# BECTHIK

### МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

## СЕРИЯ «Педагогика и психология»

**№** 4 (10)

Издается с 2007 года Выходит 4 раза в год

> Москва 2009

# VESTNIK

## MOSCOW CITY PEDAGOGICAL UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

**№** 4 (10)

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, проректор

заместитель председателя по научной работе МГПУ, член-корреспондент РАО

**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

заместитель директора Института педагогики и психологии

главного редактора образования МПГУ по научной работе

Амонашвили Ш.А. доктор психологических наук, профессор, академик РАО

**Данилюк А.Я.** доктор педагогических наук, профессор,

член-корреспондент РАО

**Дармодехина В.Н.** кандидат педагогических наук, доцент,

проректор по воспитательной работе МГПУ

**Зиновьева Т.И.** кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета

начальных классов Института педагогики и психологии

образования МГПУ

Козлова С.А. доктор педагогических наук, профессор, заведующая

кафедрой дошкольной педагогики факультета дошкольной

педагогики и психологии Института педагогики

и психологии образования МГПУ

Конышева Н.М. доктор педагогических наук, профессор, заведующая

кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования педагогического факультета Института

педагогики и психологии образования МГПУ

**Приходько О.Г.** кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета

специальной педагогики МГПУ

**Романова Е.С.** доктор психологических наук, профессор, директор

Института психологии, социологии и социальных

отношений МГПУ

**Сластенин В.А.** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО **Фельдитейн Д.И.** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

**Ф**легонтова Н.П. кандидат педагогических наук, доцент

**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

### СОДЕРЖАНИЕ

<u>Пед</u> агогическое образование	
Фатеева Н.И., Егоров И.В. К вопросу о содержании и организации подготовки бакалавра педагогики	8
Проблемы профессиональной подготовки	
Корнеева Т.В. Мотивация обучения и профессиональная ориентация студентов	16
Психология	
Шадура А.Ф. Эволюция научных представлений о психологической помощи	
<b>Теория и практика обучения и воспитания</b>	
Гуськова С.К. Критерии сформированности общей культуры и способности к самопознанию у школьников	
Специальная педагогика и специальная психология	
Приходько О.Г. Комплексная дифференцированная коррекционноразвивающая помощь детям с церебральным параличом	79
История педагогического и психологического образования	
Сильченкова Л.С. Звуковой синтетический метод обучения грамоте в русской начальной школе	100

Страницы молодых ученых	
Гвоздева М.А. Понимание логической структуры правила — основа для обучения доказательству	
Научная жизнь	
Куликова Т.А. Современный ребенок в системе современного образования	125
Кудряшёв А.В. Заседание научного семинара «Современная педагогика и образовательная практика»	129
Гриценко З.А. Третья межвузовская научно-практическая конференция «Дошкольник в пространстве детской литературы и детского чтения»	132
Аннотации и ключевые слова	137
Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2009, № 4 (10)	143
Требования к оформлению статей	147

#### **CONTENTS**

Pedagogical Education
Fateeva N.I., Egorov I.V. On the Content and Procedures of Training
Bachelors of Pedagogy
Problems of Professional Preparation
Korneeva T.V. Motivation to Training and Professional Orientation of Students
Vachkova S.N. Using of Digital Educational Resources
in Educational Environment of High School
<b>Psy</b> chology
Shadura A.F. The Evolution of the Scientific Understanding of Psychological Help
Belkina O.A. Phenomenology of Emotional Intellect
Theory and Practice of Learning and Upbringing
Guskova S.K. General Culture and Pupils' Ability for Self-Cognition:
Formation Level Criteria64
Grosul N.V. Creative Training
Special Pedagogic and Special Psychology
Prihodko O.G. System of Early Complex Differentiated Correction-
Developing Help to Children with Cerebral Paralysis
The History of Pedagogical and Psychology Education
Silchenkova L.S. Sound Synthetic Method of Teaching the Letter
in Russian Elementary School

Young Scientist's Pages	
Gvozdeva M.A. Understanding the Logic Structure of a Rule as a Basis for Teaching the Proof	113
Konovalova E.A. Active Communication Methods in the Process of Interconnection between Pre-School and Primary School Education	118
Scientific Life	
Kulikova T.A. The Modern Child in System of Modern Education	125
Kudriachiov A.V. Session of Scientific Seminar "Modern Pedagogics and Educational Practice"	129
Gristenko Z.A. Third Interuniversity Scientifically-practical Conference "The Preschooler Child in Space of the Children's Literature and Children's Reading"	132
Sum maries and Keywords	137
MCPU Vestnik Authors, Series «Pedagogic and Psychology». 2009, № 4 (10)	143
Style Sheet	147

#### Педагогическое образование

**Н.И.** Фатеева, И.В. Егоров

### К вопросу о содержании и организации подготовки бакалавра педагогики

представляет собой в настоящее время одно из важных направлений модернизации педагогического образования. По Федеральному закону РФ от 24 октября 2007 года № 232 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ (в части установления уровней высшего профессионального образования)» прием в образовательные учреждения высшего профессионального образования по программам подготовки специалиста в соответствии с ныне действующими государственными образовательными стандартами закончился 31 августа 2009 года. Остается совсем немного времени для осмысления ближайших перспектив и проблем переходного периода.

Некоторые педагогические вузы уже перешли на систему подготовки «бакалавр» – «магистр»; как правило, все они испытывают большие трудности, связанные с перестройкой как содержания, так и организации обучения на факультетах, занимающихся подготовкой бакалавра педагогики для системы образования.

Государственный образовательный стандарт 2005 г. по направлению «Педагогика» предусматривает различные профили: «Воспитательная работа», «Детская практическая психология», «Управление дошкольным образованием», «Начальное образование», «Социальная педагогика» и др. На педагогическом факультете Института педагогики и психологии образования (далее ИППО) ГОУ ВПО МГПУ был выбран профиль «Детская практическая психология» в связи с тем, что переход осуществлялся со специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» с дополнительной специальностью «Педагогика и психология». По содержанию образования именно этому профилю наиболее соответствуют стандарты вышеназванных специальностей.

Направление 540600 (050700.62) «Педагогика» (профиль «Детская практическая психология») на педагогическом факультете ИППО ГОУ ВПО МГПУ было введено в 2007–2008 учебном году, поэтому непосредственный опыт работы по подготовке бакалавра педагогики на нашем факультете составляет всего два

года. Вместе с тем, он значителен, так как была проведена большая подготовительная работа по отработке содержания и организации подготовки бакалавра педагогики на основе кредитной (накопительной) и балльно-рейтинговой (оценочной) систем, которая позволила нам успешно осуществить прием абитуриентов и четко организовать работу с преподавателями и студентами.

Сравнительный анализ опыта работы факультета на специалитете и бакалавриате позволяет сделать вывод о том, что переход на уровневое образование требует, прежде всего, изменения работы профессорско-преподавательского состава. Какие особенности работы преподавателя при переходе на уровневое образование представляются нам наиболее актуальными?

Прежде всего, появляется новая терминология, которую необходимо освоить: кредитно-зачетная система оценивания результатов обучения, рейтинговая система оценивания текущей успеваемости, компетентностный подход, модульный подход и т. д. Освоение новой терминологии связано с ее пониманием и принятием, желанием разобраться в специфике уровневого образования. Специфику задают стандарты, поэтому преподавателям важно научиться читать и понимать язык стандарта. Это несложно, но большинство преподавателей не привыкли к этому. В лучшем случае они знакомились с обязательным минимумом содержания основной образовательной программы по своему предмету, остальные же разделы изучались в основном руководителями факультета или кафедры.

Если среднестатистического преподавателя спросить, чем отличаются стандарты специальностей 1995, 2000, 2005 гг., скорее всего он укажет на изменения, которые коснулись его учебной дисциплины, а на изменения в квалификационной характеристике, в требованиях к выпускнику не обратит внимания. Вместе с тем, они отличаются. Так, например, в стандарте 1995 г. были обозначены требования к личностным качествам педагога, в последующих стандартах приоритетными обозначены требования к его деятельности, причем в стандарте 2005 г. указаны типовые задачи, к решению которых должен быть подготовлен выпускник педагогического вуза. Проверка и оценка умений выпускника решать эти задачи возможна лишь в условиях междисциплинарного комплексного государственного экзамена, а не разнопредметного, как это было ранее. Даже эта очевидная закономерность не всегда понимается и принимается. Что же касается перехода подготовки педагога со специалитета на бакалавриат, то непонятными для преподавателей вуза остаются очень многие вопросы, и прежде всего — кто такой бакалавр педагогики?

В соответствии с квалификационной характеристикой стандарта 2005 года виды профессиональной деятельности для бакалавра педагогики представлены в следующей последовательности: научно-исследовательская, организационно-воспитательная, коррекционно-развивающая, преподавательская, культурно-просветительная, консультативная. Вместе с тем, в самой квалификационной характеристике, а также в требованиях к профессиональной подготовленности бакалавра указано, что «бакалавр педагогики должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи...» («подготовлен к решению профессионально-образовательных задач»). Мы видим, что приоритеты расставлены по-разному,

а это, в свою очередь, порождает разночтения и неоднозначное понимание сущности подготовки бакалавра педагогики.

Знакомство с проектами стандартов третьего поколения позволяет предположить, что они будут существенно отличаться от ныне действующих. Логику построения новых стандартов задают требования к уровню подготовки выпускников, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты. Мы полагаем, что они будут определены на основе компетентностного подхода, что также потребует от преподавателей вуза большой работы по осмыслению содержания образования и обучения.

В этой связи очень важно, на наш взгляд, развести понятия: «Содержание образования» и «содержание обучения». Содержание образования — это тот желаемый результат, перечень требований, составляющих цель, которую должен реализовать вуз в отношении каждого будущего бакалавра или магистра. Реализации этой цели служит содержание обучения. Содержание обучения, таким образом, выступает по отношению к содержанию образования как средство по отношению к цели. В свернутом виде содержание обучения предстает перед нами в учебном плане, более развернуто оно в учебных программах; еще более полно раскрывается в учебниках и учебных пособиях. Научнометодическая работа вузовского преподавателя в основном связана с разработкой содержания обучения (учебных программ, методических рекомендаций и плана освоения учебной дисциплины, на бакалавриате — технологической карты), а также подготовкой учебных пособий. Вместе с тем каждый преподаватель должен видеть межпредметные связи осваиваемой учебной дисциплины в профессиональной подготовке студента, а значит видеть ее возможности для подготовки к решению бакалавром профессиональных задач.

Решение преподавателем этой научно-методической задачи особую значимость приобретает в условиях уровневого образования, где важно понимать и различать специфику задач, решаемых на уровне специалитета, бакалавриата или магистратуры. Пока мы решаем эти задачи интуитивно, идем путем проб и ошибок. Вместе с тем, балльно-рейтинговая система оценивания текущей работы студентов-бакалавров требует от преподавателя умения конкретизировать цели и задачи обучения, предлагать для их достижения содержательные методы и приемы.

Если коротко, то суть балльно-рейтинговой системы можно описать следующим образом:

- итоговая оценка по дисциплине, которая вносится в зачетно-экзаменационную ведомость, зачетную книжку и, уже в конце обучения в приложение к диплому, отражает не только итоги сдачи экзамена или зачета, но и результаты учебной работы в течение всего семестра;
- для того, чтобы объективно оценить результаты работы бакалавра, в учебный процесс вводится система разнообразных по форме и содержанию контрольных рубежей, каждый из которых оценивается определенным числом баллов (это отражается в технологической карте дисциплины);

- итоговая оценка (итоговый рейтинг) по дисциплине представляет собой сумму баллов, полученных студентом за прохождение контрольных срезов, включая финальный (зачет / экзамен);
- итоговый контроль (зачет / экзамен) представляет собой часть общей оценки и баллы по нему также выступают частью итогового рейтинга, который студент набрал при изучении дисциплины. Таким образом, в процессе изучения дисциплины накапливаются баллы, зарабатывается рейтинг, который в итоге показывает успеваемость.

Следует заметить, что балльно-рейтинговая система не является особенностью подготовки бакалавра. Она может использоваться и при подготовке специалиста, так как имеет отношение к вопросу контроля качества образования. Вместе с тем, поскольку «контроль качества высшего образования» — обязательный параметр Болонского процесса, то в нашем университете использование в работе с бакалаврами рейтинговой системы — одно из обязательных требований.

В чем на наш взгляд преимущества балльно-рейтинговой системы?

**Во-первых,** повышается объективность оценки достижений бакалавров. Объективность — главное требование, предъявляемое к оценке, — в традиционной системе реализуется не очень хорошо. В рейтинговой системе экзамен перестает быть «последним приговором», потому что он только добавит баллы к тем, которые бакалавр наберет за семестр.

**Во-вторых**, рейтинговая система более точно позволяет оценить качество учебы. Опять же все знают, что тройка тройке рознь. Как говорят преподаватели: «три пишем, два в уме». А в многобалльной рейтинговой системе сразу видно, кто чего стоит. Между прочим, возможен такой случай: за все промежуточные работы бакалавр получил наивысшие баллы, а за экзамен (мало ли что) средний. Так вот по общей сумме баллов все равно может получиться балл, позволяющий поставить обучающемуся в зачетку заслуженную пятерку (по привычной шкале оценок).

**В-третьих**, этой системой снимается проблема «сессионного стресса», так как если по завершении курса бакалавр получает достаточную сумму баллов, то может быть освобожден от сдачи экзамена или зачета. Но это все-таки не правило, а исключение.

Ну и, наконец, качество подготовки при введении балльно-рейтингового контроля обязательно повысится, что немаловажно для занятия в будущем приличного места на рынке труда.

Основным документом, определяющим взаимодействие преподавателя и студента при балльно-рейтинговой системе оценки текущей и промежуточной успеваемости студента по изучаемому курсу, служит технологическая карта дисциплины. При разработке технологической карты дисциплины преподаватель определяет виды деятельности студента по освоению дисциплины, формы текущей аттестации аудиторной и внеаудиторной работы, количество баллов за выполнение каждого вида деятельности студентов.

Поскольку технологическую карту преподаватель не имеет права изменять в течение учебного семестра после ее утверждения на кафедре, иной смысл приобретают методические рекомендации по изучению учебной дисциплины. Они должны предусматривать не только планы лекций и семинарских занятий с указанием литературы, но и все виды внеаудиторной самостоятельной работы по дисциплине в соответствии с ее технологической картой. Такая тщательная проработка преподавателем содержания и организации освоения студентами учебного курса на этапе подготовительной работы к учебному году позволяет эффективно организовать аудиторную и внеаудиторную работу бакалавров в течение семестра в условиях рейтинговой системы обучения. Для того чтобы студенты уже к началу учебного года получили необходимые учебные материалы для работы, на факультете ежегодно публикуется сборник учебно-методических комплексов дисциплин [1, 2]. Каждый студент перед началом учебного года может получить его в библиотеке вместе с электронной версией.

Еще одно изменение в технологии обучения с использованием балльно-рейтинговой системы — перенос центра тяжести на самостоятельную работу, направляемую и контролируемую по-новому. В условиях широкой обеспеченности учебного процесса учебниками (факультет в течение текущего учебного года сам издаёт сборники как было сказано выше) и информацией на электронных носителях студента уже трудно заставить регулярно записывать в конспекты систематическое изложение содержания всех учебных дисциплин. Поэтому необходимо убедиться в том, что студент самостоятельно изучил ту или иную тему по дисциплине, и делать это нужно систематически на протяжении семестра.

Для этого в организации учебного процесса выделяются 3 взаимосвязанных вида учебной нагрузки, которые формируют общую трудоёмкость изучения каждой дисциплины:

- аудиторная работа в виде традиционных форм: лекций, семинаров, практических занятий и т.п.;
- самостоятельная работа студентов, которая включает в себя, во-первых, подготовку к текущим аудиторным занятиям. Это изучение обязательной и дополнительной литературы, текстов лекций, электронных материалов по теме лекций и семинаров, решение заданных на дом задач и упражнений, подготовка докладов по теме семинара, подготовка к контрольным работам, коллоквиумам и другим формам текущего контроля успеваемости и т.п.. Во-вторых, самостоятельная работа студентов включает в себя выполнение дополнительных заданий: поиск (подбор) и обзор литературы и электронных источников информации по индивидуально заданной проблеме курса, написание реферата, эссе по заданной проблеме, аналитический разбор научных публикаций по определённой проблеме, анализ статистических и фактических материалов по заданной теме, анализ конкретной ситуации и подготовку аналитической записки, практикум по учебной дисциплине с использованием компьютерных, дистанционных технологий и т.п.;
- контактные часы, в рамках которых преподаватель, с одной стороны, оказывает студенту (предоставляет возможность получить) индивидуальные кон-

сультации по ходу выполнения самостоятельных заданий, а с другой стороны, осуществляет контроль и оценивает результаты этих индивидуальных заданий.

Условно самостоятельную работу студентов можно разделить на *обязательную* и *углубленную*. Обязательные формы обеспечивают подготовку студента к текущим аудиторным занятиям. Результаты этой подготовки проявляются в активности студента на занятиях и качественном уровне сделанных докладов, выполненных контрольных работ, текстовых заданий и других форм текущего контроля. Баллы, полученные студентом по результатам аудиторной работы, формируют *рейтинговую оценку текущей успеваемости* студента по дисциплине.

Углубленные формы самостоятельной работы (эссе, доклад, рецензирование литературы, и т.д.) направлены на углубление и закрепление знаний студента, развитие аналитических навыков по проблематике учебной дисциплины. Подведение итогов и оценка результатов таких форм самостоятельной работы осуществляется во время контактных часов с преподавателем. Баллы, полученные по этим видам работы, формируют оценку по самостоятельной работе студента и также учитываются при итоговой аттестации по курсу.

С введением такого вида учебной нагрузки, как контактные часы, возникает вопрос и об их количественном измерении, доле в общей трудоёмкости изучения дисциплины. При выполнении соотношения между аудиторной и самостоятельной работой на уровне 1 к 2 при подготовке бакалавров и 1 к 3 при подготовке магистров удельный вес нагрузки в виде контактных часов также может быть приравнен к соответствующей единице.

Контактные часы, с точки зрения нагрузки преподавателя, можно рассматривать как аудиторную работу. В этом случае аудиторная нагрузка профессорско-преподавательского состава не только не уменьшается, а заведомо возрастает в объёме и усложняется по содержанию.

Для студентов контактные часы ни в коем случае нельзя отождествлять с понятием коллективных, обязательных аудиторных занятий, так как во время контактных часов происходят индивидуальные консультации с преподавателем.

Описанные качественные изменения содержания и технологии обучения предполагают осуществление *определённых корректировок и в организации* учебного процесса.

Во-первых, по каждому изучаемому курсу помимо традиционной программы преподаватель должен разрабатывать календарно-тематический план консультаций. Во-вторых, студент должен уметь планировать и организовывать свою самостоятельную работу. В этом ему как раз и может помочь технологическая карта дисциплины.

В-третьих, переход на балльно-рейтинговую систему оценки успеваемости должен быть обеспечен чётким и прозрачным учётом выполнения студентом всех видов работ, что позволяет заполнение ведомости успеваемости студентов.

В-четвёртых, в связи с тем, что процесс обучения всё больше и больше становится ориентированным на индивидуальное обучение (особенно это ка-

сается магистерского уровня подготовки) целесообразно, чтобы каждый студент разрабатывал индивидуальный план обучения.

Переход на уровневое образование предполагает модульный подход при построении содержания обучения. Мы видим это даже сейчас: многие типовые профессиональные задачи стандарта 2005 г. требуют интегрирования знаний и умений студентов; появились дисциплины, представляющие собой интегрированные курсы: например, «Современные средства оценивания результатов обучения», «Психолого-педагогические практикумы», «Практикум по решению профессиональных задач» и т.д. Модульный подход при построении содержания обучения, в свою очередь, требует работы нескольких преподавателей, где важно умение работать в команде.

