране категории социальной защиты перед категорией образования лиц с ограниченными возможностями генетически восходит к призрачно-патерналистским детерминантам, заложенным много столетий назад отечественным православием, и предстает прочной составной частью российской ментальности. Поэтому и сегодня в государственных программах, адресованных лицам с ограниченными возможностями, виден приоритет материального подаяния «больным детям», «детям-инвалидам» перед программой качественного образования для них как средства социальной интеграции и жизненной самореализации. Нет пока и прочного социально-профессионального партнерства между дефектологами и учителями массовой школы. В педагогической прессе и на соответствующих школьных сайтах можно видеть преимущественно оптимистические рапорты примерно такого содержания: «Вот к нам пришли учиться два ребенка-инвалида. Для них сделан пандус». О том, как школа перестроила *весь учебный процесс* и подготовила своих педагогов для реализации «инклюзии» не сообщается.

Множество проблем возникает при попытках нормализации социально-психологического климата в отечественной массовой общеобразовательной школе, становящейся на путь интеграции. Инклюзивное образование невозможно без *социального партнерства*. Однако сегодня его нет даже среди обычных детей, так как отечественная массовая школа традиционно ориентирована не на личность как таковую, а на результат (успешность сдачи ЕГЭ, процент поступивших в вузы). Партнерство в школе подменено конкуренцией, где побеждают самые умные, здоровые, сильные и красивые. Устоявшаяся система школьных ценностей отечественной массовой школы находится сегодня в глубоком противоречии с идеей инклюзивного образования.

В заключение можно сделать вывод о том, что в настоящее время наша страна находится лишь на дальних подступах к действительно инклюзивному образованию, дорога к которому лежит через преодоление (или непреодоление) системных проблем отечественного образования.

### *Литература*

1. *Малофеев Н. Н.* Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 3–18.
2. *Малофеев Н. Н.* Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна / Н.Н. Малофеев // Альманах ИКП РАО. 2007. – № 11. (Электронная версия).
3. *Назарова Н. М.* Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена / Н.М. Назарова // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. – М., 1996. – С. 28–38.

4. Назарова Н. М. Истоки интеграции: уроки для будущего / Н.М. Назарова // Ребенок в современном мире: Сб. ст. – СПб., 2008.
5. Специальная педагогика: В 3-х тт. – Т. I: История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин. – М., 2007.
6. Фуряева Т. В. Педагогика интеграции за рубежом: Монография / Т.В. Фуряева. – Красноярск, 2005.
7. Deno E. N. Spezial Education as Developmental Capital / E.N. Deno // Exceptional Children. – 1970. – № 37. – С. 229–237.
8. Eberwein K. (Hrsg.) Integrationspaedagogik / K. Eberwein (Hrsg.) – 5 Auflage. – Beltz Verlag. – Weinheim und Basel. – 1999.
9. Ellger-Ruettgardt S. L. Geschichte der Sonderpaedagogik / S.L. Ellger-Ruettgardt. – Ernst Reinhardt Verlag. – Muenchen, 2008.
10. Heimlich U. Integrative Paedagogik. Eine Einfuehrung / U. Heimlich. – Muenchen, 2004.
11. Hinz A. Heterogenitaet in der Schule. Integration Erziehung / A. Hinz. – Koedukation. Hamburg, 1993.
12. Hinz A. Von der Integration zur Inclusion — terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung / A. Hinz // Zeitschrift fur Heilpaedagogik. – 2002. – № 53. – S. 354–361.

### *Literatura*

1. Malofeev N. N. Zapadnoevropejskij opy't soprovozhdeniya uchashhixsya s osoby'mi obrazovatel'ny'mi potrebnostyami v usloviyax integrirovannogo obucheniya / N.N. Malofeev // Defektologiya. – 2005. – № 5. – S. 3–18.
2. Malofeev N. N. Pochemu integraciya v obrazovanie zakonomerna i neizbezhna / N.N. Malofeev // Al'manax IKP RAO. – 2007. – № 11. – (E'lektronnaya versiya).
3. Nazarova N. M. Zakonomernosti razvitiya integracii kak social'nogo i pedagogicheskogo fenomena / N.M. Nazarova // Kompensiruyushhee obuchenie: opy't, problemy', perspektivy'. – М., 1996. – S. 28–38.
4. Nazarova N. M. Istoki integracii: uroki dlya budushhego / N.M. Nazarova // Rebenok v sovremennom mire: Sb. nauch. st. – SPb, 2008.
5. Special'naya pedagogika: V 3-х тт. – Т. I.: Istoriya special'noj pedagogiki / N.M. Nazarova, G.N. Penin. – М., 2007.
6. Furyaeva T. V. Pedagogika integracii za rubezhom: Monografiya / T.V. Furyaeva. – Krasnoyarsk, 2005.
7. Deno E. N. Spezial Education as Developmental Capital / E.N. Deno // Exceptional Children. – 1970. – № 37. – С. 229–237.
8. Eberwein K. (Hrsg.) Integrationspaedagogik / K. Eberwein (Hrsg.) – 5 Auflage. – Beltz Verlag. – Weinheim und Basel. – 1999.
9. Ellger-Ruettgardt S. L. Geschichte der Sonderpaedagogik / S.L. Ellger-Ruettgardt. – Ernst Reinhardt Verlag. – Muenchen. – 2008.
10. Heimlich U. Integrative Paedagogik. Eine Einfuehrung / U. Heimlich. – Muenchen, 2004.
11. Hinz A. Heterogenitaet in der Schule. Integration Erziehung / A. Hinz. – Koedukation. Hamburg, 1993.
12. Hinz A. Von der Integration zur Inclusion — terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung / A. Hinz // Zeitschrift fur Heilpaedagogik. – 2002. – № 53. – S. 354–361.



## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**О.Е. Курлыгина**

### **Моделирование методических ситуаций в подготовке учителя к обучению русскому языку**

**С**овременное российское образование испытывает процесс активной модернизации, связанной, прежде всего, с переходом от преобладания репродуктивно-рецептивных способов обучения к более полной реализации личностно-ориентированного и развивающего потенциала на всех ступенях образования — от дошкольного детства до подготовки специалиста.

Черета реформ привела к созданию в России учебных заведений нового типа (НОУ, лицеи, прогимназии, гимназии, ЦО и проч.), к разработке новых методических концепций и учебных предметов, к внедрению в практику обучения новых образовательных технологий и критериев оценки знаний и умений учащихся. У учителя появилась возможность не только выбора программ и учебников, но и способов организации учебной деятельности школьников.

Заметно активнее инновационные процессы проникают в начальную школу: сегодня остро стоит вопрос о том, что уже у современных младших школьников необходимо сформировать «умение учиться», обеспечить накопление первого опыта совместной работы со сверстниками, каждому ученику создать предпосылки для интеллектуального и личностного развития. Эти задачи должны быть решены не за счет расширения содержания учебных предметов, а с помощью новых способов и форм организации работы детей на уроке, а значит, и всего процесса приобретения ими знаний, умений и навыков.

Способам приобретения (а не получения!) школьниками самой разной информации с последующим формированием на их основе практически значимых умений современная начальная школа должна уделять особое внимание.

В сфере обновления начального обучения важное значение приобретает сегодня вузовская подготовка учителя младших классов, которая уже не может ограничиваться обеспечением студентов лишь суммой необходимых знаний и умений. Профессионализм современного учителя в соответствии

с требованиями образовательных стандартов нового поколения определяется его способностью «управлять процессом учения младших школьников», принимать оригинальные решения в меняющихся условиях своей деятельности, постоянно обновлять и пополнять свои знания.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [1] диктует изменения и в квалификационной характеристике учителя начальных классов. При огромном количестве действующих сегодня программ и учебников, отражающих разные, а порой и противоположные методические концепции, только специалист с высоким уровнем профессионального мышления, владеющий полным набором технологий современного обучения может осознанно определить, а затем и реализовать собственную методическую позицию, построить обучение с помощью методически грамотного применения наиболее эффективных приемов.

Наши наблюдения за работой выпускников педагогических вузов разных лет отчетливо выявляют недостаточную подготовленность молодых учителей к работе в современных условиях, которая проявляется в том числе и в невысоком уровне лингвометодической компетентности.

Насущная потребность в развитом умении учителя грамотно организовывать учебное взаимодействие учащихся на уроке, осуществлять дифференцированное и разноуровневое обучение, отбирать методы и приемы, обеспечивающие личностное развитие младших школьников предъявила новые требования к уровню профессионализма учителя начальных классов. Это обстоятельство привело не только к изменению содержания психолого-педагогических и методических дисциплин, но и к привлечению новых методов, форм и средств подготовки учителя, поскольку его готовность к осуществлению современного обучения младших школьников будет во многом определяться теми приемами, которые были использованы преподавателями вуза. Многие исследователи процесса подготовки учителя (Н.Ф. Талызина, М.Л. Фрумкин, Н.Г. Калашникова, Н.В. Кузьмина) отмечали, что в процессе профессионального обучения студенты не только усваивают предметное содержание, но и осмысливают способы работы своих преподавателей и позже переносят эти приемы в собственную практическую деятельность [2, 11, 12].

В связи с широким распространением в начальной школе проблемного обучения, которое реализуется не только через отличное от традиционного содержание, но и через применение специальных методов, формирующих у младших школьников позитивное отношение к отдельным учебным предметам и обучению в целом, воспитывающих волю и интеллектуальную работоспособность, развивающих прочные навыки самостоятельной работы, познавательные интересы и способности, необходимо скорректировать и процесс подготовки учителей-специалистов, в полной мере готовых осуществлять такое обучение.

Становится понятным, что и в вузовском курсе подготовки учителя необходимо использование активных методов обучения, обеспечивающих не толь-

ко усвоение студентами знаний, но и их грамотное применение в реальных методических условиях. Успех трансформации специальных знаний зависит, прежде всего, от того, каким образом организована деятельность студентов в рамках традиционных форм обучения (лекций, практических и семинарских занятий, педагогической практики и прочее).

Профессиональное обучение учителя начальных классов в педагогическом вузе обеспечивается комплексом базовых, психолого-педагогических и методических дисциплин. Исследования Н.В. Кузьминой, Н.Ф. Талызиной, А.К. Марковой и др. [2, 4, 11] констатируют, что предметы психолого-педагогического цикла располагают основательным набором средств и приемов, необходимых для профессиональной подготовки современного учителя. В качестве активного метода обучения эти и другие авторы рекомендуют применение специальных заданий, моделирующих профессиональную деятельность учителя.

Формирование у студентов специальных умений с помощью моделирования конкретных эпизодов (ситуаций) профессиональной деятельности учителя предполагает использование в процессе психолого-педагогической и методической подготовки специальных учебных знаний, сформулированных в виде задач, которые приобретут характер учебных задач. По мнению Д.Б. Эльконина, «учебная задача не просто задание, которое выполняет учащийся, это не одно задание, а целая система. В результате решения системы задач открываются и осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области» [13].

Использование задач в качестве разновидности учебного задания при профессиональной подготовке специалиста не представляет собой что-то принципиально новое. Подчеркивая необходимость формирования профессиональных умений в процессе специально организованной деятельности, Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко относят решение специальных ситуационных задач к активным методам обучения [7]. З.А. Решетова определяет решение специально сконструированных учебных задач как метод проблемного обучения [6]. Многими исследованиями проверена и подтверждена эффективность применения педагогических задач в процессе подготовки учителя. (Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин, Л.М. Кондратова и др.) «Обучение в высшей школе предполагает трансформацию задач профессиональной деятельности в учебные профессиональные задачи, посредством которых обучаемый овладевает деятельностью», потому что, «деятельность учителя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней. Они требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств» [10, 12].

Многие исследования деятельности человека, в том числе учебной, обучающей и профессиональной, построены на применении «задачного подхода» (Г.А. Балл, Г.С. Костюк, Ю.Н. Кулюткин и др.), основная идея которого состоит в том, что деятельность учителей и учеников целесообразно организовывать и анализировать как систему процессов решения разнообразных задач.

В рамках этого подхода и деятельность учителя может быть представлена и проанализирована как решение цепочки профессиональных психолого-педагогических и методических задач.

Формирование же основ профессиональной подготовки учителя в процессе его обучения в вузе будет осуществляться при выполнении специальных учебных заданий, сконструированных в виде задач. Если принимать во внимание, что процесс профессиональной подготовки будет для будущих учителей учебной деятельностью, а сами они – учащимися, то при систематическом решении учебных задач студенты овладеют общим способом действия не только в ситуации, смоделированной в задаче, но и в аналогичных, приобретут ряд специальных умений, выступающих прямым продуктом решения учебных задач, получают первый опыт профессиональной деятельности до начала работы с детьми. (В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин, А.К. Маркова).

По отношению к частнометодическим курсам учебные задачи становятся учебными методическими задачами, особенности применения которых при подготовке учителя исследовали Н.Б. Истомина, М.И. Айзенберг, Ю.С. Заяц, Е.И. Лященко (методика обучения математике), М.С. Соловейчик, Т.В. Напольнова, О.В. Сосновская (методика обучения русскому языку), Н.В. Языкова (методика обучения русскому языку как иностранному) и др.

Конкретизируя особенности учебных и методических задач, Е.И. Лященко отмечает: если результатом решения задачи является учебный факт, который выражается в достижении учащимися конкретной учебной цели (усвоение понятия, способа действия и т.п.), то задача становится учебной. В том случае, если результатом решения задачи предстает модель деятельности учителя (набор упорядоченных средств, необходимых для обучения), то такая задача приобретает характер методической [3].

Совпадение результата, объекта выполнения и целей применения этих видов заданий дает основание считать их учебными методическими задачами, важной особенностью которых становится их функция: они служат средством связи между методической теорией и методической практикой, потому что моделируют типичные ситуации, возникающие в практической деятельности учителя при обучении младших школьников любому учебному предмету и используются в качестве учебного материала для формирования (или совершенствования) тех или иных практических умений учителя при его подготовке в вузе.

Предполагается, что ситуация, специально смоделированная и описанная в задаче и успешно разрешенная студентами (самостоятельно или с помощью преподавателя) на занятиях, также успешно будет разрешена молодым учителем в его реальной практической деятельности. Очевидно, что чем разнообразнее методические ситуации, представленные студентам в виде задач, предназначенных для анализа и последующего принятия решения, тем богаче приобретаемый будущими учителями опыт профессиональной деятельности, и тем он полезнее, поскольку обретен учителем в аудиторных условиях задолго до его встречи с реальными учениками. Это обстоятель-

ство заметно снижает риск вероятных методических, а значит, и профессиональных ошибок.

Таким образом, под методической задачей мы будем понимать «такое учебное задание, в котором моделируется тот или иной элемент реальной методической деятельности, требующий от будущего учителя, во-первых, осознания определенной проблемы и условий, применительно к которым она возникает, во-вторых, актуализации или приобретения необходимых знаний и, в-третьих, конкретных методических действий для разрешения ситуации» [8]. При такой трактовке методическая задача становится именно тем средством обучения, которое позволяет органично соединять процессы усвоения будущими учителями профессиональных знаний и выполнения на их основе профессиональных действий.

Курс методики обучения русскому языку в начальных классах своим содержанием охватывает несколько разных этапов: от усвоения младшими школьниками основ грамоты до работы с единицами синтаксиса (словосочетаний и предложений). Вузовская подготовка учителя к обучению младших школьников русскому языку обеспечивается знаниями и умениями студентов из области как педагогики, психологии, так и лингвистики, то есть носит комплексный характер. Кроме того, этот методический курс предполагает становление у будущего учителя целого ряда специальных умений, полнота и прочность которых будут зависеть от тех средств, с помощью которых они были сформированы. Становится понятной необходимость применения специально сконструированных учебных методических задач.

Программы развивающего обучения русскому языку (Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов, Л.В. Занков) и внедрение в практику начальной школы соответствующих учебников (В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, А.В. Полякова), появившиеся в последние годы УМК и в них новые учебники (С.В. Иванов и др, М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко) породили необходимость специальной подготовки учителя к обучению младших школьников русскому языку в современных условиях. Это значит, что учителю необходимо отчетливое представление об особенностях существующих концепций обучения младших школьников русскому языку, программах и учебниках (их содержательной и методической сторонах), чтобы сделать осознанный выбор форм и приемов организации учебной деятельности учащихся на каждом конкретном уроке.

Впервые использовать методические задачи в подготовке учителя к обучению школьников русскому языку предложила Т.В. Напольнова. По ее мнению, этот вид учебных заданий служит действенным средством формирования познавательной активности студентов. Позже появились исследования, выявляющие возможность применения методических задач при осуществлении различных форм организации подготовки учителя к обучению младших школьников русскому языку (М.С. Соловейчик, О.В. Сосновская). Все авторы, анализируя особенности методических задач, указывают на их «ситуационность», поскольку в их содержании смоделирован конкретный учебно-

методический факт (эпизод). В этом и состоит отличие методической задачи от задания или упражнения, которые, в свою очередь, тоже находят свое применение в методическом курсе при подготовке учителя. Часто задания, учебные задачи и упражнения как типы отождествляются или смешиваются при создании учебных пособий разных видов. Отмечая «размытость», нечеткость критериев различия заданий и задач, С.А. Днепров утверждает, что учебные задания и задачи а) различаются по происхождению и использованию в учебном процессе и б) приводят к различным дидактическим результатам.

Методические задачи в процессе профессиональной подготовки будущих учителей могут быть использованы с разными целями. Так, для становления методической деятельности в целом и формирования отдельных методических умений их предлагают использовать М.И. Айзенберг, Ю.С. Заяц и др. Для овладения студентами отдельными компонентами профессиональной деятельности разработан комплекс методических задач в исследованиях Т.В. Зацепиной, Ю.С. Заяц. Методические задачи могут выступать в качестве средства развития методического мышления (Н.В. Языкова) и познавательной активности студентов (Т.В. Напольнова), для развития методического творчества и самостоятельности.

В качестве дидактического материала методических задач могут выступать фрагменты уроков русского языка, варианты детских ответов и рассуждений, примеры письменных работ, формулировки вопросов и заданий учителя, содержание страниц учебников и пр. Все эти методические факты могут быть предназначены для анализа, систематизации и обобщения, классификации, сравнения и последующей корректировки или накопления положительных решений различных методических ситуаций.

Для наиболее эффективного применения учебных методических задач и построения их системы, авторы по-разному решают проблему их классификации. Современные научно-методические источники определяют следующие основания классификации методических задач:

- 1) умения, обеспечивающие учителю осуществление всех этапов его методической деятельности (М.И. Айзенберг, Ю.С. Заяц и др.);
- 2) методические действия, которые выполняют студенты при решении методических задач (О.В. Сосновская, Т.В. Напольнова);
- 3) мыслительные операции, которые формируются в процессе решения методических задач и выступают результатом их решения (Н.В. Языкова).

Учебные методические задачи выполняют функцию обучения, функцию контроля знаний и диагностики уровня сформированности умений. Поскольку умения — это способность применять знания в практической деятельности в изменяющихся условиях, то именно методической задаче, в содержании которой отражены эти изменяющиеся условия, отводится роль основного дидактического средства подготовки будущих учителей к профессиональной, в частности, методической деятельности. Чем больше таких задач с разными методическими условиями решат студенты, тем более устойчивыми, и в то же время, гибкими будут их умения, и более прочными и осознанными будут их знания [7].

Среди требований к разработке моделей методических ситуаций, представленных в форме задачи, многие авторы называют следующие: максимальная полнота охвата учебного материала, связь с теорией (необходимость теоретического обоснования принятого решения), обобщенность, то есть отражение типичного, а не какого-то исключительного эпизода учебного процесса, направленность на формирование у студентов конкретных умений (аналитических, проектировочных, конструктивных); учет вероятных ошибок и затруднений будущих учителей.

Основная функция учебных методических задач — формирование приемов осуществления методической деятельности при обучении младших школьников русскому языку — позволяет выдвинуть еще один критерий классификации этого вида заданий. Имея в виду тот факт, что методическая деятельность как частный случай профессиональной структурно схожа с любой другой (игровой, учебной и т.д.) и содержит в себе этап ориентировки в условиях протекания и содержания деятельности, этапы ее планирования, реализации намеченного плана, а также контроля и оценки полученных результатов, классифицировать методические задачи возможно с точки зрения их направленности на формирование тех умений, которые обеспечили бы осуществление каждого из этапов методической деятельности.

Тогда задачи, связанные с определением и анализом лингвистического содержания урока русского языка (центрального понятия, его трактовки, связи с другими, уже известными младшим школьникам и т.д.), его места в ряду других уроков темы (раздела) и образовательных задач, уровня подготовленности класса и этапа обучения, будут направлены на формирование у будущих учителей ориентировочной основы их профессиональной деятельности. Такие методические задачи отнесём к **первой** группе. Приведем примеры таких задач.

### **Методическая задача 1.1.**

Сравните трактовки понятия «орфограмма», предлагаемые разными учебниками русского языка для начальной школы.

*Место в слове, где при письме нужно выбрать букву, — это орфограмма.* [Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. К тайнам нашего языка: Учебник русского языка для 2 класса. — Смоленск, 2007. — С. 43].

*Буквы, которые обозначают звуки в слабых позициях, — это орфограммы слабых позиций* [Репкин В. В., Некрасова Т. В., Восторгова Е. В. Русский язык: Учебник для 2 класса. — М., 2005. — С. 30].

*Безударные гласные, парные согласные, непроницаемые согласные — это орфограммы* [Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для 2 класса общеобразовательной школы. — М., 2007].

Определите, какие трактовки содержат опознавательные признаки понятия «орфограмма» и, значит, формируют у младших школьников общее представление об этом лингвистическом факте.

**Методическая задача 1.2.**

Ученики двух классов по-разному выполнили одно и то же задание: при записи предложения отметить все известные орфограммы. Объясните, у какого ученика сформировано общее представление об орфограмме, а кто понятие орфограмма связывает с изученными правилами. Обоснуйте свое решение.

*На севере диком стоит одиноко на голой вершине сосна.*

*На севере диком стоит одиноко на голой вершине сосна.*

**Методическая задача 1.3.**

Сформулируйте, как бы Вы объяснили:

Что такое алфавит и зачем он нужен?

Что такое буква и чем она отличается от звука?

Чего в русском языке больше: звуков или букв?

Аз, буки, веди... — это что?

**Методическая задача 1.4.**

В практике начальной школы традиционно существуют несколько приёмов обучения первоклассников слогоделению: подстановка тыльной стороны ладони к подбородку и произнесение слова с одновременным подсчётом опусканий подбородка; громкое произнесение слова с хлопками; скандирование — неоднократное отрывистое произнесение слова по частям, на которые оно естественно распадается («Произнесём слово так, как кричат болельщик на стадионе!»); «позвать» слово, то есть произнести его утрированно протяжно. Попробуйте практическое воплощение каждого из них на словах *медведь, белка, Спартак, птица, синицы* и решите, какой из приёмов действительно формирует у учеников умение определять слоговую структуру слова, а какие лишь фиксируют результат. Какой приём Вы выберете для своей работы? Какие из отвергнутых сейчас приёмов можно будет использовать позже? С какой целью?

**Методическая задача 1.5.**

Перед Вами два варианта одного задания, составленного учителем для учеников 2 класса. Какой вариант адресован хорошо подготовленному, «сильному» ученику? Объясните свой выбор. В чём Вы видите реализованную в формулировке задания и подборе дидактического материала помощь ученику, испытывающему трудности в постижении законов русского правописания?

<p>Запиши слова в два столбика и графически объясни выбор знака в них. Проверь свою работу по словарю.</p>	<p>В первый столбик запиши слова с разделительным Ъ, а во второй — с разделительным Ь. В словах первого столбика выдели приставки и подчеркни первую букву корня. Проверь свою работу по словарю.</p>
<p><i>Лист..я, скам..я, об..явление, мал..чик, с..бежал, ноч..ной, с..ёмка, под..ехал, руч..и, лис..я, счаст..е.</i></p>	<p><i>Лист..я, скам..я, об..явление, с..ёмка, под..ехал, руч..и, лис..я, счаст..е.</i></p>

**Методическая задача 1.6.**

Какая из двух учительских формулировок вам кажется более предпочтительной в силу её лингвистической корректности?

*А) Подчеркните парные согласные буквы.*

*Подчеркните буквы парных согласных.*

*Б) Буквы Е, Ё, Ю, Я смягчают предшествующий согласный звук.*

*Буквы Е, Ё, Ю, Я обозначают мягкость предшествующего согласного звука.*

*В) Сегодня мы будем читать слова со звуками [л] [л'].*

*Сегодня мы будем читать слова с буквой Л.*

**Методическая задача 1.7.**

Перед Вами пример слоговой таблицы. Определите принцип ее составления. Приведите примеры всех возможных заданий для тренировки детей в чтении открытых слогов.

РА	РЯ	РУ	РЮ	РЫ	РИ	РО	РЕ
МА	МЯ	МУ	МЮ	МЫ	МИ	МО	МЕ
СА	СЯ	СУ	СЮ	СЫ	СИ	СО	СЕ

**Вторую** группу будут составлять методические задачи, обеспечивающие два взаимосвязанных этапа методической деятельности: планирование изучения раздела, темы или урока и реализацию намеченного плана. Взаимосвязь указанных этапов профессиональной деятельности учителя определяется некоторой «размытостью» их границ: в современных условиях ориентировка учителя в лингвометодическом содержании изучаемого на уроках материала, в условиях осуществления учебного процесса и планирование взаимодействия учителя и учащихся обеспечивается существующими методическими рекомендациями, а реализацию намеченного плана чаще всего обеспечивает учебник русского языка.

На этапе планирования учитель определяет цель и общую логику предстоящей деятельности, комплекс учебных задач, последовательность и способы их решения при работе над конкретным разделом, темой или уроком. Этап реализации спланированного предполагает отбор дидактического материала в соответствии со сформулированными задачами, выбор приёмов организации учебной деятельности учащихся на уроке, формулирование конкретной задачи и т.д. Поэтому задачи второй группы будут включать ситуации установления типа урока и его структуры, логики развертывания учебной деятельности младших школьников, отбора дидактического материала и методических приемов, адекватных поставленным задачам урока, и последовательности его предъявления на уроке, определение перечня умений, подлежащих формированию у учащихся на каждом этапе урока, поиск оптимальных возможностей для создания проблемных ситуаций или постановки учебных задач. Попутно заметим, что этот этап методической деятельности учителя имеет некоторую особенность: она предполагает наличие в нём двух частей. Результатом первой части реализации методической деятель-

ности учителя будет развернутый план или конспект урока, а решение методических задач этой группы подготовит студентов к осознанному проектированию всех этапов урока в своей дальнейшей методической деятельности. Вторая часть осуществляется уже непосредственно в классе, на уроке. Обучение студентов этой части методической деятельности должно происходить на практических занятиях в деловой игре, то есть при «проигрывании» в аудиторных условиях подготовленных фрагментов урока или непосредственно на уроках в процессе педагогической практики. Однако эту часть методической подготовки студентов мы в нашем исследовании не обсуждаем.

Приведем примеры методических задач, направленных на формирование у будущих учителей умений планировать и реализовывать собственную методическую деятельность в соответствии с подготовленным (продуманным) планом.

### ***Методическая задача 2.1.***

В методических рекомендациях к любому из действующих букварей найдите описание урока знакомства с новой буквой. Выделите структурные компоненты урока, определите содержание каждого. Соотнесите описание урока с соответствующей букварной страницей. Определите способы организации учебной деятельности первоклассников на этом уроке и возможности для осуществления дифференцированной работы. Дополните материалы методических рекомендаций необходимыми вопросами и заданиями, спрогнозируйте вероятные ответы детей. Продумайте организацию работы на уроке читающих детей, подберите при необходимости специальный дидактический материал и определите место его применения в уроке.

### ***Методическая задача 2.2.***

Учитывая требования звукового аналитико-синтетического метода, расположите этапы урока обучения грамоте (знакомство с новой буквой) в правильной последовательности.

- Предъявление печатного варианта новой буквы и сообщение её алфавитного названия.
- Предъявление письменного варианта новой буквы и её сравнение с печатной.
- Составление и чтение слогов с новой буквой.
- Звуковой анализ слова (или слов), предъявленного с помощью иллюстрации, и выделение одного (или двух) звуков.
- Составление и чтение слов с новой буквой.
- Составление и чтение предложений, а затем и текста.
- Фонетические упражнения на выявление наличия/отсутствия в разных словах выделенных звуков.

### ***Методическая задача 2.3.***

Подберите дидактический материал и точно сформулируйте задания для первоклассников, предполагающие:

- составление слоговых схем к словам, которые произносит учитель;
- соотнесение предметных картинок с готовыми слоговыми схемами;
- подбор слов к предъявленным слоговым схемам;
- исправление специально допущенных ошибок в слоговых схемах.

Определите методический смысл использования получившихся упражнений. Сформулируйте умения, которые формируются у первоклассников в процессе выполнения этих и подобных заданий.

#### **Методическая задача 2.4.**

Для урока обучения грамоте на тему «Звук [ж], буквы Жж» составьте слоговую таблицу, предварительно продумав принцип её составления. Будет ли содержание этой таблицы отличаться от представленной в задаче 1.7? Сформулируйте полный перечень вопросов и заданий для работы с этой таблицей, определите место её использования на уроке.

#### **Методическая задача 2.5.**

Перед Вами дидактический материал. Сформулируйте к нему задание так, чтобы получившееся упражнение было направлено на формирование орфографической зоркости.

*У нас живет кот Тишка. Он белый и пушистый. Наш кот любит пить молочко и ловить рыбку в пруду.*

#### **Методическая задача 2.6.**

Какие пары слов Вы выберете для знакомства с понятием «орфограмма безударных гласных»?

*сосна – сосны*

*горох – платок*

*земля – спинá*

*сосна – травá*

*странá – земля*

*трещít – кричít*

Из приведенных ниже пар слов выберите те, которые будете использовать для знакомства первоклассников с орфограммой «парный согласный на конце слова».

*дуб – суп*

*кровать – тетрадь*

*зуб – зубки*

*шарф – шарфы*

*мороз – морозный*

*мороз – нос*

С учётом какого опознавательного признака орфограмм этого типа строится Ваше решение? Сформулируйте вывод, к которому хотите привести детей в результате этой работы.

Умения контролировать и анализировать собственную методическую деятельность обеспечивают очень важную характеристику профессионализма учителя. Учебные методические задачи, направленные на формирование у будущих учителей профессиональной рефлексии, будут носить комплексный характер, поскольку этап контроля в методической деятельности предполагает не только самоанализ учителем своего урока для ответа на вопросы *Что удалось?* и *Какова эффективность урока?*, но и размышления о том,

удалось ли осуществить намеченную программу, сопоставить полученные конечные результаты обучения с ожидаемыми, в чём состоят достижения и неудачи (просчёты), каковы причины их появления, и наконец, какие изменения необходимо внести в планы дальнейшей работы.

В **третью** группу вошли задачи, предполагающие анализ готовых методических решений: удачные приёмы, «методические находки» обогатят опыт будущих учителей, пополнят их «методическую копилку», а выявленные погрешности предупредят появление аналогичных в практической деятельности. Приведем примеры таких задач.

### **Методическая задача 3.1.**

Проанализируйте подготовленные молодыми учителями конспекты двух уроков русского языка на одну тему, определите их тип. Сравните структуру уроков: определите сходство и различия, укажите оптимальную, на Ваш взгляд, структуру урока данного типа; содержание каждого этапа, методические приемы, которыми пользуются учителя; оцените целесообразность использованного дидактического материала и лингвистическую грамотность формулировок вопросов и заданий учителя; в случае необходимости внесите коррективы.

Определите, действительно ли на уроке происходит формирование орфографических умений, как обозначено в целях? Какими орфографическими знаниями и умениями уже владеют ученики? Продумайте советы молодым учителям.

### **Конспект № 1**

Тема: Слова с двумя безударными гласными в корне.

Цель урока: формирование умения проверять слова с двумя безударными гласными в корне.

1. Изучение нового материала.

На доске записаны столбиком слова:

*холода*

*сторона*

— Прочитайте вслух написанные слова. Поставьте в них ударение. (Холода, сторона). Выделите в данных словах корень, подчеркните безударные гласные. (Холод<sup>а</sup>, сторон<sup>а</sup>) — Сколько безударных гласных в корне каждого слова? (Две безударные гласные). Проверьте первую безударную гласную *о* в корне слова *холода*. Как это сделать? (Проверочным словом *холод*.)

Учитель пишет на доске:

*Холода* — *холод*

— Подберите проверочное слово ко второй гласной *о* в корне слова *холода*. (Можно проверить словом *холодный*.)

Учитель продолжает запись на доске:

*Холода* — *холод*, *холодный*

— Сколько проверочных слов надо подобрать, чтобы проверить слово с двумя безударными гласными в корне? (Чтобы проверить слово с двумя безударными гласными в корне, надо подобрать два проверочных слова.)

— Подберите два проверочных слова к безударным гласным в корне слова *сторона*. (Для проверки первой безударной гласной *о* в корне слова *сторона* можно использовать слово *стороны*, для проверки второй безударной гласной *о* — слово *сторонка*.) Сделайте вывод из нашего рассуждения. Для примера используйте слово *колосок*. (Чтобы проверить слово с двумя безударными гласными в корне, надо подобрать два проверочных слова: первую безударную гласную *о* в слове *колосок* можно проверить словом *колос*, а вторую гласную *о* в корне — словом *колосья*.)

2. Закрепление. Выполнение упражнений.

### **Упражнение 1.**

— Прочитайте. Распределите слова на три группы. Напишите их, подчеркните орфограммы.

*Заг...в...рить, д...ска, в...ч...реть, д...карь, м...лина, г...в...рливый, гр...ница, х...л...деть, в...лнение, завтр...к, расх...х...таться, ...г...род, св...рить.*

### **Упражнение 2.**

— Прочитайте словосочетания. Ориентируясь на первое слово, напишите второе слово каждого словосочетания. Докажите правильность их написания.

*Седая б...р...да, спелый к...л...сок, яркая п...л...са, звонкий г...л...сок, петушиный гр...б...шок, шумно в...с...лилса, тонкий ст...б...лек, ветвистый к...р...шок, старые ст...р...жа.*

### **Упражнение 3.**

— Прочитайте. К каждому слову подберите необходимое количество проверочных. Подчеркните безударные гласные.

<i>п...л...сатый</i>	<i>л...б...диный</i>
<i>пр...ст...ватый</i>	<i>д...р...гой</i>
<i>обм...л...тить</i>	<i>г...л...вастый</i>
<i>м...л...жавый</i>	<i>з...рно</i>

Справка: лишнее слово *лебединый*, так как в нем две безударные гласные *е*, а в остальных словах — по две безударные гласные *о*.

### **Упражнение 4.**

— Прочитайте пословицы. Разделите их на две группы в зависимости от смысла. Напишите, подчеркивая слова с одной безударной гласной одной чертой, слова с двумя безударными гласными — двумя чертами. Вставьте пропущенные буквы.

*Дождь... в мае хл...ба подымает.*

*Чист м...л...дец: ни коз, ни ...вец.*

*В...да на лугу — сено в ст...гу.*

*Дуга з...л...ченая, сбруя ременная, а лошадь некормленная.*

### 3. Итоги урока.

— С какими словами сегодня работали? Как проверять буквы безударных гласных в словах?

## Конспект № 2

(по кн.: Дмитриева О. Д., Фефилова Е. П. Поурочные разработки по русскому языку. 3 класс. – М., 2004)

Тема урока: Правописание слов с двумя безударными гласными.

Цель урока: Отработка умения проверять слова с одним и двумя безударными гласными в корне.

### Ход урока

I. Организационный момент. Сообщение темы и целей урока

II. Повторение. Устный диктант с использованием сигнальных карточек.

*Скрипит, трещит, свистит, блестит, висит, сидит, угощать, пропадать, хватать, холода, веселый, колосок, варить, сторожить, весело, свисток.*

Учащиеся объясняют написание слова подбором проверочных слов.

III. Работа по теме урока

1. Выборочный диктант.

— Выпишите слова с двумя безударными гласными в корне слова, подберите проверочные слова.

<i>Море пламенем горит,</i>	<i>Здравствуй,</i>
<i>Выбежал из моря кит:</i>	<i>Солнце золотое!</i>
<i>«Эй, пожарные, бегите!</i>	<i>Здравствуй,</i>
<i>Помогите, помогите!»</i>	<i>Небо голубое!</i>
	<i>(К. Чуковский)</i>

2. Самостоятельная работа.

— Прочитайте. Какие орфограммы в словах вы встретили? Спишите. Вставьте пропущенные буквы.

<i>На б...резе т...ремек,</i>	<i>Дверь открыта для ж...льца</i>
<i>Не в...сит на нем замок.</i>	<i>Г...в...рливого скв...рца.</i>
	<i>(А. Чепурнов)</i>

V. Домашнее задание.

Подобрать и записать слова с корнем *-звон-*.

VI. Итоги урока.

— Чему учились на уроке?

### Методическая задача 3.2.

Сравните два варианта проведения фонетико-графического анализа на уроке русского языка. Уточните последовательность этапов осуществления такого вида анализа слова, обратите внимание на его письменное оформление в тетрадях учеников. Оцените лингвистическую корректность вопросов учителя и ответов детей. При необходимости внесите коррективы в методику проведения звуко-буквенного разбора того же слова.

## Вариант 1

Учитель показывает картинку с изображением тюленя. — Кто это? (*тюлень*). — Запишите в тетрадь это слово значками звуков и буквами. (Дети записывают: *тюлень* [т'ул'эн']). — Сколько в этом слове слогов? (*Два*). — Какой первый? (*Тю-*). — Какой второй? (*-лень*). Обозначьте ударение в слове. — Сколько в слове букв? (*Шесть*). — Сколько звуков? (*Пять*). — Почему звуков меньше? (*Мягкий знак звука не даёт*). — Назовите гласные звуки. ([у], [э]). — Назовите согласные звуки. ([т'], [л'], [н']). — Дайте характеристику каждому согласному звуку. (Дети отвечают.)

## Вариант 2

Учитель читает загадку про тюленя, дети отгадывают её и записывают слово-отгадку в тетради: *тюлень*. — Сколько в этом слове слогов? (*Два*). — Обозначьте ударение в слове. — Запишите в столбик звуки слова, их характеристику и буквы, которые эти звуки обозначают. (Один ученик работает у доски, на которой, комментируя, выполняет запись, а остальные ученики её списывают в свои тетради):

[т'] — *согл., глух., обозначаю буквой т;*

[у] — *гл., безуд., обозначаю буквой ю;*

[л'] — *согл., звонк., обозначаю буквой л;*

[э] — *гл., ударн., обозначаю буквой е;*

[н'] — *согл., звонк., обозначаю буквами н и ь.*

— Почему согласные в этом слове мягкие? (*Их смягчают следующие гласные.*) — Сколько в слове букв? (*Шесть*). — Сколько звуков? (*Пять*). — Почему звуков меньше? (*Мягкий знак звука не обозначает.*)

**Методическая задача 3.3.** (может выполняться студентами в парах)

Из методических рекомендаций к урокам русского языка для 2-го класса по учебникам разных авторов выберите и проанализируйте конспекты уроков русского языка, посвященных решению одних и тех же образовательных задач.

Определите сходство и различия: а) в структуре уроков и отборе методических приемов на каждом из этапов; б) в способах постановки учебной задачи; в) организации работы по предъявлению новых знаний; в) в выборе приёмов для формирования у учеников необходимых умений или способа действия; г) в подборе дидактического материала и уместности его использования на уроке.

Решите, какой урок в большей мере соответствует современным требованиям: быть лингвистически грамотным, обеспечивать органичное слияние решаемых задач — дидактической, развивающей и воспитательной; создавать атмосферу учебного сотрудничества, обеспечивать активную познавательную позицию учеников.