Умение работать в команде в условиях перехода на уровневое образование важно еще и потому, что проектирование образовательных программ становится для вуза постоянным процессом. Вариативная часть в новых стандартах будет составлять около 30% на бакалавриате и до 50% в магистратуре. Опыт нашей работы по разработке и реализации образовательной программы при подготовке бакалавра педагогики показал, что преодолеть возникающие трудности и успешно завершить дело можно только в команде, где решающее значение имеют коммуникативная компетентность и мобильность преподавателей.

Еще один из новых терминов и важных аспектов организационной работы по подготовке бакалавров «педагогики» это академические консультанты. Наш опыт показывает, что на сегодняшний день академический консультант помогает студентам (бакалаврам) познакомится с особенностями программы обучения, с организацией учебы на факультете (институте). Академические консультанты помогают и преподавателям в составлении учебнометодических материалов по дисциплинам для построения эффективной системы взаимодействия между бакалаврами и преподавателем.

В течение учебного года на факультете академические консультанты регулярно проводят консультации с преподавателями, работающими на бакалавриате по текущим вопросам и так же регулярно консультации с бакалаврами; отслеживают своевременную подготовку, наличие и доступность всех методических материалов по дисциплинам. Академические консультанты участвует также в расчетах академического рейтинга студентов и проверке выполнения правил проведения рубежного и текущего контроля по всем дисциплинам.

Кроме того, академические консультанты вместе со студентами подводят итоги семестра и года и выносят предложения и пожелания по совершенствованию процесса обучения, по тематике курсов по выбору и т.д. Нам важно способствовать тому, чтобы студенты становились полноправными субъектами в своем обучении и образовании.

Таким образом, переход на уровневое образование потребует от преподавателя педагогического вуза серьезной работы над собой.

Мы затронули лишь некоторые актуальные проблемы подготовки бакалавра педагогики, потребовавшие от преподавателей факультета переосмыслить сущ-

ность своей работы в условиях уровневого образования, опустив такие вопросы, как изменение отношения к студентам как субъектам обучения, использование в работе современных информационных технологий, контроль за самостоятельной работой студентов (в том числе научно-исследовательской) и т.д. Все они нуждаются в тщательном изучении и анализе.

#### Литература

- 1. Сборник учебно-методических комплексов по направлению 540600 «Педагогика» (профиль «Детская практическая психология»). Бакалавриат, 1 курс, очная форма обучения: в 2 ч. Ч. 1: Учебные программы / Под ред. Н.И. Фатеевой, И.В. Егорова, С.Н. Литвиновой. М.: МГПУ, 2007. 109 с. Ч. 2: Методические рекомендации / Под ред. Н.И. Фатеевой, И.В. Егорова, С.Н. Литвиновой. М.: МГПУ, 2007. 282 с.
- 2. Сборник учебно-методических комплексов по бакалавриату: в 2-х ч. Направление 540600 (050700.62) «Педагогика» (профиль «Детская практическая психология»). 2 курс, очная форма обучения. Ч. 1: Учебные программы / Под ред. Н.И. Фатеевой, И.В. Егорова, И.В. Поставневой. М.: МГПУ, 2008. 109с.; Ч. 2: Методические рекомендации / Под ред. Н.И. Фатеевой, И.В. Егорова, И.В. Поставневой. М.: МГПУ, 2008. 414 с.

#### Literatura

- 1. Sbornik uchebno-metodicheskix kompleksov po napravleniyu 540600 «Pedagogika» (profil' «Detskaya prakticheskaya psixologiya»). Bakalavriat, 1 kurs, ochnaya forma obucheniya: v 2 ch. Ch. 1: Uchebny'e programmy' / Pod red. N.I. Fateevoj, I.V. Egorova, S.N. Litvinovoj. M.: MGPU, 2007. 109 s.; Ch. 2: Metodicheskie rekomendacii / Pod red. N.I. Fateevoj, I.V. Egorova, S.N. Litvinovoj. M.: MGPU, 2007. 282 s.
- 2. Sbornik uchebno-metodicheskix kompleksov po bakalavriatu: v 2-h ch. Napravlenie 540600 (050700.62) «Pedagogika» (profil' «Detskaya prakticheskaya psixologiya»). 2 kurs, ochnaya forma obucheniya. Ch. 1: Uchebny'e programmy' / Pod red. N.I. Fateevoj, I.V. Egorova, I.V. Postavnevoj. M.: MGPU, 2008. 109 s.; Ch. 2: Metodicheskie rekomendacii / Pod red. N.I. Fateevoj, I.V. Egorova, I.V. Postavnevoj. M.: MGPU, 2008. 414 s.

## Проблемы профессиональной подготовки

#### Т.В. Корнеева

### Мотивация обучения и профессиональная ориентация студентов

отивация обучения в вузе и профессиональная ориентация студентов — актуальные проблемы педагогической психологии и практики высшей школы [1, 2, 5, 11 и др.]. Российские вузы ежегодно выпускают около 900 тысяч специалистов, но до 22% молодых специалистов не удовлетворены представленной им работой и 38% выпускников вузов нуждаются в переподготовке [8: с. 23].

Такая ситуация с выпускниками вузов в России приводит к большим экономическим и моральным потерям государства и требует анализа причин сложившегося положения на рынке труда.

Один из ведущих факторов, определяющих профессиональную ориентацию — учебная мотивация студентов. Под учебно-профессиональной мотивацией понимается система мотивов, побуждений, потребностей, целей, обуславливающих проявление учебной активности и активных действий в овладении профессией [3, 4, 6, 7, 12].

Мотивация служит побудительной силой, способствующей обучению. Мотивы разделяют на внешние и внутренние. К внешним мотивам относятся: наказание и награда, угроза и требования, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т.д. Эти мотивы — внешние по отношению к непосредственной цели учения. При такой мотивации сама цель обучения может быть безразличной или даже отталкивающей. Учение при таком типе мотивации может носить и вынужденный характер. Внешний тип мотивации не способствует эффективной профессиональной подготовке педагогов [1, 2, 5, 7, 11].

К внутренним мотивам относятся те, которые побуждают человека к учению: интерес к знаниям, получение интеллектуальной удовлетворенности, любознательность, стремление повысить профессиональный и культурный уровень, потребность в получении новой информации и другие [1, 4, 6, 7].

Учебная мотивация системна и характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. В связи с этим важно знать особенности мотивации

студентов, изучать ее динамику и способствовать формированию релевантной мотивации, то есть направленной на профессиональную деятельность [4, 6, 7, 12].

Цель настоящего исследования — выявление *структуры* и *динамики* мотивации обучения студентов факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования МГПУ разных форм обучения, а также выявление факторов, способствующих повышению профессиональной ориентации студентов. В исследовании приняли участие: 260 студентов. Из них: 67 студентов очного отделения, 77 студентов очно-заочного отделения и 116 студентов заочной формы обучения.

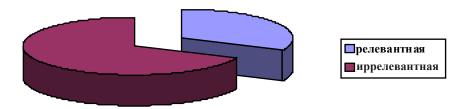
Исследование проводилось с помощью теста по изучению учебной мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной. Студентам предлагалось ответить на 50 вопросов. В результате обработки полученных результатов все ответы классифицировались по следующим шкалам:

- «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);
- «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);
- «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).
- В опросник для маскировки автором методики включен ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатывались.
- В результате анализа полученных данных выявлялась структура учебной мотивации:
- релевантная профессиональная мотивация с внутренней мотивацией поступления в педагогический вуз, с широкими познавательными мотивами;
- иррелевантная профессиональная мотивация с внешней мотивацией поступления в вуз, с узкими познавательными мотивами.

Анализ полученных данных выявил следующие результаты.

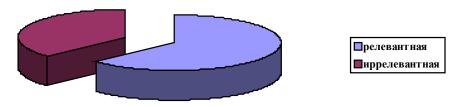
На 1-м курсе дневного отделения доминирует иррелевантный тип профессиональной мотивации (68%), то есть внешняя мотивация поступления в вуз (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1 Типология мотивации обучения студентов 1 курса очного отделения



На заочном отделении для студентов 1-го курса (63%) доминирует релевантный тип, то есть внутренняя мотивация с широкими познавательными мотивами (см. диаграмму 2).

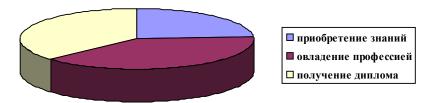
Диаграмма 2 Типология мотивации обучения студентов 1 курса заочного отделения



Структурный анализ мотивации показал, что 1-му рангу у студентов 1-го курса очного отделения соответствовал мотив, связанный с успешностью учебной деятельности — «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». Однако студентов дневного отделения больше интересовал результат обучения, чем процесс. Этот вывод можно сделать по тому, что мотив «Получить интеллектуальную удовлетворенность» занял лишь 6-й ранг из 16. При этом мотивы: «Приобрести глубокие и прочные знания», «Не запускать предметы учебного цикла», «Быть постоянно готовым к учебным занятиям» заняли 7-й, 9-й и 11-й ранги соответственно.

С одной стороны, студенты хотят «Стать высококвалифицированными специалистами» (2-й ранг), но при этом ведущими мотивами обучения для них выступает: «Постоянное получение стипендии» и «Получение диплома» при формальном усвоении знаний и стремлении к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов (см. диаграмму 3).

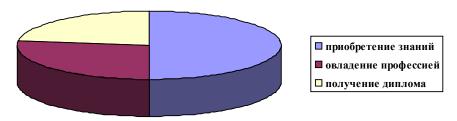
Диаграмма 3 Структура мотивации обучения студентов 1 курса очного отделения



Сравнительный анализ особенностей мотивации у студентов заочной формы обучения показал противоположную картину. Первому рангу у студентов соответствовал мотив «Получение интеллектуальной удовлетворенности». Второй ранг занимал мотив «Стать высококвалифицированным специалистом», третий ранг — мотив «Приобретение глубоких и прочных знаний». При этом мотивам «Получение диплома» и «Обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности» соответствовали только 4-й и 5-й ранги (см. диаграмму 4).

Диаграмма 4

#### Структура мотивации обучения студентов 1 курса заочного отделения



Большое количество студентов (более 150 человек) ежегодно принимаются на факультет дошкольной педагогики и психологии на обучение по сокращенной форме. Это те абитуриенты, которые уже прошли начальный этап профессиональной подготовки в педагогических колледжах страны и принимаются на обучение в ВУЗ сразу на 3-й курс. В исследовании мы попытались сравнить особенности учебной мотивации этой группы студентов, обучающихся на заочной и вечерней (очно-заочной) форме.

Так, у студентов 3-го курса заочной (сокращенной) формы обучения, так же, как и у студентов 1-го курса заочного отделения, доминирующим мотивом выступает: «Получение знаний» и «Получение интеллектуальной удовлетворенности» (1-й ранг).

У студентов же 3-го курса очно-заочной формы обучения 1-му рангу соответствовал мотив «Стать высококвалифицированным специалистом», 2-му рангу — мотив «Получить диплом», 6-му рангу — мотив «Получение интеллектуальной удовлетворенности». Для них более значим мотив «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Но эта успешность понимается, прежде всего, как изменение социального статуса, связанного с получением диплома о высшем образовании, а не как результат получения знаний. У них доминирует формальное усвоение знаний и стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

У 56% студентов очно-заочной формы обучения доминирует иррелевантный тип, то есть внешний тип мотивации поступления в вуз, а у 79% студентов заочной формы обучения 3-го курса — релевантный (внутренний) тип мотивации поступления в вуз.

Задачей следующего этапа исследования был анализ динамики мотивации обучения студентов в вузе. Так для студентов заочного отделения характерно сохранение познавательной мотивации и ориентация на получение профессиональной компетентности, мотив «Получения диплома» занимает только 3-й ранг. Анализ результатов, полученных на заочном отделении, свидетельствует о высоком интересе к профессии педагога дошкольного образования. Кроме того, результаты показывают, что у студентов познавательная мотивация к окончанию вуза повышается, что может косвенно свидетельствовать о высоком уровне преподавания на заочном отделении.

Однако при столь радужной картине следует обратить внимание на тот факт, что на заочном отделении учатся студенты старшего возраста (см. табл. 1). При этом 65% студентов заочного отделения уже работают в должности воспитателя в детских дошкольных учреждениях, не имея педагогического образования. Средний возраст студентов заочного отделения 33 года и данная группа студентов получит высшее профессиональное образование только в возрасте 36–40 лет, то есть в том возрасте, когда человек должен уже иметь богатый профессиональный опыт и достигать определенного карьерного роста.

Таблица 1 Возраст студентов, обучающихся на заочном отделении

Форма обучения	17–20 лет	20–29 лет	30–39 лет	40–50 лет
1 курс заочного отделения	5%	43%	38%	14%
3 курс заочного отделения	2%	26%	43%	30%
5 курс заочного отделения	5%	44%	36%	15%

Настораживает тот факт, что в профессию не хотят идти молодые люди, окончившие среднюю общеобразовательную школу. Студенты — выпускники факультета дошкольной педагогики и психологии очной формы обучения не мотивированы продолжать свою профессиональную карьеру на поприще дошкольного образования.

С одной стороны, *познавательная* мотивация у студентов 5-го курса очного отделения повышается (62%) по сравнению с 1-м курсом (24%). Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что в вузе студентам интересно и занятия позволяют развивать любознательность и общую гуманитарную подготовку. Однако, с другой стороны, *профессиональная* мотивация у студентов очного отделения вместо того, чтобы повышаться к моменту окончания обучения в вузе, наоборот достоверно понижается по сравнению с 1-м курсом (39% на 1-м курсе и 7% — на 5-м курсе — (см. диаграммы 5–6).

#### Динамика учебной мотивации студентов



Такая картина характерна не только для педагогического вуза. Полученные результаты согласуются с результатами исследований компании Begin Group, проведенными в 2007 г. в вузах Москвы, Петербурга и других крупных

мегаполисах России. Они свидетельствуют о том, что почти каждый третий выпускник, российского вуза, намерен получить дополнительное образование и не работать по профессии, которую он приобрел в вузе [8: с. 25].

Такая ситуация не может не вызывать тревогу. Обратимся к итогам исследований, проведенных Центром стратегического анализа проблем образования и регионального рынка труда. На основе их прогноза сделан вывод, что при сохранении существующей потребности в дошкольных образовательных услугах и существующих планов по вводу новых дошкольных учреждений спрос на эти услуги со стороны населения Москвы не будет удовлетворен до 2012 года. В течение 2008–2010 гг. ежегодная потребность в воспитателях ДОУ будет сохраняться примерно на одном уровне (1 830 человек) и резко возрастает до 3 200 человек в год, начиная с 2011 года [9].

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о необходимости усиления внимания к профессиональной ориентации студентов дневного отделения во время обучения в вузе и повышения учебно-профессиональной мотивации.

Какие потенциальные резервы имеет педагогический вуз, решая данную проблему? Мотивация поведения человека отражает взгляды, ценностные ориентации, установки того социального слоя, представителем которого выступает личность [2, 5, 11].

К ценностным ориентациям относятся: престиж выбранной профессии, высокое материальное положение, реализация своих творческих возможностей, саморазвитие, духовное удовлетворение, расширение социальных контактов и др.

Первые две позиции (престижность профессии и материальное положение воспитателя) в настоящее время не служат основой развития профессиональной мотивации студентов. Престиж профессии воспитателя в России и материальный достаток педагога дошкольного учреждения значительно снизились по сравнению с 70–80 гг. XX века.

Недостаточное освещение значимости труда педагога, работающего с детьми дошкольного возраста в средствах массовой информации, а также невнимание к проблеме дошкольного детства со стороны чиновников образования создают в обществе ложное представление о легкости и незначимости данной профессии.

Педагога, работающего с детьми раннего и дошкольного возраста, нередко рассматривают на уровне «няньки», которой просто необходимо присматривать за детьми. Высказываются мнения, даже в педагогическом сообществе, что с детьми дошкольного возраста можно работать без специальной профессиональной подготовки и школьные методики слепо переносятся в дошкольные учреждения. Эти заблуждения приводят к тому, что те психологопедагогические проблемы, с которыми стали сталкиваться школьные учителя были заложены недостаточной профессиональной подготовкой работников дошкольного образования. Знания специфики работы с ребенком раннего и дошкольного возраста — это залог будущего успешного обучения ребенка в школе и основа его психического и физического здоровья.

Профессор В.И. Слободчиков отмечает, что тот поистине огромный образовательный ресурс, который несет в себе раннее и дошкольное детство, на сегодня задействован лишь в незначительной степени, однако любые попытки взять этот редут «с наскока» не приносят ничего, кроме вреда и разочарования. Легкомысленное отношение к дошкольным возрастам оборачивается для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, а в худшем — деформацией логики всего последующего онтогенеза. Последний вариант, в частности, неизбежен в случаях переноса школьных методов обучения в дошкольные учреждения [10].

В прогнозе развития дошкольного образования в России до 2010 г., подготовленного ведущими учеными России в сфере дошкольной педагогики и психологии, отмечается, что проблема развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста актуальна для всех ведущих мировых держав. На совещаниях стран Большой семерки рассматриваются глобальные перспективы раннего обучения детей, при этом, отмечается не только важность раннего обучения детей, но и необходимость подготовки высокопрофессиональных кадров, создание для них необходимых социальных, материальных и технических условий. Не только в США, но и в Европе, Японии и других странах мира педагоги раннего обучения и воспитания детей дошкольного возраста имеют хорошую зарплату, социальные гарантии, регулярно проходят переаттестацию и переподготовку. К сожалению, такого внимания со стороны государства к детству и российским педагогам дошкольных учреждений наблюдать не приходится и такое положение дел не может не сказаться на организации воспитательного и образовательного процесса в детских садах и, в конечном итоге, на психическом и физическом развитии детей [10].

Педагоги высшей школы, научное педагогическое сообщество не могут повлиять на повышение материального достатка воспитателей, но постараться внести свой вклад в изменение общественного мнения о педагоге, работающем с детьми раннего и дошкольного возраста, о колоссальном значении периода дошкольного детства в развитии человека они могут. Крайне редко в средствах массовой информации, на телевидении и радио поднимается проблема подготовки кадров для системы дошкольного образования. Основная тематика телепрограмм — это проблема нехватки детских садов в стране. Но никто не поднимает вопроса кадрового обеспечения детских дошкольных учреждений и уровня подготовки педагогов для этой сферы образования. В стране отсутствуют социологические исследования, посвященные анализу уровня подготовленности воспитателей, а также причин текучести кадров в дошкольных учреждениях России.

Вероятно, если мы хотим поднять в глазах молодежи статус и престиж профессии педагога, работающего с детьми дошкольного возраста, научное и педагогическое сообщества должны включиться в активное формирование общественного мнения. Для решения этого вопроса должна быть создана специальная программа на уровне государства и в ней должны обязательно быть задействованы педагоги высшей школы.

Другой потенциальный фактор, с помощью которого можно повысить профессиональную мотивацию молодежи, — развитие личности студента и реализация его творческих возможностей. Особая роль в решении данного вопроса отводится построению жизненной стратегии личности студента.

Учитывая психологические особенности молодежи, работа в данном направлении должна проводиться на всех курсах обучения в вузе. В процессе подготовки в вузе преподавателям следует помогать студентам в выстраивании потенциальной перспективы профессионального и карьерного роста будущих специалистов. Важно ориентировать студентов не только на работу в качестве воспитателя в дошкольном учреждении, но и в качестве руководителя дошкольного учреждения, работника департамента образования, преподавателя высшей школы.

Исследования показывают, что отношение к учебе можно оптимизировать посредством создания психологических условий, способствующих повышению уровня осознания жизненной стратегии, формированию интернального локуса контроля, развитию системы ценностей, умению выстраивать профессиональные планы и способы их достижений [3].

Для решения этих задач в практике высшей школы хорошо себя зарекомендовал социально-психологический тренинг, который практически не используется в нашей работе. Он позволяет изменить у студентов систему ценностных ориентаций и установок личности, приобрести знания, умения и навыки в общении и воздействовать, таким образом, на мотивационную сферу личности студента [4, 7, 14].

В решении данной проблемы огромную роль может сыграть организация Психологической службы в стенах вуза.

Важный резерв повышения мотивации обучения в вузе — усиление научно-исследовательской деятельности студентов.