В каком из уроков реализован развивающий подход к обучению, для чего обеспечены: а) постановка учебной задачи, б) специально организованная исследовательская деятельность учеников, в) проблемные вопросы, г) использование заданий, требующих неформального выполнения.

Учебные методические задачи находят свое применение на всех формах организации учебного процесса при подготовке учителя в вузе: на лекциях, практических и лабораторных занятиях, во время подготовки и самоанализа урока в рамках методической практики и т.д. Кроме того, они могут быть содержанием контрольных работ и зачетов, составной частью экзаменационных билетов. При систематическом применении методических задач в процессе подготовки будущего учителя начальных классов к обучению младших школьников русскому языку этот вид учебных заданий может стать действенным средством формирования профессиональной деятельности студентов до начала их самостоятельной работы с детьми.

Опыт применения методических задач реализуется в курсе методики обучения русскому языку и литературе на факультете начальных классов МГПУ.

### *Литература*

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — Приложение к приказу Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393. — <http://www.mosedu.ru/ru/tutor/documents/master/normative/modernization>.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности: Методическое пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. — СПб.; Рыбинск, 1993. — 54 с.
3. Лященко Е. И. Математические, учебные и методические задачи в курсе методики преподавания математики / Е.И. Лященко // Рациональный подбор задач как средство улучшения математического образования в школе и вузе. — Даугавпилс, 1984. — С. 14–17.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
5. Напольнова Т. В. Практикум по методике преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература» / Т.В. Напольнова, П.С. Пустовалов. — М.: Просвещение, 1976. — 204 с.
6. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. — М.: МГУ, 1985. — 206 с.
7. Семушина Л. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. — М.: Высшая школа, 1990. — 192 с.
8. Соловейчик М. С. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности / М.С. Соловейчик // Начальная школа. — 2002. — № 2.
9. Сосновская О. В. О повышении качества подготовки будущего учителя / О.В. Сосновская // Новые исследования в педагогических науках / Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. — Вып. 1 (57). — М.: Педагогика, 1991. — С. 13–14.
10. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин; под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: РПА, 1997. — 182 с.
11. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н.Ф. Талызина // Вестник высшей школы. — 1986. — № 3. — С. 10–14.
12. Фрумкин М. Л. Построение и решение учебных познавательных задач в системе профессиональной педагогической подготовки учителя: Дис. ... канд. пед. наук / М.Л. Фрумкин. — М., 1978. — 203 с.

13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

### *Literatura*

1. Konceptiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda. — Prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya RF ot 11 fevralya 2002 g. № 393. — <http://www.mosedu.ru/ru/tutor/documents/master/normative/modernization>.
2. Kuz'mina N. V. Professionalizm pedagogicheskoy dejatel'nosti: Metodicheskoe posobie / N.V. Kuz'mina, A.A. Rean. – SPb.; Rybinsk, 1993. – 54 s.
3. Lyashhenko E. I. Matematicheskie, uchebnye i metodicheskie zadachi v kurse metodiki prepodavaniya matematiki / E.I. Ljawenko // Racional'nyj podbor zadach kak sredstvo uluchsheniya matematicheskogo obrazovaniya v shkole i vuze. – Daugavpils, 1984. – S. 14–17.
4. Markova A. K. Psixologiya professionalizma / A.K. Markova. – M.: Mezhdunarodny'j gumanitarny'j fond "Znanie", 1996. – 308 s.
5. Napol'nova T. V. Praktikum po metodike prepodavaniya russkogo yazy'ka: Uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov po special'nosti «Russkij yazy'k i literatura» / T.V. Napol'nova, P.S. Pustovalov. – M.: Prosveshhenie, 1976. – 204 s.
6. Reshetova Z. A. Psixologicheskie osnovy' professional'nogo obucheniya / Z.A. Reshetova. – M.: MGU, 1985. – 206 s.
7. Semushina L. G. Soderzhanie i metody' obucheniya v srednix special'n'x uchebny'x zavedeniyax / L.G. Semushina, N.G. Yaroshenko. – M.: Vy'sshaya shkola, 1990. – 192 s.
8. Solovejchik M. S. Metodicheskie zadachi kak sredstvo podgotovki studentov k professional'noj deyatel'nosti / M.S. Solovejchik // Nachal'naya shkola. – 2002. – № 2.
9. Sosnovskaya O. V. O povы'shenii kachestva podgotovki budushhego uchitelya / O.V. Sosnovskaya // Novy'e issledovaniya v pedagogicheskix naukax / Sost. I.K. Zhuravlev, V.S. Shubinskij. – Vy'p. 1 (57). – M.: Pedagogika, 1991. – S. 13–14.
10. Spirin L. F. Teoriya i texnologiya resheniya pedagogicheskix zadach (razvivajushhee professional'no-pedagogicheskoe obuchenie i samoobrazovanie) / L.F. Spirin; pod red. P.I. Pidkasishtogo. – M.: RPA, 1997. – 182 s.
11. Taly'zina N. F. Deyatel'nostny'j podxod k postroeniju modeli specialista / N.F. Taly'zina // Vestnik vysshej shkoly'. – 1986. – № 3. – S. 10–14.
12. Frumkin M. L. Postroenie i reshenie uchebny'h poznavatel'ny'x zadach v sisteme professional'noj pedagogicheskoy podgotovki uchitelya: Dis. ... kand. ped. nauk / M.L. Frumkin. – M., 1978. – 203 s.
13. E'l'konin D. B. Izbranny'e psixologicheskie trudy' / D.B. E'l'konin. – M.: Pedagogika, 1989. – 560 s.

**Р.Е. Андропова, Е.Р. Боровская,  
В.В. Гаврилов, И.В. Махортов**

## **Роль информационных технологий в изучении иностранного языка**

**И**нтерес к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе вуза и школы — отражение жизни общества и следование ориентирам государства. В ноябре 2008 года был подписан Указ Президента о создании Совета по развитию информационного общества в Российской Федерации. 12 февраля 2009 г. этот Совет при Президенте провёл первое заседание, в ходе которого глава государства указал на недопустимо низкий уровень развития информационно-коммуникативных технологий в России. На заседании были сделаны предложения по реализации Стратегии развития информационного общества в России, в числе прочего была создана рабочая группа по использованию ИКТ в образовании и науке под руководством министра образования и науки Российской Федерации [3].

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» написано: «Основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, специальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [2]. В «Концепции модернизации...» имеется понятие «компетентный» работник. Вопрос о компетенциях и компетентности работников, в том числе наших выпускников, стоит сегодня остро, на эти понятия ориентирован будущий Стандарт образования и соответствующие ему новые программы.

В аспекте нашей темы мы говорим о *самостоятельной работе* студентов и повышении продуктивности этой работы. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [2: с. 13]. Компетентностный подход в образовании базируется на том, что «компетенции не отрицают знаний, умений и навыков, хотя принципиально от них отличаются: от знаний — существованием в виде деятельности, а не только информации о ней;

от умений — переносом на различные объекты воздействия; от навыков — осознанностью, позволяющей человеку действовать не только в привычной, но и в новой, нестандартной обстановке» [1: с. 3].

Обобщая сказанное, подчеркиваем: важна деятельность, а не просто информация, деятельность осознанная, позволяющая самостоятельно применять полученные знания, умения и навыки, действовать в новой обстановке. Повышение продуктивности самостоятельной работы, на наш взгляд, служит достижению этой цели. Мы утверждаем, что продуктивная самостоятельная работа с использованием информационных технологий в ходе усвоения вузовского курса, в том числе курса иностранного языка, как нельзя лучше помогает подготовить студента к дальнейшей самостоятельной работе в новых условиях и обстановке профессиональной деятельности, а это и способствует формированию компетенции. Направленность на формирование компетенции с использованием ИКТ свидетельствует об актуальности работы.

Информационные технологии — неотъемлемая часть учебного процесса в современном высшем учебном заведении. Они с успехом применяются в ходе лекций и практических занятий, позволяют повышать продуктивность самостоятельной работы студентов.

Создание *презентаций* — излюбленный вариант творческих работ студентов. Объектом творческих работ становятся особенности английского языка, не получившие широкого освещения в стандартном курсе. Например, фразовые глаголы и коллокации английского языка неизменно привлекают внимание. Рассмотрение таких самостоятельных работ на занятиях существенно экономит время и делает изложение наглядным и достаточно глубоким. Вовлечение студентов в творческую деятельность с использованием ИКТ позволяет продолжить самостоятельную работу над предметом и по завершении данного курса в соответствии с учебным планом по данной специальности. Любимое детище не дает покоя, напоминает о себе, заставляет обращаться к предмету снова и снова, совершенствовать его. Так, в течение ряда лет выполняется работа по созданию *компьютерного словаря* прилагательных, способствующего развитию речи студентов. Словарь иллюстрируется детскими рисунками, которые подбирают в ходе практики студенты старших курсов, начинавшие работу над словарем.

На наш взгляд, самым перспективным выступает использование *сайта* для дистанционной помощи студентам. Особенно важно это при обучении студентов с ограниченными возможностями, со слабым здоровьем и затруднительными семейными обстоятельствами, вынуждающими их совмещать учебу с работой, что в условиях кризиса становится всё более актуальным. Кроме того, сайт предоставляет возможность консультации студентов, завершивших курс английского языка и продолжающих самостоятельную работу над предметом.

Такой сайт по английскому языку в течение четырех лет поддерживается студентами под руководством Р.Е. Андроновой. Сайт-менеджер — студент

5 курса педагогического факультета (Зеленоград) И.В. Махортов, консультант по информационным технологиям — доцент Е.Р. Боровская. Сайт бесплатный, доступен всем желающим. Для выхода на сайт из любой поисковой системы (например, Rambler) необходимо набрать: МГПУ, engmah.narod.ru или [www.engmah.narod.ru](http://www.engmah.narod.ru).

На сайте доступны:

- программа и методические рекомендации по курсу английского языка для бакалавров, обучающихся по специальности Детская практическая психология. Курс соответствует стандарту для любой неязыковой специальности;
- справочные материалы, необходимые и достаточные для успешного выполнения заданий; информация на сайте напоминает по форме широко используемую в практике изучения иностранного языка рабочую тетрадь, только в электронном варианте;
- контрольные задания по всем разделам в соответствии с технологическими картами освоения дисциплины;
- экзаменационные темы;
- информационные приложения, позволяющие студентам самостоятельно активизировать словарный запас и грамотную речь в повседневных сферах коммуникации;
- выход на электронную почту Р.Е. Андроновой, на которую студенты могут прислать на проверку выполненные задания и получить ответ или консультацию.

Содержание сайта обновляется студентами с разрешения руководителя. Все коллеги приглашаются к сотрудничеству, если такая форма работы им нравится. Достаточно разместить на сайте свои электронные адреса, либо дополнительные материалы, связавшись с руководителем.

В результате использования сайта на данный момент времени ни один студент не отчислен за неудовлетворительные знания по английскому языку. Отсутствие студента на занятиях не служит основанием для прекращения общения с преподавателем.

Наш сайт используется также для профессиональной ориентации абитуриентов. Как уже говорилось, выход на сайт предусматривает обращение к сайту МГПУ. На сайт университета можно попасть и с главной страницы нашего сайта по активной ссылке. Число посетителей фиксируется счетчиком на главной странице сайта. Посещают сайт ежегодно свыше полутора тысяч пользователей, что существенно превышает число студентов в группах педагогического факультета. На сайт ссылаются в Интернете, поскольку он содержит уникальный словарь неправильных глаголов с транскрипцией, выполненный студентами. Кроме того, методические рекомендации также представляют собой актуальную информацию и вывешены в Интернет отдельной ссылкой. Это говорит о том, что среди пользователей сайта есть коллеги — преподаватели иностранного языка. Наша кафедра благодарит коллег за столь высокую оценку нашего скромного труда.

Самостоятельная работа студентов невозможна без текущего контроля знаний, оценки успешности освоения материала. На наш взгляд, наиболее продуктивная форма обучения — тестирование с использованием ИКТ. На кафедре в течение 6 лет применяется авторская программа для тестирования по английскому языку разработки доцента В.В. Гаврилова. Размер программы в байтах: 875 520. Программа содержит разноуровневые тесты — от входного тестирования абитуриентов до выходных тестов на соответствие стандарту по конкретной специальности. Возможны два режима работы программы:

- контроль знаний с автоматической оценкой, при котором из всех доступных запросов выбирается указанное вами количество;
- тренажёр для закрепления знаний, в котором программа задаёт все доступные вопросы.

При запуске программы можно выбрать следующие варианты работы:

- задавать вопросы последовательно или в случайном порядке;
- перемешивать варианты ответов на вопросы;
- ограничить время ответа на 1 вопрос;
- ограничить время ответа на все вопросы.

Случайный выбор вопросов, перемешивание вариантов ответов, уникальная система подсчета оценки делают невозможным обман или проникновение в систему. Как показала практика, тесты должны содержать не менее 40 и не более 100 тестовых запросов, время на ответ одного запроса должно составлять 40–45 секунд, время на ответ по всем вопросам теста — не менее 25 минут. Программа сохраняет статистику работы в текстовом файле STAT\_AS2.TXT. Путь к файлу задаётся в настройках, он может быть обработан с помощью Microsoft Excel. Для абсолютно надежной защиты собираемой информации применяется программа StatServ, которая хранит статистику не на диске, а в оперативной памяти компьютера. Следовательно, удалить либо изменить статистику невозможно. Программа позволяет достаточно быстро выставить баллы группе тестируемых студентов, в том числе провести лонгитюдные оценки качества знаний каждого студента.

Организация учебного процесса в группах бакалавриата вообще невозможна без владения информационными технологиями. Балльно-рейтинговая система оценки знаний требует использования программного обеспечения Microsoft Excel для регулярного подведения итогов учебной работы каждого студента в режиме онлайн. Такая система делает возможным непрерывный диалог каждого студента и преподавателя в ходе учебного процесса, обеспечивает требуемую «прозрачность» оценки, исключает ее субъективность. Поскольку оценки выставляются не в привычной для многих пятибалльной системе, осуществляется постоянный расчет баллов с определенными весовыми коэффициентами, зафиксированными в технологической карте освоения дисциплины. Все аттестации представляются и обрабатываются только по данной схеме, каждый студент набирает от 30 до 100 баллов за семестр. В связи с предстоящим переходом на двухуров-

невую систему образования владение ИКТ для преподавателей бакалавриата и магистратуры — обязательно.

Таким образом, можно заключить, что современные информационные технологии широко используются в учебном процессе общеинститутской кафедры раннего изучения иностранных языков. Достижимое повышение продуктивности самостоятельной работы студентов с использованием ИКТ свидетельствует о реализации компетентностного подхода в образовании.

### *Литература*

1. *Акуленко В. Л.* Методические рекомендации по формированию ИКТ-компетенции учителя физики в системе повышения квалификации / В.Л. Акуленко, Л.Л. Босова. – М.: ИИО РАО, 2006. – 57 с.
2. *Иванов Д. А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
3. Стенографический отчёт о заседании Совета по развитию информационного общества в Российской Федерации, Москва, 12 февраля 2009 г.: <http://www.kremlin.ru>

### *Literatura*

1. *Akulenko V. L.* Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu IKT-kompetencii uchite-lya fiziki v sisteme povu'sheniya kvalifikacii / V.L. Akulenko, L.L. Bosova. – М.: ИО РАО, 2006. – 57 s.
2. *Ivanov D. A.* Kompetentnostny'j podxod v obrazovanii. Problemy', ponyatiya, instrumentarij: Uchebno-metodicheskoe posobie / D.A. Ivanov, K.G. Mitrofanov, O.V. Sokolova. – М.: АПК i PRO, 2003. – 101 s.
3. Stenograficheskij otchyot o zasedanii Soveta po razvitiyu informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii, Moskva, 12 fevralya 2009 g.: <http://www.kremlin.ru>

**А.А. Чекалина**

## **Особенности гендерного самосознания субъектов образовательного процесса**

**В** статье мы рассмотрим один из аспектов самосознания личности — ее гендерное самосознание. Рассмотрение особенностей личностного и профессионального развития учителя и ученика, на наш взгляд, необходимо не только со стороны их социально-нормативных характеристик, но и со стороны индивидуальных проблем. На наш взгляд, необходимы исследования глубинно-человеческого, экзистенциального уровня психологии учителя и ученика. Гендерное «измерение» дает возможность по-иному взглянуть на хорошо известные факты, интерпретировать их с учетом гендерной дифференциации, выявлять символы женского и мужского опыта, а также по-новому осмысливать, казалось бы, незыблемые понятия. Новое прочтение элементов поведения и общения позволяет отойти от традиционных трактовок, проанализировать их с точки зрения представлений о «мужественном» и «женственном», которые, в свою очередь, выступают конструктами индивида и культуры и эволюционируют в ходе исторического развития.

В отечественной педагогике и психологии в последнее время появился ряд работ, посвященных гендерной проблематике. Изучаются психологические различия между полами (М.Ю. Арутюнян, Ю.А. Алешина и А.С. Волович, В.В. Знаков, В.В. Романов, Б.И. Хасан, Ю.А. Тюменева и др.), содержание и динамика стереотипов маскулинности-феминности (В.Е. Каган, Т.А. Араканцева, Е.М. Дубовская, Р.Г. Гаджиева и др.), исследования составляющих психологического пола на разных возрастных этапах (В.В. Абраменкова, И.Н. Кузнецова, Т.А. Репина, А.А. Чекалина и др.). Развиваются исследования женской психологии (Е.А. Здравомыслова, О.В. Митина, Л.В. Попова, А.А. Темкина и др.), социально-психологических особенностей женщин в профессиональной деятельности (М.В. Сафонова, 1999, Т.В. Сулова, 1999, Е.Л. Сучкова, 1999, Е.Я. Тарасова, 2002 и др.), в управлении (С.Н. Некрасов, 1998, А.В. Чернобровкина, 2000, А.А. Хвостов, 2004 и др.). Гендерная проблематика находит свое отражение и в работах, посвященных изучению особенностей формирования

профессионального самосознания у студентов педагогических специальностей (Е.В. Прокопьева, 2000, А.Р. Тиводар, 2000, А.М. Шевелева, 2000 и др.).

Понятие «гендер», обретя научный статус в отечественной психологии, существенно расширяет представления о *психологическом* поле личности, указывая на его конструирование и презентацию в социуме. Дефиниций данной категории много, рабочим определением мы избрали следующее.

*Гендер — социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющиеся в общении и взаимодействии* [5, 6 и др.]. Базовым образованием в гендере выступают психологический пол личности, достижение определенного уровня полоролевого самосознания и идентификации, реальное овладение мужской или женской ролью. В контексте гендера показывается также, какие психологические качества присущи женскому и мужскому полу, какое поведение считается нормальным, сомнительным или отклоняющимся от нормы для мужчин и женщин, как пол влияет на социальное положение, личный, социальный и правовой статус личности, на социальные взаимоотношения.

Гендерное самосознание, занимая базовую позицию в наборе Я личности, имеет множество интегрированных образов и оценок. В его структуру входят совокупность знаний, представлений личности о себе, своих стереотипах и идеалах, нормах социального поведения, сходстве и различиях с противоположным полом и т.д. Гендерное самосознание есть осознание проявлений своих маскулинности / феминности, тех индивидуальных и социальных нормативных представлений о соматических, психологических и поведенческих свойствах мужчин и женщин, которые детерминируют поведение. Это соотношение не ортогонально, не взаимоисключающе, а способно гармонично или конфликтно сочетать в себе разные психологические качества, в общем виде обозначаемые как феминность и маскулинность.

Как формируется гендерное самосознание у учеников? Основы полового и гендерного самосознания начинают складываться в возрасте до 5 лет через отношения к родителям, к социально заданным образцам психики и поведения мужчины и женщины. В это время на фоне развития речи, мышления, самосознания, ребенок, кроме всего прочего, научается различать людей по внешности и половым признакам. У него формируется уверенность в принадлежности к определенному полу и неизменяемости этого пола. После 5–6 лет изменить гендерное самосознание человека на последующих этапах его развития практически невозможно. Случайное или целенаправленное воспитание до этого возраста, не соответствующее полу ребенка (из-за неправильно сформированных наружных половых органов, рождения ребенка не того пола, который ожидали родители, и др.) создает непреодолимые трудности для последующего приспособления его к половой роли, предписываемой физическим и паспортным полом (И.С. Кон, 2001, Н.Ф. Дворянчиков, 1998 и др.).

К концу дошкольного возраста и у мальчиков, и у девочек четко прослеживается четыре типа гендерного поведения, а именно маскулинный, феминный,

андрогинный и недифференцированный (Л.Э. Семенова, 1999). Маскулинные дети ценят авторитет силы и независимость поведения, ориентированы на высокие индивидуальные достижения, независимо от пола отвергают женское общество и, напротив, отдают предпочтение мужскому авторитету, что свидетельствует, по мнению автора, о потребностях маскулинных детей в значимых мужчинах, в том числе и мужчинах — педагогах. Феминные дети независимо от половой принадлежности принимают эмоционально-экспрессивный стиль поведения, связанный с зависимым, подчиненным поведением, осторожностью, отказом от собственной инициативы и самостоятельности, ориентированностью на других.

Андрогинные дети относительно свободны от жесткой половой типизации, признают за собой право на осознание различного рода деятельности без привязанности к традиционным нормам, для них характерна направленность на реальное осмысление ситуации, самостоятельное преодоление трудностей. Им присуща высокая социальная активность, способы поведения и контакты оказываются многочисленными и разнообразными. Андрогинные дети действительно объединяют в себе и демонстрируют в своем поведении традиционные мужские и женские черты, берут на себя маскулинные и феминные роли.

Недифференцированные дети отвергают как мужской, так и женский стиль поведения, характеризуются отсутствием каких-либо полоролевых ориентиров, а также эмоциональным отвержением всех видов деятельности. Пассивность, низкие реальные достижения, отсутствие социального принятия в коллективе сверстников и ответное избегание контактов — таковы основные характеристики этих школьников.

Особенности гендерного самосознания у младших школьников исследованы в работах А.А. Чекалиной [5 и др.], где представлены результаты изучения представлений детей об особенностях мальчиков и девочек, мужчин и женщин, осознаваемые ориентации на представителей своего пола, понимание внутрисемейных и внутригрупповых отношений с точки зрения принадлежности к определенному полу.

К семи – восьмилетнему возрасту не все дети оказываются готовыми демонстрировать адекватную ориентацию в будущем на свой пол. Диагностические задания могли вызвать затруднения, а иногда негативную реакцию по отношению к определенной половой роли. Мальчики высказали ограниченные знания об играх, игрушках, атрибутах одежды, возможностях, особенностях поведения противоположного пола. Девочки продемонстрировали гораздо более широкий диапазон представлений и понятий половой принадлежности. Их большую осведомленность, а также готовность к дружеским отношениям с противоположным полом, можно объяснить возрастными особенностями (согласно общепринятому взгляду о психологических особенностях детей в данном возрастном периоде).

Классификация результатов исследования позволила выделить определенные группы детей. Одна из групп получила условное название «адекват-

ных» (39% от общего числа опрошенных). В ответах на вопросы дошкольники — младшие школьники этой группы высказывают удовлетворенность собственной половой принадлежностью, демонстрируют чувство гордости за свой пол, осознание его необратимости. Дети категорически отказываются «изменить» половую принадлежность, осознают возможности своего пола. Выделяются осознанные половые предпочтения и ориентации «адекватных» детей на представителей своего пола: мальчики и девочки высказывают привязанность именно к лицам своего пола, демонстрируют готовность к эмоциональному сопереживанию, совместной деятельности именно с ними; четко разбираются во внутрисемейных и внутригрупповых отношениях с точки зрения принадлежности к полу родителей и сверстников. Полоролевые предпочтения проявляются и в выборе соответствующих полу ребенка игр, игрушек, орудий труда. Подавляющее большинство детей этой группы характеризуют уверенные, хорошие знания особенностей своего пола, представления об образах соответственно Я мальчика или Я девочки, знания преимущественных интересов, игр, игрушек. «Адекватные» дети используют известные им поведенческие и эмоциональные стереотипы, характеризующие качества мужчины и женщины; представляют свои будущие семейные и общественные роли, например, способны вообразить свою будущую семью, число и пол детей, называют соответствующую своему полу будущую профессию и т.д.

Большинство «адекватных» мальчиков и девочек владеют достаточной информацией об особенностях поведения, интересах, образе Я противоположного пола, способны вообразить себя представителем другого пола и описать свое поведение, игры, игрушки в таком случае, называют стереотипные качества другого пола. Детей данной группы объединяет доброжелательное отношение к сверстникам, стремление к сотрудничеству с ними.

Вторая группа детей получила название «амбивалентных» (22% от общего количества опрошенных). Дети этой группы высказывают удовлетворенность собственной половой принадлежностью и ее возможностями, не проявляют желаний изменить пол на противоположный. Однако, в отличие от мальчиков и девочек первой группы, в ответах на вопросы, выявляющие полоролевые предпочтения и ориентацию на свой пол, дети проявляют некоторую двойственность, амбивалентность. Ссылаясь на мать и на отца, на девочек и на мальчиков, на мужчин и на женщин, «амбиваленты» больше апеллировали к личностным качествам человека, а не к полоролевым, как ожидалось.

При анализе результатов ответов и высказываний детей по характеру их половой принадлежности выделился еще один тип психологического пола — «индифферентный» (у 24% детей от общего количества опрошенных). Отличает их то, что отношение к собственной половой принадлежности еще не определилось, мы не выявили осознания и понимания гендерных особенностей, возможностей, не ощутили убежденности в необходимости быть представителем именно своего пола, а не противоположного. Такие дети могут сравнительно легко согласиться на воображаемое «изменение» пола, а если не соглашаются, то их мотивы часто не осознаны, ориентированы

на внешние, несущественные факторы. Большинство детей-индифферентов» высказали безразличное отношение к своей будущей семейной и общественной роли, к будущей профессии.

Следующая группа детей объединена условным названием «неадекватные» (15% от общего числа опрошенных). Свое название данная группа получила из-за обнаруженного негативного отношения детей к своей половой принадлежности. Мальчики и девочки не продемонстрировали чувства гордости за свой пол, в их высказываниях скорее ощущается неловкость за принадлежность именно к этому полу. Объединенные в данную группу дети зачастую высказывают желание изменить пол на противоположный. Проследить этиологию таких высказываний довольно сложно: большая часть детей руководствуется в своих ответах привлекательностью внешней атрибутики, кажущимися им более разнообразными возможностями, привилегиями другого пола. Согласившись на предложенное им перевоплощение, такие дети оживленно, эмоционально рассказывают о возможностях, особенностях поведения, образа Я, внешних проявлениях представителей противоположного пола.

В своих ответах старшие дошкольники и младшие школьники данной группы демонстрируют различную степень эмоционально-познавательного отождествления с представителями своего пола. Эти дети демонстрируют небольшой объем знаний об особенностях поведения, атрибутах, играх своего пола. Обсуждение этой тематики не вызывает у них эмоционального оживления, энтузиазма. С большей готовностью «неадекватные» обсуждают проблематику противоположного пола, демонстрируя большой объем информации. По своим личностным особенностям такие девочки стремятся к лидерству, мальчики, наоборот, более пассивны.

Таким образом, исследования показывают, что формирование гендерного самосознания к младшему школьному возрасту имеет широкий диапазон особенностей как у мальчиков, так и у девочек. Связано это, прежде всего, со степенью отчетливости, глубиной осознания ребенком своей половой принадлежности, которая предполагает, в свою очередь, и определенное отношение к ней. Выделенные адекватный, амбивалентный, индифферентный и неадекватный уровни достаточно полно могут продемонстрировать особенности полового и гендерного самосознания детей данного возрастного периода. В исследовании выделилась группа детей обоего пола, высказавших неприятие своей половой принадлежности, негативное отношение к ней, осознанное желание изменить свой пол на противоположный.

«Неадекватный» тип формирования психологического пола преждевременно характеризовать как патологический, не рассматривая системно динамику нарушений психосексуального развития детей выделенной группы, включая биологические, социальные, а также индивидуально-характерологические аспекты. Однако следует отметить, что поведенческие проявления неадекватного отношения к своему полу во многом совпадают с клинической картиной патологий полоролевого поведения, проявляющиеся обычно в детском и младшем школьном возрасте. Здесь уместно еще замечание о том, что маль-

чки, демонстрирующие феминные черты, подвержены большому риску возникновения конфликта сексуальной идентичности в подростковом возрасте.

Этап установления гендерного поведения длится до 12–13 лет, когда ребенок выбирает для себя манеру поведения, которая наиболее полно соответствует его запросам и в то же время не противоречит общественным нормам (Т.А. Араканцева, 1999 и др.). В начале этого этапа (обычно в 1–2-м классах школы) дети, как правило, четко разделяются по половому признаку, что заставляет их подчеркивать свою половую принадлежность и ускоряет развитие сексуальности. Именно в это время появляются первые осознанные вопросы сексуального плана, как часть общих вопросов «о жизни», и как основанные на наблюдениях за старшими. В последующем, по мере расширения и углубления общения и дифференциации деятельности происходит дальнейшее становление гендерных особенностей личности — человек вступает на стадию зрелого гендерного самосознания. Данная стадия характеризуется гармоничным соотношением когнитивного, аффективного и специфически-сексуального элементов со всей системой морально-этических, мировоззренческих, мотивационно-ценностных свойств и качеств личности. С достижением зрелости человек начинает контролировать и регулировать свое сексуальное поведение в соответствии с ситуацией, требованиями и запретами общества, местом, временем, личностью и желаниями сексуального партнера и пр. Одновременно дифференцируются и обогащаются гендерные роли, начинают использоваться гендерные маски.

Педагогический персонал школы выступает основным агентом гендерной социализации учащихся. Анализ существующей гендерной ситуации в общеобразовательной школе показал, что гендерную социализацию в современных российских средних школах можно обозначить как гендерно нечувствительную, в ходе которой подрастающим поколением усваивается модель гендерной иерархии и сегрегации, предписывается реализовывать разные жизненные стратегии, и способности индивида не учитываются [4 и др.].

На формирование гендерного самосознания учащихся влияют гендерные стереотипы учителей. Исследование гендерных стереотипов учителей начальных классов и воспитателей групп продленного дня [5] показал, что стереотипы учителей вполне традиционны и типичны для нашего общества. Большинство придерживается мнения, что по личностным характеристикам мужчины и женщины больше отличаются друг от друга, чем схожи. Установки по отношению к девочкам направлены на их приобщение и реализацию преимущественно в сфере межличностных отношений, а установки по отношению к мальчикам ориентируют их на реализацию в деятельности сфере.

Гендерные стереотипы учителей противоречивы. К девочкам предъявляется больший объем требований, однако женщины будут счастливы, если будут «иметь...» или «уметь...». При больших воспитательных затратах, реализация потенциала девочки зависит, в основном, «сумеет ли она иметь». Можно предположить, что для того, чтобы девочки добились счастья в жизни, их активность

надо направить на то, чтобы многому научиться, обращать внимание на свой внешний облик и быть приятной в межличностных отношениях. Мальчики, которым стереотипы учителей предписывают меньший диапазон и объем требований, должны при этом своего счастья «достичь...», то есть, требований меньше, а спрос — больший? Реализоваться в профессии мужчине легче, спектр женских профессий уже и гораздо менее престижен по высказанному мнению педагогов.

Как показывают исследования, учителя воспитывают разных мальчиков и девочек, не подозревая, что не все из них демонстрируют стереотипные качества своего гендера. Кроме того, изучение гендерных самосознания и идентичности более взрослых категорий показывает постепенное увеличение андрогинных характеристик у женщин, занятых в профессиональной деятельности. Помимо этого, в профессиональных сферах существуют властные структуры, обеспечивающие успех тем, кто обладает явно мужскими чертами, агрессивностью, инициативой, конкурентоспособностью. Для того чтобы «пробиться» женщины должны имитировать мужское ролевое поведение. Однако женщины социализируются по иному типу, во многом под влиянием традиционных гендерных стереотипов учителей, и имеют иные психологические особенности. Поэтому их «успех» может достигаться большими физическими и психическими затратами, сопровождаться внутриличностными и межролевыми конфликтами, проблемами в идентификации со своей гендерной ролью и пр.

Если выражаться смелее, то выявленные гендерные стереотипы учителей начальных классов можно назвать консервативными и неактуальными. Учителя передают школьницам и школьникам патриархальные гендерные стереотипы, действуя часто ценностно-рационально. Только около 15% педагогического и управленческого персонала образовательных учреждений разделяют идеи о гендерном равенстве, что явно недостаточно для усвоения этих убеждений учащимися.

Влияние учителя на гендерное развитие учеников полифакторно. Пример учителя, стиль его поведения и отношения к детям, язык и способ изложения материала, выбор воспитательных воздействий, презентация стереотипов, учет особенностей пола и гендера учеников влияют на формирование гендерных самосознания и идентичности самих учеников. Учитель задает норматив профессиональных и личностных требований к себе, норматив отношения к себе, образец женского профессионального поведения, отношения к своему и другим гендерам, внушает детям, кто такая женщина. Возможно, что одним из факторов возникающих проблем самоидентификации подростков, юношества, семейно-брачных и профессиональных трудностей стал фактор неструктурированной, противоречивой идентичности педагога-женщины.

Психологическое и социологическое понимание природы психологии женщин определяется множеством направлений и теоретических, методологических баз исследований, а также сложностью и многообразием предметов изучения. В частности, гендерное самосознание женщины рассматривается с точки зрения многочисленных статусов и ролей в сложной системе социальных взаимодействий.

Социологические исследования (Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина и др.) показывают, что в советской культуре женщине предписывалось работать и быть образцовой матерью, то есть доминировал тип гендерного «контракта», который можно назвать «контрактом работающей матери», который подразумевал обязательность «общественно-полезного» труда в советском обществе и «обязательность» выполнения миссии материнства как женского природного предназначения.

Роль женщины в советском обществе скорее напоминает ее роль в традиционных аграрных культурах, где гендерная роль традиционна, но важна настолько, что зачастую такую гендерную систему называют патриархатом.

Как конструировалась гендерная идентичность женщин в России советского периода? Вплоть до самого последнего времени различались воспитательные модели для девочек и мальчиков из интеллигентных семей. Подготовка девочек к будущей роли «работающей матери» осуществлялась как в семье в период первичной социализации, так и в дошкольных детских учреждениях, позднее в школе, в общественных детских организациях (пионерская и комсомольская организации). Постоянно воспроизводилась двойная ориентация — на материнство и связанное с ней супружество, с одной стороны, и на активность в публичной сфере и, прежде всего, в сфере профессионального труда — с другой. Для советского социализма зафиксировано общественное разделение труда по признаку пола, где женщины были заняты в менее престижных и менее оплачиваемых отраслях, связанных с функцией социальной заботы.

В постиндустриальном обществе (наша перспектива) изменяются ценности культуры, в том числе меняются гендерные «соглашения». По крайней мере, для среднего класса роли мужчин и женщин обозначаются «контрактом» «равного статуса», в соответствии с которым на смену иерархии патриархата приходит выравнивание положения прав и возможностей мужчин и женщин как в публичной сфере (политика, образование, другие профессии, культурная жизнь), так и в частной сфере (ведение домашнего хозяйства, воспитание детей, сексуальность и пр.).

Другим направлением исследований гендерного самосознания учителя-женщины, можно обозначить исследования проблематики ее психологического пола. В частности, О.Г. Лопухова пришла к выводам, что наиболее часто как мужчинам, так и женщинам свойственно проявление андрогинного психологического пола при преобладании в среднем показателей маскулинности у мужчин и показателей феминности у женщин [3]. Большинство женщин (особенно с андрогинным типом психологического пола) свою мужественность оценивают выше, чем мужчины — свою женственность, что позволило исследовательнице предположить маскулинизацию женщин нашего общества. Причиной этому могут быть как современные социально-экономические условия, так и специфика послереволюционной идеологии в нашем обществе. В современной российской культуре и обществе наблюдается неопределенная ценностная структура женских психологических качеств. Это дает женщинам

больше возможностей в проявлениях гендеров, не создавая при том «комплекса несоответствия» гендерным стереотипам.

Рассматривая психологию женщин, выполняющих профессиональные роли, в частности учителей, необходимо обратить внимание на общественные институты, которые эти роли задают и в которых презентуют гендеры учителя-женщины. Школа традиционно представляет собой важнейший общественно-воспитательный институт, дающий детям систематическое образование и подготовку к трудовой и общественно-политической жизни. В различных социально-исторических условиях цели и задачи государственного обучения и образования существенно отличались.

В тоталитарном советском государстве учитель «присвоил» часть родительских функций, содержание образования и воспитания носило строго регламентированный и идеологизированный характер. Сначала учитель выполнял заказ государства по формированию личности, обладающей способностью к безоговорочному подчинению в период «харизматического господства» (культ вождя, утрата рационального самоконтроля), а затем в период «легального господства» (бюрократического управления) взаимоотношения учителя и ученика были построены на иерархии знаний.

В постсоветский период некоторые аспекты школьного образования существенно изменились. Теперь отказ от авторитарной системы социализации вызывает естественные для переходного периода трудности обучения и воспитания.

Современный личностно ориентированный подход в воспитании и обучении предполагает формирование самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности личности. Учитель, становится своеобразным архитектором жизни ребенка, призванным в помощь ему в построении смысловой иерархии, в определении смысла жизни, в помощь в поиске сфер и способов самоактуализации [1]. Усиливается приоритет личностного аспекта в преподавании, что обуславливает острую потребность в разработке технологий, позволяющих выстраивать личностно-профессиональную траекторию становления педагога-профессионала, носителя образовательных ценностей и активного, творческого субъекта, способного претворить их в профессиональной деятельности.

Социологи считают [7], что в современном мире, как и в прошлом, доминируют властные структуры, обеспечивающие успех тем, кто обладает агрессивностью, инициативой, конкурентоспособностью, то есть мужскими чертами. Для того чтобы пробиться в него женщины должны имитировать мужское ролевое поведение. Однако женщины социализируются по иному гендерному типу и имеют иные психологические особенности. Поэтому «успех» достигается ими при больших физических и психических затратах.

Учителя-женщины избрали своей профессией, усваивают и пропагандируют маскулинную систему образования (маскулинные паттерны поведения, формы воздействия, инструментальность отношений, контент учебников и т.д.) [2 и др.]. Женщина-учитель вынуждена перестраивать свое сложившееся, социально одобряемое «женское» поведение, под требования также социально одобряемого,

но «мужского» профессионального поведения. Ее путь профессионального развития определяется тем, как она сумеет интегрировать феминные и маскулинные качества в своей гендерной идентичности, насколько гармонично или конфликтно женщина-учитель будет расширять спектр своих гендерных представлений, совмещать гендерные и профессиональные роли, гибко выстраивать стратегию профессионализации, опираясь на феминные и маскулинные возможности.

Перечисленные проблемы, конечно, не охватывают собой всего спектра существующих гендерных проблем. Но уже здесь видны те способы и стратегии профессионализации, которые женщина выбирает, стремясь с наибольшей полнотой реализовать себя в обществе.

Суть большинства вариантов профессионализации женщины сводится к подчинению профессиональной роли гендерной. Ориентация женщины на область межличностных отношений, соотносима с таким способом самоактуализации женщины как персонализация. Такая направленность не противоречит и гендерному стереотипу, предполагающему заинтересованность женщины в сохранении целостности групповых отношений и норм. Однако именно эти оба факта ограничивают другие возможности самоактуализации личности, обуславливая подчинение профессионализации гендерной роли.

Через состав кадров российской системы школьного образования воспроизводится модель традиционной гендерной иерархии (несмотря на феминизацию отрасли, доля мужчин на руководящих должностях выше, чем среди рядовых сотрудников) и сегрегации (преподавание точных и естественных наук закрепляется за мужчинами, гуманитарных — за женщинами). Традиционные гендерные стереотипы и пол учителя выступают значимыми факторами, влияющими на маркировку учащихся дисциплины как «мужской» или «женской».

Гендерный подход как научная теория доказывает необоснованность и нецелесообразность сложившихся традиционных, неравноправных моделей поведения в ситуациях межполового взаимодействия. Принятие той позиции, что биологический пол не служит первопричиной психологических характеристик поведения, социальных ролей и позиций, позволяет по-новому реконструировать сложившуюся систему отношений, навязанную стереотипной системой полоролевых представлений, дает возможность мужчинам и женщинам по-новому оценить свои возможности и притязания, определить перспективы жизнестворчества, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации и оптимизации межличностных отношений.

В наших исследованиях продолжен поиск значимых детерминант профессионализации учителя, поиск ответов на вопросы о том, что развивается, как преобразуется в развитии? Такими детерминантами, на наш взгляд выступает гендерное самосознание учителя. Цель нашего исследования — рассмотрение особенностей и динамики гендерного самосознания учителя-женщины в процессе профессионализации. Экспериментальные исследования проведены с помощью специально разработанной методической программы, вклю-

чающей методике изучения психологического пола личности (в модификации О.Г. Лопуховой) [3].

Экспериментальное исследование проводилось на выборке практикующих учителей начальных классов, а также студентов — выпускников очной формы обучения факультета начальных классов МГПУ. Общее количество 187 человек; всю выборку представляют женщины. В зависимости от стажа работы выборка была разбита на 5 групп соответственно периоду практической работы: со стажем до 1 года, от 1 года до 5 лет, от 5 до 10 лет, от 10 до 20 лет, от 20 лет. Критерием выделения групп послужили данные исследований о стадиях становления профессионала как динамического, непрерывного процесса проектирования личности (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер и др.).

Статистические данные о респондентах сведены в табл. 1.

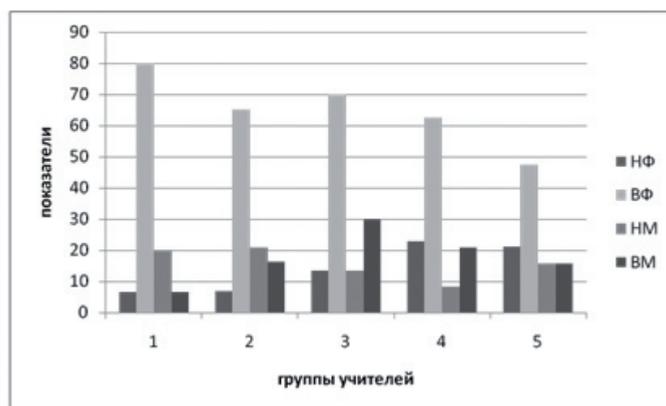
Таблица 1

Методики исследования / Этапы профессионального развития	Кол-во респондентов	Стаж до 1 года (% от выборки)	Стаж от 1–4 лет (% от выборки)	Стаж от 5–9 лет (% от выборки)	Стаж от 10–20 лет (% от выборки)	Стаж от 20 лет (% от выборки)
«Психологический пол»	187	18,72	23	16,04	25,6	16,58

Способами обработки материала выступили методы описательной и индуктивной статистики и качественный анализ.

Результаты таковы. Подавляющее большинство всех отвечавших женщин (65%) обозначают высокий уровень своей женственности, который сочетается как с низким уровнем мужественности, так и с высоким. И, наоборот, те, кто приписал себе низкий уровень маскулинности, могут отметить у себя и высокий, и низкий уровни феминности (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1



Примечание: НФ, ВФ — низкий и высокий уровни феминности (соответственно); НМ и ВМ — низкий и высокий уровни маскулинности (соответственно).

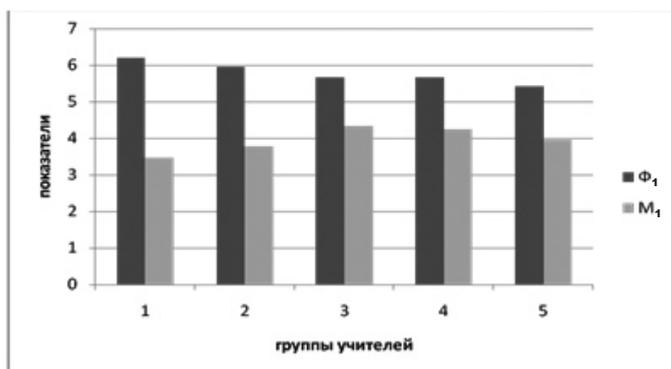
В целом, учителя-женщины «не осмеливаются» приписать себе низкие баллы по пункту «женственность», но с большим разбросом оценивают свою «мужественность». Начинающие учителя наиболее категорично высказываются по поводу определения своего гендера: подавляющее большинство отметили высокую феминность и низкий уровень маскулинности, подавляющее меньшинство — высокий уровень мужественности и низкий — женственности (см. диаграмму 1).

Представители других групп учителей начальных классов высказались менее категорично. Число учителей, приписавших себе высокие значения мужественности, низкие значения женственности здесь гораздо больше, чем в первой и второй группах. Здесь меньше тех, кто приписал себе низкий уровень мужественности и высокий уровень женственности (последнее за исключением третьей группы).

Обращает внимание соотношение результатов по параметру «женственности» — в первой и пятой группах. Молодые девушки практически без стажа работы в большинстве отмечают свой высокий уровень женственности и свою низкую маскулинность, и, наоборот, с возрастанием стажа работы все меньше женщин высоко оценивают уровень женственности и низкую маскулинность. Треть учителей со стажем до 10 лет ощущают себя высоко маскулинными, четверть учителей со стажем до 20 лет отметили свою низкую феминность.

Методика позволила выявить, что *субъективные* представления о своей женственности и мужественности у педагогов на протяжении всего профессионального пути меняются. Наиболее высоко свою женственность оценивают начинающие учителя, затем ее показатели неуклонно снижаются, наименее низко свою феминность оценивают учителя-профессионалы, что подтверждается и числом респондентов в группах учителей, отметивших у себя соответствующий уровень женственности и мужественности. У представителей других групп показатели женственности последовательно снижаются (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2

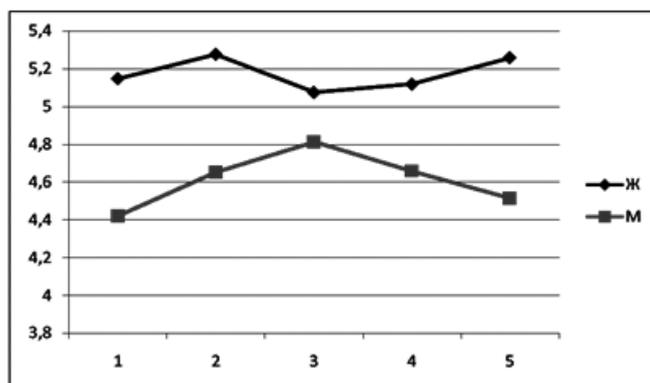


Примечание: Ф<sub>1</sub> и М<sub>1</sub> — субъективная оценка учителями своих феминности и маскулинности

Меняются и представления о мужественности: наименее низко собственную мужественность определяют начинающие учителя, далее показатели этой шкалы растут и достигают максимума у учителей со стажем до 10 лет (третья группа), затем показатели маскулинности начинают несколько снижаться.

*Объективные* изменения, по средним итогам суммирования результатов маскулинных и феминных шкал, в показателях феминности и маскулинности действительно существуют. Однако картина их представлений отличается от субъективных ощущений учителей. Расхождения относятся к показателям феминных шкал, где картина изменений в зависимости от стажа вырисовывается более скачкообразно и не совпадает с картиной субъективных представлений учителей. Самый высокий показатель «женственности» здесь — у представителей 2-й группы учителей со стажем до 5 лет, самый низкий — у представителей 3-й группы. В отличие от собственных субъективных ощущений учителя с большим стажем демонстрируют более высокие показатели феминности, чем начинающие (см. диаграмму 3).

Диаграмма 3



*Примечание:* по горизонтали — группы учителей по стажу, по вертикали — параметры феминности / маскулинности, Ж и М соответственно — показатели женственности (феминности) / мужественности.

Таким образом, период подготовки к профессиональной деятельности — период максимального отрицания женщинами своих маскулинных качеств, этап активной профессиональной деятельности сопровождается ростом маскулинных тенденций в личностных качествах женщин, периоды профессионализма и творчества знаменуются относительным балансом между маскулинными и феминными свойствами.

В само понятие женственности-мужественности учителя-женщины вкладывают неоднозначное содержание на разных возрастных и профессиональных этапах. Корреляционный анализ позволил проанализировать контенты феминной и маскулинной роли у представителей разных выборок.

Если в начале профессиональной жизни женщины еще демонстрируют и декларируют традиционно феминные качества, противопоставляя их маскулинности, то дальнейшее продвижение их по профессиональному и жизненному пути меняет эту картину: женственность сопряжена и с мужественными качествами, и с нейтральными. Эта сопряженность имеет разнообразный характер на разных этапах профессионального пути: более категорична в начальном и более размыта на завершающих этапах. Исключение составляют женщины-учителя третьей группы — их представления о женственности практически полностью принадлежат феминному тезаурусу, совпадают с традиционными, то есть сильно влияние гендерных стереотипов.

Однако, в целом, называя себя безусловно феминными, женщины с разным стажем педагогической деятельности вкладывают в это понятие широкий спектр значений.

Взаимосвязи показателя мужественности у испытуемых женщин-учителей другими личностными параметрами показали относительную ее качественную однородность — подавляющее большинство параметров принадлежат маскулинному тезаурусу (на всех этапах профессионального и жизненного пути).

Таким образом, параметры гендерного самосознания учителей-женщин претерпевают изменения соответственно специфике возраста и стадии профессионального пути. Представления о своем гендере динамичны, изменяется и смысловая насыщенность понятий «женственность» / «мужественность». Величины параметра «феминности» женщины-учителя уменьшаются к периоду активной профессиональной деятельности, показатели маскулинности к этому же периоду увеличиваются, сближаются параметры женственности / мужественности у женщин-учителей начальных классов как по субъективным их ощущениям, так и по объективным данным.

### *Литература*

1. Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка процесса индивидуализации человека в образовании / В.П. Бедерханова // Психологические проблемы самореализации личности: Сборник научных трудов. – Вып. 3. – Краснодар: КрасГУ, 1998. – С. 46–57.
2. Константинова О. А. Гендерный подход к обучению школьников: Дис. ... канд. пед. наук / О.А. Константинова. – Саратов, 2005. – 134 с.
3. Лопухова О. Г. Психологический пол личности в современных социальных условиях: Дис. ... канд. психол. наук / О.Г. Лопухова. – Казань, 2000. – 153 с.
4. Смирнова А. В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук / А.В. Смирнова. – Н.Новгород, 2005. – 142 с.
5. Чекалина А. А. Гендерная психология / А.А. Чекалина. – 2-е изд. – М.: Ось-89, 2009. – 237 с.
6. Чекалина А. А. Программа формирования гендерно-психологической компетентности учителя начальных классов / А.А. Чекалина // Психология и школа. – 2007. – № 2. – С. 122–130.
7. Юлина Н. С. Женщина, семья и общество. Дискуссии феминистской мысли США / Н.С. Юлина // Вопросы философии. – 1994. – № 9. – С. 133–134.

*Literatura*

1. *Bederxanova V. P.* Pedagogicheskaya podderzhka processa individualizacii cheloveka v obrazovanii / V.P. Bederxanova // Psixologicheskie problemy' samorealizacii lichnosti: Sbornik nauchny'x trudov. – Vy'p. 3. – Krasnodar: KrasGU, 1998. – S. 46–57.
2. *Konstantinova O. A.* Genderny'j podxod k obucheniyu shkol'nikov: Dis. ... kand. ped. nauk / O.A. Konstantinova. – Saratov, 2005. – 134 s.
3. *Lopuxova O. G.* Psixologicheskij pol lichnosti v sovremenny'x social'ny'x usloviyax: Dis. ... kand. psixol. nauk / O.G. Lopuxova. – Kazan', 2000. – 153 s.
4. *Smirnova A. V.* Gendernaya socializaciya v obshheobrazovatel'noj shkole: Dis. ... kand. ped. nauk / A.V. Smirnova. – N.Novgorod, 2005. – 142 s.
5. *Chekalina A. A.* Gendernaya psixologiya / A.A. Chekalina. – 2-e izd. – M.: Os'-89, 2009. – 237 s.
6. *Chekalina A. A.* Programma formirovaniya genderno-psixologicheskoy kompetentnosti uchitelya nachal'ny'x klassov / A.A. Chekalina // Psixologiya i shkola. – 2007. – № 2. – S. 122–130.
7. *Yulina N. S.* Zhenshhina, sem'ya i obshhestvo. Diskussii feministskoj my'sli SShA / N.S. Yulina // Voprosy' filosofii. – 1994. – № 9. – S. 133–134.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Г.М. Коджаспирова

### Особенности гендерного воспитания школьников

**Н**а рубеже XIX–XX веков возникает новый стереотип социальных половых отношений — фемининный, который предполагает реализацию в женском поведении активности и самостоятельности. Он утверждает культурное равенство полов, несмотря на естественный половой диморфизм. В лучшем своем проявлении фемининный стереотип приводит к формированию гармоничных партнерских отношений. Его основные принципы: *толерантность, взаимопомощь, взаимозависимость, уважение ценности личностного, индивидуального начала и «двусубъектность» в отношениях.*

Главным фактором гендерной идентификации детей выступают родители. Конечно, подражание играет одну из ведущих ролей в гендерной идентификации ребёнка, однако и поведение родителей, и окружающего социума обусловлено традиционно закреплёнными гендерно-половыми стереотипами. Поэтому *решение вопросов гендерного равенства лежит в целенаправленном воспитании.* Именно в образовательной среде закрепляется в сознании ребёнка практическое значение гендерных стереотипов, отрабатываются модели взаимоотношений и поведения, которые определяют удачу и неудачу в общении с противоположным полом и влияют на отношения в собственной семье.

*Гендерный подход в педагогике* предполагает гармонизацию гендерного взаимодействия на принципе равных прав и возможностей личности, независимо от половой принадлежности, позволяет активизировать новые, соответствующие времени механизмы педагогической деятельности, помогающие представителям женского и мужского пола осознать свою человеческую уникальность, неповторимость, сохранять своё женское / мужское достоинство, становиться активными субъектами гендерных взаимоотношений в своей семье, личной жизни, в общественных отношениях и на работе.

Основной целью гендерного подхода в образовании должно быть преодоление гендерных стереотипов, но в то же время и полное игнорирование реальных половых и гендерных различий не принесёт положительного успеха.

Гибкость полоролевой идентичности приводит к адаптивности поведения, а жесткое следование полоролевым стереотипам — к нарастанию внутриличностного конфликта. Усвоение ролей мужчины и женщины в реальности проходит очень противоречивый путь развития, во многом обусловленный *особенностями воспитания* мальчиков и девочек. Мальчики длительный период воспитываются женщинами и им трудно определиться в эталонах маскулинного поведения. Кроме того, ориентируя мальчика на то, что он должен вырасти мужчиной, его ограничивают запретами проявления активности и агрессивности, например, в виде драк, но в реальности мало предоставляя возможностей в позитивном проявлении себя, не обучая иным способам разрешения возникающих проблем. Постоянные и настойчивые требования мужского поведения сочетаются с отсутствием возможностей сформировать и проявлять мужской тип поведения в какой-либо из сфер жизни.

Маскулинность можно проявить во внесоциальной деятельности, в неформальных объединениях, в бродяжничестве и беспризорности. Большинство членов неформальных объединений подростков, появившихся в последнее время в большом количестве в нашей стране, мальчики. Маскулинность подчеркивается как во внешнем виде (кожа, металл), так и в основных ценностях (культ риска, силы) и способе проведения свободного времени (драки, силовые упражнения, гонка на мотоциклах и т.п.). Очевидно, что отклоняющееся поведение выступает как дополнительный канал усвоения мужской половой роли, поскольку возможности, предоставляемые в этом плане социумом, невелики. В этом отношении военизированные и военные учебные заведения, военизированные детско-подростковые объединения, расширение детских спортивных баз создают благоприятные условия для гендерной идентификации мальчиков.

В гендерной социализации девочки есть свои особенности. В отличие от мальчиков она, с одной стороны, с рождения получает много вариантов женского поведения и проявления, что способствует более широким возможностям освоения женских ролей. С другой стороны, возникает проблема растворения «Я» девочки в тесной диаде взаимоотношений «мать – дочь», что удаётся преодолеть не каждой растущей дочери. Всей системой и семейного, и организованного в образовательных учреждениях воспитания, и в общественном сознании с самого раннего детства девочке в косвенной и прямой форме указывается на её вторичность по отношению к мужскому миру, её незаметность и незначительность, что во многом не создаёт условий для полноценного развития девочки, раскрытия всех её потенций. Такое воспитание девочки тормозит её познавательное развитие и ограничивает исследовательское поведение, проявление активности и любознательности; ограничивается её поведенческий репертуар, сферы общественной жизни и профессионального выбора.

Представляется, что именно стойкие гендерные антиженские стереотипы толкают современных девочек и девушек заниматься не женскими видами спорта, такими, как бокс, борьба, тяжёлая атлетика и др. Появляется своеобразный тип агрессивных и жестоких девочек («бойцовские девки»), которые самореализуются и самоутверждаются через кровавые драки, нецензурную брань.

Крайностью в этом вопросе становится и появление бесполок существ — унисексов, где как женское, так и мужское начала нейтрализованы и смазаны.

Механизмами обретения женщиной индивидуальности выступают: преодоление социального конформизма и давления полоролевых стереотипов, с одной стороны, и обретение субъектности в процессе предметной, преобразующей деятельности — с другой. Необходимость отстаивать обретенную индивидуальность побуждает женщину к развитию инструментальных, традиционно маскулинных качеств личности, но если это не поддерживается окружением, у девочки-женщины уходит на это излишне много сил и энергии.

Девочка легко адаптируется к прямым и косвенным указаниям. С раннего детства девочек в семье и образовательных учреждениях ориентируют на других людей, на межличностные отношения. Благодаря этому у них развивается высокая чувствительность к отношениям и ожиданиям других людей, и, особенно, к мнению значимых людей. Высоко развитая способность к социальной адаптации толкает девочек на то, чтобы соответствовать модели поведения, которую прямо и косвенно, сознательно и неосознанно поощряет учитель / учительница. Они также стремятся подстроиться к своим одноклассницам. Девочки быстро понимают, чего от них ждут, какое поведение одобряется и принимается. Поведение девочки часто затрудняет определение того, что она уже умеет, что значительно осложняет подбор нужного уровня обучения. Девочек меньше настраивают на работу, в скрытой форме им дают понять, что от них в будущем не очень многого ждут.

Мальчик же, как правило, сразу пытается продемонстрировать свои знания, умения, достижения. Если занятия в классе ему не интересны по причине своей легкости или трудности, то, чаще всего, мальчик не сидит спокойно, а начинает заниматься посторонними делами, нарушать дисциплину. Он становится объектом внимания и шансы быть понятым, получить адекватное обучение резко возрастают, особенно по сравнению с терпеливой девочкой. Мальчиков, как правило, постоянно стимулируют, чтобы они работали больше и упорнее, так как от них ждут большего и в будущем.

Очень важна для мальчиков неофициальная иерархия. Они часто плохо учатся, если находятся на ее нижних ступенях. Место мальчика в неофициальной иерархии может сильно влиять на его успеваемость вследствие изменения уровня гормонов стресса (у мальчиков он повышается, если те чувствуют себя ненужными). С биологической точки зрения в организме мальчиков, находящихся на вершине неофициальной иерархической системы, вырабатывается меньше кортизола, гормона стресса. Кортизол заставляет мозг переключаться

с интеллектуальной деятельности на преодоление эмоционального стресса и борьбу за выживание, что, вероятно, становится естественной причиной слабости мальчиков, которая наблюдается у тех, кого унижали или не любили, кто выглядел слабым или не мог завести друзей. У мальчиков-школьников, особенно в подростковом возрасте, наблюдается такое явление, как *недостаточная школьная успеваемость*, поскольку пренебрежение школьными успехами они рассматривают как составляющую истинно мужского поведения.

В силу наличия гендерных стереотипов, происходит приписывание не только личностных половых качеств, но и жёсткое закрепление семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. Такие же стереотипы касаются и содержания труда. Для женщин предпочтительной считается экспрессивная сфера деятельности, где главным выступает исполнительский и обслуживающий характер труда. Инструментальная сфера — область деятельности мужчин, где главным предстает творческий, созидательный, руководящий труд. Наибольший сексизм и враждебность по отношению к женщинам-лидерам фиксируется в военных организациях.

В результате половой сегрегации формируются различные субкультуры мальчиков и девочек со своими устойчивыми чертами в поведении. *Это вторичные гендерные различия*. Другое следствие половой сегрегации — становление особых гендерных отношений: взаимоотношения внутри пола лучше взаимоотношений между полами. Порой мальчики и девочки откровенно враждуют между собой.

В становлении гендерной идентичности важны все возрастные этапы развития личности, но особенно значимы *подростковый* и *юношеский*. Так, в подростковом возрасте, по мнению Л.С. Выготского, ребёнок вступает в новую фазу своего существования, появляется новый, прежде находившийся в латентном виде фактор — пол. Происходит осознание и переживание ребёнком своей половой принадлежности, что предполагает наличие у него определённых представлений о наиболее привлекательных и значимых качествах личности мужчины и женщины. Но, если для подросткового возраста характерно обособление мальчиков и девочек, или поляризация полов, предпочтение друга своего пола и половая дифференциация поведения, то формирование полового самосознания в раннем юношеском возрасте происходит на качественно ином уровне в общении и взаимодействии со сверстниками как своего, так и противоположного пола.

Существует достоверная взаимосвязь между полоролевой идентичностью и невротичностью в юношеском возрасте. Было установлено в отношении девушек, что *их маскулинизация представляет собой защитно-компенсаторный механизм, приводящий к истощению внутренних ресурсов*. Фемининные девушки характеризуются пассивной позицией, отказом от самореализации и как результат — заниженной самооценкой и неудовлетворенностью собой. Нельзя не согласиться с высказыванием о том, что «женщина, которая ценит себя слишком низко, сбивает цену всех женщин» (Нелли Маккланг). «Жен-

щина — это, прежде всего, личность, ум, душа, и поэтому она должна больше вкладывать себя в ответственное действие. В действительности кажется, что в этом направлении она делает очень мало, так как полностью отдаёт себя сексу и семье. Это можно наблюдать практически во всём мире, но в таком случае не стоит жаловаться на то, что власть сосредоточена только в руках мужчин» (А. Менегетти).

Наиболее конструктивную и активную позицию во взаимодействии с внешним миром занимают *андрогинные* девушки.

Изучение данной проблемы было бы неполным без исследования влияния на становление гендерной идентичности в условиях раздельного по полу обучения. В исследовании, проведенном И.А. Тупицыной [14], было установлено, что представления о мужественности и собственной гендерной идентичности у юношей из мужского лица более когнитивно сложные, чем их представления о женственности, в которых явно сказывается недостаток реальных взаимоотношений с лицами противоположного пола. В сознании юношей отражается традиционная иерархия «мужского» и «женского», когда мужчинам приписывается доминирующее положение. Учащиеся подобного заведения начинают воспринимать взаимоотношения с противоположным полом как проблемные, что может свидетельствовать о наличии противоречий в формирующейся индивидуальной концепции пола.

Сравнение групп девочек-подростков, выросших в семье и в условиях семейной депривации, подтвердило предположение исследователей [12], что условия семейной депривации влияют на формирование гендерной роли и гендерных установок у девочек-подростков. Так, идеализация традиционно-го образа женщины приводит к феминизации девочек-сирот. В то время как реальная выраженность у них фемининных черт не только не соответствует их гендерным установкам, но и оценивается значительно ниже, чем выраженность фемининных черт у девочек из семьи. Полорольевые установки девочек из городской семьи более андрогинны, что соответствует современным требованиям общества к женщине и представляют собой более адаптивный вариант полорольевого поведения.

Включенность / невключенность девочек в систему реальных родительско-детских отношений выступает фактором, определяющим особенности их представлений о гендерных ролях: матери, жены. Девочки-сироты отрицают эмоционально-личностные отношения как основу отношений в семье, отвергают поддержку и взаимодействие с собственным ребенком, снижают значение ребенка и важность его социализации [12 и др.].

В семидесятых годах двадцатого века Ю. Бронфенбреннером были выделены особенности советской педагогической системы, отличающие ее от принятой в США: оценка деятельности и личности учащихся по вкладу, внесенному ими в общий результат; использование в качестве методов воздействия публичной критики или похвалы; признание важнейшей обязанностью каждого помощь другим членам коллектива. Таким образом, поощряются прежде всего

феминные качества: ориентация на других, аффилиативные и экспрессивные тенденции. Такое различие в возможностях проявления маскулинности изначально обусловлено различной ориентацией воспитания. Если наиболее распространенное представление о целях воспитания в США носит подчеркнuto маскулинный характер — «в американской культуре дети поощряются быть независимыми и самостоятельными», то для Советского Союза эта ориентация была скорее фемининна: «ребенок должен быть достойным членом коллектива». В настоящее время эта ситуация несколько меняется в плане большего представления свобод и самостоятельности учащимся в процессе обучения, но пока это не получило очень широкого распространения в отечественном образовании.

Гендерная асимметрия существующих стереотипов приводит к возникновению ряда проблем в личностном и социальном развитии девочек и мальчиков.

1. Возникновение барьеров на пути познавательного развития девочек. Гендерные представления родителей, реализованные в стратегиях и тактиках воспитания, ограничивают исследовательское поведение девочек, проявление активности, любознательности.

2. Формирование определённых черт личности, становящихся барьерами на пути психологического и социального благополучия, не позволяющих использовать свободный от жёсткой половой типизации богатый поведенческий репертуар.

3. Ограничение сфер общественной жизни, выбора сфер профессиональной деятельности девочками и мальчиками, трудности профессиональной реализации девочек [8].

Усвоение школьной программы мальчиками и девочками зависит не только от формально предъявляемых к ним одинаковых требований, но и от того, какие представления о правильном для их пола поведении мальчики и девочки получили в семье и в какой мере общая атмосфера в классе способствует выявлению и обсуждению этих представлений, *каковы гендерные стереотипы у педагогов.*

Многие учителя дают качественно разную оценку ответам мальчиков и девочек. Любой ответ девочки принимается (с той или иной отметкой), а от мальчиков требуют большего, настаивают на поиске правильного ответа, стимулируют «подумать еще». Количество и качество внимания, уделяемого учителями девочкам, в скрытой форме дает им понять, что они на вторых ролях в классе. Как правило, учителя по-разному объясняют плохие успехи учениц и учеников. Неуспех девочек объясняют отсутствием способностей, тогда как плохие отметки мальчиков связывают с недостатком трудолюбия, усилий по конкретному предмету.

Такое неравномерное распределение внимания способствует формированию уверенности в себе, в своих силах у мальчиков. У девочек же развивается модель поведения, основанная на послушании, ослабевают ориентация на успех и успешность.

Мальчикам становится скучно чаще, чем девочкам. Для удержания их внимания требуется большое число разнообразных стимулов. Девочки лучше

справляются со скукой при обучении и во всех других аспектах образования, что оказывает огромное влияние на все его стороны. При обучении мальчики стремятся использовать больше пространства, особенно в детском возрасте. Если за одним столом сидят мальчик и девочка, мальчик обычно «захватывает» территорию девочки, а не наоборот. Мальчикам требуется больше места, чем девочкам в силу несколько иного, чем у девочек, восприятия пространства. Девочкам в процессе обучения не требуется много двигаться. Мальчикам движение помогает не только стимулировать мозг, но и снижать импульсивность поведения. Кроме того, для мальчиков движение в замкнутом пространстве естественно из-за низкого содержания серотонина и повышенного обмена веществ, которые и обуславливают беспокойное поведение. Для всех возрастов очень полезны физкультминутки с потягиванием и несложными физическими упражнениями. Многие учителя знают, что мальчику можно разрешить на уроке молча вертеть что-то в руке, например, маленький мячик. Ребенок двигается, его мозг стимулируется, он чувствует себя комфортно, не мешая никому.

Мальчики, особенно в старших классах, тяготеют к текстам с символами, к диаграммам и графикам. Им больше нравятся кодированные записи, чем девочкам, которые предпочитают письменные тексты. И девочки, и мальчики любят картинки, но мальчики чаще используют их в процессе обучения — главным образом потому, что те стимулируют более развитое у большинства из них правое полушарие.

Как мальчики, так и девочки выигрывают от работы в команде и групповой работы, при этом первые стремятся создать структурированные команды, а вторые — более свободные объединения. Мальчики тратят меньше времени на управление процессом работы в команде, быстро выбирают лидеров и ориентируются на достижение цели.

Требования школьного образования существенно опережают темпы развития головного мозга учащихся. Особенно это относится к мальчикам, у которых темпы созревания высших психических функций более медленные, чем у девочек. В начальной школе мальчики как бы младше девочек по своему биологическому возрасту на 1–1,5 года. При этом возрастом школьной готовности считается 7-летний возраст, независимо от половой принадлежности, поэтому на требования школы девочки и мальчики отвечают по-разному.

Девочки относятся лояльно к формам и содержанию обучения, тогда как у мальчиков резко выражен негативизм не только к системе школьных взаимоотношений, но и к обучению вообще. В силу нейропсихологических особенностей восприятие девочек более детализировано, отсюда и склонность к внешней упорядоченности, а конкретное и прагматичное мышление ориентирует их не столько на выявление закономерностей, сколько на получение необходимого результата. Мальчики больше склонны к поисковой деятельности. Они выдвигают новые идеи и лучше решают задачи, в которых главное — поиск и пробы. Однако качество исполнения у них невелико. Поэтому ученик может найти нестандартное решение сложной математической

задачи, но сделать ошибку в вычислениях и получить двойку. Девочки же легко справляются с задачами уже известными, типовыми, проявляя при этом тщательность и аккуратность.

В случае несоответствия педагогических воздействий индивидуальным особенностям психики девочки принимают несвойственную им стратегию. Мальчики же стараются уйти из-под контроля, так как адаптироваться к несвойственному виду деятельности им исключительно трудно.

Мальчики кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор. Они быстро снимают эмоциональное напряжение, переключаясь на продуктивную деятельность. У девочек в аналогичных ситуациях резко возрастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры мозга. Мозг девочек как бы готовится отреагировать на воздействие, пришедшее с любой стороны. Видимо, этим и достигается максимальная ориентированность женского организма на выживаемость.

Мальчики в большей степени, чем девочки, подвержены школьной дезадаптации (по данным В.Е. Каган, соотношение колеблется в пределах 4 : 1). Мальчик в школе находится под постоянным педагогическим давлением и критикой, ведь ему надо просидеть урок в однообразной позе, не разговаривать, не вертеться, не лениться, на перемене — ходить по струнке, чтобы не мешать другим. Бесконечные запреты и боязнь санкций (запись в дневник, вызов родителей) разрушают у него имеющиеся предпосылки полоролевой самоидентификации.

Обучая мальчиков, особенно правополушарных, необходимо использовать проблемный, эвристический и исследовательский методы; творческую деятельность; «переоткрытие открытий», решение пространственных задач, ориентацию на практическую информацию и т.д.

Нехватка в школах мужчин крайне отрицательно сказывается на учениках-мальчиках. К моменту поступления в I класс они уже достигают «гендерной константности» — понимания постоянства, неизменности своего пола. Мальчики классифицируют педагогов, их поведение и характерные особенности с точки зрения их принадлежности к «своей» — мужской или «чужой» — женской категории. И когда учитель-женщина перестает привлекать внимание и интерес ребенка, так как на практике дети чаще интересуются моделированием действий, характерных для их собственного пола, то не просто пропадает интерес к обучению и общению, а зачастую начинается бунт, который ведет к отчужденности, ранним комплексам, школьным неврозам и потере стремления к получению знаний.

В надежде добиться позитивных результатов некоторые исследователи предлагают ввести раздельное обучение мальчиков и девочек. Так, например, журнал «Обруч» № 6 за 1998 год практически полностью посвящён экспериментальной и опытной работе по осуществлению раздельного воспитания и обучения в детском саду и в начальной школе. Общий тон публикаций, что это очень хорошо. «Но не надо забывать, что мы живем в XXI веке и что патриархальная и фемининная модели поведения и отношений и те социально-экономические и

культурные уклады жизни, для которых они характерны, — уже историческое прошлое», — считает Л.Н. Надолинская [9], с чем трудно не согласиться. Таким образом, вопрос о раздельном или совместном обучении в гендерной идентификации обучаемых в современных исследованиях пока остаётся открытым.

*Задачи гендерного воспитания:*

- расшатывание стереотипов полоролевого поведения;
- воспитание межполового общения и умения сотрудничать в любых по половому составу группах;
- организация продуктивной деятельности;
- создание свободного выбора деятельности;
- организация совместной опытно-исследовательской деятельности, где проявятся различные стороны познавательной и исследовательской деятельности как девочек, так и мальчиков и др.

Общие рекомендации по гендерному подходу:

- формировать у воспитанников адекватное самосознание, положительное отношение к себе, самоуважение, стремление к самопознанию и самоактуализации вне зависимости от пола;
- нейтрализовать и смягчать различия между полами;
- обучать критическому восприятию гендерной информации;
- расширять содержание учебных предметов для показа и анализа нестандартных образов мужчин и женщин и их вклада в развитие науки и общества и формировать понимание равной значимости обоих полов;
- поощрять виды деятельности, соответствующие интересам личности;
- способствовать в процессе образования размытию культурно-сформированных гендерных стереотипов и традиционных патриархальных моделей общества;
- направлять выбор видов поведения, исходя из конкретной ситуации, а не из половой принадлежности;
- обосновывать нецелесообразность раздельного по полу обучения.

Гендерный подход — это не бесполой подход в воспитании. Это подход, направленный на создание равных возможностей для полноценного и всестороннего раскрытия как мальчиков, так и девочек.

Решить проблемы гендерной идентификации детей и подростков невозможно без участия *родителей*. Им необходимо разъяснить суть процесса гендерной социализации детей в семье. Особое внимание необходимо уделить отцовству как важнейшей роли современного мужчины.

Успешность гендерного подхода зависит также от готовности педагогов принять и осуществлять его. Педагогам необходимо избавиться от устаревших гендерных стереотипов, ликвидировать все формы дискриминации и неравенства в статусе представителей обоих полов, как во взрослом сообществе, так и в детском образовательном учреждении, осознать феномен гендерной социализации. С этой целью необходимо проводить учёбу и методические мероприятия с педагогическим коллективом по вопросам гендерного подхода в воспитании и обучении.

*Литература*

1. *Аникеева Н. П.* Гендерные отношения в воспитательном пространстве / Н.П. Аникеева // Педагогическое образование. – 2002. – № 4. – С. 46–50.
2. *Бендас Т. В.* Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.
3. Введение в гендерные исследования: Учебное пособие для студентов вузов / Под общ. ред. И.В. Костиковой. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 235 с.
4. *Гариен М.* Мальчики и девочки учатся по-разному! = Boys and girls learn differently!: Руководство для педагогов и родителей: Пер. с англ. / М. Гариен. – М.: АСТ, 2004. – 301 с.
5. Гендерная педагогика и психология / Под общ. ред. О.И. Ключко. – Саранск: Морд. ун-т, 2005. – 156 с.
6. Гендерный подход в школе: Пособие для учителей; Сб. ст.: Пер. с англ. / Сост. Р. Петсонен, О. Васютина, М. Якимович. – М.: Проект «Обучение здоровью в образоват. учреждениях Рос. Федерации», 2005. – 60 с.
7. *Ерофеева М. А.* Введение в гендерную педагогику: Учебно-методическое пособие / М.А. Ерофеева, О.В. Коповая, И.В. Смотрова. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 58 с.
8. *Ключко О. И.* Мужчины и женщины: проблемы современной социализации / О.И. Ключко. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2002. – 97 с.
9. *Надолинская Л. Н.* Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование / Л.Н. Надолинская // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30–35.
10. Раздельное воспитание: за и против // Обруч. – 1998. – № 6. – С. 6–7.
11. *Сафонова И. С.* Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.С. Сафонова. – СПб.: С.-петерб. гос. ун-т, 1999.
12. *Сергиенко Е. А.* Представление о гендерной роли у девушек, выросших в семьях и в детском доме / Е.А. Сергиенко, А.Н. Пугачёва // Мир детства. – 2002. – № 3. – С. 40–47.
13. *Столярчук Л. И.* Гендерный подход к образованию / Л.И. Столярчук // Материалы первого Всероссийского педагогического конгресса: В 4-х ч. – Ч. 2. – М.: МАН-ПО, 2007. – С. 654–660.
14. *Тупицына И. А.* Особенности гендерной идентичности старшеклассников в зависимости от опыта взаимоотношений со сверстниками и сверстницами. Автореф. дис. канд. псих. наук / И.А. Тупицына. – СПб., 2004. – 20 с.
15. *Хасан Б. И.* Пол и образование. Анализ конфликтов половозрастной идентификации / Б.И. Хасан, Г.М. Бреслав. – Красноярск, 1996.

*Literatura*

1. *Anikeeva N. P.* Genderny'e otnosheniya v vospitatel'nom prostranstve / N.P. Anikeeva // Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2002. – № 4. – S. 46–50.
2. *Bendas T. V.* Gendernaya psixologiya / T.V. Bendas. – SPb.: Piter, 2005. – 431 s.
3. Vvedenie v genderny'e issledovaniya; Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov / Pod obshh. red. I.V. Kostikovej. – M.: Aspekt-Press, 2005. – 235 s.
4. *Garien M.* Mal'chiki i devochki uchatsya po-raznomu! = Boys and girls learn differently!: Rukovodstvo dlya pedagogov i roditelej: Per. s angl. / M. Garien. – M.: AST, 2004. – 301 s.

5. Gendernaya pedagogika i psixologiya / Pod obsh. red. O.I. Klyuchko. – Saransk: Mord. un-t, 2005. – 156 s.
6. Genderny'j podxod v shkole: Posobie dlya uchitelej; Sb. st.: Per. s angl. / Sost. R. Peterson, O. Vasytina, M. Yakimovich. – M.: Proekt "Obuchenie zdorov'yu v obrazov. uchrezhdeniyax Ros. Federastii, 2005. – 60 s.
7. *Erofeeva M. A.* Vvedenie v gendernuyu pedagogiku: Uchebno-metodicheskoe posobie / M.A. Erofeeva, O.V. Kopovaya, I.V. Smotrova. – M.: Kompani'a Sputnik+, 2004. – 58 s.
8. *Klyuchko O.I.* Muzhchiny' i zhenshhiny': problemy sovremennoj socializacii / O.I. Klyuchko. – Saransk: Mordov. gos. ped. un-t, 2002. – 97 s.
9. *Nadolinskaya L. N.* Vliyanie genderny'x stereotipov na vospitanie i obrazovanie / L.N. Nadolinskaya // Pedagogika. – 2004. – № 5. – S. 30–35.
10. Razdel'noe vospitanie: za i protiv // Obruch. – 1998. – № 6. – S. 6–7.
11. *Safonova I. S.* Social'no-psixologicheskie osobennosti zhenshhin, uspezhny'x v kar'ere: Avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / I.S. Safonova. – SPb.: S.-peterb. gos. un-t, 1999.
12. *Sergienko E. A.* Predstavlenie o gendernoj roli u devushek, vy'roslih v sem'yax i v detskom dome / E.A. Sergienko, A.N. Pugachyova // Mir detstva. – 2002. – № 3. – S. 40–47.
13. *Stolyarchuk L. I.* Genderny'j podxod k obrazovaniyu / L.I. Stolyarchuk // Materialy' pervogo Vserossijskogo pedagogicheskogo kongressa: V 4-h ch. – Ch. 2. – M.: MANPO, 2007. – S. 654–660.
14. *Tupicy'na I. A.* Osobennosti gendernoj identichnosti starsheklassnikov v zavisimosti ot opy'ta vzaimootnoshenij so sverstnikami i sverstnicami: Avtoref. dis. ... kand. psix. nauk / I.A. Tupicy'na. – SPb., 2004. – 20 s.
15. *Hasan B.I.* Pol i obrazovanie. Analiz konfliktov polovozrastnoj identifikacii / B.I. Hasan, G.M. Breslav. – Krasnoyarsk, 1996.