Студент должен быть активным участником научно-исследовательской деятельности созданных в институте научных лабораторий. Только непосредственное, личное участие в научном процессе изучения детей, в поиске новых подходов к процессу развития, обучения и воспитания ребенка может способствовать активизации учебно-познавательной и профессиональной мотивации студента. Особое внимание следует уделить ориентации одаренных студентов дневного отделения на дальнейшее профессиональное обучение в аспирантуре.

В качестве методов, способствующих повышению мотивации студента в процессе его профессионального становления, выделяют и активное обучение (дискуссия, игровое моделирование); интегративное обучение; проблемное обучение; индивидуализированные программы обучения и др. [5, 6, 11, 12].

В процессе профессиональной подготовки студентов, особенно на дневном отделении, необходимо уделять больше внимания практическим занятиям, повышению интереса к методическим дисциплинам, а также повышению роли самостоятельной подготовки студентов к занятиям и решению проблемных, профессиональных задач. Опрос показал, что 87% студентов днев-

ного отделения не считают необходимым заниматься самостоятельно, кроме того, у них не сформирована данная потребность.

Следует обратить внимание на совершенствование организации педагогической практики студентов в дошкольных учреждениях. Важный компонент подготовки специалистов — формирование гордости за свою профессию. Для этого необходимо сделать акцент на изучении передового отечественного и зарубежного педагогического опыта. Необходимо как можно больше занятий проводить на базах дошкольных учреждений, то есть там, где будущие специалисты будут работать.

Кроме этого, полученные данные ставят вопрос об эффективности корректировки планов в подготовке специалистов в сфере педагогики в будущем. В соответствии с планами подготовки бакалавров педагогики существенно уменьшается узкая профессиональная подготовка. Сокращается педагогическая практика, уменьшается количество часов методических дисциплин. В связи с этим развивать профессиональную мотивацию студентов в вузе будет, вероятно, еще сложнее.

В перечне факторов, способствующих учебной мотивации значится и социальный, то есть расширение социальных контактов будущих специалистов. На наш взгляд — это еще один не используемый резерв в нашей работе. В Москве несколько вузов готовят специалистов дошкольного образования. Однако необходимо расширить научные и творческие контакты между студентами вузов.

Учебная мотивация напрямую связана с формированием профессиональной ориентации студента. Специалисты в сфере экономики труда и персонала, выделяют несколько этапов работы в вузе по профессиональной ориентации студентов [8].

Первый этап профориентации — проходит на младших курсах (1–2 курс). Он должен включать в себя не только курс «Введение в профессию», но и информировать студентов о гибкости образовательных траекторий, о значении тех или иных базовых курсов для дальнейших прикладных направлений работы. Именно на этом этапе необходима диагностика способностей и профессиональных интересов студентов.

На втором этапе (средние курсы) должен осуществляться обзор территориальных профессиональных рынков труда и осуществляется взаимодействие с работодателями. На этом этапе студента необходимо информировать о технических моментах трудоустройства, знакомить с трудовым правом, обучать навыкам составления резюме и проведения самопрезентаций. На этом этапе необходима служба психологического консультирования.

На выпускном курсе происходит выбор альтернатив: педагогическая работа, научно-исследовательская работа, бизнес (участие или создание собственного бизнеса образовательных услуг). Задачей вуза на этом этапе становится содействие организации практик и трудоустройство.

Исследования мотивации и профессиональной ориентации студентов свидетельствуют о том, что это комплексная проблема. Ее невозможно решить

одномоментно и силами одного факультета. Но если не начать ее решать поэтапно и сообща, то в ближайшее время невозможно рассчитывать на улучшение ситуации в дошкольном образовании России.

#### Литература

- 1. *Бугрименко* A.  $\Gamma$ . Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза / A. $\Gamma$ . Бугрименко // Психологическая наука и образование. -2006. -№ 4. -C. 51–60.
- 2. Вилюнас В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. СПб.: Речь,  $2006.-458~\mathrm{c}.$
- 3. *Воронина О. А.* Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности: автореф. дис. . . . канд. психол. наук / О.А. Воронина. Курск, 2008. 25 с.
- 4. *Киселева Н. С.* Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов младших курсов педагогических специальностей ВУЗа средствами психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.С. Киселева. СПб., 2007. 23 с.
- 5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. 2-е изд. М.: Логос, 2003. 383 с.
- 6. *Овчинников М. В.* Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза / М.В. Овчинников // Профессиональное образование. Столица. Примечание. Приложение «Новые педагогические исследования». -2007. -№ 5. C. 151–155.
- 7. Павлова Н. А. Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза: автореф. дис. . . . канд. психол. наук / Н.А. Павлова. Ярославль, 2005. 24 с.
- 8. *Разумова Т. О.* Нужна ли профессиональная ориентация в вузе? / Т.О. Разумова // Ректор вуза. -2009. -№ 3. C. 23-29.
- 9. *Рябов В. В.* Прогноз потребности в воспитателях дошкольных образовательных учреждений в Москве на период до 2014 г. / В.В. Рябов, Ю.В. Фролов, В.П. Офицеров // ГОУ ВПО МНПУ: Новости центра стратегического анализа и прогнозирования: [сайт]. URL: http://www.mgpu.ru/news.?news=1927 (дата обращения 07.09.2009 г.).
- 10. Слободчиков В. И. Прогнозирование развития дошкольного образования / В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, С.Г. Якобсон и др.// Дошкольное образование. 2005. № 11.
- 11. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. 2-е изд. Ростов-н./Д.: Феникс, 2003. 544 с. (Серия «Учебники и учебные пособия».)
- 12. *Цветкова Р. И.* Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Р.И. Цветкова. Хабаровск, 2007. 32 с.

#### Literatura

1. *Bugrimenko A. G.* Vnutrennyaya i vneshnyaya motivaciya u studentov pedagogicheskogo vuza / A.G. Bugrimenko // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2006. – № 4. – S. 51–60.

- 2. Vilyunas V. Psixologiya razvitiya motivacii / V. Vilyunas. SPb.: Rech', 2006. 458 s.
- 3. *Voronina O. A.* Zhiznenny'e strategii kak faktor otnosheniya studentov k uchebnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / O.A. Voronina. Kursk, 2008. 25 s.
- 4. *Kiseleva N. S.* Formirovanie uchebno-professional'noj motivacii studentov mladshix kursov pedagogicheskix special'nostej VUZa sredstvami psixologicheskogo treninga: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / N.S. Kiseleva. SPb., 2007. 23 s.
- 5. *Zimnyaya I. A.* Pedagogicheskaya psixologiya: ucheb. dlya vuzov / I.A. Zimnyaya. 2-e izd. M.: Logos, 2003. 383 s.
- 6. *Ovchinnikov M. V.* Struktura i dinamika motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza / M.V. Ovchinnikov // Professional'noe obrazovanie. Stolica. Primechanie. Prilozhenie «Novy`e pedagogicheskie issledovaniya». − 2007. − № 5. − S. 151–155.
- 7. *Pavlova N. A.* Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza; avtoref. dis. . . . kand. psixol. nauk / N.A. Pavlova. Yaroslavl', 2005. 24 s.
- 8. *Razumova T. O.* Nuzhna li professional'naya orientaciya v vuze? / T.O. Razumova // Rektor vuza. − 2009. − № 3. − S. 23–29.
- 9. *Ryabov V. V.* Prognoz potrebnosti v vospitatelyax doshkol'ny'x obrazovatel'ny'x uchrezhdenij v Moskve na period do 2014 g. / V.V. Ryabov, Yu.V. Frolov, V.P. Oficerov // GOU VPO MNPU: Novosti centra strategicheskogo analiza i prognozirovaniya: [sajt]. URL: http://www.mgpu.ru/news.?news=1927 (data obrashheniya 07.09.2009 g.).
- 10. *Slobodchikov V. I.* Prognozirovanie razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya / *V.I. Slobodchikov, V.A. Petrovskij, S.G. Yakobson* i dr. // Doshkol'noe obrazovanie. 2005. № 11.
- 11. *Stolyarenko L. D.* Pedagogicheskaya psixologiya. Seriya «Uchebniki i uchebny'e posobiya» / L.D. Stolyarenko. 2-e izd. Rostov-n./D.: Feniks, 2003. 544 s.
- 12. *Cvetkova R. I.* Motivacionnaya sfera lichnosti sovremennogo studenta: faktory', usloviya i sredstva ee formirovaniya v processe professional'nogo stanovleniya: avtoref. dis. . . . dokt. psixol. nauk / R.I. Cvetkova. Habarovsk, 2007. 32 s.

#### С.Н. Вачкова

# Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном пространстве вуза

Гнформатизация образовательного процесса способствует в настоящее время тому, что общеобразовательные школы оснащаются современ-**L**ным компьютерным оборудованием. Однако это оборудование чаще всего используется для работы учеников исключительно по курсу информатики. Учителя начальной школы зачастую еще далеки от использования компьютерных технологий в образовательном процессе, в том числе и современных цифровых образовательных ресурсов. Это происходит потому, что они не сталкивались с данными технологиями ранее (ни в процессе профессиональной подготовки, ни в процессе своей работы в школе). Кроме того, некоторые педагоги боятся потерять контроль над процессом обучения в связи с тем, что ученик получает большую автономность и свободу действий. Однако в современном образовательном учреждении (школе или вузе) необходимо не просто передавать обучаемым знания, а учить тому, как получить доступ к информации, как произвести ее отбор, организацию, оценку, как можно применить полученные сведения в своей жизни. Объем информации постоянно увеличивается и любой учащийся через Интернет получает столько информации, сколько педагог за то же время не сможет передать традиционными способами, поэтому необходимо дать обучающимся такую подготовку, которая позволяла бы им научиться учиться.

Включение новых технологических средств в процесс обучения освобождает преподавателя от необходимости сообщать информацию знаниевого характера, но ставит перед ним задачу разработки или подбора специальных учебных заданий и ситуаций, а также наблюдения и корректировки процесса обучения каждого обучающегося, то есть процесс обучения становится более индивидуальным.

При таком подходе к обучению меняется не только роль педагога, но и роль обучающегося: он становится активным участником процесса обучения, структурируя изучаемый материал и устанавливая в нем главное, он может и должен использовать информационно-коммуникационные технологии, то есть те технологии, которые характерны для современного общества. Таким образом, включение новых технологий в образовательный процесс стало социально обусловленной необходимостью.

Отношение обучающихся к таким технологиям, как правило, положительное, так как многие знакомы с ними. В процессе работы обучающиеся обращают внимание не только на результат обучения, но и на сам процесс обучения, часто идут дальше, чем требует от них преподаватель.

Следовательно и учителю крайне необходимо иметь достаточно полное представление о возможностях, предоставляемых информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). При использовании технологий в педагогической деятельности мы имеем дело с документами, подготовленными с помощью компьютера, а так как они передаются в цифровой форме их называют инфровыми документами. Однако в последнее время чаще используется термин инфровые ресурсы.

К *цифровым* образовательным ресурсам (далее ЦОР) относят не только образовательные ресурсы в Интернет, но и электронные учебники, образовательные программы, электронные библиотеки. Существует несколько классификаций цифровых образовательных ресурсов. Приведем в качестве примера классификацию по образовательно-методическим функциям (рис. 1) и по типу информации (рис. 2) [3].

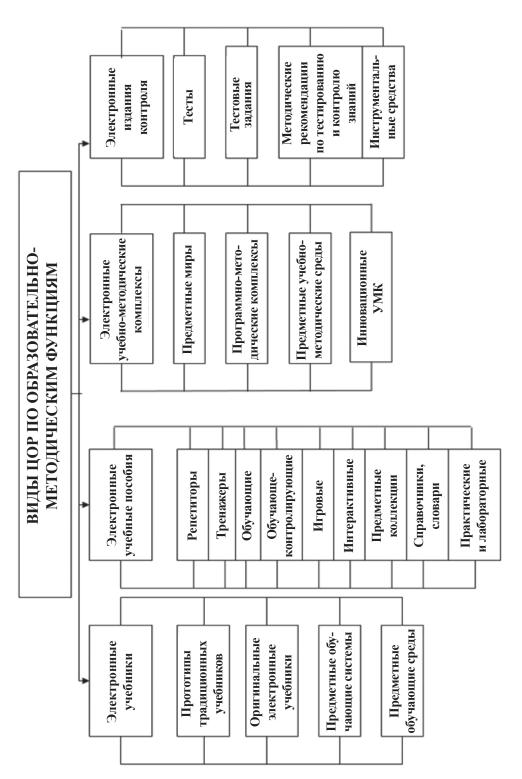
На сегодняшний день в сети Интернет существует множество информационных образовательных порталов — сайтов, которые содержат необходимую и полезную информацию для создания учебно-методических комплектов и дидактических материалов, для применения на уроке и внеклассной деятельности. Кроме того, в рамках проекта «Информатизация системы образования», который реализовывался под руководством Национального фонда подготовки кадров (НФПК), создавались не только условия для поддержки системного внедрения и активного использования ИКТ в работе образовательных учреждений, но и формировалась коллекция цифровых образовательных ресурсов, которая доступна любому педагогу [2]. Однако не все педагоги знают о ее существовании.

Рассмотрим некоторые цифровые образовательные ресурсы, представленные в Единой коллекции.

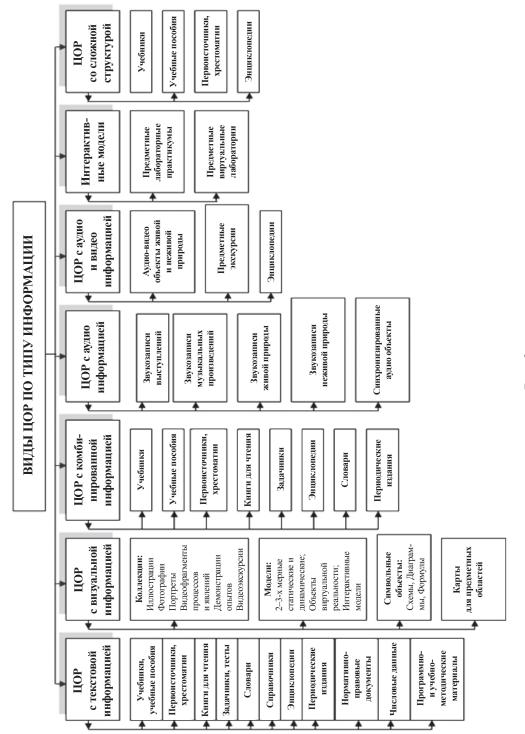
ЦОРы — отдельные «цифровые содержательные модули», поддерживающие изучение какого-либо конкретного фрагмента соответствующей учебной темы, жестко привязанные к конкретному учебнику по соответствующему предмету и сопровождаемые соответствующей методической поддержкой;

ИУМК («инновационные учебно-методические комплексы») — совокупности из электронного компонента (обязательно покрывающего весь спектр тем, изучаемых в рамках базовой учебной программы для соответствующего класса (возрастного уровня), реализующего все требуемые функции (от предоставления учебного материала до контроля полученных знаний) и содержащего в себе некий «инновационный» потенциал, позволяющий коренным образом усовершенствовать учебный процесс), а также из «бумажного» методического сопровождения;

ИИСС (информационные источники сложной структуры) — своего рода аналог содержания рубрики «разное», куда могут быть отнесены различные информационные объекты, затрагивающие лишь часть тем базового стандарта, расширяющие их, предоставляющие дополнительный и справочный материал, часто носящие (в содержательном плане) комплексный, интегративный характер и не обязательно жестко привязанные к учебникам.



Puc. 1.



Puc. 2.

Задача преподавателя педагогического вуза состоит в том, чтобы познакомить будущего учителя начальных классов с разными цифровыми образовательными ресурсами, помочь понять и оценить их возможные функции в организации учебного и воспитательного процесса.

Процесс обучения с использованием предлагаемых ЦОР должен быть адаптивным, учитывающим уровень подготовленности обучающихся по данному разделу, их индивидуальные особенности, а также особенности самих ЦОРов.

На основании выбранной логики ведения каждого занятия педагог должен заранее планировать основной вариант навигации ресурсов, а также продумать вероятные варианты гибкого изменения навигации в зависимости от возможной реакции аудитории, её вопросов, возвращения к важным моментам и т.п., продумать сопутствующие разработанным иллюстративным материалам пояснения, комментарии, разные по видам вопросы. При этом, если возникает необходимость, ЦОРы, как открытые образовательные ресурсы, можно редактировать, структурно перестраивать в зависимости от текущих условий, специфики образовательных целей и задач, особенно в практической части, можно создавать собственные варианты тест-контроля, авторские и другие варианты деловых игр, ситуаций, практических заданий, дополнять основное содержание собственными иллюстративными вариантами, новой информацией. При этом планируемые педагогом обучающие воздействия не должны нарушать заданную стратегию управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых или противоречить ей, снижать учебную мотивацию.

Педагог должен определить наиболее оптимальную с точки зрения интерактивности стратегию демонстрации ЦОР на каждом занятии, чтобы стимулировать познавательный интерес обучающихся. Каждый разработанный ЦОР педагог должен использовать в соответствующий момент занятия и в течение запланированного отрезка времени. Темп и содержание демонстрации не должны перегружать обучаемых информацией. В то же время использование ЦОР не должно сводиться к пассивному созерцанию предлагаемого материала. Педагог должен постоянно руководить демонстрацией, взаимодействовать с аудиторией, организовывать обратную связь, использовать мини-диалоги, дискуссии, споры.

Мы согласны с Т.И. Татаринцевой, что речевое сопровождение информационных ресурсов должно использоваться, когда нужно:

- подчеркнуть наиболее важные иллюстративные материалы, которые без указания на них учителя могут остаться незамеченными школьниками, особенно, если материала достаточно много;
- связать иллюстрации с содержанием занятия; расширить и углубить содержание кадра;
- обратить внимание на наиболее существенные материалы, структуры, понятия, содержание которых обязательно для прочного усвоения курса;
- пояснить непонятные места в информационно-иллюстративном материале [5].

Одним из наиболее естественных и целесообразных способов знакомства с цифровыми образовательными ресурсами в вузе является включение

их в учебный процесс при изучении будущими учителями начальных классов различных дисциплин учебного плана.

В ходе изучения курса «Детская литература» студенты знакомятся с разными видами цифровых образовательных ресурсов на лекциях и практических занятиях. Педагог может использовать ЦОР для предъявления информации, например:

- с текстовой информацией,
- со схемами и таблицами,
- с видео- и аудио-ресурсами,
- с презентациями.

Используя интерактивные цифровые образовательные ресурсы, студенты могут не только закрепить или отработать определенные навыки, но и проверить собственные знания по предмету:

– выполнить задание на «узнавание» героев книг или определение характера персонажа (см. рис. 3),

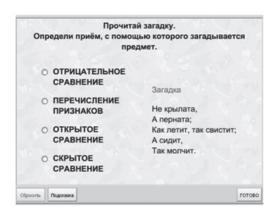


Puc. 3.

 исследовать особенности языка жанра, например былины, или загадки (см. рис. 4, 5),

-		дование языка был олнения таблицы на месте знаков п		
В словах есть двойные гласные	почему?	Исполнялись нараспев	вот это в тексте	?
Много архаизмов	почему?	?	вот это в тексте	?
Есть слова с	почему?	?	вот это в тексте	?

Puc. 4.



Puc. 5.

– проверить свое знание биографии писателя, выполнив, например, интерактивное задание для индивидуальной работы (см. рис. 6),



Puc. 6.

– проверить свой уровень знакомства с произведениями устного народного творчества, ответив на вопросы теста или выполнив предлагаемые задания, причем в коллекции есть несколько вариантов таких тестов (см. рис. 7), и многое другое.

Соедини стрелкой тек	ст и назва	ние жанра.
Красная вода,		О Побасенка
Зелёные берега,	0	8
Чёрные рыбки.		О Считалка
Как петух в печи пироги печёт, А кошка на окошке рубаху шьёт,		О Скороговорк
		Загадка
Поросёнок в ступе горох толчёт,	0	Потешка
Конь у крыльца в три копыта бьёт, Уточка в сапожках дорожку метёт.		О Потешка
		О Небылица

Puc. 7.