О.А. Шаграева

## Методологические основы организации дошкольного образования: проблемы и перспективы

Дошкольное детство — возрастной период от рождения до 7 лет — уникальный этап в жизни каждого человека, особый период в развитии личности. Из беспомощного существа, не способного удовлетворить самостоятельно ни одной своей потребности, ребенок превращается в личность, способную и желающую участвовать в общественно значимой деятельности. И потому радует то обстоятельство, что в последнее время к ребенку первых лет жизни возрос интерес не только ученых, исследователей, педагогов и психологов, но и институтов государства (законодательных и исполнительных органов). Представители каждой группы специалистов заявляют о своих позициях, о своем отношении, формулируют свои идеи по поводу того, как лучше организовать дошкольное образование в нашей стране. В результате имеется множество подходов к определению тех условий, которые способны существенно улучшить положение вещей. Каждый подход ценен по-своему и, чтобы сохранить эту ценность, важно упорядочить высказанные идеи, представить их в виде системы методологических принципов, чтобы они стали ориентиром в налаживании эффективной работы не только дошкольного образования в целом, но и каждого отдельно взятого дошкольного учреждения. На наш взгляд, целесообразно говорить о трех уровнях методологических основ организации дошкольного образования.

Можно указать на макроуровень, мезоуровень и микроуровень. Каждый уровень — это особенная методология. На каждом уровне — свои цели, свои задачи, свои нерешенные проблемы и свои средства решения проблем. И в то же время все они тесно связаны и переплетены.

**Макроуровень** — это методологические принципы, которых придерживается государство, реализуя собственную политику в отношении дошкольного образования.

На государственном уровне принимается огромное число важных и востребованных жизнью законов и постановлений. Так, в Государственной Думе Российской Федерации не реже чем один раз в год проходят слушания на тему: «Совершенствование законодательства в области обеспечения прав детей на доступное и качественное дошкольное образование». Слушания проводит Комитет Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей. На эти

совещания приглашаются представители регионов: заведующие дошкольными учреждениями, ответственные работники образования и науки. Все они высказывают свои взгляды на то, как обустроить дошкольное образование. А это обустройство как раз и зависит от тех методологических основ, которые государство избирает в качестве приоритетных. В роли таковых на последних слушаниях обозначены доступность и качество дошкольного образования.

Система мер в соответствии с методологическими принципами «доступность» и «качество» дошкольного образования на уровне государства укладывается в позиции: от совершенствования системы финансирования дошкольных учреждений (оплата родителями услуг, оплата труда педагогическому и вспомогательному персоналу, материальное обеспечение детских садов) до экспертизы программ, игрового и учебного оборудования, которые используются дошкольными образовательными учреждениями.

В принимаемых правительством документах констатируется тот факт, что в стране расширяются возможности для удовлетворения потребностей населения в услугах дошкольного образования. Дошкольное образование становится доступней все большему числу детей. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, показатели охвата детей различными формами дошкольного образования постепенно растут. Если в 2005 г. этот показатель составил 59%, то в 2007 г. — 61,9%. Этому росту, по мнению законодателей, способствовало утверждение на федеральном уровне «принципов определения и установления предельного размера родительской платы за содержание ребенка в государственных и муниципальных дошкольных учреждениях» и «порядка предоставления финансовой помощи из федерального бюджета в виде субсидий бюджетам субъектов РФ на выплату компенсаций части родительской платы за содержание ребенка в образовательных учреждениях».

В настоящее время на рассмотрении в Государственной Думе находится проект федерального закона, в котором предлагается не облагать налогом доходы физических лиц, получаемые налогоплательщиком в виде компенсации части родительской платы за содержание ребенка в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования. Разработаны и направлены в исполнительные органы государственной власти методические рекомендации по внедрению в дошкольных образовательных учреждениях в 2008–2009 гг. новой системы оплаты труда, апробированной в ряде регионов страны в рамках реализации комплексных проектов модернизации образования.

По качеству предоставления образовательных услуг в дошкольных учреждениях вносятся изменения в постановление Правительства РФ от 15 июня 2004 г. «Об утверждении положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации». В соответствии с вносимыми поправками к компетенции Министерства образования и науки России отнесены полномочия по экспертизе программ дошкольного образования, наглядно-игровых и учебно-наглядных пособий для детей дошкольного возраста.

Однако ни один из названных принципов, ни доступность, ни качество, не могут быть в полной мере реализованы без активного участия в этом процессе огромной армии педагогов, психологов и других специалистов дошкольных учреждений. И потому методологические принципы, обозначенные на государственном уровне, на языке скупых цифр и постановлений, должны дополняться и уточняться методологическими принципами следующих двух уровней, названных нами как «мезоуровень» и «микроуровень». Но доступность и качество дошкольного образования обеспечиваются здесь иными средствами.

**Мезоуровень** — это система методологических принципов, которые позволяют дошкольному учреждению определить свое место в ряду таких институтов как семья и школа. Основопологающим, на наш взгляд, здесь должен стать принцип дифференциации функций социальных институтов воспитания и развития ребенка. Принцип дифференциации предполагает четкое разделение прав и обязанностей, разделение ответственности сторон. Только в этом случае можно гарантировать ребенку доступность и качество дошкольного образования соответствующее его возрастным особенностям. Но пока границы между названными институтами в деле воспитания и развития ребенка дошкольника четко не обозначены. Нигде такое разделение ответственности не прописано.

Обратимся к системе отношений: детский сад – семья.

Результаты консультативной практики говорят, что пока сотрудничество детского сада и семьи оставляет желать лучшего. И дело не в том, что зачистую взаимные обвинения и претензии друг к другу становятся неотъемлемой частью этих отношений: достаточно четко прослеживается желание сторон перенести ответственность за неуспехи в воспитании маленького ребенка друг на друга. Создается впечатление, что каждая из сторон стремится отстаивать какое-то особое право на ребенка, унифицировать методы воспитания малыша в детском саду и семье.

Мы уверены, что решение проблемы — в сотрудничестве, но не под знаменем смешения целей и задач, приемов и методов воспитания ребенка в семье и в детском саду, а, напротив, в их дифференциации. Специфичность и дифференцированность этих целей и задач, методов и приемов задана объективными причинами. Факт такого расхождения важно признавать и уважать.

Хорошим, на наш взгляд, движением вперед может стать шаг к разделению ответственности, которая предполагает, во-первых, осознание сторонами уникальности друг друга в жизни ребенка, во-вторых, поиск своих собственных (внутренних) ресурсов в решении актуальных задач по воспитанию, обучению и приобщению ребенка к культурно-историческому опыту. И, в-третьих, в их безоценочно-позитивном [3] восприятии друг друга.

Детский сад и семья — два мира, два образа жизни ребенка. Они в чем-то схожи, но в чем-то и различны по своей природе и назначению.

Семья и детский сад способны раскрыть и развить уникальные стороны личности ребенка. Семья, как правило, приобщает малыша к тем ценностям и интересам, которых придерживаются родители, бабушки и дедушки или другие члены семьи.

В детском саду ребенок непосредственно соприкасается с обществом, познает законы существования и общежития, последовательно и систематично приобщается к широкому кругу культурных ценностей.

В семье его балуют, целуют и обнимают, говорят «ты — лучший». В семье ребенку можно позволить быть тем, кем ему хочется быть — трудолюбивым или ленивым, послушным или избалованным.

В детском саду это реализовать сложно: там коллектив, другие дети, интересы которых приходится принимать во внимание, и воспитатель, который знает, что правильно, а что нет. По сути, пребывание ребенка в детском саду — это работа, требующая от маленького человека физических и психических затрат. Но тогда в жизни ребенка обязательно должно быть место, где он мог бы побыть тем, кем ему хочется быть. Должен быть и человек, который умеет прощать слабости. И таким человеком может быть отец или мать, или кто-то из других членов семьи.

Приемы воздействия, которыми располагают детский сад и семья, различны.

В семье — терпение и прощение. В детском саду — разумные и последовательные требования.

Еще сложнее выстраиваются отношения между школой и дошкольным учреждением, в том смысле, что в последнее время достаточно активно осуществляется интервенция ценностей школьного обучения в дошкольное образование. Учителя предметники, обучение детей чтению и письму в стенах дошкольного учреждения — таковы реалии сегодняшнего дня. Перефразируя известное выражение, создавшуюся ситуацию можно описать словами «и жить торопимся, и чувствовать спешим». И с каждым годом эта тенденция лишь усиливается. Выходом из сложившегося положения могли бы стать специальные дискуссии, которые было бы полезно развернуть в прессе, в рамках научных и научно-практических конференций, где можно было бы проговорить зоны ответственности дошкольных учреждений и начальной школы, а главное — обозначить права ребенка в сфере образования. Конечно, периодически дискуссии возникают, но, не найдя компромиссного решения, специалисты так и остаются каждый при своем мнении.

Если вопрос о готовности ребенка к школьному обучению так остро стоит и перед родителями, и перед школой, то, думается, детский сад мог бы сосредоточиться на формировании, например, *мотивационной* готовности ребенка к школьному обучению, а не пытаться догнать школу в обучении детей письму и чтению. Ведь дошкольный возраст — это время *формирования смыслов* человеческой деятельности. Но вопрос о том, как именно и какие именно смыслы человеческой деятельности можно сформировать у ребенка дошкольного возраста, не обсуждается. А может быть и в этом вопросе нужна помощь законодателей?

Пока же в сфере отношений детский сад – школа царит атмосфера неопределенности, которая привносит такую же неопределенность в сердца родителей, воспитателей и школьных учителей, что не может не отразиться на эмоциональном состоянии ребенка и успешности его развития.

*Микроуровень* — методологические основы, которые определяют работу дошкольного учреждения с ребенком и его семьей. Методологическую основу таких отношений должен составить принцип интеграции опыта, накопленного в психолого-педагогической науке. Возрастно-психологический подход в работе с ребенком, а также идеи, высказанные в русле гуманистической психологии, в работе с семьей, могут задать серьезную методологическую основу деятельности дошкольного учреждения в этой сфере.

Возрастно-психологический подход требует учета специфики социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста, ведущего типа деятельности, новообразований, которые должны формироваться на данном этапе развития. Это доказано уже многолетней историей разработки данного вопроса в отечественной психологии. Такой подход может гарантировать доступность и качество дошкольного образования. Умение ребенка читать, писать и считать, не есть показатель его готовности к школьному обучению. Чрезвычайно важными составляющими готовности к школьному обучению выступают: стремление ребенка встать в позицию ученика; произвольность его поведения; позитивное отношение к сверстнику и взрослому и т.п. Такое понимание готовности к школьному обучению требует особых подходов к организации дошкольного образования.

Возрастно-психологический подход ориентирует специалистов на то, что мышление, память, внимание, воображение, речь не есть то единственное, что важно развить в дошкольном возрасте. Новообразования дошкольного возраста — желание заниматься общественно значимой деятельностью, высокая самооценка, осознание своего места в системе общественных отношений, преодоление эгоцентризма детского мышления в широком смысле слова и т.д., и т.п. — не формируются за партой, но лишь в ситуации повседневного взаимодействия и общения ребенка со взрослыми и сверстником, в ходе сюжетно-ролевых игр. Кроме того, обозначенные качества личности не формируются по чьему-либо указанию. Они зарождаются в особых условиях, в системе особых отношений. Они не терпят суеты, но нуждаются в терпеливом ожидании.

Но не работа с ребенком, в первую очередь, становится проблемой для воспитателя. Главная проблема, по словам воспитателей, — установить партнерские отношения с родителями.

И здесь хорошим дополнением к возрастно-психологическому подходу могут стать идеи, сформулированные в русле гуманистической психологии [2, 4]. Идеи гуманистической психологии — это особая философия. Это особый взгляд на ребенка и перспективы его развития. Каждое положение классиков гуманистической психологии могло бы стать очень важной частью свода этических норм и правил построения отношений между педагогом, ребенком дошкольного возраста

и его родителями. К сожалению, этот свод пока не прописан, а ценности, которые можно почерпнуть в работах А. Маслоу, К. Роджерса и их последователей, скорее признаются, но не всегда реализуются на практике. Более того, целесообразность обращения к ним в деле воспитания человека вообще и ребенка, в частности, подвергается сомнению [1: с. 16].

И все-таки позволим привести несколько положений А. Маслоу и К. Роджерса, чтобы глубже осознать и еще раз подчеркнуть суть позиции классиков психологии, с которой очень трудно не согласиться.

1. Основная цель образования — помощь человеку в полной мере реализовать его возможности.
2. Чтобы человек был хорошим, ему нужны хорошие условия жизни и хорошее окружение.
3. Уже с детского сада система образования должна усилить в ребенке стремление к жизни.
4. Самое важное, что может и должна сделать система образования, это внушить ребенку чувство успешности в его начинаниях.
5. Если мы хотим быть ребенку помощником, советником, наставником, руководителем, психотерапевтом, мы обязаны помочь ему понять, что он из себя представляет: как он живет, на что способен, к чему предрасположен, как он может использовать то, чем владеет, каковы в нем лучшие задатки, его потенциалы.
6. Можно дать мощный толчок к креативности, просто отказавшись от жесткой регламентации.
7. Дети имитируют отношение к жизни своего учителя, значит, учитель должен быть радостным и самоактуализированным человеком.

Положения более частного (прикладного) порядка находим в работах К. Роджерса, но в них тоже речь идет о важности построения отношений особого свойства. К. Роджерс объясняет причины возникновения того факта, что развитие ребенка идет, порой, не так, как того хотели бы родители и воспитатели. Всею виной — оценочные суждения взрослых, условие ценности и ряд других феноменов, лежащих в основе взаимоотношений ребенка и близкого взрослого. Почти на каждом этапе нашей жизни — дома, в школе, на работе — мы находимся в зависимости от поощряющих и осуждающих мнений других людей: «это хорошо»; «это сомнительно»; «это на пятерку»; «это неудача», — пишет К. Роджерс.

Каждая мысль К. Роджерса очень точно отражает состояние дел в системе межличностных отношений, которые существуют в нашей жизни, и дает ответ на извечный вопрос «что делать?». Обратимся к этим идеям.

1. Чем больше мы ограждаем отношения человека от критических суждений и оценок, тем больше это позволяет другому осознать, что локус оценочных суждений и центр ответственности находятся в нем самом» [4: с. 778].
2. Важно относиться к другому человеку как к личности, находящейся в процессе становления. «Если... я принимаю его как находящегося в процессе становления, то усиливаю или реализую его потенциальные возможности» [4: с. 778].
3. К. Роджерс дифференцирует понятия «роль моя» и «роль, навязанная другими». В разных контекстах человек может следовать своей роли или роли, на-

вязанной ему другими людьми (родителями, воспитателями, соседями, сверстниками и т.д.). Очень часто воспитание построено таким образом, что ребенок все дальше удаляется от своей роли и начинает выполнять роль, навязанную другими, подчеркивает К. Роджерс. В соответствии же со взглядами известного психотерапевта, во главу любого обучения и воспитания, да и простого повседневного общения, должна быть поставлена идея научить человека (ребенка) слышать свою собственную роль, а затем уже делать выбор: либо следовать своей роли либо роли, навязанной в зависимости от контекста.

4. Одна из самых революционных идей, выросших из нашего опыта клиент-центрированной терапии, — пишет К. Роджерс, — есть осознание бесспорного факта, что самое глубинное ядро человеческой природы, самые глубокие слои личности человека, основы его «живой природы», позитивны по своей сути — они социализированы, рациональны, реалистичны и движут вперед. Другими словами, любой человек по своей природе изначально хорош. Его мысли и помыслы всегда хороши и прекрасны. Для того, чтобы эти слои, эти добрые устремления человека открылись всем и каждому, необходимо построение «помогающих отношений».

*Помогающие отношения* — это такие отношения, в которых один из участников стремится к тому, чтобы у одной или у обеих сторон произошли изменения в сторону более тонкого понимания себя, в сторону усиления выражения и использования всех своих потенциальных внутренних ресурсов [4: с. 770].

Такие отношения должны существовать, по мнению К. Роджерса, между матерью и ребенком, между отцом и ребенком, между врачом и пациентом, между учителем и учеником, между консультантом и клиентом, руководителем и служащими. Тому, кто захочет строить именно такие отношения с другими людьми, К. Роджерс адресует несколько рекомендаций, составленных им в результате осмысления результатов собственной деятельности и самоисследования.

1. Быть конгруэнтным: «какие бы чувства или отношение я не испытывал, им будет соответствовать осознание мной этих чувств или отношений».

2. Уметь достаточно полно выразить свое состояние, чтобы это не выглядело двусмысленно: если я смогу, — рассуждает К. Роджерс, — создать помогающие отношения с самим собой (если смогу тонко осознать и принимать свои собственные чувства), то, скорее всего, я смогу создать помогающие отношения с кем-нибудь другим.

3. Наиболее сложная задача — способность принимать себя таким, какой я есть, и разрешать себе демонстрировать это другим людям.

4. Настоящим достижением выступает то обстоятельство, что мы можем научиться тому, что чувство заботы о другом — безопасно, что именно так и нужно относиться к другому человеку, к которому мы испытываем положительные чувства.

5. Свободно чувствовать силу в том, чтобы быть отдельной личностью, быть отличным от других. Тогда можно обнаружить возможность проникать в понимание и принятие другого человека, не боясь потерять себя.

6. Чувствовать себя в достаточной безопасности, чтобы позволить другому человеку быть отдельным от меня. Я позволяю ему быть таким, каков он есть — честным или лживым, инфантильным или взрослым, безнадежно отчаявшимся или слишком самоуверенным.

7. Уметь входить «в мир чувств и личностных смыслов другого человека и увидеть их так, как видит их он». Принять все грани личности другого человека, принимать его таким, каков он есть.

8. Чтобы более эффективно помогать другим, необходимо развиваться принимать самого себя во всем.

9. Максимально освободить собеседника от внешней угрозы, что даст ему возможность работать с внутренними ощущениями и конфликтами, которые он сам считает опасными. Освободить собеседника от угрозы внешней оценки.

10. Относиться к другому человеку как к личности, находящейся в процессе становления. «Если... я принимаю его как находящегося в процессе становления, то усиливаю или реализую его потенциальные возможности» [4].

Но как запустить описанный механизм, включающий три уровня методологии, чтобы он заработал эффективно? На наш взгляд, для этого следует определить центральное звено в описанной цепочке проблем и отношений. Таким звеном в дошкольном образовательном учреждении, по нашему мнению, предстает воспитатель. Именно ему следует отдать приоритетное место. Ведь дошкольное учреждение — это первый общественный институт, с которым встречается семья по поводу воспитания собственного ребенка. Хотим мы того или нет, но именно в детском саду ребенок впервые оказывается включенным в систему общественных отношений. А у общества впервые возникает возможность установить диалог с родителями на тему о том, каким членом общества оно (общество) хотело бы видеть ребенка. Авторитетным представителем общества в данном случае может выступить именно воспитатель.

И в связи с этим не просто уровень образованности, но уровень психологической культуры воспитателя, — то, первое, что должно волновать общественность. И то, что этот уровень не всегда находится на должной высоте, не вина, а беда воспитателя: строго следуя полученным установкам в процессе обучения, воспитатель порой забывает, что у него особая миссия. Суть этой миссии — создать условия для гармоничного развития личности ребенка, а не развить у него исключительно отдельные навыки и умения. Миссия воспитателя и в том, чтобы наладить полноценный диалог между обществом и семьей, а не создавать разделительные полосы.

Психологическая культура педагога, по А.Б. Орлову, — это культура его *убеждений, переживаний, представлений и влияний*, проявляющаяся в отношении и к самому себе (прежде всего!), и к учащемуся. Психологическая культура *убеждений* проявляется в «культивировании» представлений о чрезвычайной важности свободы и самооценности каждой человеческой личности. Психологическая культура *переживаний* предполагает культуру эмоциональной жизни, способность учителя ценить, и правильно понимать, искренне принимать и адекватно выражать свои собственные переживания

и переживания учащихся. Психологическая культура представлений учителя о себе — культура самовосприятия и самопроявления в самых разных, подчас неожиданных качествах, чувствах, поступках. «Все это предполагает свежесть и непосредственность впечатлений, доверие к самому себе, готовность идти на оправданный риск, желание быть самим собой» [3: с. 168]. Культура педагогического *влияния* — предполагает «отказ учителя от теории и практики формирующих воздействий, отказ от любых целей обучения и воспитания, средствами достижения которых являются учащиеся, другие люди вообще» [3: с. 172]. Как развить эту культуру у воспитателя?

Средством повышения и развития психологической культуры педагога А.Б. Орлов называет разного рода психотерапевтические практики. Психологическая культура — результат постепенного преодоления и изживания невротических (т.е. неаутентичных, иллюзорных) компонентов собственного внутреннего мира. Гармонизация личности, по словам А.Б. Орлова, — это повышение степени ее аутентичности, согласованности со своей сущностью [3: с. 164].

По нашему мнению, средством повышения психологической культуры воспитателя может стать особая форма групповой работы, в которой педагогу не только передается психологическое знание по ряду принципиальных вопросов, но и выстраиваются *понимающие отношения* с ним.

Нами разработана программа, получившая название «Двенадцать ступенек личностного роста». Программа адресована воспитателям. В основу программы положены вышеизложенные методологические положения А. Маслоу, К. Роджерса и высказанные в их продолжение мысли А.Б. Орлова. В программе и сами положения гуманистического подхода к образованию наряду с другими открытиями в области психологии стали предметом специального обсуждения. Положения, сформулированные в русле гуманистической психологии, составили основу множества терапевтических практик, существующих в практической психологии. Технология построения таких отношений, скажем в ходе психологического консультирования, уже очень хорошо проработана: ценность таких отношений в контексте клиент-психолог не вызывает сомнений. Этот опыт может быть перенесен и в иные сферы. Уместен он и в ситуации психологической помощи воспитателю. В нашем исследовании воспитатель — это ученик, у которого важно сформировать особую позицию и особое отношение не просто к ребенку и его семье, но, прежде всего, и к себе самому, посредством выстраивания в процессе работы понимающих отношений специалиста, ведущего группу участников групповой работы.

В соответствии с обозначенными позициями диалог строится в зависимости от запроса участников группы. «Что вы хотели бы услышать?», «Что хотели бы узнать в ходе наших встреч?», «Какие вопросы хотели бы обсудить сегодня?», «Каково ваше впечатление от проведенного занятия?», «Что показалось для вас значимым?», «Какие чувства возникают у вас в ответ на предоставленную информацию?» и т.п. Это тот, приблизительный круг вопросов, которые в ходе встречи адресовываются участникам группы. Похвала и

поддержка участников, обращение к широкому кругу наработок и открытий, сделанных в русле психологического знания — неперенные атрибуты работы. Согласно позиции гуманистической психологии, источник идей, находок, мотиваций — внутри самого человека. Их важно раскрыть. И разработанная нами программа позволяет это сделать.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в ряде дошкольных учреждений (ГОУ ЦРР д/с № 2381 «Лукоморье»; ГОУ д/с № 1887) на базе Центра дополнительного образования ГОУ ВПО МГПУ в курсе дисциплин по выбору со студентами, получающими специальность «Дошкольная педагогика и психология». Наиболее актуальная проблема для специалистов дошкольного учреждения — работа с семьей. Потому программа и сама работа были сориентированы на это содержание. Программой предусмотрены 12 встреч, по 1,5–2 часа каждая. Число участников группы — не более 15 человек.

Динамика чувств, отношений и понимания воспитателями сути сотрудничества с семьей по поводу детского развития по результатам проделанной работы — в самоотчетах участников. В начале пути — обида и непонимание позиции детей и родителей: «родителям ничего не надо», «работа воспитателя не в почете», «родители не ценят наших усилий», «родителями недопонимается важность работы педагога — очень обидно», «мы не считаемся со временем, но никакой благодарности от родителей не дожидаться», «родители не прислушиваются к нашим рекомендациям» и «дети поступают подобным же образом».

По окончании работы отношение к родителям прямо противоположно: «сейчас я общаюсь с родителями, могу ответить на все вопросы, которые они задают; у меня не возникают проблемы»; «я умею привлечь родителей к совместной работе, я могу подготовить материал, я могу провести встречу и теоретическую и практическую, привлечь родителей к помощи в проведении мероприятий, могу проконсультировать родителей»; «если я раньше проговаривала родителям, что они должны делать и сделать, то сейчас придумываю такие формы работы, в которых родители с огромным интересом принимают участие вместе с детьми»; «у меня произошли интересные изменения: я вдруг поняла, что родитель это просто человек, с ним надо разговаривать, надо просто учиться общаться как с человеком»; «я стала более терпимой к родительским проявлениям, научилась не раздражаться. Я перестала ждать какой-то специальной похвалы от родителей. Я стала независимой от мнения родителей. Я научилась понимать родителей. Каждый родитель — это человек, я научилась это понимать. И с родителями я стала общаться не как с родителями, а как с людьми. Они мне стали интересны даже не как чьи-то мама или папа, а они сами»; «отношения стали более спокойные. Я перестала чего-то ждать от людей. Есть просто приятное нормальное общение. Я перестала бояться тех родителей, которые приходят к нам в детский сад впервые, я очень спокойно общаюсь с ними. Я могу и собрание провести, и вести себя мягко, никого не обижая»; «мне было раньше важно, как люди будут относиться ко мне. Теперь появились другие чувства, мне интересно, как родитель

рассказывает о своей семье. Вместо слова «надо» появилось слово «интересно». Я могу очень долго слушать родителей и не смотреть на часы. Просто слушать родителей — это очень интересно»; «раньше мне была интересна я сама. А сейчас произошла трансформация: мне стали интересны и другие люди. Я стала слушать других людей, родителей. Интересно, о чем они говорят. Чего хочет этот человек от общения?».

Итак, ориентиры, сформулированные на уровне государства (общества) — *доступность* и *качество* дошкольного образования, реализующиеся на государственном уровне посредством принятия жизненно важных законов и постановлений, достигаются на следующих уровнях посредством реализации принципа дифференциации, когда речь идет о реализации функций основных институтов образования и воспитания ребенка, и принципа *интеграции* научного опыта и знаний, когда речь идет о взаимодействии дошкольного учреждения с ребенком и его семьей.

Особого внимания в решении обозначенного круга проблем заслуживает личность воспитателя. Воспитатель нуждается в каждодневной психологической поддержке. И на этом пути у психологического знания есть огромное число еще не реализованных возможностей.

#### *Литература*

1. Дружинин В. Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2008. — 176 с.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997. — 430 с.
3. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. — М.: Издат. центр «Академия», 2002. — 272 с.
4. Роджерс К. Становление личности / К. Роджерс // Роджерс К. Искусство консультирования и терапия / К. Роджерс. — М.: Апрель Пресс, изд-во Эксмо, 2002. — С. 770–780.
5. Шаграева О. А. Понимающая педагогика или психологические аспекты взаимодействия детского сада и семьи в обеспечении эмоционального благополучия ребенка / О.А. Шаграева // Детский сад от А. до Я: Научно-методический журнал для педагогов и родителей. — 2004. — № 4. — С. 118–123.

#### *Literatura*

1. Druzhinin V. N. Psixologiya sem'i / V.N. Druzhinin. — SPb.: Piter, 2008. — 176 s.
2. Maslou A. Dal'nie predely' chelovecheskoj psixiki / A. Maslou. — SPb.: Izdat. gruppа «Evraziya», 1997. — 430 s.
3. Orlov A. B. Psixologiya lichnosti i sushhnosti cheloveka: Paradigmy', proekcii, praktiki / A.B. Orlov. — M.: Izdat. centr «Akademiya», 2002. — 272 s.
4. Rodzhers K. Stanovlenie lichnosti / K. Rodzhers // Rodzhers K. Iskusstvo konsul'tirovaniya i terapiya / K. Rodzhers. — M.: Aprel' Press, izd-vo E'ksmo, 2002. — S. 770–780.
5. Shagraeva O. A. Ponimayushhaya pedagogika ili psixologicheskie aspekty' vzaimodejstviya detskogo sada i sem'i v obespechenii e'mocional'nogo blagopoluchiya rebenka / O.A. Shagraeva // Detskij sad ot A. do Ya: Nauchno-metodicheskij zhurnal dlya pedagogov i roditelej. — 2004. — № 4. — С. 118–123.

**М.С. Смирнова,  
И.В. Потапов**

## **Использование элементов проблемного обучения на уроках по курсу «Окружающий мир»**

**О**бщее развитие младших школьников предполагает, прежде всего, формирование их интеллектуальных способностей. Поэтому уже в начальной школе необходимо стремиться к более широкому использованию проблемного обучения, которое оказывает позитивное влияние на усвоение всех компонентов содержания образования. Решение проблемных вопросов мотивирует детей к самостоятельному поиску информации, позволяет научить их видеть проблему, формулировать ее, находить пути ее разрешения. Систематическое решение проблемных вопросов, учебных задач — характерный признак проблемного типа обучения, нацеленного на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей и развитие мышления в целом.

Известно, что проблемное обучение рассматривается различными авторами по-разному: как *тип* обучения, *метод* обучения, *принцип* обучения, *дидактический подход*. Несмотря на это, все авторы выделяют общие элементы проблемного обучения, а именно создание проблемных ситуаций и решение проблем. «Проблемная ситуация представляет собой явно или смутно осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий» [2]. М.И. Махмутов понимает проблемную ситуацию как «психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой им проблемы не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия» [3]. Для создания проблемной ситуации нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, чтобы подлежащее усвоению новое знание занимало место неизвестного. Но хорошо известно, что не всякая проблемная ситуация стимулирует мышление. Поэтому уместно говорить о необходимости конструирования и эмоциональной презентации проблемной ситуации. При этом надо стремиться к тому, чтобы поставить ученика в позицию исследователя, первооткрывателя, учить его наблюдать, анализировать явления и процессы, происходящие в окружающем его мире.

Учащиеся начальной школы легко входят в роль исследователя, однако надо постепенно обучать детей умению обосновывать свою точку зрения или решение, пробуждать интерес к различным проблемам современного окружающего мира. В психолого-педагогической литературе выделяют «традиционные» и «реальные» проблемные ситуации. Постановка и решение проблем, которые ребенок наблюдает в реальной жизни, находят наиболее яркий отклик в его душе. Следовательно, именно такие проблемные ситуации будут мотивировать младшего школьника к изучению окружающего мира. Например, в Москве намечено строительство нескольких мусоросжигательных заводов. «Что делать с мусором? Сжигать или не сжигать? Где разместить заводы по переработке мусора?» — примерные формулировки проблемной ситуации. Таким образом, реальная проблема имеет два признака: она выступает личностно значимой для ученика и требует от школьников действия по сбору необходимой информации, поиска путей ее решения и, что считается особенно важным, деятельности в соответствии с найденным решением.

Традиционное проблемное обучение предполагает решение проблем, заимствованных из науки и адаптированных к возрасту учащихся [1: с. 150]. В процессе анализа проблемной ситуации определяется элемент, который вызвал состояние интеллектуального затруднения — проблема. В учебном процессе проблема может иметь форму проблемного вопроса или проблемного задания.

В решении проблемы учащимися выделяются следующие этапы. Прежде всего, это осознание проблемы, вскрытие противоречия, а именно противоречия между прежними знаниями ученика и новыми фактами, явлениями, для объяснения которых необходимы новые знания. Далее формулируется гипотеза, затем она проверяется, доказывается. Наконец, четвертый этап — общий вывод. Однако практика реализации проблемного обучения в школе показывает, что иногда трудно сделать однозначный вывод. Естественно, что такие ситуации чаще всего сопровождают процесс решения реальных проблем. В любом случае, учителю не стоит бояться такого вывода, ведь он свидетельствует о диалектических противоречиях, о сложном пути познания или о различных взглядах на тот или иной вопрос.

В методической литературе [4] полно разработан вопрос о методике решения проблемных ситуаций. Например, Г.А. Понуровой была предложена систематизирующая таблица «Этапы решения проблемы» (см. табл. 1).

Таблица 1

## Этапы решения проблемы

Название этапа	Суть этапа	Прием учебной работы
1. Осознание проблемы, вскрытие противоречия.	Обнаружение скрытого противоречия в проблемном вопросе.	Установление причинно-следственных связей, нахождение разрыва в связях.
2. Формулирование гипотезы.	Обозначение с помощью гипотезы основного направления поиска ответа.	Выдвижение гипотезы.

Название этапа	Суть этапа	Прием учебной работы
3. Доказательство гипотезы	Доказательство или опровержение высказанного в гипотезе предположения.	Обоснование гипотезы.
Общий вывод	Обогащение ранее сформированных причинно-следственных связей новым содержанием.	Установление причинно-следственных связей.

Для облегчения усвоения учащимися логики решения проблемных вопросов целесообразно предложить им памятку — инструкцию. Ниже приведем пример памятки, разработанной для учащихся средней школы. Ею может воспользоваться и учитель начальной школы. Кроме того, ее можно адаптировать с учетом возрастных психологических особенностей и для младших школьников.

#### **Памятка для учащихся, решающих проблемные вопросы.**

**1 этап.** Осознание проблемы, вскрытие противоречия.

Что надо сделать? Внимательно прочитать вопрос. Найти условие и требование вопроса. Определить, что дано в условии и что требуется найти. Вспомнить, что вы уже знаете об этом объекте или явлении, какие причинно-следственные связи его объясняют. Сопоставить ранее полученные знания и новую информацию. На основании такого сопоставления выявить противоречие, скрытое в вопросе.

**2 этап.** Формулирование гипотезы.

Необходимо высказать предположение о причинах возникновения явления или объекта, сформулировать гипотезу.

**3 этап.** Доказательство гипотезы.

Необходимо поставить новый вопрос, исходя из предположений, высказанных в гипотезе. Ответить на этот вопрос и по возможности проверить свой ответ.

**4 этап.** Общий вывод.

Надо ответить на вопросы: какие новые знания вы получили? Что нового узнали о причинно-следственных связях, объясняющих это явление или объект?

Для достижения высоких результатов обучения необходимо разработать систему проблемных вопросов по изучаемому курсу. В основу такой системы должны быть положены, во-первых, методы исследования, что позволяет достаточно полно отразить в обучении содержание предмета, а во-вторых, ведущие идеи изучаемой науки, ее теорию и проблемы, адаптированные к соответствующему возрасту учащихся.

Вопросы проблемного обучения в начальной школе достаточно полно отражены в методических пособиях для учителей, студентов педвузов. Что касается изучения курса «Окружающий мир», то его содержание отличается конкретностью изучаемых явлений, процессов и объектов. В основе по-

знавательной деятельности лежит чувственное восприятие реальных явлений и объектов окружающего мира. Поэтому при создании и рассмотрении проблемных ситуаций на уроках по курсу «Окружающий мир» желательно постоянно опираться на изображения изучаемых процессов и явлений, использовать жизненный опыт, краеведческий материал.

Важнейшим источником знаний для младшего школьника служит учебник. Поэтому учитель, с позиций проблемного подхода, сможет найти в нем достаточное количество проблемных вопросов, ситуаций. При этом только следует помнить, что проблемными вопросы могут быть при соблюдении следующих условий:

1. Вопрос связан с ведущими идеями науки (естествознания), понятиями и закономерностями, с мировоззренческими вопросами.
2. Вокруг «очерченных» проблем возможна группировка материала, в том числе и фактического.
3. Возможность раскрытия путей решения проблемы с целью приобщения детей к методам научного познания.
4. Возможность конструирования проблемной ситуации на основе поставленного вопроса.

В учебно-методических комплексах по курсу «Окружающий мир», рекомендованных в настоящее время для использования в массовой школе, приведены некоторые проблемные ситуации.

Рассмотрим возможные пути использования элементов проблемного обучения на примере курса «Окружающий мир» в составе учебно-методического комплекта «Планета знаний» [5, 6].

Учебник разделен на инвариантную и вариативную часть, задания которой выполняются детьми по выбору учителя. Эти задания организуют учащихся на поиск информации, творческую деятельность. На страницах учебника очень часто встречается вопрос «Почему?», нацеленный на выявление причинно-следственных связей. В учебнике и рабочей тетради широко представлены практические задания, которые стимулируют учителя к организации проблемного обучения. Приведем примеры их решения.

При изучении темы «Природа вокруг нас» (3 класс) детям предлагается задание: «В летние каникулы школьники отправились в поход. После первого привала они обнаружили, что потеряли компас. Расскажи, как дети смогли сориентироваться без компаса». Так авторы учебника создают проблемную ситуацию — психологическое состояние интеллектуального затруднения, преодоление которого требуют поиска новых знаний, новых способов деятельности. Здесь же возникает учебная проблема — элемент проблемной ситуации, который вызвал затруднение и который принимается учащимися. «Что делать?» — формулируют проблему дети.

Возникают гипотезы:

1. Вернуться домой. Но как правильно найти путь?
2. Использовать план местности.
3. Что делать, если нет плана местности?

Далее учащиеся предлагают различные пути решения этой проблемы, проверяя каждую гипотезу.

Возвращаться домой — это значит идти в противоположную сторону, обратно. Если мы шли на север, то теперь надо идти на юг. Как это определить? С помощью часов. А что делать, если в группе нет школьника, имеющего часы с циферблатом? Тогда можно ориентироваться по Солнцу. А что делать, если погода пасмурная? Возможно, тогда помогут местные признаки. А как определить направления по местным признакам? В ходе решения данной проблемы дети уточняют, что, отправляясь в поход, надо быть более внимательными, обращать внимание на ориентиры на местности (реки, перекрестки дорог, отдельно стоящие деревья и т.п.).

Приведем еще один пример проблемной ситуации. В рабочей тетради № 1 (задание 31, с. 15) показан водоем в поперечном разрезе, на котором видно, что на дне вода замерзла, а на поверхности осталась в жидком состоянии. «Можно ли такое явление наблюдать в природе? Объясни свой ответ». Дети выдвигают гипотезы: 1. Была продолжительная оттепель... Шли затяжные дожди... Так образовался слой воды на льду. 2. Виноват человек. Возможно, рядом (рисунок не информирует об этом) есть населенный пункт, в котором произошла авария на водопроводе. Вода хлынула в данный водоем. 3. Возможно, что на дне водоема есть родники, водоем промерз «насквозь» и вода из родника вышла на поверхность. Далее проверяем гипотезы. Третья гипотеза может быть верной, если речь идет о мелководном водоеме на территории с многолетней мерзлотой. Но в результате обсуждения вопроса приходим все-таки к выводу, что такая ситуация маловероятна, поскольку лед легче воды. Нередко дети предлагают такие ответы, что в них можно запутаться, но это свидетельствует лишь о трудном процессе поиска ответа, активизации мышления.

При изучении темы «Круговорот воды в природе» можно предложить детям такой вопрос: Какое путешествие могла совершить капелька воды, прежде чем она попала к нам? Такой проблемный вопрос может стать стержнем урока по данной теме. Логика решения вопроса примерно такова: 1. Что происходит с водой, которая попадает на сушу? 2. Какими путями вода возвращается в Мировой океан? 3. Какие явления можно наблюдать в вашей местности, подтверждающие круговорот воды в природе? Каково значение круговорота воды в природе?

Рассмотрим примеры создания проблемных ситуаций при изучении царств живой природы. В теме «Разнообразие растений» учащимся предлагается следующее задание: «Хвоинки сосны держатся на ветке 2–3 года, а хвоинки ели 5–7 лет. Затем они опадают. Почему же сосну и ель называют вечнозелеными растениями?». В данном случае возможно выдвижение следующих гипотез: 1. Когда старые хвоинки сосны и ели опадут, то на их месте вырастают новые. 2. У сосны и ели каждый год вырастают новые хвоинки. При проверке первой гипотезы выясняется, что одновременное опадение всех хвоинок у сосны и ели приведет к тому, что оба дерева перестанут быть зелеными. Нужно время, чтобы выросли новые хвоинки. Поэтому данная гипотеза неверна. Для проверки второй гипотезы необходима опора на наблюдения и жизненный опыт учащихся. Дети

вспоминают, что у сосны и ели, так же, как и у лиственных деревьев, каждый год вырастают новые хвоинки. В результате они приходят к выводу, что хвоя сосны и ели обновляется постепенно, поэтому сосна и ель всегда зеленые.

При изучении темы «Как из семени вырастает растение» целесообразно предложить учащимся вопрос: «Почему первым из семени вырастает корень?». К этому времени дети хорошо знакомы с органами растения. Они знают, что корень укрепляет растение в почве и поглощает из нее воду и минеральные вещества, необходимые для питания. Дети решают проблему путем логических рассуждений. Что произойдет, если корень не вырастет первым? Молодое растение не сможет закрепиться в почве и получить из нее воду с растворенными в ней минеральными питательными веществами. Оно будет лежать на земле, а вскоре погибнет без питания.

«Можно ли по внешнему виду отличить растения от животных?», «Ласточка и скворец — насекомоядные птицы, почему у них разные клювы?», «Были ли домашние животные до появления человека?» Учебник «Окружающий мир» содержит много вопросов и заданий, на основании которых можно «разыграть» проблемную ситуацию. Именно учитель должен уметь видеть эти вопросы, вскрывать заложенные в них противоречия. В ходе апробации материалов учебника мы еще раз убедились в том, что и младшим школьникам доступно решение проблемных ситуаций, которые стимулируют познавательную активность учащихся, способствуют развитию их умственных сил, самостоятельности и творческого мышления. При этом учебник — соавтор учителя, «организатор» самостоятельной поисковой деятельности младшего школьника.

В заключение хотелось бы заметить, что в преподавании курса «Окружающий мир» в настоящее время внедрены элементы проблемного обучения, но не в полной мере разработана система для реализации проблемного подхода в обучении этому интегрированному курсу.

Вектор совершенствования форм и методов обучения в современной школе направлен на формирование исследовательских умений учащихся, поэтому применение проблемного обучения в начальной школе не теряет своей актуальности.

### *Литература*

1. Душина И. В. Методика преподавания географии / И.В. Душина, Г.А. Понурова. — М.: Московский лицей, 1996. — 192 с.
2. Лернер И. Я. Развитие мышления школьников в процессе обучения истории: Пособие для учителей / И.Я. Лернер. — М.: Просвещение, 1982. — 191 с.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.
4. Понурова Г. А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе / Г.А. Понурова. — М.: Просвещение, 1991. — 192 с.
5. Потапов И. В. Окружающий мир: 3-й кл.: Учебник для четырехл. нач. шк.: В 2-х ч. / И.В. Потапов, Г.Г. Ивченкова. — Ч. 1. — 4-е изд., испр. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 134 с.

6. *Потапов И. В.* Окружающий мир: Рабочая тетрадь № 1 к учебнику «Окружающий мир» (часть 1): для 3-го кл. четырехл. нач. шк. / И.В. Потапов, Г.Г. Ивченкова. – 4-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 63 с.

### *Literatura*

1. *Dushina I. V.* Metodika преподаvaniya geografii / I.V. Dushina, G.A. Ponurova. – М.: Moskovskij licej, 1996. – 192 s.
2. *Lerner I. Ya.* Razvitie my'shleniya shkol'nikov v processe obucheniya istorii: Posobie dlya uchitelej / I.Ya. Lerner. – М.: Prosveshhenie, 1982. – 191 s.
3. *Mahmutov M. I.* Problemnoe obuchenie / M.I. Mahmutov. – М.: Pedagogika, 1975. – 368 s.
4. *Ponurova G. A.* Problemny'j podxod v obuchenii geografii v srednej shkole / G.A. Ponurova. – М.: Prosveshhenie, 1991. – 192 s.
5. *Potapov I. V.* Okruzhayushhij mir: 3-j kl.: Uchebnik dlya chety'rexl. nach. shk.: V 2-x ch. / I.V. Potapov, G.G. Ivchenkova. – Ch. 1. – 4-е изд., ispr. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 134 s.
6. *Potapov I. V.* Okruzhayushhij mir: Rabochaya tetrad' № 1 k uchebniku «Okruzhayushhij mir» (chast' 1): dlya 3-go kl. Chety'rexl. nach. shk. / I.V. Potapov, G.G. Ivchenkova. – 4-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 63 s.

С.В. Погодина

## Особенности восприятия произведений искусства детьми дошкольного возраста

Само по себе восприятие — это сложный многоуровневый процесс, находящийся в смысловой зависимости от социокультурных систем, включающих субъект и объект восприятия. При восприятии произведения искусства происходит переход эмоционально-образного мышления в область эстетического, при этом *механизмами* перехода выступают *созерцание и продуктивное воображение*. В зависимости от типа художественного восприятия и конкретной ситуации эмоциональная установка активизирует имеющийся опыт. *Созерцание* в данном случае предполагает переживание объективной ситуации, объединяющее отдельные компоненты в целостный образ. Постепенно умение эстетически созерцать произведение способствует формированию определённой направленности образного мышления и воображения, которые способствуют проявлению продуктивного воображения. Таким образом, созерцание произведения активизирует собственное творчество детей, в результате которого рождаются различные образы. Дж. Гибсон выделяет **четыре типа восприятия** произведений искусства:

**Ситуативный тип**, при котором цель восприятия исчерпывается одномоментным отношением к объекту в определённой ситуации.

☉ Дима (3 г. 2 мес.) увидел в Александровском саду скульптурные группы персонажей из разных сказок и воскликнул: «Здорово! Вот это да...!».

**Эстетизированный тип** характеризуется соотношением воспринимаемого объекта с эстетическим идеалом, при этом подчеркивается ценность самого процесса восприятия, не зависящего от личностных предпочтений.

☉ Маша (2 г. 5 мес.) увидела витраж в метро, долго молча рассматривала, потом сказала: «Какие красивые циточки. Они же сетятся (светятся) как на соньшке (солнышке)».

**Прагматический тип** связан с установкой на объект, прежде всего, с позиции удовлетворения определённых потребностей, выделения аспекта пользы.

☉ Гоша (4 г. 6 мес.) в Оружейной палате увидел различные виды мечей и заворожено произнес: «Вот, здорово! Мне бы такой меч, уж я бы тогда самым сильным был». Даша (5 лет 4 мес.) в музее увидела картину с изображением подсолнухов и произнесла: «Мама, давай купим эту картину и повесим на кухне. У нас же тоже там подсолнухи на стене».

**Профессиональный тип** по своему характеру противоположен прагматическому, поскольку не связан с обладанием объектом, а характеризуется ви-

зуальным анализом произведения с точки зрения «сделанности». При таком типе восприятия предметом оценки становятся приёмы, техника исполнения произведения, а также происходит сопоставление его с контекстом культуры.

☉ *Алина (5 лет 9 мес.) на выставке, увидев произведения Фаберже, долго их рассматривала, а потом сделала вывод: «Да, я думаю, что их очень трудно сделать. Не понимаю, как так можно прикрепить камушки, чтобы они так крепко держались, да ещё и были такими красивыми».*

Нужно отметить, что выделенные виды восприятия могут проявляться у разных по психологическому типу социальных групп. Именно поэтому произведения искусства чаще всего носят адресный характер и рассчитаны на восприятие вполне определённых субкультур, а в субкультурной среде возникают и формируются художественные вкусы, которые носят затем групповой субкультурный характер.

В каждой субкультуре можно выделить произведения, которые выступают для её членов в качестве эстетического образца. В ходе культурно-исторического развития народа или социальной группы складывается отношение к видам, жанрам и стилям искусства, что служит неким предопределением в эстетических ориентациях отдельных личностей. Постигая основы субкультуры, в которой родился ребёнок, он тем самым сталкивается с системой уже сложившихся художественных вкусов и оценок. А художественное произведение представляет ценность для него лишь в том случае, если общие характеристики произведения соответствуют принятым в его субкультуре нормам вкуса.

☉ *Ребёнок родившийся в деревне, где в первую очередь ценятся различные ремесла, и где не было возможности изучать многие архитектурные формы, скульптурные и живописные произведения, вместе с семьёй переезжает в крупный город. Здесь он сталкивается со множеством самых разных видов искусства, которые его, безусловно, удивляют, но которые он пока не в состоянии соотнести со своим художественным опытом. Для этого необходимо не только время, но и помощь родителей, которые могут смягчить поток информации, впечатлений, обрушившихся на ребёнка, облегчить его эстетическую адаптацию.*

Таким образом, формирование эстетического отношения детей дошкольного возраста к произведениям искусства представляет собой сложный процесс, в котором участвуют множество факторов, имеющих общественный и индивидуально-личностный характер. Центральным для понимания сущности взаимодействия искусства и личности дошкольника выступает процесс *художественного переживания*, эффективность которого определяется эмоциональным воздействием художественных образов.

Л.С. Выготский, один из наиболее тонких исследователей проблемы психологии искусства, отмечал, что искусство есть орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны существа человека. Для этого искусство, по мнению Л.С.Выготского, располагает значительным арсеналом специфических

средств, не имеющих ни у одной другой формы общественного сознания. Идеологические аспекты в произведении изобразительного искусства, будучи органически вплетены в ткань живых, зримых художественных образов, воздействуют на сознание ребёнка незаметно, но глубоко. То, что пережито, становится частью внутреннего мира личности.

Практика показывает, что при передаче детям целостного конкретно-чувственного социального опыта, искусство оказывает влияние на эмоциональную память ребёнка, которая намного сильнее памяти рациональной. Когда художественные образы восприняты и усвоены, они становятся частью художественно-эстетического опыта.

Специфику воздействия произведений изобразительного искусства на мысли, чувства и поведение детей дошкольного возраста, не следует упрощать. На одного ребёнка произведение может сразу же оказать эмоционально-эстетическое влияние, на другого это влияние распространяется постепенно, только после долгих размышлений. У третьего ребёнка то же самое произведение искусства оставит лишь едва заметный след в душе. Четвёртый вообще останется равнодушным к нему.

Как справедливо утверждал Л.С. Выготский, искусство никогда прямо не порождает того или иного практического действия, оно только нацеливает личность к этому действию. Другими словами, искусство, по мнению исследователя, — это инструмент как прямого (непосредственного), так и непрямого (отложенного, задержанного) воздействия на личность.

Воздействие искусства можно наблюдать уже во время самого акта его восприятия. Однако гораздо более глубоким и мощным бывает последствие восприятия, которое способно с течением времени активизировать самостоятельную творческую деятельность дошкольника.

☉ *Оля (2 г. 7 мес.) после того как на занятии вместе со сверстниками рассматривала произведения пейзажной живописи, неоднократно вспоминала осенний лес, изображённый Ф. Сычковым. При этом она делилась своими впечатлениями с педагогами, родителями. В итоге, на следующий день Оля пришла утром в группу с рисунком, протянула воспитателю и сказала: «Тина Василевна, а я тоже лес нарисовала. Он у меня весёлый, плавда?! Я тепель тоже художник?». Мама Оли пояснила, что она целый вечер ходила и всем рассказывала, какой красивый лес она видела на картине, что он был весь золотистый, после чего она попросила краски и стала увлечённо рисовать.*

Как видно из примера, произведения искусства могут оказывать влияние даже на детей в возрасте 2–3-х лет. С этого периода дошкольники способны проявить эстетические переживания. Ребёнок радуется при восприятии дымокских игрушек, любит ёлочные украшения, сочными плодами, изображёнными в натюрморте. Нередко вслед за взрослыми ребёнок повторяет: «Какая красота!..» В этом возрасте дети могут давать собственную оценку красоты, независимо от взрослого, отличая некрасивое от красивого, рассуждая, обосновывая, насколько это возможно, свою точку зрения.

☺ *Аня (2 г. 8 мес.) с мамой в магазине выбирала вазу в подарок бабушке. Когда мама остановила свой выбор на одной из ваз, Аня тут же сказала: «Мама эту вазу незя давать бабушке, она некасивая. Помотри у ней ушки боише, как у чебуашики». Аня почувствовала дисгармоничность формы вазы, заключающуюся в непропорциональности самой вазы и декоративных ручек.*

На третьем году жизни чувство удивления сменяется любознательностью. Ребёнок овладевает речью, задаёт массу всевозможных вопросов. Активное употребление слов, словесное выражение переживаемых чувств ведёт к осознанию малышом своих эмоциональных переживаний и к речевому оформлению собственных впечатлений. В этом возрасте у дошкольника возникают и такие чувства, как обида, стыд, зависть, проявляющиеся в самой элементарной форме. Уже к концу дошкольного возраста можно наблюдать развитие различных эмоциональных отношений к произведениям изобразительного искусства. В раннем и младшем дошкольном возрасте эмоциональные реакции, чувства, наряду с возрастными особенностями, характеризуются индивидуально-типологическими чертами. Одни дети легко возбудимы, активны, непоседливы, другие, наоборот, сдержанны и спокойны, поэтому результаты восприятия произведений искусства зависят от этих черт.

Если составить общую **характеристику эмоционально-эстетического развития** дошкольника к 7 годам, то можно выделить следующие **показатели**:

а) *яркий эмоциональный отклик при восприятии различных произведений изобразительного искусства, сопоставление их друг с другом, сравнение с объектами и явлениями окружающей действительности;*

б) *проявление различных форм любознательности;*

в) *наличие морально-эстетических чувств (чувство сопереживания персонажам, изображённым в произведениях; справедливости, взаимопомощи, уважения и т.д.);*

г) *эмоционально-эстетическая готовность воспринимать прекрасное в различных его проявлениях.*

Наиболее распространённые и глубокие знания об окружающем мире ребёнок получает благодаря **восприятию**. Восприятие — составная часть чувственного познания и непосредственно связано с ощущениями. Ощущения и восприятия имеют свои отличительные особенности. Если в результате *ощущения* дети приобретают определённые знания об *отдельных свойствах и качествах предметов*, то в результате *восприятия* у дошкольников формируется *целостный образ* предмета или явления. Такая особенность восприятия обусловлена тем, что оно имеет ряд **сущностных характеристик**:

**Первая характеристика** связана с *физиологической* основой восприятия, обусловленной взаимодействием различных анализаторов или отдельных их компонентов, что способствует образованию динамических стереотипов, необходимых для оценочной и творческой деятельности дошкольников. В результате чего у ребёнка возникает художественно-изобразительный образ. Важно помнить, что восприятие, представляющее собой некую совокупность различных ощущений, не сводится к простой сумме этих ощущений.

**Вторая характеристика** строится на *психологической основе* восприятия, определяемой взаимодействием, отдельными сочетаниями различных ощущений. В процессе восприятия наряду с ощущениями активизируется имеющийся художественно-изобразительный, эстетический опыт, основанный на знаниях, представлениях детей об искусстве. Именно на этом опыте выстраивается процесс познания, поскольку для его реализации необходим момент соотнесения воспринимаемых произведений с ранее изученными. Это связано с тем, что познание не одномоментный процесс, а скорее накопительный, поэтому важно, чтобы каждое воспринятое произведение было некой ступенькой для ребёнка в изучении искусства.

Психологическая основа характеризуется также тесной связью восприятия с *мышлением*. Эта связь выражается в том, что образы, формирующиеся в процессе восприятия, осмысливаются, конкретизируются и обобщаются посредством понятий, мыслительных операций, суждений и умозаключений.

Таким образом, восприятие занимает промежуточное положение между ощущением и мышлением в едином процессе познания.

**Третья характеристика** обусловлена *духовной сферой*. При восприятии какого-либо произведения не всегда можно объяснить степень его эстетического воздействия только с позиции физиологии и психологии. Есть моменты в восприятии, которые не поддаются рациональному анализу. Если говорить о ребёнке-дошкольнике, то можно заметить, что очень многие закономерности искусства он использует интуитивно, не осознанно. То же происходит и в процессе восприятия произведений. Некоторые образы дети объясняют как-то особенно равнодушно, пытаясь почувствовать их изнутри. Именно почувствовать, а не внешне прочесть идею, глубоко скрывающуюся за символами, знаками, атрибутами. В этом случае можно говорить о некоем катарсисе, в котором ребёнок принимает участие вместе с автором.

По степени активности того или иного анализатора восприятия делятся на: *зрительные, слуховые, осязательные, тактильные* и др. В случае одновременного взаимодействия нескольких анализаторов образуются сложные комбинации. В психологии принято делить восприятие на **непреднамеренное** и **преднамеренное**.

**Непреднамеренное восприятие** произведения искусства заключается в том, что оно происходит без специально поставленной цели. Оно обычно обусловлено выразительностью, художественной яркостью образа.

**Преднамеренным восприятием** считается то, которое имело определенные цели и задачи. Оно характеризуется тем, что ребёнок не просто смотрит, а внимательно разглядывает, всматривается в то или иное произведение искусства.

Благодаря восприятию, дети обогащают свой художественно-изобразительный опыт, который делает их творчество правдивым и убедительным. И поэтому в дошкольный период важно как можно глубже раскрыть детям эстетическую ценность произведений искусства, которые впоследствии могут выступить основой их творчества.

Говоря о восприятии детьми дошкольного возраста произведений изобразительного искусства, необходимо остановиться на следующих моментах. Во-первых, важно определить какое значение имеют произведения изобразительного искусства для детей в период дошкольного детства. Во-вторых, что привлекает дошкольников в произведениях изобразительного искусства, и каким видам они отдают предпочтение. В-третьих, каким образом восприятие влияет на эстетическую оценку.

*С одной стороны*, произведения предстают перед маленьким зрителем целым миром, который окружает их. Чаще всего дети не воспринимают произведения искусства как нечто особенное, отдельное от них. Дома, мосты, фонтаны, памятники в понимании ребёнка — это всё то, что создано взрослыми, а соответственно, это часть их жизни. И в чём-то дети правы, ведь искусство — это вторая природа, рукотворная, созданная в процессе творчества. Многие произведения, гармонично сливаясь с естественной средой, стали её частью. Поэтому ребёнку бывает сложно отделить произведение искусства от искусственно созданного предмета. В этом случае важным критерием служит красота, на которую дети чутко реагируют.

© *Маша (2 г. 9 мес.), гуляя по парку, увидела фонтан, выполненный в виде шара, с разбрызгивающимися по кругу струйками воды. «Мама посмотри, какой фатанчик (фонтанчик) красивый, как солнышко с лучиками. Он даже светит как солнышко, во все стороны». Это свидетельствует о том, что ребёнок в первую очередь выделил эстетический компонент, а потом попытался связать предмет с окружающим миром, проведя аналогию со знакомыми ему объектами и явлениями.*

*С другой стороны*, произведения изобразительного искусства воспринимаются дошкольниками как сложная система образов, их значений, идей и смыслов. Основная задача взрослого состоит в направлении ребёнка, активизации его внимания, объяснении смысла произведения, скрытого за знаками, символами, в совместном выделении характерных особенностей, выразительных средств. Самостоятельно дети не всегда способны справиться с такой задачей.

Важный момент — понимание детьми структурности произведения искусства, установление связи между его содержанием и внешней формой. На практике структура образа раскрывается детям не всегда должным образом. *Во-первых*, зачастую занятия по ознакомлению с искусством проводятся воспитателем, не имеющим достаточно хорошей подготовки в области искусствоведения. Задачи, которые решаются на таких занятиях, больше относятся к развитию речи. В этом случае педагоги организуют только общий анализ, используя следующую схему: 1) автор, название; 2) что изображено и как всё взаимодействует; 3) что больше всего нравится. При таком подходе обогащается словарь ребёнка, развивается связная речь, внимание и другие психические процессы, но эстетическое отношение к произведениям не формируется. Перечисляя персонажей, изображённых на репродукции, пересказывая сюжет, дошкольник не приобретает знания и умения, необходимые для художественно-изобразительного творчества.

*Во-вторых*, в дошкольном образовательном учреждении дошкольников чаще всего знакомят с произведениями живописи, декоративно-прикладного искусства, иногда с произведениями графики или скульптурой малой формы. Реже дети узнают об архитектуре. Знакомство со многими видами искусства осуществляется опосредованно, с помощью иллюстраций, репродукций, фотографий. Редко бывают экскурсии в музеи, на выставки, к архитектурным памятникам или произведениям скульптуры. Однако даже при отсутствии возможности непосредственно воспринимать произведения, необходимо организовать педагогический процесс так, чтобы дети могли учиться выделять структуру образа, выразительные средства, а не занимались составлением предложений об увиденном. Немаловажная роль в этом процессе принадлежит ежедневным прогулкам со взрослыми (воспитателем, родителями), в ходе которых ненавязчиво можно рассказать малышу очень много интересного, важного для его творческой деятельности.

*В-третьих*, очень часто на практике знакомят с произведениями искусства детей среднего и старшего дошкольного возраста, и совсем редко во второй младшей группе. Это необоснованно, поскольку в этом возрасте дети уже способны почувствовать внутреннюю художественную гармонию произведения, его эмоциональную сторону.

☉ *Саша 3 г. 1 мес. прогуливаясь с бабушкой, засмотрелся на здание церкви, которая находилась вдалеке, после воскликнул: «Бабушка, а разве бывают такие большие свечки?». Ребёнок, несмотря на отсутствие художественно-изобразительного опыта, прочувствовал архитектурный образ. Он сумел сопоставить реальную архитектуру здания с духовно-образным содержанием храмовой архитектуры.*

*Дима (2 г. 3 мес.) собирает из конструктора башню, уменьшая детали по мере увеличения её высоты, в щели вставляет карандаши и поясняет: «Это башня-сторож». «А почему у неё с разных сторон палочки?», «Это руки, она ловит плохих людей». Конструируя башню, малыш из простой архитектурной формы смог создать целостный образ, придав ему эмоциональную выразительность, сохранив структурные компоненты, характерные для башен.*

*В-четвертых*, в содержательном плане выбираются произведения классические, хорошо всем знакомые и традиционно включаемые в педагогический процесс. Однако в истории изобразительного искусства создано множество произведений, относимых к иным стилистическим направлениям, чем классика, которые в образной форме раскрывают самые разные стороны жизнедеятельности человека, используя закономерности, правила, средства, приёмы изобразительного искусства. Из каждого исторического периода мирового искусства можно выделить произведения доступные, интересные и понятные дошкольникам разных возрастных групп. Основной акцент при этом следует ставить на особенностях детского восприятия. Порой нам, взрослым, кажется, что дети не поймут, не освоят, запутаются, а для них наравне с классикой оказываются понятными, произведения конструктивизма, сюрреализма, экспрессионизма и т.д. Если внимательно проанализировать детские работы,

относимые к разным видам изобразительного творчества, то в них можно увидеть элементы различных стилей. По всей видимости, в ребёнке на каком-то подсознательном уровне заложены множественные формы и выразительные средства искусства, как некий язык, который на разных уровнях развития творчества применяется дошкольником для отражения всего, что он видит и чувствует.

В раннем и младшем возрастах в работах детей часто наличествует бесформенность. *С одной стороны* — это показатель детского рисунка, имеющий своё объяснение. *С другой стороны*, бесформенность в рисунках не оправдывает бездействия со стороны педагогов. В этот период уже необходимо знакомить детей с некоторыми компонентами изобразительной грамоты, используя произведения, раскрывающие определенное содержание образа. Через абстракцию дети учатся передавать эмоциональное состояние предмета, объекта, явления, используя, к примеру, только цвет. При этом образы остаются узнаваемыми.

Есть периоды в детском творчестве, когда дошкольники более всего стремятся к работе с объёмными конструкциями, обобщающими геометрические формы в образ. И в этом случае целесообразно знакомить с произведениями конструктивизма, на примере которого можно доступными и понятными средствами раскрыть сложные, на первый взгляд, художественные отношения выразительных средств в процессе создания конструктивного образа.

Важно понимать, что освоение закономерностей, приёмов и техник искусства необходимо подкреплять живыми примерами, давать возможность детям изучать их в процессе ознакомления с конкретными произведениями.

Использование в дошкольном учреждении произведений не классического искусства не исключает изучения детьми мировых шедевров. В любом педагогическом процессе необходима соразмерность и целесообразность, исключающая подмену понятий, искусственное упрощение, не связанное с возможностями и способностями дошкольников. Исключение разностилистических произведений приводит к эстетическому обеднению личности ребёнка, обуславливающему неготовность подрастающего поколения воспринимать современное искусство. Причины этого лежат, в отсутствии опыта анализа таких произведений и в снижении интереса к искусству в целом из-за односторонности содержательно-смысловой характеристики демонстрируемых произведений.

В любой культурно-исторической эпохе в искусстве имеются как позитивные, так и сомнительные достижения. Однако искусство сегодня продолжает развиваться только благодаря тому, что в нём анализируются различные художественно-изобразительные подходы прошлого, на основе которых создаются новые образы, отображающие современные взгляды на историю, социум, культуру. Отнимая у детей возможность искать собственные пути творческого развития, мы обрекаем их на творческую нереализованность. Поэтому основной вопрос, по нашему мнению, состоит не в том, стоит или не стоит знакомить дошкольников со множеством стилей, а в том, как знакомить, чтобы не разрушить детскую чистоту, непосредственность восприятия, основанную

на природной гармонии, и не лишить ребёнка свободы выбора в отображении замыслов.

Если проанализировать, каким видам и стилям искусства отдают предпочтение дошкольники, то можно установить некую общую закономерность. В дошкольный период, особенно в раннем и младшем возрасте, детей больше всего привлекают объёмные виды искусства, представленные конструктивными или пластическими образами, которые они могут обследовать с разных сторон. Объёмное произведение, будь то статуэтка или старинная ваза, всегда притягивает внимание малыша. Плоскостной образ в виде картины становится объектом изучения только для детей, уже имеющих определенный художественно-изобразительный опыт. Однако это не означает, что с живописными и графическими образами не следует знакомить дошкольников. Любой вид искусства может привлечь детское внимание, всё зависит от степени заинтересованности ребёнка, обуславливающей эффективность процесса овладения основами изобразительного искусства.

Для того чтобы иметь чёткие представления о том, каким образом следует отбирать произведения для ознакомления с ними детей дошкольного возраста, следует обратить внимание на степень и механизм их воздействия в процессе восприятия.

В первую очередь необходимо помнить, что у любого произведения наличествуют две стороны: *объективная*, внешне актуализированная в самом произведении, и *субъективная*, проявляющаяся только в процессе непосредственного восприятия и зависящая от художественно-эстетической подготовки зрителя. *Объективная сторона* произведения помогает определить объём и характер средств, необходимых для раскрытия структуры образа. *Субъективная сторона* обуславливает выбор педагогических методов, средств и форм, рассчитанных на каждую группу зрителей и конкретного ребёнка.

При раскрытии *объективной стороны* произведения важно помнить, что оно останется не актуализированным до тех пор, пока нет взаимодействия с воспринимающим его ребёнком, соответственно оно как бы существует само по себе. *Субъективная сторона* даёт возможность экспериментировать с прочтением произведения. С каждым новым возрастным периодом в одном и том же произведении можно раскрывать всё новые стороны, и каждый раз оно будет представлять перед ребёнком в ином качестве, обогащённое новым содержанием.

Одним из первых исследователей, кто обратил внимание на способы вовлечения человека в процесс наполнения произведения смысловым содержанием, был Вольфганг Изер. Он отмечает, что в произведении ценно наличие так называемых пустых мест.

К примеру, художник может нарочно опустить важную для действия деталь или эпизод, не сформулировать вывод из представленной сцены, оставляя эту работу воображению зрителя. Эти моменты и выступают в качестве пустых мест. Чем больше в произведении таких пустых мест, тем больше оно становится неопределённым, и тем активнее должен становиться зритель, воспринимающий искусство, — дополняя, дорисовывая, содержательно обо-

гающая произведение. Однако и здесь необходимо чувство меры, иначе произведение может стать некой суммой пустот.

Такой механизм «пустых мест» можно применять и в работе с детьми. С возрастом у ребёнка расширяется художественно-изобразительный и личностный опыт, многие знания, умения, которые в ранний период проявлялись интуитивно, несознательно, в старшей возрастной группе, начинают активизироваться, актуализироваться и содержательно углубляться. Наиболее целесообразен подбор произведений искусства, при котором включены, наравне с новыми, произведениями уже знакомые. В этом случае можно проследить за качественным уровнем усвоения основ изобразительного искусства на примере его произведений, а также выявить характер изменений в восприятии детьми одних и тех же компонентов изобразительной грамоты с течением времени. Это позволит в дальнейшем вычленивать направления работы в рамках эстетического развития дошкольников.

Любое произведение искусства обуславливает различные варианты его восприятия. Предугадать все возможные реакции зрителя и тем более ребёнка на то или иное произведение невозможно.

© *Миша 3 г. 8 мес. первый раз на выставке увидел картины. При восприятии полотна «Купание красного коня» воскликнул: «Ой, мам, а конь то в кетчупе испачкался, поэтому его и моют».*

Конечно, Ф. Петров-Водкин вряд ли думал, что красный цвет коня может вызывать ассоциации кетчупа у зрителя. Данный факт свидетельствует лишь о том, что человек, и особенно ребёнок, очень сложен и интересен своим внутренним миром, и от этого становится мало предугадываемым. Нельзя заранее предусмотреть все возможные варианты восприятия. В этот момент и проявляется «художественная пустота», которая побуждает зрителя принять участие в сотворчестве. Иногда, во время экскурсий, экскурсоводы позволяют себе такие выражения: «В своём произведении художник хотел изобразить...». Однако сказать с полной уверенностью, что хотел изобразить художник мы не можем, потому, что помимо общей идеи, которая проходит красной линией через всё произведение, есть моменты в произведении, скрытые, потаённые, известные только автору, о которых мы можем только догадываться, предполагать, но не убежденно утверждать. Тем более, такой подход сразу ограничивает диапазон художественно-эстетического восприятия, сужая возможные интерпретации образа. Самое общее направление художник определяет в самом процессе создания произведения, адресуя своё творение вполне определённым субкультурам, тем самым, ориентируясь на своих реальных или воображаемых единомышленников. Итогом такого предположения становится выделение в произведении его сигнальной стороны, то есть ориентация образов произведения на общественную ситуацию и определённые социальные группы.

Рассчитывая на отдельный тип восприятия, художник оставляет в произведении завуалированный знак-сигнал, который иногда зрителями остаётся незамеченным. И в этом случае можно говорить о сигнальности изобразительного искусства, объясняющей ситуации, при которых, несмотря на все благоприятные условия, контакт с конкретным произведением искусства не происходит.

Художественная образованность ребёнка и всемирная признанность произведения не имеют решающего значения для эстетической оценки. Гораздо важнее в этой ситуации другие факторы, выделенные Дж. Гибсоном.

1. **Средовое видение** заключается в том, что первоначально воспринимается не само произведение, а среда, в которой оно находится.

2. **Картинное видение** позволяет воспринимать произведение с точки зрения его содержательно-смысловой нагрузки, а также даёт возможность рассмотреть все его детали, при этом неважно объёмное оно или плоскостное. На восприятие произведения влияет направление *источника света*, который может подчеркнуть достоинства произведения, а может сделать его неприметным.

3. **Прямое или интуитивное видение** заключается в том, что непрофессиональный взгляд на произведение позволяет уловить самую суть его, на основе которой потом анализируется вся структура образа.

4. **Взаимосвязь картинного и средового видения** нацеливает зрителя на активное движение в среде для того, чтобы глубже проникнуть во внутренний мир произведения. Если находиться в одной точке, то довольно сложно оценить, к примеру, весь масштаб и величие какого-либо произведения архитектуры. Даже при восприятии живописи с одной точки трудно изучить произведение целиком, поэтому посетители выставок то отходят на расстояние от картины, то приближаются вплотную, чтобы рассмотреть детали и нюансы.

5. **Наличие эстетических установок** общественного характера, складывающихся с течением времени в той или иной культуре, и личного характера, обусловленные личными стилистическими предпочтениями.

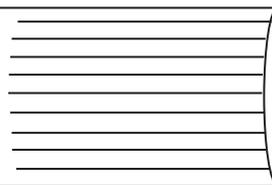
Как показывает практика и многочисленные исследования, дети дошкольного возраста по-разному воспринимают произведения изобразительного и монументально-декоративного искусства. Это не случайно, поскольку любое произведение требует длительного сосредоточения при изучении его деталей, для того чтобы выделить целостность художественно-выразительного образа. Поэтому к организации процесса ознакомления детей с миром искусства следует подходить очень ответственно, вдумчиво, продумывая каждый шаг, чтобы не разрушить в ребенке его чистую, природную непосредственность, открытость, и в тоже время обогатить его личный художественно-изобразительный опыт.

### *Литература*

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
2. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Прогресс, 1988. – 462 с.

### *Literatura*

1. *Vy'gotskij L. S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste / L.S. Vy'gotskij. – М.: Prosveshhenie, 1991. – 96 s.
2. *Gibson Dzh.* E'kologicheskij podxod k zritel'nomu vospriyatiju / Dzh. Gibson. – М.: Progress, 1988. – 462 s.



Л.И. Аксёнова

## Современное образовательное пространство поддержки раннего детства

Стратегия развития современной системы образования формируется на основе инновационных научных знаний, признания безусловной ценности любой человеческой личности для общества. В центре внимания педагогики и психологии — личность ребёнка во всём многообразии индивидуальных особенностей (возрастных, психофизических, средовых). Познание ребёнка как единого целого, неповторимого и уникального мира осуществляется на основе системного подхода, охватывающего всё многообразие интегрированных знаний о человеке, и характеризуется системным единством законов природы и общества. В этом контексте неизбежен переход к новому мышлению, новому пониманию образовательных, социальных, нравственно-этических и многих других проблем человека, развивающегося в условиях недостаточности (физической, психической, интеллектуальной). В современной России происходят коренные изменения в подходах к определению и решению проблем инвалидности в соответствии с международными нормами. Современная парадигма социокультурного отношения к людям с ограниченными возможностями имеет разноплановый характер с преобладанием гуманистической направленности и выражается в социальной толерантности, предоставлении социальных гарантий в аспекте нормализации их жизни, социального участия и социальной независимости. Важнейший аспект социальной политики России на современном этапе — **социальная интеграция** лиц с ограниченными возможностями в общество. Создание **«безбарьерной среды»** в контексте социальной интеграции людей с ограниченными возможностями означает необходимость преодоления не только физических, но и «символических барьеров» в их жизнедеятельности. Как отмечает ряд исследователей организации системы социальной поддержки инвалидов, реорганизация средовой инфраструктуры и создание соответствующих законов разрушают лишь физические преграды. Необходи-

мо в корне менять систему отношений к людям с ограниченными возможностями, ломать «символические барьеры», не позволяющие инвалидам активно включаться в жизнь общества и полноценно участвовать в ней. Всё это расширяет и усложняет профессиональную деятельность специалистов современной системы образования. Требуется от них внедрения инновационных форм и методов взаимодействия с детьми, владения новыми компетенциями в сфере интегрированных знаний из различных областей наук.

Невозможно изучение детства и законов становления личности ребёнка вне развития человеческого общества. На каждом историческом этапе мирового цивилизационного процесса перед науками о детстве — детской психологией и педагогикой, стояла важнейшая задача разработки механизмов передачи знаний, накопленных предшествующими поколениями, молодым членам общества. Разрабатывались системы воспитания подрастающего поколения с ориентацией на многообразные факторы, детерминирующие включение ребёнка в человеческое сообщество. История детства убедительно доказывает, что от социальных условий и стилей воспитания детей на различных этапах развития цивилизации зависит ход исторического процесса.

Специфические особенности возраста определяются уровнем социализации индивида, умением взаимодействовать с различными социальными группами, изменением стиля воспитания, формированием новых типов деятельности, обеспечивающих освоение общественного опыта, а также уровнем психофизического развития. Понятие возрастных периодов, возрастных границ не имеет абсолютного значения. Они подвижны, изменчивы, обусловлены социально-экономическими и конкретно-историческими условиями развития индивида в структуре общества. Процесс развития ребёнка в современном мире столь же подвержен изменениям, как и тысячи лет назад. Вопрос об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, о значении начальных этапов развития человека волнует умы учёных на протяжении нескольких столетий и продолжает разрабатываться до настоящего времени. Особый научный интерес сейчас представляют ранние этапы развития ребёнка.

Периодизация психического развития в раннем детстве выступает фундаментальной проблемой современных наук о детстве, поскольку определение периодов психического развития и выявление закономерностей переходов от одного периода к другому лежат во главе угла прогнозирования и построения систем воспитания и обучения.

Значительный интерес к изучению младенчества и раннего детства, возникнув в конце XIX – начале XX веков, преобразовался в систему научных исследований в этой области. Пик научных исследований в сфере раннего развития приходится на 70-е гг. прошлого столетия. Но только на современном этапе научная проблема понимания закономерностей развития человека в раннем онтогенезе привлекает такое продолжительное и пристальное внимание учёных. Известно, что детство определяется как период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и психофизической зрелости. Традиционно раннее детство рассматривалось в соответствии с общепринятой пе-

риодизацией развития психики детей — от рождения до трёх лет в соотношении с разнообразными условиями социальной жизни ребёнка. В частности, по Эльконину, эпоха раннего детства начинается с кризиса новорожденности (0–2 месяца). Особый характер этого кризиса связан с глобальными изменениями типа жизни и типа развития. Младенчество (2–12 месяцев) рассматривается как первый период эпохи раннего детства. Ведущая деятельность в этом возрасте — эмоциональное общение со значимым взрослым, опережающими темпами развивается мотивационно-потребностная сфера. Завершается младенчество кризисом первого года жизни (малым кризисом), когда благодаря обретению возможности самостоятельно передвигаться, создаётся новая «социальная ситуация развития». Ранний возраст (1–3 года) — второй период эпохи раннего детства. Ведущая деятельность — предметно-орудийная, связанная с овладением умениями изучать предметный мир и использовать предметы по назначению. Преимущественное развитие в раннем возрасте имеет познавательная сфера — формируются основополагающие психические процессы: речь, мышление, внимание, память. Завершается период раннего возраста кризисом трёх лет, который получил название «кризис “Я сам”». Происходит коренная перестройка отношений между ребёнком и взрослым, возрастает уровень самостоятельности и автономии ребенка.

В настоящее время эта периодизация дополняется новыми научными знаниями. В педагогику раннего детства включается «система пренатального воспитания», определяющая комплекс разнообразных условий и предпосылок для включения ребенка в человеческое сообщество ещё до рождения. «Система пренатального воспитания» — обобщающее понятие для описания организованного систематического содействия, поддержки развития пренатальной общности «мать – плод», в результате которого рождается ребенок, обладающий психологической готовностью для активного формирования новых социальных контактов с миром.