А так как эти задания предназначены для учащихся начальной школы, то здесь решаются пропедевтические задачи, поскольку осуществляется связь с курсом «Методика обучения русскому языку и литературе», который будущие учителя начальных классов будут изучать позднее.

Кроме того, студентам предлагается сопоставить и оценить подачу материала в разных коллекциях цифровых образовательных ресурсов, например, в Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов и «КМ-школе». При этом использование цифровых образовательных ресурсов на лекциях и практических занятиях во многом способствует повышению эффективности образования, что непосредственно свидетельствует об актуальности применения цифровых образовательных ресурсов. Их использование позволяет расширить возможности предъявления учебной информации, вовлечь обучающихся в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности, а также позволяет изменить качество контроля за их работой, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом, так как результаты своей деятельности студенты могут публиковать на социальных сервисах сети Интернет.

Более подробное знакомство с цифровыми образовательными ресурсами и методикой их использования на уроках в начальной школе происходит при изучении курса методики. Студентам могут быть предложены задания разного рода. Во-первых, это задания, которые предлагают будущим учителям анализировать уже существующие цифровые образовательные ресурсы. Например: «Охарактеризуйте видеоряд, представленный в ЦОР. Выберите тот, который наиболее целесообразен для использования на Вашем уроке: а) для демонстрации учителем; б) для самостоятельной работы учащихся». В результате такой работы студенты учатся выявлять дидактический и развивающий потенциал цифровых образовательных ресурсов. Во-вторых, студентам предлагаются задания, выполняя которые необходимо проанализировать, отобрать цифровой образовательный ресурс или ресурсы и включить их в урок. Им могут быть даны следующие задания:

- Вы проводите урок изучения нового материала с использованием видеоряда ЦОР. Вам необходимо подобрать материалы, сопровождающие изучение темы, а также организовать учащихся класса на самостоятельное изучение темы с использованием видеоряда ЦОР, продумав ключевое задание урока.
- Приготовьте презентацию с включением ЦОР, подобранных на данный урок для учителя и учащихся.
- Подберите ЦОР для контроля и аттестации учебных достижений учащихся по изучаемой теме, обоснуйте целесообразность использования данного ЦОР на уроке учителем или самостоятельно дома учащимися.
- Сопоставьте две презентации о творчестве Е.И. Чарушина. Когда и с какой целью можно использовать каждую презентацию?

Включение подобных заданий позволяет сформировать у студентов систему знаний о месте и роли цифровых образовательных ресурсов в совре-

менном образовательном пространстве, выработать у них умения, которые обеспечивают квалифицированное методическое сопровождение процесса использования ЦОР в школьной практике обучения. Кроме того, у студентов формируются умения органично включать цифровые образовательные ресурсы (или их фрагменты) в уроки разных типов в различных системах обучения, организовывать учебную деятельность учащихся на занятиях с использованием средств ИКТ, а также студенты овладевают навыками работы с доступным кругом цифровых образовательных ресурсов, предназначенных для обучения младших школьников.

Педагогу надо быть очень внимательным при отборе и использовании ЦОР, так как, к сожалению, использование информационно-коммуникационных технологий не всегда приводит к желаемому результату. Обратим внимание на возможные негативные последствия использования новых технологий:

- имея возможность доступа к большому объему информации, обучающийся не всегда может отделять важную информацию от не имеющей ценности, а иногда и ложной информации;
- информационная перегруженность, и как следствие обучающийся не в состоянии обдумать, проанализировать и усвоить ее;
- может возникнуть переоценка собственно технологий, то есть для обучающегося становится важным знание «как» сделать и недооценивается собственно знание («что» и «почему»);
- злоупотребление аудиовизуальными средствами может привести к пассивности обучения (потере творчества и воображения) [7: с. 161].

Однако несмотря на возможность неблагоприятных воздействий информационных технологий, они обладают существенными преимуществами:

- позволяют вести обучение в темпе, соответствующем личностным характеристикам обучающегося;
  - позволяют использовать различные каналы восприятия;
- повышают мотивацию обучающихся за счет привлекательности формы содержания;
- предоставляют возможность совместных действий работа в группе способствует развитию навыков совместной работы, сотрудничества.

Мы придерживаемся точки зрения, что в центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучающегося. Отсюда следует важный вывод: задача вузовского обучения с использованием ЦОР состоит в том, чтобы студент не только овладел определенной суммой знаний, но и научился самостоятельно приобретать знания, овладел способами познавательной деятельности, а затем на практике в школе смог вовлечь учащихся в активную познавательную деятельность, используя цифровые образовательные ресурсы в образовательном процессе школы.

#### Литература

- 1. Дьячко А. Г. Информационные технологии в планировании учебного процесса высшего образовательного учреждения / А.Г. Дьячко, Ю.А. Крупин и др. М., 2000. 96 с.
- 2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [сайт]. URL: http://school-collection.edu.ru (дата обращения 20.09.2009 г.).
- 3. Методики применения цифровых образовательных ресурсов в информационно-телекоммуникационном сопровождении региональной системы образования. URL: http://edu.of.ru/attach/17/5890.doc (дата обращения 20.09.2009 г.).
- 4. Соколова Т. Е. Комплексное использование разных источников информации на уроках в начальной школе: учебно-методическое пособие / Т.Е. Соколова. Самара: Издательский дом «Федоров», 2008. 96 с.
- 5. *Татаринцева Т. И.* Цифровые образовательные ресурсы на уроках технологии / Т.И. Татаринцева. URL: http://totem.edu.ru/index.php?option=com\_content&task=view&id=405&Itemid=28 (дата обращения 20.09.2009 г.).
- 6. Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования // Начальная школа: сборник учебно-методических материалов для педагогических вузов / Отв. ред. Н.П. Безрукова. М.: Университетская книга, 2008. 160 с.
- 7. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня. СПб.: Речь, 2007. 320 с.

#### Literatura

- 1. *D'yachko A. G.* Informacionny'e texnologii v planirovanii uchebnogo processa vy'sshego obrazovatel'nogo uchrezhdeniya / A.G. D'yachko, Yu.A. Krupin i dr. M., 2000. 96 s.
- 2. Edinaya kollekciya cifrovy'x obrazovatel'ny'x resursov. http://school-collection. edu.ru
- 3. Metodiki primeneniya cifrovy'x obrazovatel'ny'x resursov v informacionno-tele-kommunikacionnom soprovozhdenii regional'noj sistemy obrazovaniya. http://edu.of.ru/attach/17/5890.doc
- 4. *Sokolova T. E.* Kompleksnoe ispol'zovanie razny'x istochnikov informacii na urokax v nachal'noj shkole: uchebno-metodicheskoe posobie / T.E. Sokolova. Samara: Izdatel'skij dom «Fedorov», 2008. 96 s.
- 5. *Tatarinceva T. I.* Cifrovy'e obrazovatel'ny'e resursy' na urokax tehnologii / T.I. Tatarinceva. http://totem.edu.ru/index.php?option=com\_ content&task=view&id=405&Ite mid=28
- 6. Cifrovy'e obrazovatel'ny'e resursy' v shkole: metodika ispol'zovaniya // Nachal'naya shkola: sbornik uchebno-metodicheskix materialov dlya pedagogicheskix vuzov / Otv. red. N.P. Bezrukova. M.: Universitetskaya kniga, 2008. 160 s.
- 7. Chelovek i novy'e informacionny'e texnologii: zavtra nachinaetsya segodnya. SPb.: Rech', 2007. 320 s.

#### А.Ф. Шадура

### Эволюция научных представлений о психологической помощи

сихологическая помощь — одно из наиболее динамично развивающихся в последние десятилетия направлений социально полезной деятельности. Имея чуть больше ста лет истории, психологическая помощь востребована в разных областях человеческой жизнедеятельности: от промышленности до здравоохранения. Эта деятельность включает в себя ряд специальностей, каждая из которых имеет свой круг задач и методов. В общем виде, как пишет А.Ф. Бондаренко, «Психологическая помощь есть область и способ деятельности, предназначенные для содействия человеку и сообществу в решении широкого круга проблем, порождаемых душевной жизнью человека в социуме» [1]. Становление психологической помощи как специфического вида профессиональной деятельности началось в конце XIX века в США, когда Jess B. Davis стал работать в качестве консультанта с учащимися средней школы в Детройте [12]. Чуть позже, в 1908 году, в Бостоне Frank Parsons открыл Бюро профориентации. В 1913 году он же создал National Vocational Guidance Association (Национальную Ассоциацию по проформентации) — первое профессиональное сообщество специалистов, занимающихся психологической помошью.

В это же время в Европе Зигмунд Фрейд заявляет о новом методе помощи людям с психическими нарушениями — talking cue, «лечение разговором», получившем всемирную известность и распространение как психоанализ. До 3. Фрейда главным методом психологической помощи людям с психологическими проблемами был гипноз, то есть, авторитарная модель психологической помощи. Врач имел полную власть над пациентом, мнение больного не принималось, как правило, во внимание. Залогом успешного лечения была высокая внушаемость пациента, если же он внушению не поддавался, то не удавалось и лечение.

3. Фрейд первым обратил внимание не только на бессознательное человека, но и на метод помощи при нарушениях психики. Увидев, сколь целебна для страдающей личности исповедь, когда человек может говорить все, что

у него на душе, не заботясь о выборе выражений и логике, он стал использовать этот метод, позволяя пациенту говорить. Общение врача с пациентом у 3. Фрейда становится диалогичным, он поощряет у своих пациентов стремление к самоисследованию, создавая, по воспоминаниям современников, творческую атмосферу в процессе лечения. Распространив психоанализ и на другие сферы культуры, 3. Фрейд привлек внимание к проблемам психологической помощи специалистов из разных областей, размышления и практика которых способствовали развитию как теоретической базы, так и практических методов психологической помощи [6].

Такой «прорыв», случившийся почти одновременно по обеим сторонам Атлантики стал следствием развития психологической науки и отражением общественных процессов и потребностей. А.Ф. Бондаренко [1] выделяет шесть основных предпосылок и источников появления психологической помощи как профессии:

- 1. Развитие экспериментальной психологии, начавшееся с создания в 1879 году первой психологической лаборатории В. Вундта в Лейпциге.
- 2. Формирование нового, гуманного и научного подхода к людям, страдающими психическими заболеваниями (от Ф. Пинеля, снявшего цепи с пациентов психиатрической лечебницы, до Жан-Мартина Шарко и Пьера Жане, описавшими истерию, и психоанализа как предтечи всей современной психотерапии).
- 3. Развитие психологического тестирования и движения за умственную гигиену (Ф. Гальтон и Ф. Бине, создавшие первые интеллектуальные тесты, Э. Торндайк, Кл. Бирс и Общество Умственной гигиены в США).
- 4. Возникновение в Бостоне в первом десятилетии XX века благодаря А. Парсону консультирования по выбору профессии.
- 5. Возникновение и утверждение в 40-х годах XX века в США недирективного, центрированного на личности подхода Карла Роджерса, который ввел в психотерапию экзистенциальную философию, отказался от термина «пациент» в пользу термина «клиент» и, по существу, закрепил в общественном сознании представление о психологической помощи, каковой она и является в настоящее время, вобрав в себя как собственно консультирование, так и психотерапию.
- 6. Восходящий к американским традициям протестантизма, возникший перед второй мировой войной институт религиозных консультантов и социальных работников. Будучи выпускниками совмещенных факультетов философии и теологии, а также факультетов социологии, эти специалисты предназначались для оказания наставнической и практической помощи людям, попавшим в трудную эмоциональную или житейскую ситуацию.

В России в 1890 году выходит книга врача А.А. Токарского «Терапевтическое применение гипнотизма», где на основании огромного материала и тонких экспериментов убедительно доказывается единство природы гипноза у человека и животных. Широко пользовался в лечении больных гипнозом и В.М. Бехтерев, который был прекрасным гипнологом. По Бехтереву, сущность и эффективность коллективного лечения гипнозом определяют три условия [5]:

- разъяснительная беседа рационального плана;
- внушение в гипнозе;
- обучение участников группы формулам самовнушения.

Работы 3. Фрейда появились на русском языке вскоре после опубликования в Европе. Благодаря работе Н. Осипова и его коллег, а также прекрасным переводам Моисея Вульфа и Ивана Ермакова, психоаналитические идеи получили в России популярность среди представителей культуры и части врачей. Журнал «Психотерапия» начинает выходить в России почти одновременно с первым журналом венских аналитиков [11]. Двухтомное издание «Введение в психоанализ» было выпущено Государственным издательством в 1922 году неслыханным по тем временам во всем мире для такой литературы тиражом 2 000 экземпляров. В это же время психоаналитические идеи применяются в целях воспитания и образования, психоаналитики работают в школах. К сожалению, после разгрома педологии в 30-х годах психологическая помощь в СССР сохранилась лишь в рамках медицины, где доминировали директивные методы помощи, основанные на внушении, а также в спорте и в небольшой степени на производстве. Но уже в 70-е годы идеи американских и европейских психотерапевтов стали проникать и сквозь «железный занавес», что привело в итоге к восстановлению единого профессионального пространства и присоединения отечественных специалистов к мировому профессиональному сообществу. Это произошло, прежде всего, благодаря развитию социальнопсихологического тренинга и психологического консультирования (так было переведено на русский язык понятие «counseling» — консультирование по поводу личных проблем, в отличие «consulting» — консультирование по поводу проблем в организации).

Таким образом, психологическая помощь как профессиональная деятельность развивалась, с одной стороны, в рамках медицинских учреждений и медицинской модели помощи как психотерапия, а с другой — как просветительская, развивающая и поддерживающая деятельность-консультирование. По мере становления практики происходило и теоретическое осмысление разных видов психологической помощи.

Впервые понятие *психотерапия* появилось в конце XIX века и было введено английским врачом Д. Тьюком. В настоящее время в мире насчитывается, по разным оценкам, порядка 800 направлений психотерапии. Соответственно, существует проблема определения этого вида психологической помощи. В конце 80-х годов американская организация Milton Erickson Foundation реализовала проект под названием «What is that psychotherapy»? (Что такое психотерапия?). Были опрошены 81 психотерапевт различных школ и направлений, каждый из которых должен был дать определение «своей» психотерапии. В результате получилась книга, поражающая многообразием трактовок. Приведем некоторые из них (цитаты по устному сообщению и в переводе А.И. Палея).

Т. Szasz, представитель «антипсихиатрии» (направление, отрицающее сам факт существования психических болезней): «Психотерапия — это метафора,

так же, как и психическое заболевание. Психотерапия — это прикладная этика, заключенная в идиому лечения».

- J. Marmor, психоаналитическая психотерапия: «Психотерапия это процесс, в котором человек, желающий что-либо изменить в себе, вступает в контракт с агентом помощи. Этот контракт подразумевает вербальное или невербальное взаимодействие между клиентом и агентом помощи».
- X. Моссак, индивидуальная психология и психотерапия (последователь А. Адлера): «Психотерапия это религиозный процесс превращения, направленный на то, чтобы люди изменились в надежде на "спасение", которое за этим превращением последует».

Несмотря на разнообразие формулировок, можно сказать, что *психотера*пия как вид психологической практики — это деятельность по избавлению от различных психологических и соматических проблем с помощью психологических методов [10].

«Психотерапия в настоящее время не является однозначно понимаемой областью научных знаний и практических подходов, а представляет собой всего лишь их сочетание и частично взаимодействие и отличается различными психологическими, медицинскими, антропологическими, социоэкономическими, экологическими и философскими установками и чрезвычайно широким спектром применения. В общих чертах Бастин... определяет психотерапию как особый вид межличностного взаимодействия, при котором пациентам оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникающих у них проблем или затруднений психического характера» [7: с. 655].

Американский психотерапевт Джером Франк выделил следующие общие особенности любой психотерапии [4]:

- это уникальный вид отношений, в котором союз психотерапевта и клиента заключается и существует исключительно для пользы клиента;
- ситуация психотерапии это безопасное место, гарантирующее конфиденциальность, из которого никакая информация не переходит в мир отношений и занятий клиента;
- разнообразие путей (технологий) помощи, определяемых взглядами терапевта и потребностями клиента;
- набор методов, которыми пользуется терапевт, определяется его точкой зрения.

Вслед за В.Е. Каганом можно сказать, что психотерапия — это конфиденциальный и ведущийся в интересах клиента диалог, в котором и терапевт, и клиент участвуют не как обезличенные врач и пациент вообще, но как уникальные, неповторимые личности. Этот диалог регулируется контрактом, в котором определены регламент взаимодействия, границы ответственности сторон, а также размер и способ оплаты услуг специалиста.

При определении консультирования мы сталкиваемся с теми же проблемами, что и в случае психотерапии. Например, Карл Роджерс дает такое первое определение своего недирективного, клиент-центрированного подхода в консультировании: «Эффективное консультирование представляет собой определенным обра-

зом структурированное, свободное от предписаний взаимодействие, которое позволяет клиенту достичь осознания самого себя настолько, что это дает ему возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации» [8: с. 25]. Психотерапевтическая энциклопедия определяет консультирование как «Профессиональную помощь пациенту в поиске решения проблемной ситуации». American Personnel and Guidance Association в положении о лицензировании определяет консультирование как «применение специальных консультативных процедур и приемов из других областей науки о поведении для помощи в обучении способам решения проблем и принятия решений связанных с карьерой, личностным развитием, семьей и браком или другими межличностными отношениями» [2: с. 10]. В этом определении нет ясности относительно содержания процесса консультирования, но хорошо определена главная задача: обучение. Это определение можно дополнить другим, данным H. Burks и B. Stefflre: «Консультирование означает профессиональное отношение между специально подготовленным консультантом и клиентом. Обычно это отношение один на один, хотя иногда может включать большее количество участников. Назначение консультирования заключается в том, чтобы помочь клиентам понять и прояснить собственные взгляды на их жизненное пространство и научить их достигать собственных, самостоятельно определяемых целей посредством осуществления сознательных выборов и решения проблем эмоциональной и межличностной природы» [2: с. 10]. Итак, подводя итог, мы можем сказать, что консультирование — это процесс взаимодействия двух или нескольких людей, находящихся в особых отношениях помощи. Цель этого процесса — помогать человеку принимать решения и решать проблемы с тем, чтобы научить его делать это самостоятельно. Эта цель достигается с помощью специальных методов и процедур и предполагает обучение клиента навыкам, необходимым для самостоятельного управления своей жизнью.

Английское слово «counsel», от которого произошло понятие консультирование, имеет следующие значения: обсуждение, совещание, совет, намерение. То есть психологическое консультирование — это, прежде всего разговорная практика, посвященная обсуждению планов и намерений человека, удовлетворяющая стремление клиента посоветоваться по поводу наилучших способов осуществления этих планов. Это определенным образом организованное советование по поводу затруднений, возникших у клиента и возможностей их преодоления.

Особый вид психологической помощи — *психологическая коррекция*, — это «направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида» [7: с. 592]. Этот термин появился в СССР в 70-х гг., когда психологи в нашей стране стали активно работать в области психотерапии. Но психотерапия — это лечебная практика, которой по закону может заниматься только врач, имеющий высшее медицинское образование. Для того, чтобы психолог мог оказывать психологическую помощь, был введен этот термин. В настоящее время это понятие существует в трояком содержательном наполнении. В первом случае психологическая коррекция соответствует приведенному выше определению, получая при этом приставку или зависимое слово, определяющие специфику и зону

помощи: нейропсихологическая коррекция, коррекция поведения, коррекция отношений и т.п. С другой стороны, в медицинской психотерапии психологическая коррекция понимается как деятельность, решающая задачи психопрофилактики. Но в последние годы наибольшее распространение, получила третья трактовка понятия психологической коррекции как системы психологического воздействия на ребенка для предупреждения или преодоления отклонений в его развитии и поведении. По сути, психологическая коррекция понимается во всем мире как детская психотерапия.

В современной теории психологической помощи существует проблема отличий разных ее видов друг от друга. Следует отметить, что в настоящее время в мире нет единого подхода к разграничению консультирования и психотерапии. Некоторые практики считают, что в разграничении нет необходимости, и используют оба понятия как синонимы. Другие же полагают, что такое разграничение должно быть сделано. Это особенно необходимо при подготовке школьных консультантов, так как некоторые специалисты до сих пор считают, что школьный консультант (в России — школьный психолог) ничем не отличается от обычного психотерапевта [12].

Например, Ю.Е. Алешина выделяет следующие процедурные отличия психологического консультирования от психотерапии [3]:

- отличия, связанные с характером жалобы клиента;
- отличия, связанные с процессом диагностики;
- отличия, связанные с процессом оказания воздействий;
- отличия, связанные со сроками работы;
- отличия, связанные с типом клиентов;
- отличия в требованиях к уровню подготовки специалиста, оказывающего воздействие.

А.Н. Елизаров [3] указывает на следующие особенности психологического консультирования, отличающие его от психотерапии:

- Более широкая сфера применения, обращенность к проблемам психически здоровых людей.
- Ориентация на более широкое использование данных, полученных в эмпирических исследованиях, организованных по экспериментальному плану, с использованием для анализа результатов методов математической статистики.
- Работа преимущественно с ситуационными проблемами, решаемыми на уровне сознания.
- Большая субъект-субъектность, диалогичность общения психологаконсультанта и клиента. Подразумевается, что клиент — здоровый человек, которому можно делегировать больше ответственности за свою жизнь.
- Ориентация на здоровые стороны личности клиента, отказ от концепции болезни в процессе работы с ним, признание прав клиента на большую вариативность поведенческих реакций и психических состояний как здоровых, а не болезненных явлений.

- Ориентация на большую активность и самостоятельность клиента в процессе работы с ним, пробуждение внутренних ресурсов человека.
- Допустимость более широкого спектра разнообразных профессиональных моделей деятельности, чем в психотерапии.

Однако, решив обозначить различия между консультированием и психотерапией, мы сталкиваемся с тем, что границы этих различий порой настолько размыты, что невозможно прийти к согласию во всех деталях. R.R. Cottone высказал мнение, что хотя различия между консультированием и психотерапией могут быть обозначены, опираясь на такие факторы, как история возникновения и развития, тип клиента и условия осуществления деятельности, расхождение в целях и в степени серьезности проблем клиента, эти различия постепенно стираются, поскольку современные клинические программы предоставляют возможность и для «консультирования», и для «терапии», а специалисты, прошедшие подготовку как консультанты работают в таких же условиях, в которых традиционно могли работать лишь психологи и психиатры. Другими словами, консультанты сейчас оказывают услуги, традиционно представляемые как психотерапия, а психотерапевты оказывают услуги консультирования [12]. Тем не менее, несмотря на такое слияние на практике, консультирование и психотерапия представляют собой различные виды деятельности.

J.К. Zeig описывает психотерапию как «ситуацию, где терапевт помогает пациенту позволить себе совершить что-то из того, на что он надеялся, но не мог сделать из-за неверия в то, что это возможно». Хотя в этом определении психотерапия озвучивается как мотивирование, автор позднее поясняет, что психотерапия это «помощь людям в раскрепощении себя» [2: с.11]. Таким образом, психотерапия все больше делает акцент на проблемах, связанных с развитием, вторгаясь тем самым на территорию консультирования, тем самым меньше акцентируясь на «лечении» психических заболеваний.

Хотя Д. Блочер проводит разграничение между консультированием и психотерапией, определяя *цели консультирования*, как развитие — образование — профилактика, а цели психотерапии — как исправление — регулирование — лечение, Р. Джордж и Т. Кристиани отмечают, что постепенное продвижение этих областей деятельности навстречу друг другу привело к тому, что руководство оказалось на одном конце континуума, психотерапия на другом, а консультирование — между ними. И тогда разницу между этими тремя областями деятельности можно увидеть наилучшим образом, рассмотрев отношения этих точек континуума к ряду общих элементов, а именно: цели, клиенты, условия осуществления деятельности, требования к специалистам и методы.

Мы согласны с мнением Р. Джорджа и Т. Кристиани [2], что современные консультирование и психотерапия используют одни и те же теоретические знания и набор техник. Различия в степени тяжести состояния клиента, уровне сложности проблемы клиента или его функционирования не меняют сути терапевтического процесса. Поэтому мы рассматриваем эти термины как взаимозаменяемые.

В настоящее время психологическая помощь используется в следующих областях [1]:

- психическое и духовное развитие ребенка;
- экзистенциальные и личностные проблемы подростка;
- брак и семья;
- проблематика психического и личностного здоровья;
- психологическая помощь умирающему и психотерапия горя;
- проблемы пожилого возраста;
- школьное консультирование;
- профориентационное консультирование;
- психологическая помощь, относящаяся к кросскультурной проблематике;
  - управленческое консультирование;
- консультирование в замкнутых временных сообществах: больницах, местах заключения, студенческих общежитиях др.;
  - психологическая помощь и поддержка в кризисных ситуациях.

В теории и практике современной психологической помощи можно выделить две общие ориентации. Первая из них придерживается медицинской модели взаимодействия психотерапевта и клиента (пациента). Психотерапия в этом случае направлена на избавление клиента от болезненных или мешающих симптомов с помощью специальных процедур. Психотерапевт выступает здесь в качестве авторитетного (и чаще всего авторитарного) эксперта, полностью контролирующего процесс психотерапии и несущего всю полноту ответственности за результат. Сюда можно отнести когнитивные и поведенческие модели психотерапии, например рационально-эмотивную поведенческую терапию А. Эллиса; отчасти патогенетическую психотерапию по Мясищеву и нейро-лингвистическое программирование и др.

Другая модель предполагает увеличение ответственности пациента за процесс и результат психотерапии; цель терапии — не столько избавление от симптомов, сколько личностное изменение и развитие пациента под влиянием психотерапевтического опыта. Психотерапевт выступает здесь в качестве равноправного собеседника, живой независимой личности, помогающей другой личности отыскать в себе и своем ближайшем окружении ресурсы для изменения и развития. Ответственность за процесс и результат психотерапии в большей степени здесь переходит к пациенту. Такая модель реализует себя в рамках клиент-центрированной терапии К. Роджерса, гештальт-подхода Ф. Перлза, экзистенциальной психотерапии и др. «Немедицинская» модель психотерапевтических отношений получила в последние несколько десятилетий широкое распространение среди практикующих психотерапевтов в нашей стране благодаря развитию гуманистической психологии. Эту модель мы назвали «Модель выбора», сделав акцент на праве и свободе клиента выбирать не только помогающего специалиста, но и способы помощи [9].

Итак, психологическая помощь за время своего становления и развития как профессиональной деятельности прошла путь от авторитарных, дирек-

тивных отношений между помогающим специалистом и клиентом до субъектсубъектного подхода в помогающих отношениях. За это время расширилась сфера применения психологической помощи, наработан огромный технический потенциал, создано множество теорий и моделей помогающей деятельности. Считаю необходимым отметить, что, несмотря на теоретическое многообразие в этой области, большинство авторов придерживаются общих этических стандартов и принципов уважительного отношения к человеческому страданию и «не навреди». Тем не менее, все более остро встает проблема создания «метаязыка» психологической помощи, чтобы представители разных ее ветвей и направлений могли лучше и быстрее понимать друг друга.

#### Литература

- 1. Бондаренко A.  $\Phi$ . Психологическая помощь: теория и практика / A.  $\Phi$ . Бондаренко. M.: Институт Психотерапии, 2000. 336 с.
- 2. Джордж Р. Консультирование: теория и практика / Р. Джордж, Т. Кристиани. М.: ЭКСМО, 2002. 448 с.
- 3. *Елизаров А. Н.* Основы индивидуального и семейного психологического консультирования / А.Н. Елизаров. М.: Ось-89, 2005. 351 с.
- 4. *Каган В. Е.* Психотерапия для всех и для каждого / В.Е. Каган. М.: ЭКСМО-Пресс, 1998. 384 с.
- 5. *Кондрашенко В. Т.* Общая психотерапия / В.Т. Кондрашенко, Д.И. Донской. Минск: Вышейшая школа, 1998. 480 с.
- 6. *Поренцер А*. Археология психоанализа: интимность и социальное страдание / А. Лоренцер. М.: Прогресс-Академия, 1996. 304 с.
- 7. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: ПИТЕР, 1998. 752 с.
- 8. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новые подходы в области практической работы: монография: Пер. с англ. / К. Роджерс. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.-463 с.
- 9. *Шадура А. Ф.* Модели психологической помощи и проблема субъектности в образовательном пространстве. Материалы окружной научно-практической конференции / А.Ф. Шадура. Ханты-Мансийск, 2004. 260 с.
- 10. *Шадура А. Ф.* Консультирование как психотерапия или особенности научной терминологии / А.Ф. Шадура // Школьный психолог. 2002. № 1. С. 14.
- 11. Эткинд А. Эрос невозможного. История психоанализа в России / А. Эткинд. СПб.: МЕДУЗА, 1993. 463 с.
- 12. *George R. L.* Counseling. Theory and Practice / R.L. George, T.S. Cristiani. Boston, Allyn & Bacon, 1995. 326 p.

#### Literatura

1. *Bondarenko A. F.* Psixologicheskaya pomoshh: teoriya i praktika / A. F. Bondarenko. – M.: Institut Psixoterapii, 2000. – 336 s.

- 2. *Dzhordzh R*. Konsul'tirovanie: teoriya i praktika / R. Dzhordzh, T. Kristiani. M.: JeKSMO, 2002. 448 s.
- 3. *Elizarov A. N.* Osnovy' individual'nogo i semejnogo psixologicheskogo konsul'tirovaniya / A.N. Elizarov. M.: Os'-89, 2005. 351 s.
- 4. *Kagan V. E.* Psixoterapiya dlya vsex i dlya kazhdogo / V.E. Kagan. M.: JeKSMO-Press, 1998. 384 s.
- 5. *Kondrashenko V. T.* Obshhaya psixoterapiya / V.T. Kondrashenko, D.I. Donskoj. Minsk: Vy'shejshaya shkola, 1998. 480 s.
- 6. *Lorencer A*. Arxeologiya psixoanaliza: intimnost' i social'noe stradanie / A. Lorencer. M.: Progress-Akademiya, 1996. 304 s.
- 7. Psixoterapevticheskaya e'nciklopediya / Pod red. B.D. Karvasarskogo. SPb.: PITER, 1998. 752 s.
- 8. *Rodzhers K*. Konsul'tirovanie i psixoterapiya. Novy'e podxody' v oblasti prakticheskoj raboty': monografiya: Per. s angl. / K. Rodzhers. M.: JeKSMO-Press, 2000. 463 s.
- 9. *Shadura A. F.* Modeli psixologicheskoj pomoshhi i problema sub''ektnosti v obrazovatel'nom prostranstve. Materialy` okruzhnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / A.F. Shadura. Hanty-Mansijsk, 2004. 260 s.
- 10. *Shadura A. F.* Konsul'tirovanie kak psixoterapiya ili osobennosti nauchnoj terminologii / A.F. Shadura // Shkol'ny'j psixolog. − 2002. − № 1. − S. 14.
- 11. E'tkind A. E'eros nevozmozhnogo. Istoriya psixoanaliza v Rossii / A. E'tkind. SPb.: MEDUZA, 1993. 463 s.
- 12. George R. L. Counseling. Theory and Practice. Boston, Allyn & Bacon, 1995. 326 p.

#### О.А. Белкина

#### **Феноменология** эмоционального интеллекта

Возникало свое понимание роли эмоций в мышлении, соотношении и учений об их взаимовлиями. Своеобразие проблема-

Факт существования и роль эмоциональных процессов в познании были отмечены еще до выделения психологии в самостоятельную науку. Так, еще Аристотель в своей психологической системе разграничил теоретический и практический разум на основе различия между функциями мышления. Функцией теоретического мышления выступало накопление знаний, а практического — руководство поведением. Исследуя проблему регуляции поведения, Аристотель пришел к выводу, что возможна двойная регуляция — как эмоциями, так и разумом. Умственные процессы, как считалось, надлежит отделить от всего личностного, особенно от побуждений, чувств, аффектов, страстей, вообще от эмоциональных состояний. С особенной силой и убежденностью философы античности акцентировали негативные стороны влияния аффектов на мыслительную деятельность человека. Стоики, например, рассматривали аффекты как «порчу разума» и считали, что человека следует «лечить» от них как от болезни.

В идеях античных философов о негативной роли эмоций в мышлении есть исключения — проблема творчества. Для творческого процесса важно особое эмоциональное состояние, которое характеризуется значительным ослаблением роли разума, а также важно получение эмоций от умственной деятельности, которые служат механизмом дальнейшего развития человеческого познания.

Подобная противоречивость сохраняется и в более поздних философских учениях Р. Декарта и Б. Спинозы. Дожила она и до момента рождения научной психологии из недр философской мысли. Для философов Нового времени было характерно противопоставление эмоций и разума. В основном взаимосвязь эмоций и интеллекта выражается в доминировании познавательной сферы над аффективной сферой. Два основных взгляда на взаимосвязь эмоций и интеллекта в философии (рационализм, отдающий ведущую роль интеллекту и иррационализм, склоняющийся к доминированию эмоциональной сферы)

отражают множество соображений высказанных за прошедшие тысячелетия о соотношении между интеллектом и аффектом. Сложность состояла в том, что интеллектуальные чувства сводились в основном к познавательным процессам. Общая идея в философской мысли — признание наличия сложных, опосредованных отношений между эмоциями и интеллектом.

В дальнейшем изучение представлений о понимании роли эмоций в мышлении, о соотношении эмоций и познавательных процессов и их взаимовлиянии шло в различных направлениях (то в рамках теорий эмоций, теорий интеллекта и др.).

В последние десятилетия двадцатого века пересечения изучения эмоций и мышления органично слились в понятие эмоционального интеллекта.

Так Д. Мейер [18], один из авторов первой модели эмоционального интеллекта в рамках научной психологии, изучив проблему истории возникновения понятия эмоционального интеллекта в XX–XXI веках выделил пять периодов:

- 1) 1900–1969 гг. исследования эмоций и интеллекта были относительно обособлены;
- 2) 1970–1989 гг. в центре внимания находилось взаимное влияние когнитивных и эмоциональных процессов;
- 3) в период 1990–1993 гг. эмоциональный интеллект был определен в качестве предмета психологического исследования;
- 4) в 1994–1997 гг. понятие эмоциональный интеллект было популяризовано:
- 5) с 1998 г. по настоящее время происходит прояснение сущности феномена.
- А.С. Петровская [10], в диссертации, касаясь проблемы структурирования воззрений на взаимосвязь эмоций и интеллекта в рамках психологии выделяет три этапа:

Первый этап — состоит из нескольких подразделов:

- в русле психологии мышления конца XIX начала XX вв.;
- зарубежная психология с 1920 г. в рамках психологии интеллекта;
- 1980 г. отечественные психологи в рамках эмпирических исследований роли эмоций в мыслительном процессе.

*Второй этап* — влияние эмоций на когнитивную сферу (М. Арнольд, Р. Лазаурус, С. Шехтер, А. Эллис).

Третий этап — интегративный: в рамках метакогнитивной психологии.

Так периоды, выделенные Д. Майером, касаются изучения зарубежной истории, возникновения понятия «эмоциональный интеллект», а А.С. Петровская расширяет временные границы изучения проблемы эмоционального интеллекта (включая конец XIX века). Исследования отечественных ученых в данной области А.С. Петровская выделяет лишь с 1980 г., хотя в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева гораздо раньше были заложены методологические основы для преодоления традиционного разрыва между познавательными и эмоциональными процессами и, в частности, отрыва мышления от эмоциональной сферы. Признание позитивной роли эмо-

ций в интеллектуальных и творческих процессах ярко представлено в отечественной школе психологии мышления.

Предложенные Д. Майером и А.С. Петровской периоды в изучении проблемы взаимосвязи эмоций и интеллекта дополняют друг друга, расширяя временные границы проблемы и включая объемный пласт отечественных исследований. На основании имеющихся взглядов по проблеме выделения этапов и периодов изучения взаимосвязи эмоций и интеллекта отечественными и зарубежными учеными видится возможным преобразовать последовательность в истории данного вопроса таким образом:

- 1. Философский этап в рамках философских учений (Аристотель, Платон).
- 2. Этап начала эмпирических исследований (конец XIX начало XX веков: Э. Блейер, Ч. Дарвин, У. Джеймс, П. Жане, Н. Ланге, Г. Майер, Т. Рибо).
- 3. Этап подчеркнуто дифференцированного изучения эмоциональной и когнитивной сфер начало XX века конец 60-х гг. XX века:
- в рамках изучения эмоций теории эмоций М. Арнольда, Р.У. Липера, С. Шехтера, А. Эллиса, и др.;
- в рамках психологии интеллекта Г. Майера, Ч. Спирмена, Л. Терстоуна и др.;
- исследования отечественных ученых П.К. Анохина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.В. Симонова и др.
- 4. Этап начала автономного изучения эмоционального интеллекта (1970—1989 гг. в центре внимания находилось взаимное влияние когнитивных и эмоциональных процессов Р. Бар-Он, В.К. Вилюнас, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Л.В. Путляева, П.В. Симонов, П. Сифнеос, Р. Стернберг, О.К. Тихомиров и др.).
  - 5. Этап глубинного изучения феномена эмоционального интеллекта:
- в период 1990–1993 гг. эмоциональный интеллект был определен в качестве предмета психологического исследования (Д. Карузо, Д. Майер, К. Саарни, П. Сэловей);
- в 1994 г. по настоящее время происходит прояснение сущности феномена:
- 1) научное направление (Т.П. Березовская, С.П. Деревянко, Д.В. Люсин, Д. Майер, М.А. Манойлова, П. Сэловей П. и др.);
- 2) популистское направление (в рамках бизнес психологии Г. Бук, Д. Гоулман, С. Стейн и др.);
- 3) в контекстуальных границах социального интеллекта (О.П. Джон, С. Космитский, Р. Риггио, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.).

Первая и наиболее известная в научной психологии модель эмоционального интеллекта была разработана П. Сэловеем и Д. Майером; ими же был введен в психологию сам термин «эмоциональный интеллект». Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 году [20]. П. Сэловей и Д. Майер определяют эмоциональный интеллект как сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением.

Каждый тип способностей состоит из ряда компонентов. Способность к идентификации и выражению эмоций делится на два компонента, один из которых направлен на свои, а другой — на чужие эмоции. В первый компонент включаются вербальный и невербальный субкомпоненты, а во второй — субкомпоненты невербального восприятия и эмпатии. Регуляция эмоций состоит из двух компонентов: регуляция своих и чужих эмоций. Третий тип способностей, связанный с использованием эмоций в мышлении и деятельности, включает компоненты гибкого планирования, творческого мышления, перенаправленного внимания и мотивации.

Позже П. Сэловей и Д. Майер доработали и уточнили предложенную модель, переработанный вариант основывается на представлениях о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами. Иначе можно было бы сказать, что они «информируют» человека о характере этих связей. При этом связи могут быть не только актуальными, но и вспоминаемыми и даже воображаемыми. Изменение связей с другими людьми и предметами приводит к изменению эмоций, переживаемых по этому поводу. В свете этих представлений эмоциональный интеллект трактуется, как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [7: с. 30].

Анализ способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации, позволил П. Сэловею и Д. Майеру выделить четыре компонента, которые были названы «ветвями». Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению автора осваиваются в онтогенезе последовательно. Важно отметить, что каждый компонент касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

- 1. Идентификация эмоций (восприятие). Включает ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций (то есть способность заметить сам факт наличия эмоций), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинности эмоций и их имитации.
- 2. Использование эмоций (помощь мышлению) для повышения эффективности мышления и деятельности. Включает способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызвать эмоции, которые способствуют решению задач, использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.
- 3. Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, вербальную информацию об эмоциях.
- 4. Управление эмоциями. Способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений.

По свидетельству ряда исследователей широкое распространение в среде психологов проблема эмоционального интеллекта получила благодаря работе американского ученого Д. Гоулмана. Он первый включил понятие эмоционального интеллекта в структуру социального интеллекта и предложил рассматривать его как важный компонент лидерских способностей, чем содействовал росту популярности этого психического явления.