Эпоха пренатального развития характеризуется общепризнанным положением о значении возможно более раннего формирования общения матери и ребенка. Стимуляция развития сенсорной сферы плода осуществляется за счёт использования звуковых, зрительных и кинестетических раздражителей. «Пренатальное воспитание» складывается как целенаправленное формирование родительской позиции, подготовка будущей матери или семейной пары к сознательному рождению, а в некоторых случаях, к сознательному зачатию ребенка. Пока ещё преждевременно говорить о том, что «пренатальное воспитание» выделилось в отдельную практику, стало инновационным фактом общественной жизни. Но развитие этой области педагогики раннего детства происходит очень быстро и во многом объясняется социальным заказом. В обществе появляется «спрос на компетентных родителей» и «сознательно рождённых детей». Сегодня общество ожидает детей с исходным доверием к миру людей, детей обладающих высоким уровнем психической активности.

Не меньшее значение для становления новых направлений в области педагогики раннего детства имеет изменение научных взглядов на период младенчества. Длительное время младенцы рассматривались всего лишь как «организм с рефлексам», беспомощные существа, едва способные видеть и слышать. Одним из достижений последних лет стало доказательство активности младенцев в процессе взаимодействия с окружающим миром. В результате научных исследований с применением новейших технических средств младенцы предстали более компетентными в восприятии предметного и социального мира, чем предполагалось ранее. Эти открытия вызвали необходимость разработки новых методов педагогических мероприятий для детей, начиная с первых месяцев жизни. Программы раннего развития строятся на замечательных современных научных открытиях о формировании мозга и психики. Оказалось, что уже у новорожденного имеются социальные сигналы, с помощью которых он вступает в сложные отношения с социальным окружением, а также взаимодействует с предметной средой.

Сложная структура интермодальных и интрамодальных связей служит младенцу источником получения и переработки информации, поступающей из внешнего мира. У него формируется иерархическая система анализаторных каналов, дифференцирующая информацию в процессе взаимодействия с высшими отделами мозга. Поэтому период младенчества и раннего детства характеризуется не только активным ростом и развитием мозга, но и интенсивной выработкой поведенческих стереотипов, а также важнейшими для каждого индивидуума процессами развития и использования речи. Научкой установлено, что если на этапе становления важнейших психофизических функций происходит нарушение контактов с окружающим миром, вся сложная система связей деформируется и разрушается. Таким образом, структура и объём мозга, интеллект и общий уровень развития ребенка напрямую зависят от жизненного опыта, получаемого им в период первых трёх лет жизни. Естественно, что для стимуляции раннего развития необходимы условия, адекватные для маленького ребенка и определяющие индивидуальный характер и разнообразие среды, в которой он живёт и развивается. Это возможно только в семье, в атмосфере любви и эффективного взаимодействия ребенка со значимыми взрослыми. И, прежде всего, с матерью. Открытия учёных показали особую значимость формирования взаимодействия в диаде «мать – дитя» на первых этапах его становления. Доказано, что материнское поведение имеет решающее значение для раннего психического (интеллектуального, речевого, социального) развития ребёнка. В свою очередь, материнское поведение зависит от компетентности матери, от её чувств и эмоционального состояния, а также от условий жизнедеятельности семьи. Таким образом, чем раньше начата психолого-педагогическая помощь ребенку и его семье, тем эффективнее будет развитие ребенка впоследствии, что в свою очередь повысит качество жизни его семьи. С точки зрения современной науки, создание программ, ориентированных не только на стимуляцию развития младенцев и детей раннего возраста, но и на оптимизацию материнского поведения, повы-

шает уровень родительской компетентности, укрепляет семейные отношения, помогает преодолевать трудные жизненные ситуации.

Западный опыт демонстрирует экономическую выгоду от ранней капитализации семей, имеющих детей младенческого и раннего возраста. Материальные вложения в эти семьи на ранних этапах формирования семейных отношений, дают значительный эффект в последующие периоды жизнедеятельности семьи, что обеспечивает правильное распределение ресурсов в процессе реализации социальной политики. Открытия учёных в области раннего развития послужили причиной возникновения целой сети служб ранней помощи и центров для практической работы с малышами и их родителями во всех странах мира. В настоящее время в России реализуется Государственная программа раннего выявления и ранней помощи детям, имеющим особые образовательные потребности. Возрастает число исследований, касающихся раннего развития детей и формирования взаимодействия в диаде «мать – дитя». Во многом это объясняется увеличением количества детей, рождённых с различными нарушениями развития, а также числа детей, находящихся в группах медицинского, генетического и социального риска возникновения нарушений. Это дети с интеллектуальной недостаточностью, с дефектами зрения, слуха, с двигательными нарушениями, с отклонениями в формировании эмоционально-волевой сферы, с генетическими аномалиями, с недифференцированными формами задержек психофизического развития. Обеспечение эффективной помощи таким детям стало сейчас одной из самых приоритетных научных и социальных задач современной специальной педагогики.

Учёные выяснили, что вовремя оказанная комплексная медицинская и психолого-педагогическая помощь особому ребенку, воспитывающемуся в условиях семьи, примерно на 50% уменьшает число детей, нуждающихся впоследствии в дорогостоящем специальном образовании в системе спецшкол. Дети с особыми образовательными потребностями могут впоследствии учиться вместе со своими братьями, сестрами и соседями в обычных массовых школах, вести нормальную жизнь в среде обычных сверстников и семейно-соседском окружении. А те дети, которым необходима поддержка и пролонгированное сопровождение на протяжении всего жизненного пути ввиду наличия значительных ограничений жизнедеятельности, оказываются в несравнимо лучшем положении после ранней медицинской коррекции и психолого-педагогической стимуляции развития с обязательным привлечением родителей в этот процесс. Ранняя помощь служит мощным средством профилактики детской инвалидности и снижения степени ограничения возможностей ребенка на последующих этапах развития в дошкольный и школьный периоды. Об этом свидетельствует удивительный прогресс качества жизни лиц с ограниченными возможностями, прошедших в период младенчества и раннего детства курс ранней помощи. Ранняя помощь включает технологии выявления и междисциплинарной оценки основных областей развития детей младенческого и раннего возраста, программы стимуляции развития на уровне становления функций, программы семейного консультирования, методики

образовательной и социальной интеграции. Ранняя помощь — первый шаг на пути интеграции в общество лиц с инвалидностью. Не даром очень известным в настоящее время во всём мировом сообществе стал лозунг «Через раннюю помощь к интеграции в общество». В этих словах выражается фундаментальное значение ранней помощи для социальной поддержки права каждого ребенка на образование и достойную жизнь, а особенно тех детей, которые имеют врождённые особенности развития или находятся в группе риска возникновения нарушений в последующие годы жизни.

Социальный заказ на профессиональную подготовку кадров в области инновационной образовательной деятельности с детьми младенческого и раннего возраста и их семьями диктует необходимость создания новых специальностей и специализаций в сфере педагогического образования. Профессиональная деятельность специалиста в современном междисциплинарном пространстве поддержки раннего детства включает владение новыми образовательными и информационными технологиями, новыми компетенциями в смежных отраслях педагогики и психологии, а также в сфере естественных наук.

На факультете специальной педагогики МГПУ осуществляется подготовка специалистов к инновационной образовательной деятельности с детьми младенческого и раннего возраста с особенностями развития в системе ранней помощи. Студенты изучают теоретические положения процесса конструирования инновационных образовательных моделей, осваивают практические механизмы применения технологий междисциплинарной оценки развития младенцев и детей раннего возраста, методы клинико-психолого-педагогической диагностики отклонений психофизического развития. Актуальной задачей системы подготовки специалистов на факультете специальной педагогики выступает разработка учебно-методического обеспечения новой специализации.

Первый выпуск специальных педагогов по специализации «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» показал востребованность инновационных образовательных услуг со стороны различных образовательных учреждений столицы.

Профессиональное освоение методов ранней комплексной помощи позволит будущим специалистам активно формировать современное образовательное пространство поддержки раннего детства, позитивно влиять на уровень развития детей и уровень компетентности родителей, а также содействовать социальной адаптации ребёнка и его семьи в процессе интеграции в общество.

### *Литература*

1. Аксёнова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л.И. Аксёнова. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 192 с.
2. Аксёнова Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики / Л.И. Аксёнова // Дефектология. — 2002. — № 3. — С. 15–21.

3. Ранняя диагностика и коррекция: В 2-х тт. / Под ред. Удо Б. Брака. – Т. 1: Нарушения развития. – М.: Академия, 2007. – 320 с.
4. Специальная педагогика: В 3-х тт. / Под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 3: Педагогические системы специального образования. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
6. Hanson M. J. Early intervention: Implementing child and family services for infants and toddlers who are at risk or disabled / M.J. Hanson, E.W. Lynch. – Austin, 1989. – 463 p.
7. Public Law 99-457. Education of the Handicapped Act Amendments of 1986. – Washington, 1986.
8. Rossetti L. M. Infant-toddler assessment: An interdisciplinary approach / L.M. Rossetti. – Austin, 1990. – 294 p.

### *Literatura*

1. Aksyonova L. I. Social'naya pedagogika v special'nom obrazovanii / L.I. Aksyonova. – М.: Izd. centr «Akademiya», 2002. – 192 s.
2. Aksyonova L. I. Rannaya kompleksnaya pomoshh detyam s otkloneniyami v razvitii kak odno iz prioritetny'x napravlenij sovremennoj special'noj (korrekcionnoj) pedagogiki / L.I. Aksyonova // Defektologiya. – 2002. – № 3. – S. 15–21.
3. Rannaya diagnostika i korrekciya: V 2-x tt. / Pod red. Udo B. Braka. – Т. 1: Narusheniya razvitiya. – М.: Akademiya, 2007. – 320 s.
4. Special'naya pedagogika: V 3-x tt / Pod red. N.M. Nazarovoj. – Т. 3: Pedagogicheskie sistemy' special'nogo obrazovaniya. – М.: Akademiya, 2008. – 400 s.
5. E'l'konin D. B. Psixologiya igry' / D.B. E'l'konin. – М.: Pedagogika, 1978. – 304 s.
6. Hanson M. J. Early intervention: Implementing child and family services for infants and toddlers who are at risk or disabled / M.J. Hanson, E.W. Lynch. – Austin, 1989. – 463 p.
7. Public Law 99-457. Education of the Handicapped Act Amendments of 1986. – Washington, 1986.
8. Rossetti L. M. Infant-toddler assessment: An interdisciplinary approach / L.M. Rossetti. – Austin, 1990. – 294 p.



## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**О.Б. Королихина**

### **Ведущие тенденции совершенствования профессионального педагогического образования в России (60–90-е гг. XIX века)**

**О**дна из актуальных проблем, стоящих перед современной педагогикой, — поиск путей и средств совершенствования процесса подготовки профессионально-компетентных учителей, результативно осуществляющих свою профессиональную деятельность.

Проблемы совершенствования профессионального педагогического образования учителя возникают в российской педагогике не впервые. Поэтому, обращаясь к историческому опыту, важно учитывать позитивные изменения в профессиональной подготовке учителя и исключить повторение ошибок.

В этой связи большой интерес представляет исторический опыт отечественной педагогики 60–90-х гг. XIX века.

В тот период в отечественной педагогической науке и в образовательной практике происходили самые масштабные, интенсивные и продуктивные изменения. Российская школа, как и всё общество, завершила один из циклов своего развития и вступила в период кризиса: школа не соответствовала потребностям социально-экономического развития России. Однако в обществе широко распространились взгляды на просвещение как на способ изменения условий жизни. «В порыве реформаторских устремлений общество как будто сознавало, что если бы все социальные вопросы можно свести к одной проблеме, то это была бы проблема народного образования» [1: с. 34].

Вызванный школьными реформами 60-х гг. быстрый рост числа учебных заведений всех уровней неизбежно потребовал подготовки огромной армии учителей. Это важнейшая проблема всей педагогики, «всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры: с неё нужно начинать и ею нужно кончать. Учитель — это первое» [4: с. 10].

О том, как изменялась потребность в учителях в изучаемый период, могут свидетельствовать следующие данные (см. табл. 1).

Таблица 1

**Динамика роста числа общеобразовательных учебных заведений [18: с. 58–59]**

Годы	Число начальных и средних общеобразовательных учебных заведений	Число учащихся	Число учителей
1858	2 306	Точные данные не установлены	
1863	35 666		
1880	28 118		
1885	29 898		
1896	68 358		
1905	92 501		
1911	100 295	6 180 510	154 177

Школьные реформы активизировали деятельность правительства, земских учреждений и общественных объединений. Передовая общественность расценивала задачу увеличения количества народных учителей как одну из наиболее важных. Соответствующая деятельность стала развиваться в русле просветительского движения, преимущественно в земствах. Однако она не сразу охватила все губернии и не всюду шла одинаково.

Основным её направлением было создание стационарных педагогических учебных заведений. В системе педагогического образования начали происходить заметные изменения. В 1855, 1857, 1858 гг. в Министерстве Народного просвещения «возник вопрос об улучшении способа образования (подготовки) учителей» [3: с. 221]. Все усилия направлены на создание адекватной потребностям образовательной сферы системы подготовки учителей. При этом следует отметить, что относительная активность правительства была обусловлена не только дефицитом педагогических кадров, но и стремлением взять в свои руки подготовку учителя, чтобы его религиозные и гражданские убеждения, понимание целей профессиональной деятельности соответствовали официальным требованиям. В инструкции Министерства образования 1875 г. для учительских семинарий подчеркивалась необходимость пронизать учебные заведения духом «преданности церкви, царю и отечеству» [6: с. 314].

Однако одно только общее количество учителей не могло дать достаточно-го представления о состоянии кадровой обеспеченности школьной системы: огромное значение имел уровень образования педагогов, во многом определяющий их квалификацию и компетентность.

Одной из ведущих тенденций совершенствования профессионального педагогического образования в России стало формирование разветвленной системы подготовки и повышения профессиональной квалификации учителей. Со второй половины XIX века подготовка кадров для образования осуществлялась в учебных заведениях, которые находились в ведении Министерства народного просвещения, синода и ведомства императрицы Марии Фёдоровны.

Специальные педагогические учебные заведения осуществляли подготовку учителей начальных классов (второклассные учительские школы, церковно-учительские школы, учительские семинарии).

Во второй половине XIX века возникли и вошли в число учреждений Ведомства православного исповедания *церковно-учительские школы* — мужские и женские педагогические учебные заведения, которые внесли определенный вклад в совершенствование профессионального педагогического образования. С 1902 г. они разделились на *классные* и *учительские*: первые подготавливали учителей для школ грамоты, а вторые для начальных училищ всех разрядов. В школы принимались юноши и девушки в возрасте 15–17 лет. Срок обучения составлял 3 года. В учебный план входили закон Божий, общая и русская церковная история, дидактика и педагогика, церковное пение и музыка с регентованием, церковно-славянский язык, рисование с иконописью, общеобразовательные предметы, рукоделие (в женских школах). При церковно-учительских школах создавались *начальные школы*, на базе которых проводилась практика [17: с. 59–60]. Таким образом, наряду с теоретической подготовкой учителя осуществлялась и практическая. Безусловно, это совершенствовало уровень профессиональной подготовки.

В этот период открываются *земские женские учительские школы*. В 1870 г. начинают свою деятельность Тверская и Черниговская школы; в 80-х гг. такие учебные заведения с дополнительными курсами для подготовки учителей народных училищ были открыты в Санкт-Петербурге, Твери, Костроме. Целью деятельности школ было «ознакомление слушательниц с новыми методами элементарного преподавания и приготовление учительниц для народных сельских училищ» [6: с. 58]. Заметным явлением в российском педагогическом образовании стала Тверская женская учительская школа, созданная П.П. Максимовичем (впоследствии она будет носить его имя), за годы своего существования она подготовила более 1 200 учительниц, заслуженно пользовавшихся уважением [17: с. 61–62].

Наряду с подготовкой учительских кадров для начальных школ Женские епархиальные училища готовили *домашних учительниц*. Выпускницы училищ приобретали право на звание домашних учительниц по дисциплинам, «в которых оказывали особенные успехи», и служили учительницами в начальных, в основном сельских школах. В 1900 г. при этих полузакрытых учебных заведениях были созданы педагогические классы для подготовки учительниц церковно-приходских школ.

Большую роль в совершенствовании подготовки учителей начальной школы сыграли *учительские семинарии*.

В 1861 г. в Учёном комитете Министерства народного просвещения был выработан и подвергнут гласному обсуждению проект устава учительских семинарий. В правилах поступления указывалось, что они имеют целью «доставить педагогическое образование молодым людям всех сословий, православного вероисповедания, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах ведомства Министерства народного просвещения» [15: с. 348–349]. В учительских семинариях преподавались закон Божий, общеобразовательные предметы, значительное внимание уделялось изучению дидактики, а также педагогической практике. В начале XX века в общественно-педагогических дискуссиях активно обсуждается проблема введения в учебные планы учительских семинарий программ обучения будущих народных учителей способам сельскохозяйственной деятельности, местным ремеслам и промыслам, которыми занимаются жители тех мест, где учитель будет работать.

Начало созданию сети правительственных учительских семинарий было положено в 1871 г., когда решением Александра II в пяти учебных округах были учреждены семинарии с трехлетним сроком обучения.

В 70–80-х гг. в разных городах России начали открываться педагогические учебные заведения для лиц иных исповеданий: так, татарские и башкирские учительские семинарии и школы были открыты в Казани, Симферополе и в Уфе, чувашская — в Симбирске. [4: с. 51]. В 1863 г. в Москве была открыта учительская семинария военного ведомства. Известный педагог Н.В. Чехов писал, что в России это было первое, построенное на новых началах педагогическое учебное заведение, которое дало народной школе целый ряд первоклассных деятелей образования, например, Д.И. Тихомирова, И.Я. Герда, Ф.И. Егорова и других [18: с. 47–49]. С 1872 г. деятельность этих учебных заведений регламентировалась специальным «Положением об учительских семинариях», созданным на основе принятого в 1864 г. Временного положения о Молодечинской учительской семинарии. В 1875 г. была утверждена действовавшая до 1917 г. «Инструкция для учительских семинарий Министерства народного просвещения», которая в ряде своих положений почти полностью воспроизводила прусские регулятивы 1854 г.

К.Д. Ушинский в 1861 г. разработал «Проект учительской семинарии», основные положения которого учитывались при создании первых нормативных актов, регулирующих деятельность учительских семинарий.

На основе анализа опыта работы западноевропейских учительских семинарий К.Д. Ушинский сделал следующие выводы: во-первых, учительские семинарии для подготовки учителей начальных школ необходимы; во-вторых, учительские семинарии должны быть закрытыми учебными заведениями; в-третьих, при приеме в семинарии следует обеспечивать строгий отбор учеников, имеющих достаточную предварительную подготовку; в-четвертых, содержание обучения в семинарии должно быть «не обширное, но энциклопедическое и особенно приноровленное к назначению воспитанников»; в-пятых, при семинарии должна существовать «практическая школа»; в-шестых, «се-

минарии не должны быть основываемы в больших городах, но вместе с тем должны находиться неподалеку от центров образования» [17: с. 39].

Следующим этапом в совершенствовании профессиональной подготовки учителя было создание *учительских институтов*. Содержание подготовки в учительских институтах было почти аналогично содержанию обучения в учительских семинариях.

Учреждены учительские институты были с 1872 года. Это были всесословные учебные заведения с трехгодичным сроком обучения, с целью подготовки учителей широкого профиля для городских и уездных училищ.

Программа курса по педагогике включала следующие разделы: умственное, нравственное и физическое воспитание; общие требования дидактики; школьная дисциплина. Большое внимание уделялось педагогической практике: «Воспитанники 3-го класса, — отмечалось в правилах приема, — в видах приобретения навыка в начальном преподавании преподают сами в городском училище под руководством учителей училища и преподавателей Института» [15: с. 403].

Идея создания учительских институтов вызвала неоднозначную реакцию педагогической общественности. Так большим недостатком при обучении в Учительских институтах было лишение выпускников права поступления в вузы. Более того, Министерство народного просвещения не разрешало выпускникам учительских институтов сдавать экзамен на звание воспитателя гимназии, хотя такими правами были наделены даже выпускники реальных училищ, которые не имели никакой педагогической подготовки.

Позднее в содержание подготовки были введены курсы истории педагогики, психологии, анатомии и физиологии человека, обзора философских учений, логики, законоведения и некоторых других предметов, способствующих повышению уровня профессиональной подготовки будущих учителей.

На протяжении всего XIX столетия в России активно создавались Женские институты и училища ведомства учреждений императрицы Марии Фёдоровны. Воспитанницам, окончившим курс семиклассных институтов и училищ, выдавался аттестат, подтверждающий звание домашних наставниц по тем предметам, в которых они оказали хорошие успехи [6: с. 314].

К концу XIX века около тридцати разнопрофильных учреждений Ведомства императрицы Марии Фёдоровны готовили домашних наставниц и учительниц. Например, только в Санкт-Петербурге функционировали Мариинский, Николаевский сиротский, Павловский и Патриотический институты, институт принцессы Ольденбургской. Императорское Воспитательное общество благородных девиц, училище Св. Екатерины, Александровское и Елизаветинское училища и др. Женские училища Ведомства Православного исповедания: их воспитанницы, окончившие полный шестилетний курс обучения, получали право на звание домашних учительниц тех предметов, которые они успешно освоили (в 1883–1884 гг. действовало 32 таких училища) [12: с. 57].

Определённую роль в совершенствовании профессиональной педагогической подготовки выполнили педагогические классы. Они организовыва-

лись на базе городских училищ из выпускников, желающих стать учителями. Оставленные при училище после окончания могли заниматься, под руководством учителя, повторением уже изученного материала, чтением рекомендованных книг. Одновременно они занимались с отстающими, повторяя с ними пройденное с учителем. По достижении 16 лет, выпускники могли поступать в учительский институт, представив одобрительное свидетельство педагогического совета.

Более существенную роль в подготовке российских народных учителей сыграли *женские семиклассные маринские гимназии*. Они были созданы по инициативе известного педагога организатора женского образования в России Н.А. Вышнеградского. С 1862 г. осуществлялся набор в эти учебные заведения. По Положению о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения учреждался 8-й дополнительный педагогический класс. Выпускницы этого класса приобретали право на звание домашних наставниц и учительниц. В правилах приема отмечается, что все ученицы дополнительного класса обязательно изучают курс педагогики, обучаются начальному преподаванию русского языка и арифметики, при этом каждая ученица избирает один из учебных предметов, по которому она желает получить звание домашней наставницы или учительницы, и изучает этот предмет в объеме, установленном для мужских гимназий министерства народного просвещения [15: с. 403]. «Сверх того, они упражняются в педагогической практике под руководством учителей и преподавательниц женской гимназии...» [11: с. 334].

Н.И. Пирогов отмечал: «Дай бог, если бы в наших провинциях в настоящее время открылась возможность при каждой гимназии учредить одно небольшое учительское отделение, в которое бы поступали люди, желающие посвятить себя учительскому званию. «Правда, ...учителя в наших гимназиях еще сами требуют дальнейшего образования на педагогическом поприще, и есть немного таких, которые были бы в состоянии сами сделаться учителями будущих учителей: но все-таки покуда это наше единственное прибежище — нам негде взять будет других учителей для этих институтов, когда и в самих гимназиях нередко учительские места остаются долго вакантными» [10: с. 310].

Наиболее распространенной формой организации повышения квалификации учителей были *педагогические курсы*. Они осуществляли свою деятельность на основе изданного в 1860 г. «Положения об окружных педагогических курсах». «Курсы призваны ободрять и воодушевлять учителей на дальнейшее самообразование, вселять уверенность в успехе своего дела, а также помогать самостоятельно разрабатывать тот или иной педагогический вопрос, непосредственно относящийся к школьной практике» [18: с. 146].

Каждый слушатель курсов — он назывался кандидатом — обязан был освоить утвержденную программу педагогики, подготовить два сочинения научного и педагогического содержания написать и защитить «диссертацию» и прочитать одну пробную лекцию. Кандидаты, проявившие особые успехи, получали право на замещение преподавательских должностей в университе-

те, кандидаты, имевшие средние успехи, направлялись в средние учебные заведения, а показавшие слабые результаты определялись на места учителей уездных училищ с правом перевода на работу в гимназии при условии прохождения дополнительного конкурса.

Деятельность учительских курсов активизировалась с началом школьных реформ и обрела новые формы и функции. Так по инициативе земств и общественных объединений учителей одновременно с учительскими съездами, как правило, в каникулярный период, стали проводиться краткосрочные курсы имеющие целью инструктирование учителей, повышение их образовательного уровня и методической квалификации, изучение и распространение передового педагогического опыта.

Подготовленные к педагогической деятельности могли поддерживать и усовершенствовать полученные знания на временных педагогических курсах, учрежденных в 1875 г. В Уставе курсов было записано: «Временные педагогические курсы имеют целью ознакомление мало подготовленных учителей и учительниц начальных народных училищ с лучшими способами обучения, а также обновление и пополнение их сведений в преподаваемых ими предметах и вообще усовершенствование их в делах ведения начального обучения» [2: с. 39].

При средних учебных заведениях открываются педагогические курсы, предназначенные для подготовки учителей начальных классов. К концу первого пятилетия земской деятельности, по данным А.В. Ососкова, в России «было открыто более 20, правда, довольно примитивных педагогических курсов, главным образом, при уездных училищах» [10: с. 96].

С 1869 г. Министерство народного просвещения, обеспокоенное усилением общественного влияния, берет деятельность по организации учительских курсов под свой контроль.

В 80-х гг. XIX столетия в России учительниц и домашних наставниц подготавливают на одногодичных педагогических курсах при Обществе вспомоществования гувернанткам и учительницам в Москве, в одногодичном педагогическом классе начальных учительниц в Херсоне; на двухгодичных женских педагогических курсах при мужской Кубанской учительской семинарии.

С 1900 г. после издания новых правил о «приготовлении учителей и учительниц начальных училищ» стало поощряться открытие одногодичных учительских курсов, подготовка на которых носила преимущественно практический характер: слушатели наблюдали за работой учебных заведений, анализировали посещенные учебные занятия и проводили собственные открытые уроки.

Позднее были разработаны правила о двухгодичных и трехгодичных курсах, на которых изучались общеобразовательные предметы, педагогика, училщеведение, гигиена, методика начального обучения, пение, музыка, а также «соответственно местным потребностям» огородничество, рукоделие, ручной труд и т.д. Педагогическая практика проводилась на базе начальных училищ.

Учительские курсы были важным средством общения учителей, распространения передовой педагогической теории и передового педагогического опы-

та. Большую роль в организации и руководстве курсами сыграли талантливые русские педагоги Н.Ф. Буканов, В.П. Вахтеров, В.И. Водовозов, Д.И. Тихомиров и другие.

Таким образом, в обозначенный период учитель был одной из главнейших умственно-нравственных сил, источник света и разума для учеников. Видный педагогический деятель М.И. Успенский в докладе на II всероссийском съезде по педагогике и психологии «О подготовке народных учителей» писал: «Народный учитель должен быть прежде всего образованным человеком и педагогом» [16: с. 5]. Начиная формироваться национальная система образования, призванная отвечать новым экономическим и духовным запросам гражданского общества. П.Ф. Каптерев назвал данное время периодом «государственной педагогики».

В ходе исследования многочисленных исторических, историко-педагогических и литературных источников, мы убедились, что в развитии педагогики России наступил важный этап.

Ведущие тенденции совершенствования профессионального педагогического образования нашли свое отражение в педагогической публицистике — в России создается *педагогическая журналистика*.

После отмены крепостного права, вызвавшей оживление в сфере народного образования, литература по педагогике на книжном рынке России пользовалась повышенным спросом. Число педагогических изданий увеличивалось с каждым годом. «Труд учителя будет гораздо плодотворнее, если он имеет возможность обмениваться результатами своего опыта с товарищами, если он чувствует, что он не одинок в борьбе с окружающим его мраком невежества» [18: с. 146]. Особое место занимала журнальная публицистика. Именно в этот период наблюдается мощный подъем журнального дела. «Ни в одной стране мира журнальная публицистика не была всенародным «чтivism» в такой степени, как в России в XIX веке» [9: с. 288]. К 1905 г. в стране издавалось 157 журналов по народному образованию, из них около 100 начали выпускаться в первое десятилетие XX века.

Исследователи по дореволюционной педагогической журналистике (И. Обрезкова, А. Пестова, В. Чумаков, Е. Чмырева) определяют две группы педагогических журналов: журналы демократического направления издавались преимущественно общественными организациями и частными лицами («Народная школа», «Учитель, журнал для наставников и родителей», «Ясная Поляна») и журналы ведомственные, которые пользовались поддержкой правительственных кругов («Журнал департамента народного просвещения», «Журнал для чтения воспитанникам военно-учебных заведений»).

Русский педагогический журнал «Учитель», издававшийся в Петербурге в 1861–1870 гг., выходил 2 раза в месяц. Основателями и редакторами журнала были представители прогрессивной педагогики 60-х гг. И.И. Паульсон и Н.Х. Вессель. Журнал пропагандировал идеи демократической системы народного образования, общеобразовательной школы на родном языке, дающей научные — гуманитарные и естественные — знания, идеи внимания

к личности ребёнка, улучшения общественного и материального положения учителей, их научной и педагогической подготовки. Помещались критико-библиографические обзоры педагогической и детской литературы, информация о зарубежной школе, педагогических съездах, педагогическая хроника и др. Среди авторов журнала были П.П. Редкий, В.П. Острогорский, В.И. Водовозов, Ф.Г. Толль и другие видные педагоги [9: с. 291].

В период с 1860–1880 гг. издавались следующие педагогические журналы: «Журнал для воспитания» (1857), «Народная школа» (СПб., 1869–1889), «Русский педагогический вестник», «Учитель» (1861), «Ясная Поляна» (1861), «Учитель, журнал для наставников и родителей» (СПб., 1861–1870), «Педагогический сборник» (СПб., 1864–1917), «Воспитание и обучение» (СПб., 1877–1917), «Народная школа» (СПб., 1869–1889), «Женское образование» (СПб., 1876–1891) и ряд других.

В Москве с 1862 г. ежемесячно стал выпускаться журнал «Ясная Поляна». Он состоял из 2-х отдельных выпусков: «Ясная Поляна. Школа. Журнал педагогический» и «Ясная Поляна. Книжки для детей». Издателем и редактором журнала был Л.Н. Толстой. В первом выпуске «Ясной Поляны» помещались педагогические статьи теоретического характера. В них шёл разговор о теории «свободного воспитания», где не было места наказаниям и поощрениям, содержание уроков определялось исключительно интересами учеников, не нужны были учебные программы и расписания. В этом журнале помещались статьи учителей об их опыте работы, в том числе по системе свободного воспитания [9: с. 294].

Одним из самых читаемых журналов конца XIX века был журнал «Русская школа». Издавался он в Санкт-Петербурге, во главе издания стоял известный педагог-историк Я.Г. Гуревич. В журнале печатались статьи видных педагогов: Н. Корфа, В. Водовозова, В. Острогорского и др. Материалы журнала носили в основном практический характер, огромное внимание в публикациях уделялось состоянию отечественной начальной школы и особенно результатам экспериментальной педагогики в школьном обучении. В кругу читателей и авторов этого журнала были люди неравнодушные к проблемам профессиональной деятельности учителей народных школ [9].

Особой популярностью пользовался журнал «Для народного учителя». Издавался журнал в Москве с 1907 по 1917 гг., редакторами были Н.В. Тулупов и Н.М. Шестаков. В программной статье они писали: «Наш идеал — свободная школа со свободным учителем во главе» [9: с. 296]. В одном из разделов журнала, постоянно публиковались письма учителей, отчеты о различных педагогических мероприятиях, хроника событий в российских школах и учебных заведениях.

Кроме журналов, издававшихся Министерством народного просвещения и частных издателей, выходили местные издания учебных округов и дирекций народных училищ. В начале XX века издателями стали учебные заведения различных ведомств, городские думы, земства, учительские союзы, педагогические общества и культурно-просветительские объединения, съезды.

Таким образом, педагогические издания получили широкое распространение в России. Они оказывали большое влияние на организацию, развитие и совершенствование народного просвещения и образования; способствовали популяризации прогрессивных педагогических идей и знакомству с передовым педагогическим опытом, повышению научно-методической грамотности учителей.

Ведущие тенденции совершенствования профессионального педагогического образования проявились в новых организационных формах *общественно-педагогического движения*.

Социально-экономические и культурные преобразования привели к подъёму общественно-политической активности населения. Общественно-педагогическое движение стало ступенью общественной деятельности в сфере народного образования. По размаху и идейному содержанию российское общественно-педагогическое движение не имело себе равного в мире. Вопросы воспитания стали «вопросами жизни», вокруг них разгорались страстные споры и острая классовая борьба. Целями общественно-педагогического движения стали борьба за всеобщую грамотность, развитие женского образования, за гуманизацию образования и воспитания, за внедрение в педагогическую практику передовых дидактических принципов, свободу общественной и частной инициативы в школьном строительстве.

Ведущими организационными формами общественно-педагогического движения стали *просветительские общества и организации, учительские общества взаимопомощи, педагогические учительские съезды*. В настоящей работе мы приведем примеры деятельности общественных организаций.

В 1861 г. возник Санкт-Петербургский комитет грамотности при Вольном экономическом обществе. По инициативе комитета была открыта школа для подготовки сельских учительниц. В Петербурге школа пользовалась большой популярностью (1863–1867). Комитет проводил конкурсы на лучший учебник для начальной школы, предпринял издание дешёвых народных книг. Во время русско-турецкой войны (1877–1878) комитет скомплектовал около 450 бесплатных библиотек для полков и лазаретов. В 1891–1893 гг. провёл сбор средств для голодающих, организовал в 12 губерниях школьные столовые. В разное время в его работе участвовали Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, В.Г. Короленко, Г.И. Успенский, В.В. Стасов, Н.А. Рубакин, А.М. Калмыкова, П.П. Семенов-Тянь-Шанский, И.В. Вернадский, С.Ф. Ольденбург и др. Деятельность комитета развивалась «в духе несогласия с видами правительства» (как отмечало министерство внутренних дел), и в 1895 г. он был преобразован в Петербургское общество грамотности и подчинён министерству народного просвещения. В знак протеста 600 членов комитета вышли из его состава.

Московский комитет грамотности, учрежден в 1845 г. с целью «всенародного распространения грамотности на религиозно-нравственной основе». В 1870-х гг. комитет установил связь с земствами по вопросам народного образования, открыл летние педагогические курсы для народных учителей. В начале 1890-х гг. при комитете был создан ряд комиссий, например Библиотечная комиссия, руко-

водимая В.П. Вахтеровым и Д.И. Тихомировым, комиссии, изучающие положение учителей и учащихся, и др. В 1895 г. комитет был преобразован в общество грамотности и подчинён министерству народного просвещения.

В 1869 г. возникло Харьковское общество распространения в народе грамотности, направившее свои усилия, главным образом, на организацию общеобразовательных ежедневных и воскресных школ для народа. Общество оказывало материальную помощь народным учителям. Аналогичная работа проводилась обществом распространения грамотности среди грузин, которое было создано в Тбилиси в 1879 г. при участии И.Г. Чавчавадзе. В 1882 г. возникли Киевское общество грамотности и Томское общество попечения о народном образовании, в 1886 г. Самарское общество поощрения образования. В конце XIX – начале XX веков общественные просветительские организации возникли во многих годах России; общее число их к 1917 г. достигло 270 [11].

Комитеты и общества грамотности сыграли известную роль в распространении грамотности в народе. После Октябрьской революции 1917 г. с созданием государственной системы народного образования прекратили своё существование [6].

С 60-х годов XIX века начали проводиться учительские съезды. Задача съездов заключалась в развитии «способности самосовершенствоваться» [18]. В первую очередь для повышения квалификации земских учителей, так как часто учителями земских школ были люди без соответствующего образования. В творческой обстановке съездов решался один из важнейших вопросов педагогики «Каким должен быть народный учитель?» На съездах рассматривались вопросы: о роли учителей в школьной реформе и управлении школы, о материальном и правовом положении учителей в связи с вопросом реформы школы, о подготовке учителей, об учительской корпорации и другие (ГАРФ. Ф518. Оп.1.Д.75.Л.152).

На этих съездах обсуждались вопросы содержания программ и учебников, методы преподавания, использование методических пособий. Перед съездом смотритель учебных заведений посещал уроки, а на съезде анализировал их. К съезду готовились выставки наглядных пособий, изготовленных учениками и учителями. Год от года количество съездов росло. Тем, кто ехал на съезд, предлагалось написать реферат, в котором анализировался собственный педагогический опыт (причины успехов и неудач), проблемы практической деятельности. Работа на съездах была очень насыщенной по 12–14 часов в сутки, что свидетельствует об их значимости для учителей.

Тематика обсуждаемых вопросов изменялась. В 80-х гг. на съездах обсуждался опыт работы учителей, а в 1902 г. впервые прозвучал вопрос о положении учителей, их материальном обеспечении. В июне 1909 г. в Петербурге прошёл 1-й Всероссийский съезд городских учителей. Важные вопросы по содержанию обучения и воспитания обсуждались на заседаниях и вновь, уже с анализом положения дел, вели разговор о материальном положении учителя. Результаты обсуждения были опубликованы в журнале «Русская школа» (ГАРФ. Ф518. Оп.1.Д.75.Л.152).

Своеобразной формой совершенствования профессиональных знаний были добровольные объединения педагогов в различные педагогические общества. Они создавались в Москве и Петербурге, в университетских центрах и губерниях и на окраинах России. Созданное в 1859 г. в Петербурге Педагогическое общество просуществовало 20 лет. В составе общества были передовые педагоги и ученые: В.И. Водовозов, Н.Х. Вессель, Д.Д. Семенов, А.С. Воронов, П.Г. Редкин, К.Д. Ушинский. Общество делилось на секции по учебным предметам. На собраниях общества обсуждались программы и планы обучения, методы обучения и воспитания. Петербургское общество было официально признано Министерством народного просвещения, имело свое издание «Педагогическая летопись». Члены общества вели активную деятельность среди учительской общественности: созывали педагогические съезды, организовывали педагогические курсы, открыли педагогическую библиотеку и для оказания материальной помощи открыли судо-сберегательную кассу [8]. В 1879 г. Петербургское Педагогическое общество было закрыто правительством как «вредная организация».

Несколько позднее, в 1898 г. было создано Педагогическое общество при Московском университете. В состав общества вошли прогрессивные ученые П.Г. Виноградов, Н.А. Умов, Н.Д. Зелинский, А.П. Сабанеев. Члены общества принимали участие в разработке актуальных общественно-педагогических проблем: подготовка учителей, перестройка содержания и методов работы в школе, совместное обучение. По инициативе общества проводились педагогические съезды, было организовано для всех желающих учителей лекционное бюро, организованы библиотека и педагогический музей.

Большое значение в жизни учителей имели Общества взаимного вспомоществования учителям. К 1903 г. их насчитывалось более 70. Возникли эти общества при поддержке губернских земств для оказания помощи в удовлетворении материальных и духовных нужд учителей. Организация этих обществ свидетельствует о том нелегком положении, в котором находились российские учителя. Не дожидаясь милости от правительства, общества пытались оказать содействие и помощь своим собратьям по профессии.