Д. Гоулман выделил следующие критерии эмоционального интеллекта: самомотивацию, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться. Он добавил к выделенным П. Сэловеем и Д. Майером компонентам еще несколько, а именно — энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Тем самым, соединив когнитивные способности с личностными характеристиками. Однако методических инструментов для выявления этих характеристик Д. Гоулман не предложил.

Книги Д. Гоулмана посвящены в основном эмоциональному интеллекту как конкурентной стратегии для лидеров, и служат популярным руководством для отбора руководителей в бизнесе [17]. Представления об основных аспектах эмоционального интеллекта и соответствующих им навыках изменялись по мере возникновения новых данных доступных для анализа. Если ранние варианты модели эмоционального интеллекта Д. Гоулмана включали пять основных составляющих и 25 навыков эмоционального интеллекта, то в последующем модель была упрощена и ограничилась четырьмя составляющими и 18 навыками — самосознанием (навыки: эмоциональное самосознание, точная самооценка, уверенность в себе), самоконтролем (навыки: обуздание эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, оптимизм, инициативность), социальной чуткостью (навыки: сопереживание, деловая осведомленность, предупредительность) и управлениями отношениями (навыки: воодушевление, влияние, помощь в совершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, сотрудничество). В свою очередь, самосознание и самоконтроль относятся автором к личностным навыкам, то есть определяют, как человек управляет собой, а социальная чуткость и управление отношениями относятся к социальным навыкам — то есть это способности которые определяют, как мы управляем нашими отношениями с людьми.

Дж. Паулиу-Фрай определяет эмоциональный интеллект как «способность эффективно распознавать и управлять нашими собственными эмоциями и эмоциями других людей» [9].

Развитие моделей эмоционального интеллекта можно описать следующим образом. Модель П. Сэловея и Д. Майера, возникшая первой, включала в себя только когнитивные способности, связанные с переработкой информации. Затем определился сдвиг в трактовке понятия в сторону усиления роли личностных характеристик. Крайним выражением этой тенденции можно считать модель Р. Бар-Она, он определяет эмоциональный интеллект как «со-

вокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, влияющих на общую способность кого-либо справляться с требованиями и давлением окружающей среды» [16: p. 44].

Р. Бар-Он выделил пять сфер, в каждой из которых отмечены наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха: «...познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость); навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание); способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость); управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль); преобладающее настроение (счастье, оптимизм)» [11: р. 88].

Более детально модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она включает 5 общих областей, и 15 подразделов:

- 1. Внутриличностная сфера касается способности понимать себя и управлять собой, которая включает в себя самоанализ, ассертивность, независимость, самоуважение, самоактуализацию.
- 2. Межличностная сфера затрагивает способности взаимодействия с другими людьми и способность ладить с ними, включает эмпатию, способность устанавливать взаимовыгодные межличностные взаимоотношения, социальную ответственность.
- 3. Сфера адаптивности затрагивает способность быть гибким и реалистичным, решать ряд проблем по мере их возникновения, включает оценку действительности, гибкость, умение решать проблемы.
- 4. Сфера управления стрессом рассматривает способность противостоять стрессу и контролировать свою импульсивность, включает толерантность к стрессу, контроль импульсивности.
- 5. Сфера общего настроения, включает оптимизм, удовлетворенность жизнью.

Иными словами, понятие Р. Бар-Оном эмоционального интеллекта включает в себя навыки, которые необходимы человеку для того, чтобы справляться с повседневной жизнью и не относит к эмоциональному интеллекту когнитивные способности. Другими словами, Р. Бар-Он предлагает определять эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Несколько иначе предлагает рассматривать это явление российский психолог Д.В. Люсин в его трактовке эмоциональный интеллект — «...способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [7: с. 33], при этом подчеркивается, что способность к пониманию и способность к управлению эмоциями могут быть направлены и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Таким образом, автор предлагает рассматривать два варианта эмоционального интеллекта — «внутриличностный» и «межличностный». Оба

варианта, по его справедливому утверждению, предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков.

Способность к пониманию эмоций, означает, что человек может распознать эмоцию, может идентифицировать эмоцию и понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями, означает что человек может контролировать интенсивность эмоций, может контролировать их внешнее выражение, может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Д.В. Люсин представляет эмоциональный интеллект как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой — с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект — это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

Модель эмоционального интеллекта, предложенная Д.В. Люсиным, включает три элемента:

- Когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации).
- Представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.).
- Особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.).

Предлагаемая модель эмоционального интеллекта принципиально отличается от смешанных моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые представляют собой корреляты способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта. Не представляется также возможным отождествить эту модель с трактовкой эмоционального интеллекта как черты.

Особого внимания заслуживает другой подход. Так, многие современные исследователи, разделяя мнение необходимости изучения проблемы эмоционального интеллекта, предлагают при этом ставить задачу шире и обсуждать эту проблему в более широком контексте. То есть через рассмотрение эмоционального интеллекта через призму общих социальных способностей, как их неотъемлемой части.

Так, С. Космитский и О.П. Джон предложили концепцию социального интеллекта, включающую семь составляющих, — оценку перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях с окружающими, способность иметь дело с людьми, социальную приспособляемость, теплоту в межличностных отношениях, — которые были, в свою очередь укомплектованы в две относительно самостоятельные группы: «когнитивные» и «поведенческие».

Первые четыре элемента (оценка перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях с окружающими) были отнесены к когнитивным элементам социального интеллекта, а оставшиеся три (способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях) к поведенческим.

В данной концепции социального интеллекта прослеживается тесное вза-имодействие когнитивной и аффективной сфер.

Современные отечественные ученые А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, также включили в своих исследованиях эмоциональный интеллект как элемент социального интеллекта. Интерес к данным видам интеллекта во многом связан с их прогностическими функциями.

Д.В. Ушаков определяет социальный интеллект (именно как интеллект) как «способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их». Только при этих условиях социальный интеллект, по мнению Д.В. Ушакова, становится в один ряд с другими видами интеллекта, «...образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной» [14: с. 18]. С этим утверждением можно согласиться в том случае, если мы ставим перед собой задачу чистоты использования термина «интеллект», но стремление решать более масштабные задачи, связанные с проблематикой прогнозирования степени успешности личности на дальнейших этапах ее развития, предполагает и иные подходы. Социальный интеллект определяется, как способность не просто понимать других людей и ситуации их взаимодействия, но и управлять ими или адаптироваться к ним. По его мнению, в рамках социального интеллекта взаимодействуют когнитивное и аффективное. В эмоциональном интеллекте Д.В. Ушаков выделяет две стороны: рационально-когнитивную, которая характеризуется оценкой поведения с помощью когнитивных категорий и эмоционально-эмпатийную, заряжение эмоциональным состоянием, способность к эмпатии.

Вероятно, на терминологическом уровне это противоречие может быть разрешено путем введения еще одного термина — «социальная компетентность». В том случае и когнитивная, и поведенческая составляющие будут органично соединены.

В концепции социального интеллекта, А.И. Савенков, выделяет три группы, описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие [12]. Содержательно каждую из этих групп А.И. Савенков представляет следующим образом:

- 1. Когнитивные: социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование.
- 2. Эмоциональные: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль, сопереживание, степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности, эмпатия, установление эмоциональных связей с другими.

3. Поведенческие: социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация, способность к саморегуляции, способность эффективно работать в условиях стресса.

Попытки нахождения места эмоционального интеллекта в «схожих» понятиях были предприняты отечественными учеными И.Н. Андреевой, Е. Власовой, С.П. Деревянко и др.

Так, С.П. Деревянко проводит категориальный анализ содержательных характеристик эмоционального интеллекта и близких по происхождению понятий: социальный интеллект, эмоциональная компетентность, эмоциональное мышление, эмоциональная одаренность, эмоциональная креативность.

С.П. Деревянко, рассматривая связь эмоционального и социального интеллекта, считает, что объединяющей категорией для этих понятий выступает «общение». Каждый из выделенных видов интеллекта предполагает реализацию способностей к распознаванию и интерпретации эмоциональных состояний других людей. Вместе с тем, отличительной характеристикой, в данном случае, служит направленность общения: эмоциональный интеллект направлен, в основном, на внутреннее осмысление собственных эмоциональных переживаний относительно ситуаций межличностного общения, а социальный интеллект более направлен вовне «ориентирован на коммуникативное взаимодействие» [4].

Актуализация эмоционального интеллекта происходит в сфере эмоционального общения (эмоциональное отношение, эмоциональное воздействие), социального интеллекта — в сфере межличностного общения; для эмоционального интеллекта коммуникация представляет собой стимул, для социального интеллекта — целевое предназначение.

Выделенный межпонятийный комплекс связей, позволил С.П. Деревянко определить общую категориальную структуру эмоционального интеллекта, отражающую уровни репрезентации эмоций: коммуникативный уровень (интерактивность эмоций); гностический уровень (познаваемость эмоций); эвристический уровень (новизна эмоций).

Изучением эмоционального интеллекта в современной отечественной психологии также занимаются Т.П. Березовская, Н. Коврига, О.В. Лунева, М.А. Манойлова, Э.Л. Носенко, А.С. Петровская и другие.

М.А. Манойлова [8], определяет эмоциональный интеллект как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. В структуре эмоционального интеллекта она выделяет два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный (иными словами, способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми). По мнению М.А. Манойловой, эмоциональный интеллект это интегративное понятие, состоящее из эмоции, интеллекта и воли. Воля в эмоциональном интеллекте — средство подчинения эмоционального интеллектуальному. Воля, по мнению М.А. Манойловой, объединяет эмоции и интеллект в концепции эмоционального интеллекта.

В модели М.А. Манойловой эмоциональный интеллект — субъективная характеристика личности, его цель — трансформация и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субъекта. Процесс эмоционального интеллекта — осознание своего внутреннего состояния и партнера по общению, отражение внешнего эмоционального состояния другого человека. Результат эмоционального интеллекта — психические новообразования личности.

Таким образом, эмоциональный интеллект, по М.А. Манойловой, — способность эмоционального понимания, познания своих состояний и состояний партнеров по общению; управление своими действиями в направлении сознательно поставленной цели, регулируя внутренние состояния (желания, потребности); связано с переживанием значимости действующих на партнеров по общению явлений и ситуаций.

В модели эмоционального интеллекта нет иерархической зависимости, все формы интегративно проявляются на всех уровнях профессиональной деятельности в неразрывном слиянии и взаимодействии. Эмоциональный интеллект считается высоко развитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

А.С. Петровская изучала взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и управленческой деятельностью. Она рассматривает проблему эмоционального интеллекта в рамках направления метакогнитивизма, а сам эмоциональный интеллект предстает метапроцессуальным феноменом, и описывается автором, одновременно как когнитивным образованием (с точки зрения познания индивидом своих эмоций и чувств других людей) так и регулятивным (позволяющим субъекту регулировать собственные эмоциональные процессы и контролировать эмоции окружающих).

Разнообразие появившихся в последнее десятилетие моделей эмоционального интеллекта вызвало необходимость их классификации.

Д. Майер и П. Сэловей [19] предложили различать модели способностей и смешанные модели. Их собственная модель способностей объясняет эмоциональный интеллект как пересечение эмоций и познания, то есть трактует эмоциональный интеллект как когнитивную способность. Смешанные модели, трактуют эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик (Р. Бар-Он, Д. Гоулман).

А.В. Карпов и А.С. Петровская, выделяют несколько причин критики смешанных моделей эмоционального интеллекта: чрезмерное расширение понятия эмоционального интеллекта, в которое включаются самые разнообразные личностные характеристики, и преувеличение прогностической функции понятия в этих моделях.

Для прояснения конструкта эмоционального интеллекта важен вопрос о возможности его развития. И.Н. Андреева [1] по этому вопросу выделяет существование двух позиций в психологии. Согласно первой (Д. Майер) эмоциональный интеллект описывается как относительно устойчивая способность, вследствие чего повысить его уровень практически невозможно. Оппоненты первой позиции,

считают, что эмоциональный интеллект можно развивать. Эмоциональное развитие проявляется в сознательном регулировании эмоций. Последней точки зрения придерживается и Т.П. Березовская [2], результаты эмпирического исследования которой указывают на возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения и воспитания. В зарубежной психологии на позиции возможности развития эмоционального интеллекта стоят практически все популистские направления в психологической науке. В качестве доказательства правоты данной позиции зачастую приводятся исследования между IQ и EQ. Так, например, С. Стейн и Г. Бук сравнивая IQ и EQ, показывают, что отличие когнитивных и эмоциональных способностей состоит в том, что IQ сохраняет практически постоянную величину, а EQ повышается с возрастом. В результате они приходят к выводу о том, что EQ — не природная склонность, которая имеет отношение к способности человека хорошо проявлять себя в каком-то конкретном навыке, роде занятий или отрасли науки.

Также чаще всего с эмоциональным интеллектом идентифицируют понятие личность. Различия между понятиями личность и эмоциональный интеллект состоит, как и в случае с IQ в степени динамичности явления. Личность — совокупность черт характера, основное свойство которых постоянство. «Эмоциональный интеллект же складывается из ряда сиюминутных, тактических, «динамичных» умений и навыков, которые можно применять в зависимости от ситуации» [13: с. 13]. Таким образом, С. Стейн и Г. Бук делают вывод о том, что можно повышать уровень эмоционального интеллекта посредством тренировки, обучения и жизненного опыта.

Анализируя основные теории эмоционального интеллекта, существующие на данный момент, можно попытаться выделить его критерии.

Эмоциональный интеллект имеет двойственную природу: когнитивные способности (распознавание, идентификация эмоций — скорость переработки эмоциональной информации) и личностные характеристики, которые, в свою очередь разделяются на поведенческий (эмоциональная саморегуляция) и эмоциональный компоненты (эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмпатия, доминирующее настроение). Эмоциональный интеллект развивается, он не представляет собой исключительно личностную черту.

#### Когнитивные способности:

Идентификация и распознавание эмоций связаны с «когнитивными схемами эмоций», то есть установлением того набора признаков, с помощью которых можно судить о наличии той или иной эмоции. В восприятии эмоций других большое значение имеют аффективно-когнитивные структуры (по К. Изарду) — способность связывать ситуации с основными эмоциями. Для распознавания эмоций другого человека используются различные каналы экспрессии: мимика, речь, вегетативные и двигательные реакции. Понимание эмоций другого человека определяется многими факторами, в частности индивидуальными особенностями как оцениваемого, так и опознающего. В.А. Лабунская [6] выявила, что эмоции лучше опознают люди с развитым не-

вербальным интеллектом, эмоционально подвижные, больше направленные на окружающее, чем на самих себя.

Успешное решение задач, связанных с осознанием эмоций других, базируется на том, что, как впервые предположил Ч. Дарвин и продемонстрировал в исследовании П. Экман (1984, 1994), набор способов выражения базовых эмоций (радость, удивление, гнев, отвращение, страх, печаль, презрение) универсален для всех представителей человеческого рода, очевидно, потому, что они представляют собой врожденные компоненты нашего эволюционного наследия. Свой взгляд на универсальность эмоций П. Экман назвал нейрокультурной теорией, отразив в этом названии роль мозга и культуры в выражении эмоций. Мозг точно указывает, какие лицевые мышцы должны двигаться, чтобы получилось определенное выражение лица, соответствующее строго определенной эмоции. Однако при этом разные культуры вносят собственные поправки в выражение биологически универсальных эмоций, что показано в ряде исследований.

Личностные способности:

- 1) Поведенческий компонент (эмоциональная саморегуляция):
- Контроль выражения своих эмоций. Отсутствие внешнего проявления эмоций не говорит о том, что человек их не испытывает. В некоторых случаях сдерживание демонстрации своего переживания делает влияние испытываемой эмоции менее длительным и разрушительным. Контроль экспрессии проявляется в трех формах: «подавлении», то есть сокрытии выражения переживаемых эмоциональных состояний; «маскировке», то есть замене выражения переживаемого эмоционального состояния выражением другой эмоции, не переживаемой в данный момент; «стимуляции», то есть выражении переживаемых эмоций [5].
- Вызов желательных эмоций. Актуализация эмоциональной памяти и воображения как способ вызова определенного эмоционального состояния. Этот прием используется как составная часть саморегуляции.
- Устранение нежелательных эмоциональных состояний. К. Изард отмечает три способа устранения нежелательного эмоционального состояния: 1) посредством другой эмоции; 2) когнитивная регуляция; 3) моторная регуляция.

Первый способ регуляции предполагает сознательные усилия, направленные на активацию другой эмоции, противоположной той, которую человек переживает и хочет устранить. Второй способ связан с использованием внимания и мышления для подавления нежелательной эмоции или установления контроля над нею. Это переключение сознания на события и деятельность, вызывающие у человека интерес, положительные эмоциональные переживания. Третий способ предполагает использование физической активности как канала разрядки возникшего эмоционального напряжения.

Психическая регуляция связана либо с воздействием извне, либо с саморегуляцией (аутогенная тренировка, прогрессивная релаксация).

Из теории эмоционального процесса следует, что выражение лица, когда оно соответствует выражению фундаментальной эмоции, может играть роль в контроле или регуляции эмоционального переживания.

Немало выдающихся теоретиков и исследователей эмоций приходили к сходным выводам. Ч. Дарвин утверждал, что свободное выражение эмоции («посредством наружных признаков») усиливает ее, тогда как подавление внешнего выражения снижает («смягчает») ее. У. Джемс считал, что если субъект не выражает эмоцию, то «она умирает», и что субъект может «преодолеть нежелательную эмоцию», если будет последовательно использовать внешние движения противоположной желательной эмоции. Похожие мнения высказывали другие психологи. Однако, несмотря на общее признание того, что изменения позы и выражения лица изменяет эмоциональное переживание, почти нет экспериментов, проверяющих это предположение. В этих исследованиях простые манипуляции лицевыми мышцами по инструкции экспериментатора не вызывали перехода от выражения к переживанию. Однако эти исследования не отвергают действенности экспрессии, проявляемой по желанию самого субъекта, или экспрессии, действующей вместе с соответствующим воображением или знанием.

Подавлению выразительного компонента эмоции может способствовать когнитивная или моторная деятельность индивида. В то же время из-за действия подавляющих процессов субъективное переживание может не возникнуть. Таким образом, хотя когнитивные процессы могут влиять на эмоциональные, они сами не есть необходимая часть эмоций.

Конструкты поведенческого компонента, имеющие направленность на других связаны с умением человека понимать причины, вызвавшие эмоцию и спрогнозировать ситуацию, к которой могут привести данные эмоции.

#### 2) Эмоциональный компонент

- Эмоциональная выразительность. В конструкте эмоционального интеллекта эмоциональная выразительность это выражение человеком своих эмоций через жесты, мимику, голос, двигательные реакции адекватно ситуации.
- Эмоциональная чувствительность устойчивое свойство индивида, проявляющееся в легкости, быстроте и гибкости эмоциональной реакции на различные воздействия [3].
- Эмпатия (сопереживание) умение поставить себя на место другого человека и способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. В конструкте эмоционального интеллекта рассматривается эмпатия как сопереживание то есть как принятие тех чувств, которые испытывает другой так, как если бы они были собственными.

Эмпатия как эмоциональный отклик человека на переживания других людей — проявляется как в сопереживании, так и в сочувствии. При сопереживании эмоциональный отклик идентичен тому, что и как переживает конкретный человек; это возможно лишь при представлении себя на месте переживающего. При сочувствии эмоциональный отклик выражается только в участливом отношении к переживающему, но переживания человека, сочувствующего другому, и их проявления бывают весьма противоречивы [15].

• Доминирующее настроение. В теории эмоционального интеллекта предполагается, что доминирующее настроение должно быть с положитель-

ной валентностью, то есть человеку с эмоциональным интеллектом присущ оптимизм.

Необходимо также учитывать, что данные способности и компоненты разнонаправлены, то есть внутриличностные и межличностные. Важно для диагностики то, что в форме проявления эмоциональный интеллект связан с когнитивной сферой (осознание эмоции), а также с поведенческой (реальное проявление эмоций).