В результате деятельности общественных организаций, съездов и обсуждения в педагогических публикациях насущных проблем в сфере образования изменились содержание, методы и формы подготовки учителей. Исторические условия, в которых возникла необходимость совершенствования педагогического образования, предопределили появление разнообразных, нередко альтернативных идей, течений, концепций. Их реализация на практике ставила российское образование на новый уровень развития.

### *Литература*

1. *Зенченко С. О.* О подготовке преподавателей средних учебных заведений к педагогической деятельности / С.О. Зенченко. – М., 1898. – 34 с.
2. *Каптерев П. Ф.* Современные задачи народного образования в России / П.Ф. Каптерев // Народный учитель. – М., 1913. – С. 12–39.

3. *Князьков С. А.* Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С.А. Князьков, Н.И. Сербов. – М., 1910. – 240 с.
4. *Кузьмин И. И.* Учительские семинарии в России и их место в подготовке учителей начальной школы (Лекции по истории педагогики) / И.И. Кузьмин. – Курган, 1970. – 102 с.
5. *Кузьмин Н. Н.* Учительские институты в России / Н.Н. Кузьмин. – Челябинск, 1975. – 41 с.
6. *Медынский Е. Н.* История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции / Е.Н. Медынский. – М., 1938. – 512 с.
7. Народное образование в России. – М., 2000. – 288 с.
8. *Никольская А. А.* Исторический взгляд на сущность педагогического процесса / А.А. Никольская // Педагогика. – М., 1998. – № 2. – С. 58–63.
9. *Обрезова И.* Педагогическая периодика России XIX – начала XX века / И. Обрезова // Народное образование в России. – М., 2000. – С. 288–297.
10. *Ососков А. В.* Вопросы истории начального образования в России (II пол. XIX – нач. XX в.) / А.В. Ососков. – Ч. 1. – М., 1974. – 170 с.
11. Педагогическая энциклопедия: В 4-х тт. – Т. 1. – М., 1964.
12. Перечень учебных заведений для приготовления учителей и учительниц // Народная школа. – 1876. – № 3. – С. 57–62.
13. *Пирогов Н. И.* Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ / Н.И. Пирогов // Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. – М., 1985. – 496 с.
14. *Рубинштейн М. М.* Проблема учителя / М.М. Рубинштейн. – М., 2004. – 172 с.
15. Сборник всех программ и правил для поступления во все мужские и женские учебные заведения казенные и частные, по всем ведомствам / Сост. Д. Влахопулов. – Б/м и б/г.
16. *Успенский М. И.* О подготовке народных учителей / М.И. Успенский. – СПб., 1910.
17. *Ушинский К. Д.* Проект учительской семинарии / К.Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х тт. – Т. 2. – М., 1974. – С. 36–65.
18. *Чехов И. В.* Народное образование в России с 60-х гг. XIX века. – М., 1912. – 224 с.
19. Церковно-учительские школы // Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. – Т. X. – М., 1912.

#### Literature

1. *Zenchenko S. O.* O podgotovke prepodavatelej srednix uchebny'x zavedenij k pedagogicheskoj deyatel'nosti / S. O. Zenchenko. – М., 1898. – 34 s.
2. *Kapterev P. F.* Sovremenny'e zadachi narodnogo obrazovaniya v Rossii / P. F. Kapterev // Narodny'j uchitel' – М., 1913. – S. 12–39.
3. *Knyaz'kov S. A.* Oчерк istorii narodnogo obrazovaniya v Rossii do e'poxi reform Aleksandra II / S.A. Knyaz'kov, N. I. Serbov. – М., 1910. – 240 s.
4. *Kuz'min I. I.* Uchitel'skie seminarii v Rossii i ix mesto v podgotovke uchitelej nachal'noj shkoly' (Lekcii po istorii pedagogiki) / I.I. Kuz'min. – Kurgan, 1970. – 102 s.
5. *Kuz'min N. N.* Uchitel'skie instituty' v Rossii / N.N. Kuz'min. – Chelyabinsk, 1975. – 41 s.
6. *Medy'nskij E. N.* Istoriya russkoj pedagogiki do Velikoj Oktyabr'skoj socialisticheskoj revolyucii / E.N. Medy'nskij. – М., 1938. – 512 s.

7. Narodnoe obrazovanie v Rossii. – M., 2000. – 288 s.
8. *Nicol'skaya A. A.* Istoricheskiy vzglyad na sushhnost' pedagogicheskogo processa / A.A. Nicol'skaya // Pedagogika. – № 2. – M., 1998. – S. 58–63.
9. *Obrezova I.* Pedagogicheskaya periodika Rossii XIX – nachala XX veka / I. Obrezova // Narodnoe obrazovanie v Rossii. – M., 2000. – S. 288–297.
10. *Ososkov A. V.* Voprosy' istorii nachal'nogo obrazovaniya v Rossii (II pol. XIX — nach. XX v) / A.V. Ososkov. – Ch. 1. – M., 1974. – 170 s.
11. Pedagogicheskaya e'nciklopediya: V 4-x tt. – T. 1. – M., 1964.
12. Perechen' uchebny'x zavedenij dlya prigotovleniya uchitelej i uchitel'nic // Narodnaya shkola. – 1876. – № 3. – S. 57–62.
13. *Pirogov N. I.* Zamechaniya na projekt ustava obshheobrazovatel'ny'x uchebny'x zavedenij i na projekt obshhego plana ustrojstva narodny'x uchilishh / N.I. Pirogov // Pirogov N. I. Izbr. ped. soch. – M., 1985. – 496 s.
14. *Rubinshtejn M. M.* Problema uchitelya / M.M. Rubinshtejn. – M., 2004. – 172 s.
15. Sbornik vsekh programm i pravil dlya postupleniya vo vse muzhskie i zhenskie zavedeniya kazenn'ie i chastn'ie, po vsem vedomstvam / Sost. D. Vlaxopulov. – B/m i b/g.
16. *Uspenskij M. I.* O podgotovke narodny'x uchitelej / M.I. Uspenskij. – SPb., 1910.
17. *Ushinskij K. D.* Projekt uchitel'skoj seminarii / K.D. Ushinskij // Ushinskij K. D. Izbr. ped. soch.: V 2-x tt. – T. 2. – M., 1974. – S. 36–65.
18. *Chexov I. V.* Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-x gg. XIX veka / I.V. Chexov. – M., 1912. – 224 s.
19. Cerkovno-uchitel'skie shkoly' // Narodnaya e'nciklopediya nauchny'x i prikladny'x znaniy. – T. X. – M., 1912.

**П.Т. Тюрин**

### **Агрессивность и ее иррациональные эксцессы<sup>1</sup>**

**У**бийство даже незнакомых людей оставляет гнетущее впечатление. Но особенно подавляют преднамеренные убийства, «совершенные с особой жестокостью и цинизмом». Они ошеломляют своей непонятной бессмысленностью и зверством по отношению к жертве. Человеческий разум отказывается верить в реальность случившегося и пытается защититься, объявив преступника сумасшедшим. Но, увы, слишком часто судебно-психиатрическая экспертиза вынуждена констатировать, что преступник психически здоров, во время преступления находился во вменяемом состоянии и может нести полную ответственность за свое преступление. Имеющиеся на сегодняшний день психодиагностические методы не обнаруживают у многих так называемых «немотивированных преступников» существенных психических отклонений от нормы. Это наводит на мысль об иррациональности злого начала в человеке.

Пытаясь понять причину агрессивности, склонности к злу, ученые выдвигали разные теории.

**1. Изначальная дефективность человеческой природы** — в «дурной человеческой наследственности», выработке организмом агрессивной энергии. Животные кроме инстинкта борьбы наделены также способностью подавлять свои агрессивные стремления, причем эта способность пропорциональна возможности наносить серьезные повреждения своим жертвам. Однако у человека, как биологически более слабого существа, запреты на агрессию сформировались недостаточно, поэтому изобретение оружия резко нарушило баланс между силой запретов и возможностью убивать друг друга.

Накапливаемая агрессивность требует прямого выхода, либо замещения ее каким-то иным способом — любым неравновесным состоянием, перепадами психического напряжения — в музыке, танцах, спорте, деловой конкуренции, провоцировании ссор, в скандалах, в просмотре фильмов с демонстрацией насилия и преследования, казней и катастроф... иногда даже в болезнях.

<sup>1</sup> Автор высказывает свою точку зрения, не во всем совпадающую с редакционной.

**2. Истоки повышенной агрессивности человека связывали также с аномальным набором хромосом** — увеличением числа «мужских» половых хромосом (с «усилением мужественности»). Действительно, специальные исследования показали, что в тюрьмах Англии и Шотландии у преступников, осужденных за особо тяжкие преступления, чаще встречаются хромосомные аномалии 47 ХУУ (в отличие от нормального 46 ХУ). Несколько лет назад американские генетики заявили, что в крови серийных убийц ими обнаружен «ген убийства».

**3. Агрессия есть реакция на возникшее перед человеком препятствие**, иногда в формах злости и негодования на переживание собственной «непредусмотрительности», «глупого положения». Нередко это гнев на себя самого, но желание освободиться от самообвинений легко проецируется на внешнюю сторону препятствия. Надо заметить, что устранение барьера часто не понижает агрессии, так как необходимость подавления возникшего побуждения или неожиданное прерывание его также представляет собой «фрустрацию» (помеху), еще более усиливающую уже сформировавшуюся агрессивную устремленность. Агрессивность ослабевает при нанесении ответного ущерба, но безуспешность таких действий снова стимулирует желание видеть источник фрустрации уничтоженным.

**4. Агрессивность как привлекательная поведенческая модель**, демонстрирующая поощряемые обществом образцы поведения, служащая доказательством окружающим своей смелости, надежности, лидерских качеств.

**5. Агрессивность как допустимая, хотя и крайняя форма обретения того, что человек посчитал для себя необходимым**, когда исчерпаны другие, более мягкие пути. Принуждение может быть приемлемым средством достижения цели, если убеждение оказывается не эффективным. Если допустимым пределом признано насилие, то человек неизбежно будет стремиться к нему при любом подходящем случае. Впоследствии он подбирает более или менее рациональные объяснения и оправдания, утверждая, что «ситуация была исключительной» и потому требовала применения радикальных мер.

**6. Агрессия как инициативный акт личности, восстанавливающий гармонию мира.** Это ответная реакция человека на вызовы окружающей среды — наказание, возмездие, отмщение, то есть как акт справедливости, утверждение равенства и безусловной ценности себя самого.

**7. По мнению психоаналитиков, агрессия изначально связана с инстинктом смерти и носит характер самоагрессии.** Однако в результате борьбы этого инстинкта с инстинктом жизни исходная агрессивность меняет свое направление и проявляется вовне в деструктивных формах — уничтожении всего живого, жестокости, садизме, некрофилии — «злокачественная агрессивность».

**8. В эпоху Просвещения преобладало мнение, что зло рождается из человеческой ограниченности, неспособности предвидеть последствия своих действий** — «Господи! Прости им, ибо не ведают что творят» (Лук. 23, 34).

Ярким примером служит легендарная история: «O, sancta simplicitas». «O, святая простота!» — восклицание, приписываемое Яну Гусу, увидевшему, что какая-то старушка подбрасывает хворост в костер, на котором его сжигала инквизиция, осудившая Гуса за религиозное вольнодумство. Некоторые богословы относят невежество к одному из основных грехов человека.

Эпоха Просвещения возлагала большие надежды на то, что увеличение знания в обществе, просветительство, развитие интеллекта человека смогут побороть агрессивность и существование зла. Однако развитие цивилизации не подтверждает, что реальное соотношение добра и зла в мире уменьшается. Скорее, иначе. Познавательная способность человека подключалась на совершенствование механизмов агрессии и не отвлекала от злых дел.

Вместе с тем, отсутствие положительной корреляции между знанием и стремлением к добру, возможно, и не доказывает нейтральности для человека увеличения его суммы знаний о мире. Ведь один из главных призывов христианства прямо говорит: «Познайте Истину и Истина сделает вас свободными!». Но для тех, для кого более актуален принцип «Хлеба и зрелищ!», новое знание обращается в поиск новых способов погони за добычей и остротой наслаждений. Количество людей, стремящихся к знаниям, пониманию смысла существования, всегда было невелико и, наверное, эта величина константна.

9. Другие видят **истоки зла в социальной несправедливости, приводящей к тяжелым условиям жизни**. Они как «фрустрирующие факторы» порождают зависть и ненависть, а затем возмущение, протест и насилие. Недостаточность этой теории обнаруживается уже в том, что зло находит себе питательные условия среди людей, совсем не обремененных материальными проблемами.

В христианстве многие находили истоки и оправдание социалистических идей о совершенном обществе. Но, как оказалось, идеальное на Небе — часто утопично на земле и приводит к массовому террору, когда его во всей чистоте пытаются во что бы то ни стало навязать реальности.

Упомянутые теории достаточно хорошо объясняют многие виды преступлений. Вместе с тем, приходится признать, что зло изворотливо и неодолимо человеческими усилиями. Оно как бесконечно малая величина: меньше любого рационального числа (объяснения) — ни одна из вышеперечисленных теорий не в состоянии объяснить-локализовать существование зла до такой степени, чтобы ему «поставить» окончательный диагноз и найти способы избавления от него. Но все-таки зло больше нуля — *оно реально существует*, хотя существует как неуловимая и неопишуемая величина. Во всех предлагаемых теориях остается необъясненный остаток.

Действительно, злые действия — это поведение, «направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, *имеющему все основания избегать подобного обращения с собой*» (Р. Бэрн, Р. Ричардсон). Зло может провоцироваться, вызываться к жизни, но если его долго «не зовут», оно само приходит. Когда говорят о так называемых «немотивированных» преступлениях, то подразумевают, что для их совершения у преступника не было никаких

внешних причин. Но, несомненно, какая-то причина была. Если не внешняя, значит внутренняя — злое начало, собственное стремление человека к злу. Но зачем ему оно, как сформировалось, какие внутренние проблемы человека решает? Изучая такие преступления, приходишь к убеждению, что целью преступника было не просто устранение человека, как мешающего ему препятствия, но им преследовалась некая сверхзадача. Такому убийце недостаточно лишить человека жизни, его задача уничтожить душу. Убить человека окончательно он может, если надругается над ним как над живым существом. Он должен растоптать его — стереть с лица земли, буквально чтобы *духа его не было*.

Конечно, есть определенный парадокс в том, что у нас **нет ничего более рационального, как обратиться к иррациональному объяснению происхождения зла в мире**. Похоже, что его основная инстанция — «родина зла», «родимые пятна зла» человека — имеет неземное происхождение, и, прежде всего, это касается «беспричинных» преступлений.

В христианской религии признается существование злых сил, которые находятся в непримиримой борьбе с силами добра. Суть зла в разрыве с Богом. Агрессивность и злобность приходят вместе с человеком, несут на себе отпечаток его первородного греха и приспособляются к любым условиям. Зло проявляет себя постольку, поскольку сам человек склонен к нему, независимо от ситуации, в которой находится.

Библия говорит, что Бог создал человека по образу и подобию Своему, и сотворил его как свободное существо. Не случайно, богословы рассматривают тайну зла и тайну свободы человека как взаимосвязанные категории, поскольку, выбирая между Богом, как источником добра и правды, и злом, как отвращением от любви и истины, человек осуществляет дарованную Творцом свободу.

Мы не знаем, как случилось это несчастье — отпадение от Бога, почему нарушилась любовная связь с Творцом всего сущего. Священные тексты сообщают, что зло возникло среди ангелов, и высший из них Денница восстал против Бога и был изгнан им с Неба, и основной причиной его падения называется **гордыня и зависть**. Пророки такими словами описывают надменность первого херувима:

*«Ты печать совершенства, полнота мудрости и венец красоты. Ты ходил в Эдеме, в саду Божием ;твои одежды были украшены всякими драгоценными камнями... Ты был помазанным херувимом, чтоб осенять, и Я поставил тебя на то... Ты совершен был в путях твоих со дня сотворения твоего, доколе не нашлось в тебе беззакония... От красоты твоей возгордилось сердце твое, от тщеславия твоего ты погубил мудрость твою. За то повергну тебя на землю, пред царями отдам тебя на позор»* (Иез. 28, 12–18).

*«Как упал ты с неба, денница, сын зари!.. А говорил в сердце своем: взойду на небо, выше звезд Божиих вознесу престол мой и сяду на горе в сонме богов, на краю севера. Взойду на высоты облачные, буду подобен Всевышнему. Но ты низвержен в ад, глубины преисподней»* (Ис. 14, 12–15).

Человеческий разум останавливается перед *тайной возникновения зла внутри творения Всеблагого Создателя*. Библия не уточняет причины воз-

никновения гордыни и зависти, сообщает только, что эти чувства каким-то образом появились, и вслед за ними в мир пришли другие грехи и беззакония. Возможно, собственное величие и красота ослепила Денницу. Потеряв доступ к небу, дьявол обращается к безгрешным еще людям и совращает их соблазном «Быть как боги» — поэтому сатана именуется «отцом лжи», «обезьяной Бога» и «человекоубийцей от начала». Беззакония свои он совершает посредством и руками человека.

Бог сотворил мир из ничего, поэтому, как говорит Н. Бердяев, тайна творчества и есть тайна свободы. Созданный по Его образу и подобию, человек испытывает призвание к творчеству. Но не он сам виновник своего дара. Человек получил его от Бога и потому чувствует себя орудием Божьего дела в мире, и нет ничего более смешного и жалкого, как гордится своим гением — ведь сам от себя «не мог бы творить ничего» (Иоан. 9, 33). Но забыв об этом, его творческое стремление становится бесплодной страстью, которая вместе с гордостью и завистью действительно терзает душу.

Гордость заставила завидовать Богу, как своему сопернику. Гордость, толкнув к желанию быть подобным Всевышнему, обусловила появление следующего **греха неблагодарности** — забвение или игнорирование причины своего происхождения.

Цель сатанинского самозванства — быть не только первым среди ангелов, но занять место Создателя. А дальше закономерно развивается история поражения творчества без Бога — осознание собственной бесплодности. Дьявольская психология вся проникнута и охвачена страстью гнева и мести Ему за поражение своих претензий.

*«Для меня Бог — это черт, который запутал людей. Я Бога на три буквы посылаю»<sup>1</sup>.*

Известно одно из определений стыда, что *это гнев, обращенный вовнутрь*. Чтобы избавиться от чувства стыда за совершенный грех — есть два пути: покаяние и самоуничтожение. Психологический стыд — это уязвленность и *отраженная гордость*, указание на утрату подобия, то есть собственное неподобие. Способность к раскаянию подразумевает смирение, признание подчинения Высшему. Но у Денницы с этого ведь все и началось. У него нет смирения, и, возможно, это уже неустранимо.

*«Кается тот, кто не знает, что он делает».*

Поэтому логическим завершением истории Дьявола было бы его самоубийство от бессилия жить по-своему.

*«Я уже давно мертвый, я себя похоронил».*

Но книга Откровения говорит, что конец ему положит Сам Всевышний.

Однако, до конца этой мистерии Сатана будет действовать как однажды заведенная машина — ведь он доподлинно знает свое сущностное неподобие Богу и все-таки сопротивляется Ему. Не случайно выражение: «И бесы веруют».

<sup>1</sup> Здесь и далее выдержки из интервью с серийными убийцами.

*«Я себя чувствую чем-то между человеком и роботом. В то же время чувствую себя каким-то экспериментатором над собой, над людьми. Как свою жизнь я прожил, я очень доволен, потому что многое видел, многое понял, потому что очень много сделал работы, которая должна выполняться роботами».*

Нормальное творчество иногда называют «удавшийся каприз или невроз» (Б. Вышеславцев). Неспособность «быть как боги» не устранила инерционности первоначального импульса к свободе и творчеству. Но поврежденность завистью обернула эту инерционность в обратное движение — в иррациональное противоборство. Оно иррационально потому, что инерционность, оторванная от положительной цели, образа — бессмысленна и безобразна.

Тайна творчества — это тайна превращения *ничто* во *что-то* — чудо рождения жизни. Но есть и тайна смерти — превращения *что-то* в *ничто*. Это — негативное творчество.

Возможно, сатана тоже хотел создать мир из ничего, как и Бог начать с начала, с нуля. Но для этого ему надо уничтожить мир, отменить Бога, уничтожить Его творение, чтобы привести мир в состоянии *ничто*. Создать что-либо, не совпадающее с Божьим делом, причем так, чтобы можно было сказать: «Это хорошо» («И увидел Бог все, что Он создал, и вот, хорошо весьма» Быт. 1, 31), сатана не в состоянии. По этой же причине он испытывает «необъяснимое», «беспричинное» отвращение ко всему священному, к красоте. И он «понимает», что окружающие это видят. Он рассчитывает, что избавиться от этого унижения он сможет, только уничтожив свидетелей своего поражения или соблазнив их, превратив в таких же, как и он.

Другой, казалось бы, совсем приземленный пример. М. Горький в очерке «В.И. Ленин» вспоминает: «Мне отвратительно памятен такой факт: в 19 году в Петербурге был съезд «деревенской бедноты». Из северных губерний России явилось несколько тысяч крестьян, и сотни их были помещены в Зимнем дворце Романовых. Когда съезд кончился, и эти люди уехали, то оказалось, что они не только все ванны дворца, но и огромное количество ценнейших северских, саксонских и восточных ваз загадили, употребляя их в качестве ночных горшков. Это было сделано не по силе нужды, — уборные дворца оказались в порядке, водопровод действовал. Нет, это хулиганство было выражением желания испортить. Опорочить красивые вещи. За время двух революций и войны я сотни раз наблюдал это темное, мстительное стремление людей ломать, искажать, осмеивать, порочить прекрасное... я знаю, что болезненным желанием изгадить прекрасное, злостным стремлением портить вещи исключительной красоты страдают и некоторые группы интеллигенции». Это описание, касающееся не самых жутких воплощений зла в человеке, а в общем-то, бытовой сферы, определенно имеет тот же источник дьявольщины.

*«Я нелюдь, черт. Можно сказать, в каждом человеке сидит черт. Мы все скоро начнем превращаться в чертей».*

Его творческая инерция, утратив способность к порождению нового, обуславливает возникновение чувства неполноценности и **эрекцию агрессивно-**

сти к миру вообще. Именно в деструктивности, в разрушении и уродствах он находит специфическое наслаждение, испытывает острое желание унижить и осквернить прекрасные создания именно потому, что к ним может быть отнесена оценка «это хорошо».

*«Убить женщину, мертвой ее изнасиловать и кончить в ней! Да, я пробовал. Важно, чтобы человек психологически, духовно был к этому готов».*

Он испытывает свою несовместимость с миром Божиим — с миром красоты, которая охраняет мир от безобразности. Его основное самочувствие — отвращение и аллергия к Божиим замыслам, они же и уличают греховность и безумность его планов, возвращают к истокам его грехопадения — отпадению от свободы в Боге и впадению в безбожную несвободу гордости и зависти. Не дающее покоя чувство несвободы и неполноценности приводит к отчаянию от собственного бессилия и иступленным попыткам «высечь» хоть какой-то смысл из своих безнадежных усилий.

*«Я не боюсь Бога, я с ним играю в прятки. Я играю роль дурачка — перед всеми, перед самим собой. Я себя теперь воспринимаю как маленький ребенок. Я сбросил с себя эту силу. В бессилии и есть эта особая сила».*

Нередко преступники, совершая убийства, ощущают, что они теряют контроль над агрессивной инерционностью, которая увлекает их на все большее и большее погружение во зло. В эти моменты они испытывают нечто сродни вдохновению. Сам процесс убийства, мучений, пыток становится имитацией служения высшей идее. Ими как бы овладевает некая потусторонняя сила, они одержимы особым сознанием и совершают действия, освященные особой миссией. Вместе с тем, они вполне отдают себе отчет, что делают и что чувствуют.

Они ощущают особое состояние обретения себя, восторг от узнавания, совпадения своих глубинных желаний, томления духа с тем, что он «создает — совершает». Узнают равенство своих потенциалов результату, их совпадение и убеждаются, в чем состоит предназначение их греха — почувствовать дыхание смерти, стать палачом, им нужно увидеть конвульсии души, уничтожение, исчезновение из бытия жизни.

*«Мне было приятно чувствовать и знать, что причиняю муки и страдания невинным детям».*

Отомстить Богу за собственное несовершенство, надругаться над самим собой — Его творением, а значит над Ним. В пределе — это самоубийство как аутодафе — мистический акт о заявлении неверия в себя, признание поражения и собственного бессилия без Бога. Все существование дьявола — это неудавшийся невроз, и проходит под знаком агонии безумия злого ничтожества. Он должен отомстить себе, как жизни и миру в целом, остающимся без него.

*«Меня проклинают миллионы людей. Я душевно от этого мучаюсь. Я проклял людей. Никто не разобрался во мне. Меня не интересует то, что интересует человека. Я вообще, можно сказать, или ушел в ад, к сатане, или куда-нибудь, но не к Иисусу Христу».*

Может быть, и нет ничего удивительного в том, что самоотчеты «немотивированных» преступников указывают на поразительное совпадение и

чуть ли не копируют эту «дьявольскую психологию». Но не следует думать, что такие убийцы нуждаются в специальном обосновании для своих преступлений. Многие из них инстинктивно (стихийно) развивают в себе эту программу и реализуют ее. Некоторые психологи считают, что ссылаясь на мистическую силу, серийные убийцы находят способ переложить вину, снять с себя ответственность. Это далеко не всегда так. Очень часто они именно хотят быть авторами своих преступлений, а упоминание о связи с сатаной — это либо попытка придать значительность своим преступным влечениям, либо действительное родство с ним.

*«Черт не управляет мною против моей воли. Он, эта скотина, в согласии был со мной. Он мне говорит: «Я тебя научу играть, но и буду играть с тобой».*

Одержимость дьявольской психологией таких преступников — это болезнь не души, а ее сердцевины — духа. К сожалению, психологические тесты могут констатировать только душевные аномалии, но не духа. Поэтому они признаются вменяемыми. И это правильно. Маньяки ведают, что творят зло и сами хотят быть таковыми.

И последнее. Мы часто узнаем подлинную структуру и облик, так сказать, обычных преступлений, а то и собственных недобрых чувств и мыслей, только когда они совершаются в патологических формах. Не забудем же об их изначальном происхождении.



**И.А. Полунина**

## **Обучение младших школьников решению задач на распознавание**

**З**адачи на распознавание, или точнее, задачи на распознавание принадлежности объекта объему заданного понятия, широко используются в обучении математике, в том числе и в начальной школе. Выполняют они, чаще всего, дидактические функции и направлены на усвоение изучаемого понятия и его определения.

Умение решать такие задачи в курсе математики может быть применено и в других областях знания — русском языке, естествознании и др., где также необходимо усваивать определения понятий, решая задачи на распознавание. Это важно, поскольку позволяет уже на уровне начальной школы показать, как методы математики служат средством познания в других науках.

В процессе решения задач на распознавание учащиеся выполняют такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, а в случае, когда используется определение понятия через род и видовое отличие, — учатся строить дедуктивные умозаключения. Все это, в свою очередь, способствует развитию математической речи учащихся.

В начальном курсе математики изучаются различные понятия. Среди них:

- геометрические понятия: прямая, луч, отрезок, ломаная, треугольник, четырехугольник, прямоугольник, квадрат и т.д.;
- арифметические понятия: число, цифра, сумма, разность, произведение и т.д.;
- алгебраические понятия: равенство, неравенство, числовое выражение, буквенное выражение, уравнение и т.д.

Известно, что о сформированности понятия можно говорить только в том случае, когда ученик не просто воспроизводит определение понятия, но и может распознать объект и отнести его к тому или иному понятию, воспроизвести множество объектов, составляющих объем данного понятия. В психологии считают, что такие умения должны включать в себя следующие действия:

1. Действие подведения под понятие;
2. Действие выбора одной из известных ученику систем необходимых и достаточных признаков;
3. Действие выведения следствий (признаки, необходимые для подведения объекта под определенное понятие, даются в условии задач в неявной форме, их надо вывести);
4. Определение «поисковых областей».

Проблема состоит в том, что при формировании понятий в начальном курсе математики редко используются определения через род и видовое отличие (например, квадрат — это прямоугольник, у которого все стороны равны). Чаще используются определения:

- остенсивные — показ и введение термина для конкретного объекта, входящего в объем этого понятия (например, в записи  $7 + 3 = 10$  число 7 называют первым слагаемым, 3 — вторым слагаемым, 10 — суммой);
- контекстуальные — содержание нового понятия раскрывается через отрывок текста, через контекст, через анализ конкретной ситуации, описывающей смысл вводимого понятия. Посредством контекста раскрывается связь определяемого понятия с другими известными, и тем самым косвенно раскрывается его содержание;

- через сравнение объектов (так вводится, например, понятие площади фигуры — сравниваются круг и треугольник, целиком поместившийся в круге).

Поэтому при обучении учащихся решению задач на распознавание, работу необходимо вести в двух направлениях:

- по усвоению отношений между понятиями (без понимания родо-видовых отношений между понятиями учащиеся не смогут решать задачи на распознавание и, следовательно, полноценно усвоить программный материал);
- по вычленению свойств понятий.

Объект будет принадлежать объему данного понятия тогда и только тогда, когда он (этот объект) содержится в объеме родового понятия и обладает видовым свойством [1: с. 69].

В том случае, когда есть явное определение понятия, в частности, через род и видовое отличие, то решение задачи на распознавание выполняется по следующему алгоритму:

1. Проверяем, принадлежит ли объект объему родового понятия.
2. Если окажется, что не принадлежит, то проверку прекращаем и делаем вывод, что объект не принадлежит объему данного понятия.
3. Если объект принадлежит объему родового понятия, то продолжаем проверку и выясняем, обладает ли объект видовым свойством.
4. Если объект обладает этим свойством, то делаем вывод о его принадлежности объему видового понятия.
5. Если окажется, что объект этим свойством не обладает, то делаем вывод, что он не принадлежит объему видового понятия [1].

Пусть, например, среди записей 1-4 нужно распознать уравнения:

- 1)  $x - 3 = 14$ ; 2)  $26 + x$ ; 3)  $5 + x = 17$ ; 4)  $3 + 6 = 9$ .

Если воспользоваться определением уравнения из курса математики начальной школы: «Уравнение — это равенство, которое содержит неизвестное число, обозначенное буквой», то решение данной задачи будет таким:

Запись 1 — уравнение, так как это равенство, в котором есть неизвестное число, обозначенное буквой  $x$ .

Запись 2 — не уравнение, так как это не равенство.

Запись 3 — уравнение, так как это равенство, в котором есть неизвестное число, обозначенное буквой  $y$ .

Запись 4 — не уравнение, так как это равенство, не содержащее букв.

Мы рассмотрели самый простой случай решения задачи на распознавание, когда видовое отличие в определении понятия состояло из одного свойства. Но нередки и такие определения, в которых видовое отличие состоит из нескольких свойств. В этом случае учитывается структура видового отличия.

Заметим, что, решая задачи на распознавание с использованием определения понятия, школьники выполняют дедуктивные умозаключения, поскольку рассуждают либо по правилу заключения, либо по правилу отрицания. Действительно, отвечая на вопрос «Является ли запись  $x - 3 = 14$  уравнением?», ученики используют следующую схему рассуждений:

Уравнением называют равенство, в котором есть неизвестное число, обозначенное буквой. (Общая посылка.)

Данная запись является равенством и в нем есть неизвестное число, обозначенное буквой  $x$ . (Частная посылка.)

**Запись  $x - 3 = 14$  является уравнением.**

Относительно записи  $26 + x$  рассуждения таковы: уравнением называют равенство, в котором есть неизвестное число, обозначенное буквой. (Общая посылка.)

Данная запись не является равенством. (Частная посылка.)

**Запись  $26 + x$  не является уравнением.**

Учитывая возрастные особенности младших школьников, в основу методики их обучения решению задач на распознавание с помощью определения понятия целесообразно положить алгоритмический подход. Но для этого нужно выстроить систему работы как по усвоению детьми структуры определения через род и видовое отличие, так и по выявлению свойств понятий, что связано с еще одной проблемой обучения детей решению задач на распознавание. Она обусловлена тем, что большинство понятий, изучаемых в начальном курсе математики, определяется неявно.

В этом случае решение задачи на распознавание связано с вычленением свойств, которыми обладает введенное понятие и объект, относительно которого нужно установить — принадлежит ли он объему данного понятия или не принадлежит. Другими словами, решение задачи на распознавание оказывается связанным с такими логическими знаниями и операциями, как понимание того, чем отличается необходимое свойство от достаточного, что такое вообще свойства, как их выделять в предмете, чем отличается свойство существенное от свойства несущественного и др. Каждое из этих самостоятельных

действий (умений) вначале надо сформировать отдельно, а уж потом учить использовать сформированные действия как целостную систему, что и обеспечит усвоение понятий.

Одно из таких самостоятельных действий — логический прием **подведения под понятие**. Он предполагает усвоение целой системы логических знаний и операций. Последовательность овладения этими операциями описана в работе Н.Ф. Талызиной [2].

1. *Формирование умения выделять в предметах свойства*. Обучение овладению этой операцией надо начинать уже с первых дней обучения. Как правило, первоклассники выделяют в предметах всего три свойства (цвет, форма и размер), в то время как в каждом предмете бесконечное множество различных свойств. Для того, чтобы дети могли увидеть в предмете множество свойств, полезно показать им прием по выделению свойств в предметах — прием сопоставления данного предмета с другими предметами, обладающими другими свойствами (например, детям показывают карандаш, они говорят, что он красный, с круглым основанием, длинный. А если сравнить его с другим предметом, например, с грушей, проявляются другие свойства — несъедобный, твердый, деревянный и т.д.). Сравнение предполагает умение выполнять следующие действия:

- выделение признаков у объектов,
- установление общих признаков,
- выделение основания для сравнения (одного из существенных признаков),
- сопоставление объектов по данному основанию.

Как только дети научатся выделять в предметах множество различных свойств, можно переходить к следующему логическому компоненту.

2. *Формирование понятия об общих и отличительных признаках предметов* (например, для всех карандашей общие признаки — это наличие грифеля и какого-то корпуса, а отличительные — цвет, мягкость / твердость и т.д.).

3. *Формирование умения отличать в предметах существенные свойства* (с точки зрения определенного понятия) *от свойств несущественных, второстепенных* (например, при формировании понятия «прямоугольник» существенные свойства могут подмениться несущественными — одна сторона расположена горизонтально, а другая — вертикально. Поэтому необходимо предъявить учащимся различные образцы и вариативность их расположения на плоскости) [3: с. 55].

4. *Знакомство с признаками необходимыми и достаточными* (это можно начать делать с элементарных фактов, основанных на жизненном опыте детей. Например, если на улице зима, то деревья стоят голые. Если мы увидели дерево без листьев, то обязательно ли на улице зима? То есть «быть дереву без листьев» — необходимый признак для протекания зимы, но не достаточный (может быть дерево заболело, и листья опали)) [2: с. 24–27].

Как видим, формированию приема подведения под понятие предшествует усвоение целого ряда логических знаний и требующих их использования действий. Если же этого не сделать, то не произойдет полноценного усвоения и данного приема. Содержание ориентировочной основы действия задается:

- 1) перечнем необходимых и достаточных признаков этого понятия;
- 2) указанием операций, которые необходимо выполнить с предъявленным предметом, а также последовательностью их выполнения.

Для установления наличия или отсутствия признаков учащийся имеет определенные эталоны или инструменты и выполняет необходимые практические действия. Например, прямую он распознает путем совмещения с краем линейки, прямой угол — путем совмещения с угольником, имеющим прямой угол, или путем конструирования простейшей модели прямого угла из листа бумаги и совмещения с ней данного угла.

При распознавании предъявляемых предметов ребенок каждый раз анализирует их с точки зрения наличия или отсутствия у них определенных признаков, которые он и выделяет в предмете. При этом учащийся совершает целую систему действий, которым он был обучен ранее и которые теперь выступают как его умение учиться, как уже готовые познавательные средства. Выведенные существенные признаки задают ребенку как бы точку зрения на предмет. И он, активно действуя с этим предметом, распознает его как принадлежащий (или не принадлежащий) к данному классу предметов. «Постепенно, переходя от материальных действий к перцептивным, затем речевым, учащийся овладевает умением абстрагировать данную систему свойств, выделять их из всего множества свойств предмета» [2: с. 105]. У него постепенно формируется определенный образ предметов данного класса. В конце усвоения учащийся уже как бы непосредственно видит, относится или не относится предъявленный предмет к данному классу. Учащемуся становится не нужно последовательно проверять наличие существенных признаков: он их видит одновременно. Это говорит о том, что у ученика уже сформировалось понятие как целостный образ предметов данного класса. Как видим, понятие нельзя дать в готовом виде, оно может быть построено только самим учеником путем выполнения определенной системы действий с объектами, входящими в объем данного понятия.

«Понятие — это продукт действий, выполняемых учеником с предметами данного класса. В данном случае это продукт действия распознавания» [2: с. 106].

Если учесть сказанное, то станет понятно, почему заучивание определений не ведет к формированию понятий. Оно может быть получено только в результате взаимодействия учащегося с миром вещей. В начале школьного обучения ребенок должен взаимодействовать с этим миром непосредственно, практически. Постепенно, с развитием познавательной сферы ребенка, такое непосредственное взаимодействие будет не всегда обязательным.

Н.Ф. Тальзина считает, что усвоение «идет успешно, когда задания не однотипны, когда учащийся снова и снова оказывается в новых условиях и нуждается в развернутой ориентировке. Однотипность условий приводит к свертыванию процесса ориентировки, к автоматизации действия. Учащийся распознает ситуацию по какому-то одному признаку, который воспринимается как сигнал того, что ситуация старая. Поэтому однотипные задания следует предъявлять на последнем этапе процесса усвоения, когда знания и действия достигли заданной

меры обобщения, прошли преобразование по форме и теперь могут сокращаться и автоматизироваться, набирать скорость» [2: с. 110].

Как уже отмечалось, при формировании понятия необходимо выделять все существенные свойства, присущие данному понятию. Для того, чтобы младшие школьники правильно усваивали существенные свойства понятий, необходимо варьирование как существенных, так и несущественных свойств, акцентирование внимания на свойствах необходимых и достаточных. При недостаточной работе в этом направлении возможны ошибки учащихся при распознавании объектов и отнесении их к объему того или иного понятия.

Часто дети не относят равнобедренные треугольники к равнобедренным, не учитывая, что равными должны быть **хотя бы 2** стороны треугольника (то есть не меньше двух, но не строго две). То есть различие необходимых и достаточных признаков отсутствует. Детям необходимо разъяснение того, что равнобедренный треугольник это частный случай равнобедренного, выполнение большого количества практических действий с моделями.

Может привести к ошибкам в распознавании окружностей учет не всей совокупности ее свойств, а только некоторых из них: замкнутость линии и наличие центра, забывая при этом о равноудаленности всех точек окружности. Здесь будут полезными упражнения на сравнение и классификацию, выведение всех свойств самими учащимися.

Также нередки ошибки в распознавании понятий «отрезок» и «луч», так как они обладают одним общим свойством — быть частью прямой, по которому их распознать нельзя, для этого необходимо второе свойство: луч ограничен с одной стороны, а отрезок — с двух сторон. В таких случаях можно использовать упражнения на сравнение, классификацию.

Нередко даже учителя смешивают понятия «выражение» и «равенство». Очень важно установить четкую разницу между ними на вербальном уровне (выделить признаки общие и отличительные) и использовать упражнения на классификацию:

– раздели записи на группы, если среди них содержатся равенства, выражения, уравнения;

– найди «лишнюю» запись, если среди выражений содержится равенство или среди равенств есть выражения.

Во избежание подобных ошибок необходимо выполнить определенное количество упражнений и заданий с преобразованием действий не только по форме, но и по мере обобщенности, автоматизации. Учитель управляет процессом обучения, который идет как процесс применения знаний.