#### Литература

- 1. *Андреева И. Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. -2007. -№ 5.  $\mathbb{C}$ . 57–65.
- 2. *Березовская Т. П.* Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: сборник статей / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. Минск: БГПУ, 2006. С. 16–20.
- 3. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. М.: Филинъ, 1996. 472 с.
- 4. Деревянко С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности / С.П. Деревянко // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. Ч. 1. Смоленск: СмолГУ, 2007. С. 108–112.
  - 5. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2008. 783 с.
- 6. *Лабунская В. А.*Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. Ростов-н./Д.: Феникс, 1999. 608 с.
- 7. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИПРАН, 2004. С. 29–35.
- 8. *Манойлова М. А.* Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. Псков: ПГПИ, 2004.-60 с.
- 9. *Орме*  $\Gamma$ . Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха /  $\Gamma$ . Орме. М.: КСП+, 2003. 272 с.
- 10. *Петровская А. С.* Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук / А.С. Петровская. Ярославль, 2007. 225 с.
  - 11. Практический интеллект / Под ред. Р. Стернберга. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
- 12. Савенков А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практической психологии образования. 2006. N 160. C. 30-38.
- 13. *Стейн С.* Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваши успехи / С. Стейн, Г. Бук; пер. с англ. Е.А. Латыш. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007. 339 с.
- 14. *Ушаков Д. В.* Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИПРАН, 2004. С. 11–28.
- 15. Юсупов И. М. Психология эмпатийности (теоретические и прикладные аспекты): дис. ... докт. психол. наук / И.М. Юсупов. СПб., 1995. 202 с.

- 16. *Bar-On R*. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 120 p.
- 17. *Goleman D*. Emotional intelligence / D. Goleman. New York: Bantam Books, 1995. 275 p.
- 18. *Mayer J. D.* A field guide to emotional intelligence / J.D. Mayer // Ciarrochi J. D., Forgas J. P., Mayer J. D. (eds.) Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2001. P. 3–24.
- 19. *Mayer J. D.* Emotional Intelligence meet traditional standards for an intelligence / J.D. Mayer, D.R. Caruso, P. Salovey // Intelligence. 1999. V. 27. P. 267–298.
- 20. *Salovey P*. Emotional Intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. V. 9. P. 185–211.

#### Literatura

- 1. *Andreeva I. N.* Predposy'lki razvitiya e'mocional'nogo intellekta / I.N. Andreeva // Voprosy' psixologii. − 2007. − № 5. − S. 57–65.
- 2. *Berezovskaj T. P.* Psixologicheskie osobennosti e'mocional'nogo intellekta starsheklassnikov // Kognitivnaya psxologiya: sbornik statej / Pod red. A.P. Lobanova, N.P. Radchikovoj. Minsk: BGPU, 2006. S. 16–20.
- 3. *Bojko V. V.* E'nergiya e'mocij v obshhenii: vzglyad na sebya i drugix / V.V. Bojko. M.: Filin, 1996. 472 s.
- 4. *Derevyanko S. P.* E'mocional'ny'j intellekt: problemy' kategorial'nosti / S.P. Derevyanko // Psixologiya v sovremennom informacionnom prostranstve: materialy' mezhdunarodnoj nauchnoj konferecii / Smol. gos. un-t. Ch. 1. SmolGU, 2007. S. 108–112.
  - 5. *I'l'in E. P.* E'mocii i chuvstva / E.P. I'll'in. SPb.: Piter, 2008. 783 s.
- 6. *Labunskaya V. A.* E'kspressiya cheloveka: obsnhenie i mezhlichnostnoe poznanie / V.A. Labunskaya. Rostov na Donu: Feniks, 1999. 608 s.
- 7. *Lyusin D. V.* Sovremenny'e predstavleniya ob e'mocional'nom intellekte / D.V. Lyusin // Social'ny'j intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. M.: IPRAN, 2004. S. 29–35.
- 8. *Manojlova M. A.* Razvitie e'mocional'nogo intellekta budushhix pedagogov / M.A. Manojlova. Pskov: PGPI, 2004. 60 s.
- 9. *Orme G.* E'mocional'noe my'shlenie kak instrument dostizheniya uspexa / G. Orme. M.: KSP+, 2003. 272 s.
- 10. *Petrovskaya A. S.* E'mocional'ny'j intellekt kak determinanta rezul'tativny'x parametrov i processual'ny'x xarakteristik upravlencheskoj deyatel'nosti: dis. ... kand. psixol. nauk. Yaroslavl', 2007. 225 s.
  - 11. Prakticheskij intellekt / Pod red. R. Sternberga. SPb.: Piter, 2002. 272 s.
- 12. *Savenkov A. I.* E'mocional'ny'j i social'ny'j intellekt kak predictor zhiznennogo uspeha / A.I. Savenkov // Vestnik prakticheskoj psixologii obrazovaniya. 2006. № 1(6). S. 30–38.
- 13. *Stejn S.* Preimushhestva EQ: E'mocional'ny'j intellekt i vashi uspexi / S. Stejn, G. Buk; per. s angl. E.A. Laty`sh. Dnepropetrysk: Balans Biznes Buks, 2007. 339 s.
- 14. *Ushakov D. V.* Social'ny'j intellekt kak vid intellekta / D.V. Ushakov // Social'ny'j intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. M.: IPRAN, 2004. S. 11–28.

- 15. *Yusupov I. M.* Psixologiya e'mpatijnosti (teoreticheskie i prikladny'e aspekty'): dis. ...dokt. psixol. nauk / I.M. Yusupov. SPb., 1995. 202 s.
- 16. *Bar-On R*. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 120 p.
- 17. *Goleman D.* Emotional intelligence / D. Goleman. New York: Bantam Books, 1995. 275 p.
- 18. *Mayer J. D.* A field guide to emotional intelligence / J.D. Mayer // Ciarrochi J.D., Forgas J.P., Mayer J.D. (eds.) Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2001. P. 3–24.
- 19. *Mayer J. D.* Emotional Intelligence meet traditional standards for an intelligence / J.D. Mayer, D.R. Caruso, P. Salovey // Intelligence. 1999. V. 27. P. 267–298.
- 20. *Salovey P*. Emotional Intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. V. 9. P. 185–211.

#### ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

#### С.К. Гуськова

### Критерии сформированности общей культуры и способности к самопознанию у школьников

инамика личностного развития детей, качественные изменения в особенностях их познавательных процессов, эмоциональной сферы, мотивации различных видов деятельности выявляются в процессе психолого-педагогической диагностики. Для того, чтобы учителю организовать какую-либо работу по изучению и воспитанию детей, помощи в их саморазвитии целесообразно провести диагностику общей культуры школьников, которая служит исходным пунктом построения деятельности по развитию детей.

Опираясь на мнение ряда исследователей (Э.М. Александровской, Б.Г. Ананьева, Н.А. Ананьевой, Л.И. Анцыферовой, Л.И. Божович, С.Л. Братченко, М.Р. Мироновой, И.Ю. Истошина, Е.М. Ковшова и др.), можно определить компоненты общей культуры личности:

- Сфера интересов.
- Свойства характера.
- Нравственное поведение и ценностные ориентации.
- Качества личности, необходимые для достижения успеха.
- Коммуникативная культура.
- Мотивация деятельности по самоизменению и самосовершенствованию.

В качестве показателей уровня развития компонентов общей культуры школьников выделяются следующие параметры:

- широта кругозора и спектра интересов, выраженность интереса к учебе (замеряется *сфера интересов*);
  - открытость, сдержанность (замеряются свойства характера);
- честность, наличие эталона нравственности, толерантность, эмпатия, дружелюбие (замеряется *нравственное поведение и ценностные ориентации*);
- целеустремленность, активность, инициативность, решительность, независимость, организованность, усидчивость, аккуратность, дисциплинированность, ответственность, качество предметной деятельности, развитость воли

(замеряются качества личности, необходимые для достижения успеха);

- общительность, умение строить отношения в коллективе, грамотная речь (замеряется *коммуникативная культура*);
- интерес к вопросам самосовершенствования, желание заниматься самоизучением и самоизменением (замеряется мотивация деятельности по самопознанию, самовоспитанию и самосовершенствованию).

Эти показатели наиболее полно отражают действительное состояние культурного развития личности. Например, кругозор определяет мышление индивида, спектр его интересов, оказывает влияние на развитие интереса к учебе, так как перед школьником открываются взаимосвязи изучаемого с окружающим миром. Знания о природе, о людях, произведениях искусства, техническом прогрессе общества, достижениях наук и так далее дают возможность учащемуся понять, что он живет в совершенно ином мире, чем он считал ранее, и что он — часть этого мира, в котором необходимо найти свое место.

Открытость личности — один из показателей развития общей культуры человека. Она предполагает наличие обратной связи между людьми, обмен мнениями, желание впитывать в себя новую информацию о мире и действовать сообразно ей. Открытость влияет на образование адекватных способов отражения действительности, проявляющихся в различных действиях личности. Сдержанность показывает наличие внутреннего «стержня» в человеке, который помогает ему, не выходя за рамки общественных норм поведения, выражать себя. Открытость и сдержанность — важные свойства характера индивида, которые можно отнести к показателям культурного человека. Честность в поступках, в суждениях, в высказываниях свидетельствует о наличии «внутреннего судьи» человека, который «не позволяет» ему совершить бесчестный поступок (И. Кант). Существование у человека эталона нравственности, примера для истинного подражания влияет на личностные качества субъекта, в том числе и на развитие такого качества, как честность, формирует ценностные ориентации личности. Толерантность, терпимое отношение к людям, принятие их такими, какие они есть, эмпатия, сопереживание другим, проявление дружелюбия также говорят об уровне нравственного воспитания личности, понимающей и принимающей чувства других людей и способной жить в коллективе. Целеустремленность, решительность предполагают упорство в достижении желаемого. Активность, инициативность определяют стремление субъекта двигаться вперед к достижению цели, желание жить насыщенной полноценной жизнью. А независимость говорит о внутренней свободе личности, самодостаточности, непреклонности в отстаивании своих идей и взглядов, несмотря, например, на несогласие с этим мнением окружающих. Организованность, усидчивость, дисциплинированность, волевое поведение определяют зрелую личность, обладающую навыками самоорганизации и саморегуляции, так как внутренняя дисциплина развивается благодаря постоянным упражнениям, самовоспитанию. Усидчивость — следствие развития сдержанности индивида, внимательности и концентрации внимания на предмете, а также следствие развития волевой сферы. Развитая воля определяет личность достаточно сложившуюся, дисциплинированную, с твердым характером. Аккуратность, качество предметной деятельности говорят об ответственном отношении к работе, заинтересованности в достижении положительного результата в работе. Обладание личностью этими перечисленными качествами доказывает ее способность к достижению успеха.

Коммуникативная культура человека складывается из наличия общительности, грамотной речи. Общительность говорит об открытости субъекта миру, о желании строить взаимоотношения с окружающими, вследствие чего появится и умение строить эти отношения в коллективе. Правильная речь свойственна человеку грамотному, образованному, с широким кругозором и спектром интересов — эти качества способствует более быстрому налаживанию контактов с окружающими.

Интерес к вопросам самосовершенствования, желание заниматься самоизучением и самоизменением свидетельствуют о наличии у субъекта мотивации этих актов саморазвития. Как правило, воспитанный, культурный человек характеризуется наличием стремления к совершенству из-за существующего чувства неполной удовлетворенности собой. Поэтому мотивация этой деятельности — составляющая общей культуры личности.

Определение уровня развития компонентов общей культуры школьников (сферы интересов; свойств характера; нравственного поведения и ценностных ориентаций; качеств личности, необходимых для достижения успеха; коммуникативной культуры; мотивации деятельности по самоизменению и самосовершенствованию) (см. в табл. 1):

- 1. Начальный уровень характеризуется узким кругозором, слабо выраженным интересом к учебе, узконаправленностью сферы интересов; закрытостью, раздражительностью, упрямством; низкой степенью проявления честности, отзывчивости; отсутствием эталона нравственного поведения, безучастным отношением к другим, нетерпимым отношением к товарищам, недружелюбным поведением; отсутствием определенной цели в жизни, низкой степенью проявления активности, нерешительностью, зависимостью от других, неорганизованностью, неусидчивостью, неаккуратностью, низкой дисциплинированностью, безответственностью, низким качеством предметной деятельности, слабо развитой волей; низкой степенью общительности, неумением строить отношения в коллективе, косноязычной речью; отсутствием интереса к вопросам самосовершенствования.
- 2. Итоговый уровень определяется расширением кругозора, спектра интересов, выраженностью интереса к учебе; открытостью, сдержанностью, покладистостью; честностью, отзывчивостью, наличием эталона нравственности, толерантностью по отношению к окружающим, высокой степенью эмпатии, дружелюбным отношением к другим; целеустремленностью; высокой степенью активности, инициативности, решительности, независимости, организованности, усидчивости, аккуратности, дисциплинированности, ответственности, исполнительности; высоким качеством предметной деятельности, волевым поведением; общительностью, умением налаживать отношения в коллективе, грамотной речью; интересом к вопросам самосовершенствования и желанием заниматься этим.

## Таблица 1

общей культуры школьников на различных уровнях ее развития Качественная характеристика проявления компонентов

Компоненты культуры Уровень	Сфера интересов школьников	Свойства характера учащихся	Нравственное поведение, ценностные ориентации подростков	Качества личности, необходимые для достижения успеха	Коммуникативная культура школь- ников и соцпсих. климат в коллективе	Мотивация деят-ти по самоизменению и самосовер- шенствованию
Начальный	Узкий кругозор. Преоб- Интерес к учебе ладание слабо выражен. закрытости, Сфера интере- раздражи- сов узконаправ- тельности, ленна. упрямства.	ссти, ги- ти, ва.	Низкая степень проявления честности. Отсутствие эталона нравственного поведения. Безучастное отношение к другим. Нетерпимое отношение к товарищам. Недружелюбное поведение.	Нет определенной цели.       Низкая степень проявления актив- тельности, нерешительность, высокая преобладание неорганизованности, неусидчивости, неаккуратности, назкой дисциплинированности, безответственности.       Косноязыч нама и деятельности.         Низкое качество предметной деятельности.       Слабо развитая воля.	Низкая степень общи- тельности. Неумение строить от- ношения в коллективе. Косноязычная речь.	Отсутствие интереса к вопросам самосо- вершенствования.
Итоговый	Широкий кру- гозор. Выраженный интерес к учебе. Широкий спектр интере- сов.	Высокая степень открытости, сдержан- ности.	Высокая степень честности. Наличие эталона нравственности. Толерантность по отношению к окружающим. Высокая степень эмпатии. Дружелюбное отношение к другим.	Высокая степень целеустремлен- ности, активности, инициатив- ности, решительности, неза- висимости, организованности, усидчивости, аккуратности, дисциплинированности, ответ- ственности. Высокое качество предметной деятельности.	Высокая степень об- щительности. Умение налаживать от- ношения в коллективе. Грамотная речь.	Устойчивый интерес и желание занимать- ся самоизменением.

Выявление учителем уровня общей культуры у школьников может происходить с помощью следующих методов исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, анализ творческих работ, социометрия. Наблюдение педагога за учащимися дает информацию о нравственном поведении (терпимости, эмпатии), о наличие желания помогать окружающим людям. Беседы определяют степень грамотности индивида, богатство его речи, наличие коммуникативной культуры учащихся, уровень общительности. В анкетах школьники могут указать на спектр их интересов, на наличие эталона нравственности, сознаться о собственном честном или бесчестном поступке. Путем наблюдения выясняется наличие таких свойств характера детей, как сдержанность и открытость. Творческие работы помогают увидеть степень усидчивости, аккуратности, качество деятельности личности. Социометрия необходима для выявления социально-психологического климата в детском коллективе. Благодаря ей определяются формальные и неформальные лидеры, «тихони», «изгои» и так далее. Результаты социометрии позволяют учителю оптимизировать сложившуюся ситуацию в классе, помогут окрепнуть «слабым», тем самым, уменьшив власть лидеров.

Средствами для выявления уровня развития общей культуры личности служат воспитывающие ситуации, художественная литература, телевидение, мероприятия, коллективные дела, учение, труд, игра. Благодаря воспитывающим ситуациям, коллективным делам определяется сформированность волевой сферы школьников, степень их ответственности за порученное им дело. Художественная литература, телевидение способствуют обнаружению у школьников эталонов для подражания. Во время общественных мероприятий учащиеся проявляют различные качества и активность самого разного свойства, что дает фактический материал учителю для анализа. Коммуникативная культура, качества, необходимые для достижения успеха проявляются во время диспутов и дискуссий. И конечно основными средствами диагностики уровня развития общей культуры школьников выступают учение, труд игра, как основные виды их деятельности.

Диагностика уровня общей культуры школьников дает учителю информацию о личности учащихся в целом. Эта работа необходима для последующего построения, организации и осуществления какой-либо деятельности по воспитанию и обучению школьников, и в частности, для управления процессом самопознания школьников. Для этого необходимо выявить уровень развития элементов самопознания у учащихся (рефлексии, самонаблюдения, самоанализа, самоотчета, самооценки, самокритики, самоконтроля), что представляет собой следующий этап этой деятельности. На основе анализа практических разработок различных исследователей (Е.Н. Богданова, Л.В. Бороздиной, С.Л. Братченко, В.М. Дубоделовой, И.П. Краснощеченко, А.И. Липкиной, Т. Мерцаловой, М.Р. Мироновой, Л.И. Мнацаканян, В.Ф.Сафина, Е.А. Сорокоумовой, В.В. Столина, Н.П. Толстолуцких, О.Г. Тыртышной, Л.И. Туктаевой, О.В. Турусовой, Р.Н. Файзуллина, Д.Н. Хломова, Л.А. Флегонтовой, Г.А. Цукерман, Б.М. Мастерова, В.И. Чирковой, В.И. Щедрова, В.Б. Ямидано-

вой и др.), можно определить критерии оценки сформированности способности к самопознанию у школьников, позволяющие учителю отследить динамику процесса самопознания на основе выявления уровня развития элементов самопознания у детей: устойчивость интереса к познанию себя; регулярность, систематичность, самостоятельность занятий самопознанием; обдуманность собственных действий (поведения, мыслей, поступков); объективность оценки собственных проявлений.

Устойчивость интереса к познанию себя показывает наличие мотивации к этой деятельности у учащихся, так как в противном случае интерес, возникший благодаря фактическому материалу, который дал учитель (в рассказах, беседах, диспутах о данном предмете), мог исчезнуть. А наличие и сохранение интереса доказывает актуальность и значимость этого вопроса для личности. Такие показатели сформированности способности к самопознанию у школьников, как регулярность и систематичность занятий самопознанием подчеркивают существование внутреннего побуждения к этой работе, проявляющегося в стремлении к самоактуализации. Систематические, а не время от времени занятия, без долгосрочных пропусков, регулярно проводящиеся в школе, за пределами школы или дома становятся показателями успешного продвижения личности по пути самосовершенствования. Эти показатели выявляют нацеленность учащихся на деятельность по самоизменению, подчеркивают целеустремленность в достижении желаемого результата, упорство и необходимость в данной работе. Самостоятельность деятельности по самопознанию говорит о высокой степени сформированности сознания субъекта, нацеленного на самоизучение и дальнейшее самосовершенствование. Самостоятельность предполагает высокую осознанность действий учащихся, сознательность, личную активность, наличие знаний, умений и навыков по самопознанию. Обдуманность собственных действий (поведения, мыслей, поступков) подразумевает самоанализ и самоконтроль, что говорит о существовании чувства ответственности индивида за себя перед самим собой и окружающими, о высоком уровне самоорганизации, и, как следствие, о сформированности способности самопроектирования. Объективность оценки собственных проявлений личности, адекватность самооценки реально существующих качеств индивида, соответствие ее настоящему положению вещей также свидетельствует о сформированности способности к самопознанию.