Итак, наибольшие трудности вызывают задачи на распознавание понятий, определения которых в начальном курсе математики не вводятся через род и видовое отличие. В этом случае учителю необходимо использовать комплекс средств:

1) применение ряда логических приемов: сравнение, анализ, классификация и др.; они нацелены на овладение учащимися умением вычленять свойства понятий;

2) применение натуральных моделей и схем (например, для определения вида угла используется модель прямого угла из листа бумаги, наложим ее на угол: прямой угол совпадет с моделью, острый окажется меньше, тупой — больше);

3) постепенное уточнение понятий и расширение их объема: например,

$2 + 3$  — выражение

$(2 + 3)$  — выражение

$(2 + 3) + 2$  — выражение

$((2 + 3) + 2) \cdot 2$  — выражение

Путем применения всего комплекса средств можно добиться желаемого результата.

Усвоение младшим школьником того или иного понятия определяется умением распознавать его в ряду конкретных объектов. Отнесение любого математического объекта к тому или иному понятию предполагает установление наличия у этого объекта системы существенных признаков данного понятия. Когда школьники научатся это делать, то есть смогут распознавать понятие, можно считать понятие усвоенным.

### *Литература*

1. *Стойлова Л. П.* Математика / Л.П. Стойлова. – М.: Издат. центр «Академия», 1997. – 464 с.
2. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Педагогика, 1988. – 280 с.
3. Теоретические основы обучения математике в начальных классах / Под. ред. Н.Б. Истоминой. – М.: изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.

### *Literatura*

1. *Stojlova L. P.* Matematika / L.P. Stojlova. – M.: Izdat. centr «Akademija», 1997. – 464 s.
2. *Taly'zina N. F.* Formirovanie poznavatel'noj deyatel'nosti mladshix shkol'nikov / N.F. Taly'zina. – M.: Pedagogika, 1988. – 280 s.
3. Teoreticheskie osnovy' obucheniya matematike v nachal'ny'x klassax / Pod. red. N.B. Istominoj. – M.: izd-vo «Institut prakticheskoj psixologii»; Voronezh: NPO «MODE'K», 1996. – 224 s.

А. Жерлыгина

## Ассоциирование на русском и английском языках у студентов факультета начальных классов

**В**ербальные ассоциации рассматриваются в различных науках: психологии, лингвистике и психолингвистике, логике, философии, информатике, теории коммуникации и т.д. Однако многие проблемы словесных ассоциаций, процессов ассоциирования как в естественном речевом общении людей, так и в эксперименте остаются все еще недостаточно изученными. Настоящая работа представляет собою попытку поиска ответов на вопросы: зависит ли быстрота ассоциативных процессов от того, каким языком — родным или иностранным — пользуется человек, и какие типы вербальных ассоциаций преобладают в реакциях на русском и английском языках.

Ассоциативные устойчивые связи между словами и словосочетаниями, существующие в нашей психике, образуют воспроизводимые в эксперименте цепочки. Связи эти многообразны, и их наличие применительно к родному языку не осознается. Трудности, возникающие при изучении неродного языка, в значительной мере как раз и связаны с тем, что соответствующие связи приходится создавать, а они, как правило, вступают в противоречие с родным языком.

Наиболее распространенная классификация ассоциаций в психологии — это классификация, проводящаяся на основе разграничения характера отношений между содержаниями ассоциируемых психических образований, отражающего три типа отношений между явлениями внешнего мира: а) пространственно-временная смежность, б) подобие, сходство, в) различие, противоположность. Если контраст рассматривать как частный случай сходства, то приходится говорить лишь о двух основных типах ассоциаций — ассоциациях по смежности и ассоциациях по сходству [1].

**Ассоциации по смежности.** Это пары таких слов, которые не имеют общих существенных признаков в своем содержании. Практически к этому типу относятся все так называемые тематические ассоциации. Эти ассоциации отчетливо выступают при заучивании иностранных слов, или когда на улице, увидев знакомого, мы тут же вспоминаем его имя, характерные черты поведения и яркие моменты совместного времяпрепровождения. Предъявленный стимул вызывает реакцию, которая характеризуется припоминанием других предметов и явлений, смежных со стимулом в пространстве или времени.

**Ассоциации по сходству** вызваны процессом аналогии. Ассоциации отражают сходство предметов и явлений. Сюда относят литературные метафоры и жизненные сравнения. Пары таких слов, в которых содержание одного члена входит в содержание второго члена в качестве одного из признаков этого содержания, называют *синтагматическими*. Эти ассоциативные пары представлены, как правило, согласованными словами различных частей речи. Однако к ним могут относиться и ассоциации, организованные по типу словосочетаний с несогласованными определениями. Пары слов, имеющих в своих содержаниях как минимум один общий существенный признак, называют *парадигматическими*. Они достаточно разнообразны и включают ассоциативные пары, соотносимые с членами различных лексико-семантических, тематических полей и групп [3].

Экспериментов с вербальными ассоциациями существует множество, которое, в конечном счете, можно свести к свободному ассоциативному эксперименту или ответному ассоциированию. В данной статье описываются результаты последнего, так как нашей целью не было изучение различия языковых картин в русском и английском языках у студентов языковой специальности.

В ответном ассоциировании двум группам студентов по 10 человек предлагалось отвечать на слово-стимул первым пришедшим им в голову словом, как на русском, так и на английском языках. Таким образом, можно исследовать содержание ассоциаций, степень их обобщенности и скорость образования. В среднем, подобный эксперимент обнаруживает высокий латентный период и адекватность содержания ответных реакций слову-раздражителю. Большинство испытуемых обнаружили преобладание шаблонных связей на русском языке, однако в английском этот процент ниже.

Появляющиеся ассоциации можно классифицировать по следующим типам (всего 15):

1. Род – вид, вид – род (ягода – малина, антивирус – софт).
2. Категориальность (брат – сестра).
3. Контраст (добро – зло).
4. Целое – часть, часть – целое (тело – кость, деталь – машина).
5. Свойство предмета (стиральная машина – современная).
6. Функция предмета (принтер – печатать).
7. Притяжательность (пирожок – бабушка).
8. Причинно-следственная зависимость (авария – шок).
9. Смежность пространственная (телефон – полка) и временная (осень – листопад).
10. Идентичность: синонимия (ограда – забор), метафора (пчела – занятой человек).
11. Имена собственные (город – Москва).
12. Созвучие (корона – ворона).
13. Законченность суждений (вьюга – это холодно).
14. Однокоренное слово (яблоко – яблочный).
15. Отрицание (правда – неправда) [2].

Во время подготовки к эксперименту нами были подобраны ряды слов-стимулов на русском и английском языках (по 10 слов в каждом). Стимулы представляли собою конкретные существительные, часто встречаемые в ежедневной речи, хорошо знакомые испытуемым. На русском языке: одуванчик, кольцо, уравнение, зима, авария, пирог, диван, акула, озеро, молоток, штаны, магазин, бутылка, картина, глаз. На английском языке: river, brother, book, dog, tree, house, spring, skirt, Christmas, spoon, foot, art, teacher, box, joke. Эксперимент проводился индивидуально с каждым студентом, при этом записывался не только ответ, но и время реакции.

Здесь стоит охарактеризовать группы испытуемых с точки зрения их уровня владения родным и иностранным языками. Первую группу составили студенты 4 курса сокращенного срока обучения дневного отделения факультета начальных классов МГПУ (на 3 курс они пришли после колледжа), которых характеризует средняя учебная мотивация и успеваемость, при этом следует отметить их бедную устную родную речь и владение английским языком на уровне B1 (пороговый) [2]. Этим студентов отличает наличие опыта педагогической деятельности и стабильного чувства уверенности в себе и в своих знаниях. Вторую группу составили студенты 4 курса полного срока обучения дневного отделения, которые по своим навыкам и умениям сравнимы с первой группой, однако их характеризует отсутствие педагогического опыта и частая неуверенность в своих знаниях.

В результате эксперимента мы получили 20 анкет с ответными реакциями, первичный анализ которых представлен, в скобках указано количество испытуемых, назвавших этот ответ.

На слово-стимул «одуванчик» были даны следующие ответы: цветок (4), желтый (4), пух (3), белый (2), пушистый (2), красный (1), солнечный (1), воздушный (1), растение (1), поле (1).

На слово-стимул «кольцо» были даны следующие ответы: свадьба (4), круглое (4), обручальное (2), золотое (2), золото (1), желтое (1), серебряное (1), властелин (1), Игорь (1), рука (1), палец (1), жених (1).

На слово-стимул «уравнение» были даны следующие ответы: математическое (4), сложное (3), решение (2), икс (2), решить (2), математика (2), прямое (1), алгебра (1), дилемма (1), выражение (1), пример (1).

«Зима» — холодно (5), снег (5), холод (3), лето (2), белая (2), осень (1), снежки (1), сноуборд (1).

«Авария» — страшная (5), машина (4), травма (2), катастрофа (2), боль (2), смерть (2), автомобиль (1), разбиться (1), горе (1).

«Пирог» — вкусный (7), яблочный (4), сладкий (2) мамин (1), Антонина Сергеевна (1), мягкий (1), приготовленный мамой (1), есть (1), день рождения (1), радость (1).

«Диван» — мягкий (4), удобный (3), большой (2), спать (1), уютный (1), сон (1), кровать (1), кресло (1), раскладной (1), телевизор (1), отдых (1), сидеть (1), отдых (1), софа (1).

«Акула» — море (5), зубастая (3), кусается (2), челюсть (1), больно (1), страшная (1), зубы (2), с большими зубами (1), злая (1), смерть (1), агрессивная (1), рыба (1).

«Озеро» — глубокое (6), большое (3), чистое (2), Байкал (2), Плещеево (1), тепло (1), круглое (1), купаться (1), лодка (1), жизнь (1), пруд (1).

«Молоток» — гвоздь (3), бить (3), тяжелый (2), забивать гвозди (1), отбойный (1), Саша (1), удар (1), работа (1), кувалда (1), громко (1), дом (1), звонкий (1), инструмент (1), железный (1).

«Штаны» — длинные (2), брюки (2), джинсы (2), ноги (1), мужские (1), серые (1), Саша (1), рубашка (1), шорты (1), черные (1), большие (1), трубы (1), ремень (1), широкие (1), коричневые (1), мужчина (1), с карманами (1).

«Магазин» — продукты (3), еда (3), большой (2), продуктовый (1), мода (1), Билла (1), Коллинз (1), журнал (1), покупки (1), колбаса (1), обувной (1), туда куда я хожу (1), покупать (1), супермаркет (1).

«Бутылка» — вино (6), стеклянная (4), вода (3), с вином (1), кола (1), большая (1), пустая (1), пить (1), друзья (1), зеленая (1).

«Картина» — красивая (5), пейзаж (3), на стене (3), стена (2), висит на стене (1), Да Винчи (1), Кандинский (1), галерея (1), художник (1), красота (1), искусство (1).

«Глаз» — голубой (7), видеть (2), лицо (2), карий (1), кошачий (1), красивый (1), заманчивый (1), линза (1), очки (1), око (1), ресницы (1), видящий вдаль (1).

Преимущественно ответы совпадают. Преобладают ассоциации № 5 — «свойство предмета» и № 9 — «смежность пространственная». Похожая картина прослеживается и в эксперименте на английском языке. На слово-стимул «river» были даны следующие ответы: long(3), water (3), Thames (2), beach (1), shore (1), beautiful (1), driver (1), deep (1), big (1), I don't know (1), boat (1), hot (1), swim (1), forest (1).

“Brother” — sister (10), mother (3), family (2), Kirill (1), my (1), elder (1), strong (1), man (1),

“Book” — read (10), interesting (3), teacher (1), book (1), big (1), intelligent man (1), exercise (1), English (1), Coello (1).

“Dog” — cat (9), big (2), bulldog (1), hot (1), eat (1), walk (1), little (1), toy (1), animal (1), black (1), Bruse (1).

“Tree” — green (9), leaves (2), flower (2), three (1), four (1), apple (1), plant (1), forest (1), grow (1), I don't know (1).

“House” — big (4), family (3), home (2), comfortable (1), countryside (1), window (1), flat (1), town (1), house (1), woman (1), stairs (1), building (1), big family (1), Dmitry Donskoy avenue (1).

“Spring” — autumn (4), winter (2), summer (2), sun (2), green (1), rain (1), , happy (1), hot (1), trees (1), dream (1), yellow (1), brown (1), Alex (1), I don't know (1).

“Skirt” — short (3), jeans (2), mini (2), girl (1), clothes (1), trousers (1), blouse (1), no (1), shoes (1), red (1), T-shirt (1), long (1), woman (1), material (1), shirt (1), I don't remember (1).

“Christmas” — holiday (5), Merry (3), New Year (3), happy (2), party (2), Santa Clause (1), 7<sup>th</sup> January (1), gift (1), beer (1), winter (1).

“Spoon” — fork (4), plate (3), knife (2), jam (1), soup (1), plate (1), table (1), cup (1), porridge (1), silver (1), big (1), gold (1), eat (1), son (1).

“Foot” — tasty (4), eat (2), shoes (2), leg (2), boot (1), ground (1), Japan (1), meat (1), hungry (1), hand (1), ball (1), life (1), sweet (1), arm(1).

“Art” — picture (6), painting (4), artist (3), modern (1), graffiti (1), gallery (1), beauty (1), favorite (1), wonderful (1), literature (1).

“Teacher” — people (2), children (2), pupil (2), learn (2), blackboard (1), old (1), Alex’s mother (1), teach (1), I (1), knowledge (1), lovely (1), young (1), learn by heart (1), woman (1), English (1).

“Box” — big (5), sport (3), box (3), holiday (1), things (1), white (1), small (1), book (1), wooden (1), continue (1), man’s (1), mother (1).

“Joke” — funny (8), laugh (4), smile (2), party (1), enjoy (1), lucky (1), Comedy Club (1), joking (1), stronger life (1).

Разнообразие ответных реакций на русском языке (175 слов) немного ниже, чем на английском языке (183 слова) среди 20 испытуемых. Время реакции по группам различается значительно. Испытуемым первой группы понадобилось меньше времени, чем испытуемым второй, для того чтобы сформулировать свои ассоциации (см. табл. 1). Также замеры времени показывают устойчивую тенденцию увеличения латентного периода на неродном языке в среднем на 1,5 сек.

Таблица 1

Группа 1 Участники	Быстрота ассоциаций	
	на рус. яз. (сек)	на англ. яз. (сек)
	2,6	3,4
	2,7	3,1
	1,5	1,7
	1,1	4,2
	1,9	3
	1,9	4,6
	1,6	3
	2,6	4,7
	1,8	3,6
	1,8	2,2
В среднем:	1,95	3,35

Группа 2 Участники	Быстрота ассоциаций	
	на рус. яз. (сек)	на англ. яз. (сек)
	1,9	5,1
	3,7	4,4
	2,3	2,7
	2	2,9
	3,2	3,7
	2,3	4,7
	3,7	4,9
	3,6	9,8
	1,7	2,4
	2,2	3
В среднем:	2,6	4,3

Что касается преобладающих типов ассоциаций, то они остаются неизменными в независимости от используемого языка, что отчетливо видно в диаграммах 1 и 2, где по группам отражена кривая изменений типов ассоциаций испытуемых. На русском языке студенты продемонстрировали предпочте-

ние ассоциаций № 5 и 9 по типам «свойство предмета» и «пространственно-временная смежность». В ассоциациях на английском языке к ним добавился тип №2 «категориальность».

Диаграмма 1

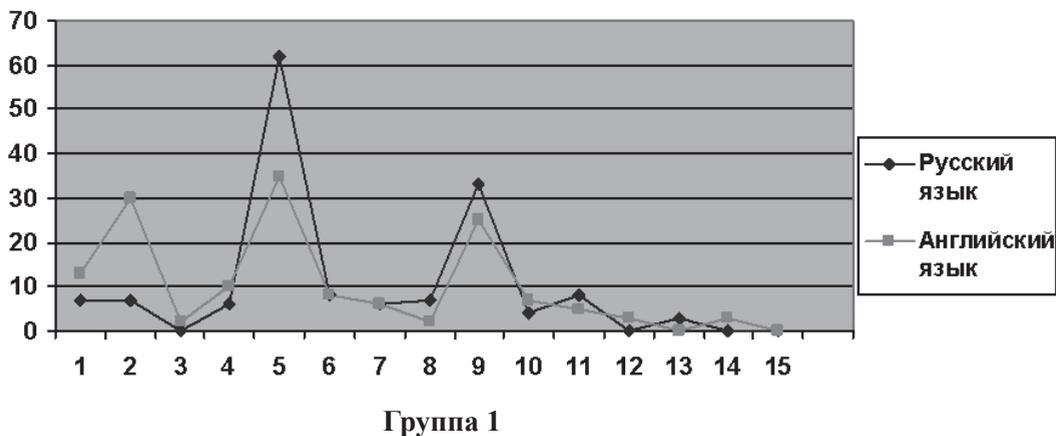
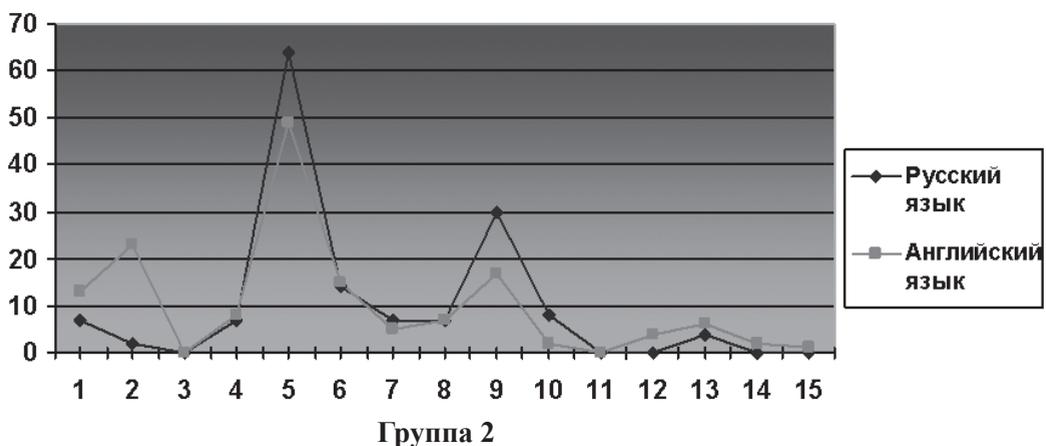


Диаграмма 2



Испытания, проведенные в двух группах студентов факультета начальных классов, выявили временную зависимость от использования родного и неродного языков в ассоциациях. А также продемонстрировали приверженность испытуемых к самым распространенным типам ассоциаций: описательным и по смежности.

*Литература*

1. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А.А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М.: МГУ, 1977. – С. 3–16.

2. Лабораторные задания по психологии (для студентов 2 курса) / Под ред. В.И. Ильиной. М.: МГПИИЯ, 1975. – 146 с.
3. *Мартинович Г. А.* Типы вербальных связей и отношений в ассоциативном поле / Г.А. Мартинович // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 143–146.
4. *Ek J. A.* Objectives for Foreign Language Learning / J.A. Ek. – Volume1: Scope. – Strasburg, 1986. – 89 s.

### *Literatura*

1. *Leont'ev A. A.* Obshhie svedeniya ob associaciyax i associativny'x normax / A.A. Leont'ev // Slovar' associativny'x norm russkogo yazy'ka. – M.: MGU, 1977. – S. 3–16.
2. Laboratorny'e zadaniya po psixologii (dlya studentov 2 kursa) / Pod red. V.I. Il'inoj. – M.: MGPIIYa, 1975. – 46 s.
3. *Martinovich G. A.* Tipy' verbal'ny'x svyazej i otnoshenij v associativnom pole / G.A. Martinovich // Voprosy' psixologii. – 1990. – № 2. – S. 143–146.
4. *Ek J. A.* Objectives for Foreign Language Learning / J.A. Ek. – Volume 1: Scope. – Strasburg, 1986. – 89 s.



## АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

**Н.М. Назарова**

#### **Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения**

В статье показаны социально-педагогические истоки и процесс развития совместного школьного обучения детей с ограниченными возможностями (инвалидов) и обычных детей за рубежом и в России. Представлены современные критерии оценки состояния инклюзивных процессов в стране, основанные на полувековом опыте внедрения инклюзивного образования за рубежом. С позиций этих критериев проанализировано состояние, проблемы и ошибки процесса внедрения инклюзивного образования в России на современном этапе.

*Ключевые слова:* совместное обучение; образовательная интеграция; интегрированное обучение; инклюзия; системный подход; право выбора; социальное партнерство.

**Nazarova, N.M.**

#### **Integrated education: genesis and problems of introduction**

The article deals with social-pedagogical sources and the development of co-education of children with limited opportunities (invalids) and usual children abroad and in Russia. Modern criteria of an estimation of the condition of integrated processes in this country, based on fifty-year-long experience of integrated education abroad are discussed in the article, too. From the standpoint of these criteria, the condition, problems and mistakes relating to the process of the introduction of integrated education in Russia at the present stage are analyzed.

*Key-words:* co-education; the educational integration; the integrated training; the system approach; the option; social partnership.

### ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

**О.Е. Курлыгина**

#### **Моделирование методических ситуаций в подготовке учителя к обучению русскому языку**

В статье раскрывается сущность методических задач как разновидности учебного задания и обосновывается эффективность и целесообразность их применения

в качестве одного из средств подготовки студентов педвуза к обучению младших школьников русскому языку.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность; методическая деятельность; моделирование; задача; методическая задача.

**Kurlygina, O.E.**

### **Methodical Situations Simulation in the Preparation of the Teacher to Teach Russian**

This article reveals the essence of methodical tasks as a version of educational ones and proves the efficiency, and therefore the expediency of their application as one of the means of training students of teachers' training colleges to teach Russian to younger schoolchildren.

*Key-words:* professional work; methodical activity; simulation; an educational task; a methodical task / problem.

**Р.Е.Андропова, Е.Р. Боровская, В.В. Гаврилов, И.В. Махортов**

### **Роль информационных технологий в изучении иностранного языка**

Рассматриваются условия повышения продуктивности самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка. Обсуждаются результаты шестилетнего опыта использования информационных технологий для поддержки самостоятельной работы студентов на кафедре раннего изучения иностранных языков института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

*Ключевые слова:* высшее образование; компетентность; иностранный язык; самостоятельная работа; условия для продуктивной самостоятельной работы и самоконтроля; информационные и коммуникационные технологии; сайт; словарь; тест.

**Andronova, R.E., Borovskaja, E.R., Gavrillov, V.V., Mahortov, I.V.**

### **Role of Information Technologies in Learning a Foreign Language**

The article deals with problems of self-education of students in learning foreign languages. The results of more than six years' experience of using information technologies in self-education of students at the Department of Primary Study of Foreign Languages of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education at Moscow City Pedagogical University are also discussed in the article.

*Key-words:* higher education; competence; foreign language; self-education process; facilities for productive self-education and self-control; information and communication technologies; site; dictionary; test.

## **ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY**

**А.А. Чекалина**

### **Особенности гендерного самосознания субъектов образовательного процесса**

В статье рассматриваются гендерные аспекты самосознания личности через осознание проявлений маскулинности / феминности. Приводятся определение гендера и

гендерного самосознания, рассматривается динамика его формирования в дошкольном и школьном возрастах, приводятся результаты его исследования у учителей начальных классов с различным педагогическим стажем. Показано, что параметры гендерного самосознания учителей-женщин претерпевают изменения в соответствии с возрастом и стадией профессионального пути.

*Ключевые слова:* гендерное самосознание; гендер; феминность; маскулинность; типы гендерного поведения.

**Chekalin, A.A.**

### **On Features of Gender Consciousness of the Participants of the Educational Process**

The present article deals with gender aspects of the consciousness of the person through his / her comprehension of femininity / masculinity. The article also gives definitions of gender and gender consciousness and considers the dynamics of its formation at a preschool and school age. It presents the results of its research investigating primary school teachers with different pedagogical experience. It is shown that features of gender consciousness of women-teachers undergo changes according to their age and stage of professional development.

*Key-words:* gender consciousness; gender; femininity; masculinity; types of gender behavior.

### **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / THEORY AND PRACTICE OF TEACHING (EDUCATION)**

**Г.М. Коджаспирова**

### **Особенности гендерного воспитания школьников**

В статье раскрываются особенности гендерного воспитания школьников. Рассматриваются такие понятия, как гендерный подход в педагогике; маскулинность; фемининность; гендерные стереотипы; гендерная индентификация и др. Обозначены некоторые характерные особенности гендерного становления девочек и мальчиков, что и определяет особенности педагогического решения вопросов формирования гендера.

*Ключевые слова:* гендер; подход в педагогике; гендерная индентификация, гендерные стереотипы.

**Kodjaspirova, G.M.**

### **Peculiarities of Gender Education of Pupils**

The article dwells upon the peculiarities of gender education of pupils. Such notions as gender educational approach, masculinity, femininity, gender stereotypes, gender identification are considered in the article. The peculiarities of gender formation of boys and girls are also determined in the article, which, in its turn, determines the characteristic features of solving educational problems of gender formation.

*Key-words:* gender, gender education, gender educational approach, gender identification, gender stereotype.

**О.А. Шаграева**

**Методологические основы организации дошкольного образования:  
проблемы и перспективы**

В статье нашел отражение системный подход к анализу возможных методологических основ организации дошкольного образования. Автор выделяет три уровня методологии, на каждом из которых — принципы, определяющие содержательные аспекты деятельности дошкольного учреждения. Среди них — качество и доступность дошкольного образования, принцип дифференциации субъектов образовательного процесса, принцип интеграции опыта, накопленного в психологическом знании. Воспитатель дошкольного учреждения назван приоритетной фигурой в диалоге между обществом и семьей в вопросах обучения, воспитания и развития ребенка.

*Ключевые слова:* совершенствование системы финансирования; экспертиза программ; разделение ответственности; возрастно-психологический подход; психологическая культура воспитателя.

**Shagraeva, O.A.**

**Methodological Basis of the Organization of Preschool Education:  
Problems and Perspectives**

The article reveals the systematic approach to the analysis of possible methodological fundamentals of the organization of pre-school education. The author points out three levels of methodology, each of which lays principles defining substantial aspects of activity of a pre-school institution. Among them are quality and availability of pre-school education, the principle of differentiation of subjects of an educational process, the principle of experience integration. The educator of a pre-school institution is viewed upon as the priority figure in the dialogue between society and family in the aspects of teaching, upbringing and developing a child.

*Key-words:* improvement of the financing system; expertise of programs; differentiation of responsibilities; age-psychological approach; psychological culture of the educator.

**М.С. Смирнова, И.В. Потапов**

**Использование элементов проблемного обучения  
на уроках по курсу «Окружающий мир»**

В работе рассмотрено применение проблемного обучения в начальной школе на основе курса «Окружающий мир». Показаны примеры решения проблемных ситуаций. Представляет интерес для методистов, учителей начальных классов и студентов педвузов.

*Ключевые слова:* проблемное обучение; интегрированный курс; «Окружающий мир»; решение проблемных ситуаций; «Планета знаний».

**Smirnova, M.S., Potapov, I.V.**

**Problem Solving Method in Teaching Nature Studies at Primary Level**

The work is focused on the problem solving method of teaching Nature Studies at a primary school. The article provides you with some activities and learning strategies and gives

useful ideas for teaching practice. The new textbook “The Planet of Knowledge. Nature Studies” is also introduced.

*Key-words:* problem solving method; Nature studies at a primary school; new textbook “The Planet of Knowledge”.

**С.В. Погодина**

### **Особенности восприятия произведений искусства детьми дошкольного возраста**

Статья раскрывает проблемы восприятия дошкольниками произведений искусства. Дается характеристика разных типов и видов детского восприятия, проявления их у дошкольников. С целью обоснования значения и влияния искусства на творчество детей дана характеристика эмоционально-эстетического развития дошкольника, что позволяет определить формы и методы педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* методика развития детского изобразительного творчества.

**Pogodina, S.V.**

### **The Peculiarities of Perception of Pieces of Art by Pre-School Children**

The article dwells upon the main aspects of the perception of art by pre-school children. It gives a description of various types of children’s perception and their peculiarities. A description of the emotional-aesthetic development of a pre-school child aiming to explain the importance and the influence of art on children’s creative activity, which helps to determine forms and methods of pedagogical activity, is also presented in the article.

*Key-words:* the methods of developing a child’s creativity

### **СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / SPECIAL PEDAGOGIC AND SPECIAL PSYCHOLOGY**

**Л.И. Аксёнова**

### **Современное образовательное пространство поддержки раннего детства**

В статье рассматривается инновационная область современной специальной педагогики — ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии. Ранняя комплексная помощь представлена как начальное звено системы специального образования и едва ли не главное направление социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Профессиональная подготовка кадров к инновационной образовательной деятельности на факультете специальной педагогики МГПУ — важная составляющая социально-образовательной политики столицы.

*Ключевые слова:* ранняя комплексная помощь; младенцы и дети раннего возраста с ограниченными возможностями жизнедеятельности; профилактика детской инвалидности; образовательное пространство поддержки раннего детства; социальная и образовательная интеграция.

Aksenova, L.I.

### **Modern Educational Environment of Support of Early Childhood**

The article deals with the innovative area of modern special pedagogy — the early complex help to children with deviations {rejections} in development. The early complex help is understood as an initial part of the system of special education and one of the leading trends of social and educational integration of children with limited opportunities of ability to live. Training of the staff to innovative educational activity at the Department of Special Pedagogy at Moscow City Pedagogical University is an important aspect of making social — educational policy of the capital.

*Key-words:* the early complex help; babies and children of early age with limited opportunities of ability to live; preventive maintenance of children's physical inability; educational environment of support of early childhood; social and educational integration.

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ / THE HISTORY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL EDUCATION**

О.Б. Королихина

### **Ведущие тенденции совершенствования профессионального педагогического образования в России (60–90-е гг. XIX века)**

В статье представлены материалы о развитии отечественной педагогики в период 60–90-х годов XIX века. В результате историко-педагогического анализа определены ведущие тенденции совершенствования профессиональной подготовки учителя в России: организация и открытие учебных заведений для подготовки учителей, возникновение педагогической журналистики и деятельность общественных педагогических организаций.

*Ключевые слова:* Тенденции развития; педагогическое образование; педагогические съезды; педагогические общества; педагогическая публицистика.

Korolikhina, O.B.

### **Leading Tendencies of Perfecting Pedagogical Education in Russia (the 60–90s of the 19-th century)**

The article analyzes the development of Russian pedagogy in the 60–90<sup>th</sup> of the XIX century. On the basis of the historical and pedagogical analysis, the leading tendencies in perfecting professional teachers' training in Russia are determined in the article. There were established a great number of teachers' training institutions, pedagogical periodicals and public pedagogical societies.

*Key-words:* development tendencies, teachers' training education; teachers' congresses, pedagogical societies; pedagogical periodicals.

## **ДИСКУССИИ / DISCUSSIONS**

П.Т. Тюрин

### **Агрессивность и ее иррациональные эксцессы**

Статья посвящена вопросам «немотивированной» агрессии. В поведении человека наблюдаются акты агрессии квалифицируемой как «немотивированная».

Нередко полицейские службы всего мира сталкиваются с убийствами, совершенными с особым цинизмом и жестокостью. При этом судебно-психиатрическая экспертиза констатирует, что преступник психически здоров. Автор подробно рассматривает эту проблему, доказывая мысль об иррациональности злого начала в человеке.

*Ключевые слова:* личность; агрессивность; рациональность; иррациональность; поведенческая модель.

**Tyurin, P.T.**

### **Aggression and Its Irrational Excesses**

The article deals with problems of “unmotivated” aggression. In the behavioural practice of the person there may appear acts of aggression qualified as “unmotivated”. Quite often police services all over the world come across with murders committed with utmost cynicism and cruelty. But judicial-psychiatric examination ascertains, that the criminal is mentally healthy. The author considers this problem in detail proving an idea on the irrationality of the malicious beginning in the person.

*Key-words:* the person; aggression; rationality; irrationality; behavioural model.

### **СТРАНИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ / YOUNG SCIENTIST'S PAGES**

**И.А. Полунина**

#### **Обучение младших школьников решению задач на распознавание**

В статье рассматриваются проблемы обучения младших школьников решению задач на распознавание, связанные с особенностями определения понятий в начальном курсе математики.

*Ключевые слова:* математика; начальная школа; задачи на распознавание; определение понятий; существенные признаки понятий.

**Polunina, I.A.**

#### **Teaching Solving Recognition Tasks to Younger Schoolchildren**

The article deals with problems of teaching solving recognition tasks which are related to the peculiarities of the definition of concepts in the elementary course of mathematics.

*Key-words:* mathematics; elementary school; recognition tasks; definition of concepts; essential signs of concepts.

**А. Жерлыгина**

#### **Характеристика процесса ассоциирования на русском и английском языках будущих учителей начальной школы**

В статье показаны результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов факультета начальных классов ГОУ ВПО МГПУ с дополнительной специальностью «Английский язык». Рассматриваются сходства и различия в типах вербальных ассоциаций на русском и английском языках; измеряется время

возникновения реакции. Делается вывод о том, что быстрота реакции на иностранном языке зависит от уровня владения им, а типы используемых ассоциаций остаются неизменными вне зависимости от системы знаков.

*Ключевые слова:* стимул; реакция; ассоциация; латентный; шаблонность.

**Zherlygina, A.**

### **The Association Process in Russian and English Languages of Future Primary School Teachers**

The article describes the results of the free associative experiment carried out among the students of Elementary School Department of MСPU — future English teachers. The author studies similarities and differences between verbal associations in the Russian and English languages, the time of reaction. The conclusions are those that the speed of verbal reaction in the foreign language depends on the level of English knowledge, but the preferable types of associations remain unchanged.

*Key-words:* stimulus; reaction; association; latent; triteness.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»  
2009, № 3 (9)**

**Аксенова Лидия Ивановна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики ГОУ ВПО МГПУ, ведущий научный сотрудник лаборатории модернизации подготовки кадров для специального образования НИИСО ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail : [liaonline@yandex.ru](mailto:liaonline@yandex.ru)

**Андропова Римма Евгеньевна** — кандидат технических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [rimma\\_queen@mail.ru](mailto:rimma_queen@mail.ru)

**Боровская Елена Раймодовна** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [VorovskajaER@yandex.ru](mailto:VorovskajaER@yandex.ru)

**Гаврилов Валерий Викторович** — кандидат технических наук, доцент общеинститутской кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [gavrilov.39@mail.ru](mailto:gavrilov.39@mail.ru)

**Жерлыгина Анна** — аспирант кафедры психологии и педагогики образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [anajer@mail.ru](mailto:anajer@mail.ru)

**Коджаспирова Галина Михайловна** — доктор педагогической наук, профессор кафедры Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Королихина Ольга Борисовна** — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

**Курлыгина Ольга Евгеньевна** — доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [miakulpa@mail.ru](mailto:miakulpa@mail.ru)

**Махортов Иван Васильевич** — студент 5 курса педагогического факультета Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [Maxopte@yandex.ru](mailto:Maxopte@yandex.ru)

**Назарова Наталья Михайловна** — доктор педагогической наук, профессор, заведующая кафедрой специальной педагогики и научно-методического обеспечения подготовки кадров для системы специального образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [nazarova@academia-moscow.ru](mailto:nazarova@academia-moscow.ru)

**Погодина Светлана Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетического развития дошкольников Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [idor-pogodin@yandex.ru](mailto:idor-pogodin@yandex.ru)

**Полунина Ирина Александровна** — аспирант кафедры математики и методики ее преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [irina220174@yandex.ru](mailto:irina220174@yandex.ru)

**Потапов Игорь Владимирович** — кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [ig.edimp@mail.ru](mailto:ig.edimp@mail.ru)

**Смирнова Марина Сергеевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [m\\_smirnova58@list.ru](mailto:m_smirnova58@list.ru)

**Тюрин Павел Трофимович** — доктор психологии, ассоциированный профессор Балтийского Русского института, Действительный член Российской Академии педагогических и социальных наук.

E-mail: [pavels.tjurins@e-teliamtc.lv](mailto:pavels.tjurins@e-teliamtc.lv)

**Чекалина Ангелина Анатольевна** — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [chekalina@inbox.ru](mailto:chekalina@inbox.ru)

**Шаграева Ольга Аркадьевна** — кандидат психологических наук, зам. директора Института педагогики и психологии образования, профессор кафедры психологии и педагогики образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [olga.shagrayeva@mail.ru](mailto:olga.shagrayeva@mail.ru)

**Authors / МСРU Vestnik, № 3 (9) – 2009**

**Aksenova, Lidija I.** — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Special Pedagogy, Moscow City Pedagogical University, Scientific Leader at the Laboratory of Upgrading Qualifications for Special Education at the Scientific Research Institute of Education in the Capital, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: liaonline@yandex.ru

**Andronova, Rimma E.** — PhD-candidate (Technical Sciences), Associate Professor at the All-University Department of Primary Study of Foreign Languages, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (MCPU).

E-mail: rimma\_queen@mail.ru

**Borovskaja, Helen R.** — PhD-candidate (Philology), Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Pre-School and Primary Education, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (MCPU).

E-mail: BorovskajaER@yandex.ru

**Gavrilov, Valery V.** — PhD-candidate (Technical Sciences), Associate Professor at the All University Department of Primary Study of Foreign Languages, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (MCPU).

E-mail: gavrilov.39@mail.ru

**Zherlygina, Anna** — Post-Graduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, (Moscow City Pedagogical University (MCPU).

E-mail: anajer@mail.ru

**Kodjaspiriva, Galina M.** — PhD (Pedagogy), Professor at a department of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

**Korolikhina, Olga B.** – Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

**Kurligina, Olga E.** — Associate Professor at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching at Primary School, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: miakulpa@mail.ru

**Mahortov, Ivan V.** — Undergraduate Student at the Department of Pedagogy, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: Maxopte@yandex.ru

**Nazarova, Natal'ja M.** — PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Professional Special Educational Training, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: nazarova@academia-moscow.ru

**Pogodina, Svetlana V.** — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Aesthetic Development of Pre-School Children, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: idor-pogodin@yandex.ru

**Polunina, Irina A.** — Post-Graduate Student at the Department of Mathematics and Methods of Teaching at Primary School, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: irina220174@yandex.ru

**Potapov Igor V.** — PhD-candidate (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Natural Sciences and Methods of Teaching at Primary School, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: ig.edimp@mail.ru

**Smirnova, Marina S.** — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Natural Sciences and Methods of Teaching at Primary School, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: m\_smirnova58@list.ru

**Tyurin, Pavel T.** — PhD (Psychology), Associate Professor of the Baltic Russian Institute, Member of the Russian Academy of Pedagogical and Social Sciences.

E-mail: pavel.s.tjurins@e-teliamtc.lv

**Chekalina, Angelina A.** — PhD-candidate (Psychology), Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: chekalina@inbox.ru

**Shagraeva, Olga A.** — PhD-candidate (Psychology), Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University (MCPU)

E-mail: olga.shgrayeva@mail.ru

## Требования к оформлению статей

### Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета 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](http://www.mgpi.ru) в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

**Вестник МГПУ**

Журнал Московского городского педагогического университета

*Серия «Педагогика и психология»*

№ 3 (9), 2009

**Главный редактор:**

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,

профессор *А.И. Савенков*

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденева*

Редактор:

*Р.Д. Смирнова*

Компьютерная верстка, макет:

*О.Г. Арефьева*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:

ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Подписано в печать: 14.09.2009 г. Формат 70×108 1/16.

Бумага офсетная.

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