Уровни сформированности способности к самопознанию у учащихся следующие (см. табл. 2):

- Формально-констатирующий (низкий). Этот уровень характеризуется отсутствием направленного на себя внимания (рефлексии, самонаблюдения), самоотчета, а также дискретностью знаний о самоанализе, доминированием ориентации на внешнюю оценку себя, необъективной самокритикой вследствие преобладания эмоционального самовосприятия, непроявленностью навыка самоконтроля.
- Эмоционально-преобразующий (средний). Данный уровень определяется бессистемностью действий, хотя и выполняемых при помощи учителя. Здесь наличествует эпизодическая рефлексия, неустойчивый интерес к самонаблю-

## Таблица 2

Качественная характеристика проявления элементов самопознания на различных уровнях его развития

Метод само- познания Уровень	Рефлексия	Самонаблюдение	Самоанализ	Самоотчет	Самооценка	Самокритика	Самоконтроль
Познавательно- преобразующий (высокий)	Систематичная рефлексия, в которой подросток чувствует необходимость.	Устойчивый интерес к самонаблю- рес к самонаблю- дению, которое рует свое поведе- осуществляется ние и осознает сознательно. кающих затрул- нений.	Ученик самостоя- тельно анализи- рует свое поведе- ние и осознает причины возни- кающих затрул- нений.	Систематичный, сознательный, переходящий в потребность самоотчет.	Подросток регулярно, са- мостоятельно и объективно дает оценку своим проявлениям.	Обдуманная объективная са- мокритика.	Самостоятельный регулярный и со- знательный само- контроль.
Эмоционально- преобразующий (средний)	Рефлексия эпи- зодическая.	Интерес к само- наблюдению неустойчивый.	Осуществление самоанализа при помощи учителя.	Фрагментарный самоотчет.	Самооценка сти- мулируется учи- телем.	Наблюдаются критические отзывы подростка о себе, инициируе- мые учителем.	Самоконтроль активизируегся учителем.
Формально- констатирующий (низкий)	Направленного внимания на себя у подростка не происходит.	Мотивация самонаблюдения огсутствует.	Дискретность знаний о самоанализе.	Самоотчет как осознанный элемент само-познания отсутствует.	В оценке себя существенно доминирует ориентация на внешние стимулы и оценки.	Эмоциональное восприятие себя, самокритика необъективна.	Навык самокон- троля не выяв- ляется.

дению, осуществление самоанализа при помощи учителя, фрагментарный самоотчет, стимуляция самооценки учителем, инициируемые им критические отзывы о себе, активизация педагогом самоконтроля.

— Познавательно-преобразующий (высокий). На этом уровне мотивация приобретает познавательный характер, что выражается в желании учащихся проникать в суть изучаемых предметов или явлений и действовать самостоятельно. Данный уровень показывает наличие систематической рефлексии, в которой подросток чувствует необходимость; устойчивого интереса к самонаблюдению; самостоятельного самоанализа; систематического, переходящего в потребность самоотчета; самостоятельной объективной самокритики и регулярного самоконтроля.

Выявление учителем уровня сформированности способности учащихся к самопознанию происходит с помощью следующих методов: наблюдения, беседы, анкетирования, анализа творческих работ. С помощью наблюдения учитель может получить информацию о степени самостоятельности действий учащихся, занимающихся самопознанием. В беседе с учеником определяется ход выполнения им различных действий и выясняется степень обдуманности будущей работы, наличие этапа ее планирования и возможного прогнозирования ее результатов. Через анкеты и беседы собирается информация о регулярности и систематичности занятий самопознанием, а также о наличии интереса к этому, о степени адекватности самооценки. Анализ творческих работ (сочинений, рисунков, поделок, макетов и так далее) дает фактический материал об аккуратности, усидчивости школьника, о качестве его работы, о внутренних психических состояниях субъекта, степени организованности, о наличии самоконтроля, критического отношения к себе, которое проявляется через самооценивание своих работ, что также выявляет уровень развития самопознания.

В качестве средств для развития самопознания выступают воспитывающие ситуации, художественная литература, телевидение, мероприятия, коллективные дела, учение, труд, игра. Воспитывающие ситуации заставляют школьника проявить свои качества (эмпатию, дружелюбие, готовность придти на помощь и др.), и, наблюдая за действиями ученика, находящегося в подобной ситуации, учитель получает интересующую его информацию. Художественная литература служит материалом для размышления индивида о себе и помогает выявить собственные недостатки или подчеркнуть достоинства. Что учащийся предпочитает читать и кто его «герои» выясняется в ходе бесед, благодаря которым выявляется желание школьника работать над собой с целью походить на определенный эталон. То же относится и к телевидению: определяются наиболее предпочитаемые телепередачи, телефильмы и через беседы или анкетирования отмечается степень критического размышления об увиденном, адекватность оценки.

Мероприятия, которые посещают учащиеся по собственному желанию, проявив при этом инициативу (концерты, экскурсии, музеи, театры, выставки и др.), указывают на определенные ценностные приоритеты и в ходе бесед, анкетирования уточняется, что индивид хотел получить от посещения именно этого объекта культуры, на что это посещение его подвигло. Различ-

ного рода коллективные дела (стенгазеты, театральные постановки, проекты, общественно-полезные дела и так далее) также выступают средством выявления уровня сформированности самопознания учащихся: учитель выясняет путем наблюдения, проведения бесед наличие рефлексии собственных проявлений в ходе работы; самооценки своего участия в деле, результатов той части общей работы, которую делал сам; самоотчета о выполненном участке работы и о ее качестве, самокритики за невыполнение поставленной задачи.

В процессе учебной деятельности, трудовой или игровой, школьники могут заниматься рефлексией, самонаблюдением, анализировать свою работу или участие в игре, давать оценку своим проявлениям, относиться к себе критически, научиться контролировать себя.

Итак, на основе анализа результатов выявления уровня развития элементов самопознания у школьников происходит дальнейшее планирование деятельности по развитию самопознания учащихся.

#### Н.В. Гросул

#### Обучение в творчестве

тношение к детскому изобразительному творчеству противоречиво. Одни считают его примитивным, не имеющим эстетической ценности. Другие признают детское творчество искусством. Отсутствие ясности в понимании этого вопроса негативно сказывается на содержании и методах педагогики искусства.

В вышедшей в 1969 году книге В.С. Щербакова «Изобразительное искусство. Обучение и творчество» содержится очень много ключевых проблем, непосредственно связанных с руководством изобразительным творчеством детей. Автор — блистательный художник-педагог ставит перед самим собой и перед читателем вопросы: что есть предмет обучения — техническая или творческая сторона его? Каким образом в учебном процессе они сочетаются и на какой основе? Говоря о выразительности детского рисунка, В.С. Щербаков обращает особое внимание на подходы педагога к творчеству детей и пишет о том, что «выразительность детского рисунка может стать предметом особого изучения, наблюдения и педагог обязан продумать систему особых педагогических приёмов, чтобы наиболее полно развить её в детском изображении» [9: с. 62].

Известный деятель отечественной педагогики В.П. Вахтеров на страницах книги «Основы новой педагогики» ещё в начале XX века на основе проведённого социологического обследования в городских и сельских школах делает вывод о том, что способность к рисованию выступает «преобладающей способностью детства» [3: с. 12].

Оценивая детские рисунки разного возрастного периода, руководитель детских художественных изостудий Ленинграда С.Д. Левин в книге «Ваш ребёнок рисует» пишет, что рисунок маленького ребёнка, несмотря на свою неумелость, обладает такой силой обаяния, выразительности, которая подчас нелегко даётся профессионалу. Говоря об одарённых детях, С.Д. Левин также придерживается мнения, что способных к рисованию во много раз больше, чем принято думать. Обладание художественными задатками в раннем детстве, скорее правило, чем исключение [7: с. 132].

Капитальное исследование психолога В.С. Мухиной «Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта» и другие работы того же автора раскрывают не только основные вопросы теории детского изобразительного творчества, но и затрагивают другие проблемы, напрямую связанные с этим видом детского творчества. Основываясь на обширных экспериментальных данных, В.С. Мухина расценивает детское графическое творчество как документ эпохи [8: с. 217].

Вне всякого сомнения, что индивидуальное творческое развитие, выявление одарённых в изобразительном творчестве детей, дальнейшее их творческое продвижение стоят в основе прогрессивных педагогических поисков. Педагогу, в первую очередь, нужна такая методика, которая бы спровоцировала его на поиск собственного пути к общению с детьми, развивала творческие потребности и духовно-нравственный потенциал.

Несомненно то, что педагог, с его художественно-эстетической позицией, культурой и мировоззрением ощущается в каждом из представленных на выставках детского творчества рисунках.

Разноплановое решение одних и тех же тем, различный подход к выразительным качествам художественного материала, говорят об устоявшихся вкусовых предпочтениях в выборе ребёнком средств художественного воплощения.

Учебный предмет «Изобразительное искусство», будучи базовым в средней общеобразовательной школе и в такой же степени обязательным в дошкольном образовательном учреждении, только лишь в незначительной степени может решить проблему приобщения детей к художественному творчеству. На решение этой задачи в основном направлены учреждения системы дополнительного образования. Дополнительное образование детей позволяет расширить формы работы с обучающимися, вовлекая в творчество массы желающих. В настоящее время обозначилась тенденция усиления студийной работы в сфере изобразительного, декоративно-прикладного искусства и архитектуры непосредственно в условиях общеобразовательной школы и учреждений дошкольного образования [4: с. 3–5].

В последние годы усиливается тенденция работы в изостудиях с дошкольниками. Это связано с многими факторами:

- востребованностью со стороны родителей;
- желанием вовлечь ребёнка в мир искусства;
- недостатками, кроющимися в системе базового эстетического образования;

При определении законов развития и трансформации педагогических методов в изобразительном творчестве детей и подростков за последние 50 лет нами были выявлены следующие тенденции [1]:

- Разобщённость задач, стоящих перед педагогами искусства, работающих в различных системах образования и культуры. Образы детского творчества, реализованные в дошкольных образовательных учреждениях, в школах или кружках, полностью противопоставлены детскому художественному творчеству в рамках системы дополнительного образования (изостудии, школы искусств, художественные школы). Искусственный характер некоторых методик, регламентируемых органами народного образования, порой не совпадает с органикой творчества ребёнка, идёт вразрез с его интересами, возрастными и индивидуальными особенностями.
- С 1960-х гг. наблюдается тенденция (особенно в системе дополнительного образования) проникновения в мир образов детства (не без влияния выставок детского творчества из Европейских стран). Благодаря этому наблюдается особый расцвет во внешкольной педагогике искусства.

• В период 1970—1980-х гг. уже намечаются интересные творческие поиски в дошкольной и школьной педагогике. В системе дополнительного образования в этот период (особенно в больших городах) наблюдается бурный расцвет.

Появление интересных авторских программ и направлений в педагогике изобразительного искусства рассчитано в первую очередь на выявление одаренных детей, на их дальнейшее творческое и индивидуальное развитие в изобразительной, декоративно-прикладной и архитектурной деятельности.

Детское искусство этого периода особенно активно выходит за пределы страны. Устраиваются бесчисленные международные выставки, на фоне которых проводятся семинары, симпозиумы и конференции, в рамках которых обсуждаются проблемы, связанные с преподаванием искусства. В полемике участвуют учёные, художники-педагоги и деятели искусств, порой стоящие на диаметрально противоположных позициях.

Особенности творческого развития детей дошкольного и школьного возраста рассматриваются на примере их собственного творчества, обсуждается эстетическая среда, в которой формируются художественные предпочтения маленького творца, сила и степень педагогического воздействия. Все эти проблемы стоят в центре внимания не только художников-педагогов, методистов, но и исследователей педагогов и психологов, сотрудников музеев, картинных галерей и пр.

• 1980—2000 гг. характеризуются сближением задач, выдвинутых перед педагогами дошкольных учреждений, общеобразовательных школ и педагогами системы дополнительного образования. Появляется тенденция к развитию авторских школ (в изостудиях при Домах творчества, детских образовательных учреждениях, школах и прочее).

Появляется много частных изостудий, существование которых строится на принципах самоокупаемости, что само по себе не позволяет всем желающим в них заниматься.

Приоритетным направлением в этот период выступает работа с детьми дошкольного возраста (в отличие от периода 1950–1960 гг., когда костяком всех кружков и изостудий были младшие и старшие подростки). В связи с этим появилась необходимость в разработке новых программ и новых методик, учитывающих веяния нового времени. И, конечно же, возникает потребность в обновлении педагогических кадров, которые бы хорошо владели не только профессиональными знаниями в сфере изобразительного искусства, но и умели свои знания и навыки донести до маленького ребёнка, учитывая специфику, интересы, психологические особенности каждой возрастной группы.

Во многом изменились задачи во всей системе дополнительного образования, в связи с этим наметились и новые цели. Идея «гармонического развития», как правило, декларируется почти во всех государственных и авторских программах.

Но, несмотря на это в работах последних лет (на примере городских и международных выставок), в связи с востребованностью и явным поощрением эффектной выставочной стороны детского творчества, увеличилось

появление стереотипов и клише, которые во многом отражают неблагоприятную ситуацию в педагогике искусства.

Осталась в тени относительная ценность каждого рисунка ребёнка (относительная в ряду предшествующих его работ), не совпадающая, по словам В.С. Щербакова, «с ценностью объективной, абсолютной» [9: с. 27].

Совершенно не считаясь с индивидуальными особенностями каждого отдельного ребёнка, художники-педагоги зачастую транслируют в его рисунке собственное концептуальное кредо, превращая студию в поле для собственного эксперимента. В связи с этим, благодаря искусственно навязанному педагогическому стереотипу, первичность мировосприятия ребёнка постепенно стала уходить на задний план, уступая место вторичным формам, навязанным извне.

Свежесть, наивная повествовательность и непредвзятость детского изобразительного творчества, во многом характерные для периода 1920—1940-х гг. (материалы текущего архива детского рисунка Института Художественного Образования РАО) [1], в результате постепенно уступают место отражению педагогической методики, которая, иногда намеренно, дезавуирует творческое лицо каждого конкретного ребёнка.

В некоторых случаях образный характер рисунка современного ребёнка повторяет формы окружающего его «поп-искусства» (телевидение, реклама, мультфильмы, искусство графитти и прочее), и сам процесс творчества происходит более ускоренными методами в связи с изменением темпа жизни.

При сравнении детских работ более раннего периода с современными рисунками можно сделать определённые выводы не только о реальной картине творчества, характерной для каждого временного периода, но и о тех образах и сюжетах, которые питают нашего современника [6: с. 40–57].

Можно узнать не только глубину переживаний, выделить взгляды и интересы ребёнка, но и определить в какой степени его творчество подвержено стереотипу мышления и зависит от довлеющего над ним информационного гнёта.

Для человека XXI века расширение информационного пространства позволило сформировать новый тип мышления, в результате которого его сознание чем-то стало напоминать калейдоскоп.

Визуальный мир воспринимаемых образов у нашего современника, без всякого сомнения, значительно пополняется, и маленький художник порой не успевает впитать в сознание всю ту информацию, которая ему активно, порой в очень сжатом виде и упрощённой форме, навязывается извне.

Средства визуальной информации: телевидение, назойливая реклама, хаотичные видеоклипы, художественные и мультипликационные фильмы, в которых пропагандируется культ жестокости, компьютерные игры, зачастую заменяющие ребёнку книгу, отодвинули на второй план непосредственное восприятие окружающей действительности [6: с. 42–49].

Если раньше содержание детских рисунков было результатом собственных наблюдений окружающего мира, итогом раздумий по поводу прочитанной книги, своеобразным откликом, полученным в процессе восприятия театрального спектакля или посещения художественной выставки, то в наши дни

оно во многом изменилось под влиянием большого груза визуально сложившихся стереотипов.

Над фантазией маленького художника начинает довлеть «вторичность образа», выраженная в виде определённых визуальных клише и штампов, лишая его собственного выбора и инициативы. Сегодня редко на какой из выставок детского творчества (в наше поле зрения вошли городские и Международные выставки за последние 15 лет) можно увидеть рисунки, отражающие повседневную действительность, стремление почувствовать красоту ближайшего окружения ребёнка, темп родного города. Да и тематика самих выставок, как правило, посвящается или далёкому историческому прошлому, что само по себе и неплохо, или фантастическому будущему.

Это также свидетельствует о том, что такие качества, как способность эстетического отношения к окружающей действительности, воспитание культуры видения, к сожалению, в педагогике искусства последних лет не становятся приоритетным направлением. Художники-педагоги, методисты и кураторы выставок видят всю глубину затронутой нами проблемы, но не находят её разрешения в практике работы с детьми. На одной из последних городских выставок «Голубая планета», тематика которой, казалась бы, специально была рассчитана на живое и непредвзятое отражение ребёнком в композициях и сюжетных сценках своего взгляда на окружающий мир, эта попытка также окончилась неудачей. Пришлось пополнить экспозицию совершенно иной тематикой из раздела «Сказки и легенды народов мира», которая решена была весьма блистательно.

Отвечая на вопросы оппонентов, В.С. Щербаков пишет: «Разве творчество не есть особый специфический род познания действительности? И этому ли познанию должны учить мы своих учеников, с самых первых шагов раскрывая им существо и содержание живой действительности в синтетически воспринятом художественном образе?» [9: с. 23].

С тех пор прошло много лет и, к сожалению, в практике преподавания искусства многое было утеряно. Критерии оценки достоинств и недостатков детского творчества подверглись существенным изменениям, и на первый план стали выступать не индивидуальные творческие находки каждого из учеников, а такие чисто внешние качества их работ, как «выставочность», «декоративность», «презентабельность».

Таким образом, постепенно меняющиеся в педагогике искусства приоритеты в какой-то степени заслонили собой ребёнка и его творческую индивидуальность.

Качества детского восприятия и отражения действительности сейчас во многом подменяются теми или иными, иногда очень эффектными, способами изображения. На последних выставках детского творчества можно отметить следующие тенденции, которые выражаются:

• в отходе (в силу сложности воплощения) от современной тематики, так как её решение связано с длительным, предваряющим практическую работу процессом наблюдений и сбора материала;

- в усилении степени педагогического влияния, которое напрямую отражается в детском изобразительном творчестве и носит характер специфической знаковости и усреднённости, характерных для творческого почерка некоторых изостудий;
- в методических приёмах и визуальных стереотипах, которые механически навязываются всей группе учеников при выполнении того или иного творческого задания;
- в переходе на более мобильные, быстрые и эффектные художественные техники и материалы в ущерб традиционным и более трудоёмким.

Исчезли или почти исчезли в детском творчестве такие простые техники и материалы, как карандаш, тушь-перо и акварель в классическом её понимании. Зато приобрели самоценность работы, выполненные гуашью или акриловыми красками, фломастером и яркими жировыми мелками. Многие педагоги в работе с детьми стали применять такие художественные техники, как граттаж, аппликацию, коллаж из ткани и другие выразительные материалы.

Гравюрой на сегодняшний день занимаются лишь избранные, так как это, и опять же, чревато большой и длительной подготовкой к процессу воплощения замысла.

#### Литература

- 1. Архив детских рисунков Института художественного образования РАО.
- 2. Архив Московского дворца пионеров и школьников на Воробьёвых горах «Листая страницы истории».
  - 3. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. М., 1916. 434 с.
- $4.\ \Gamma pocyn\ H.\ B.\ \Gamma pocyn\ //\ Опыт\ и\ творчество:$  Методические материалы по изобразительному творчеству. М.: Живопись Инфо,  $2005.-99\ c.$
- 5. Гросул H. B. Из тридцатых в девяностые / Н.В. Гросул // Москва в рисунках детей XX века. М.: ИПЦ ГМИИ им. А.С. Пушкина, 1997. С. 40—59.
- 6. Гросул Н. В. Визуальное пространство ребёнка XX века / Н.В. Гросул // Изобразительное искусство в школе. -2008. -№ 5. C. 42–49.
- 7. *Левин С. Д.* Ваш ребёнок рисует / С.Д. Левин. М.: Советский художник, 1980. 271 с.
- 8. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. М.: Педагогика, 1981. 243 с.
- 9. *Щербаков В. С.* Изобразительное искусство. Обучение и творчество / В.С. Щербаков. М.: Просвещение, 1969. 271 с.

#### Literatura

- 1. Arxiv detskix risunkov Instituta hudozhestvennogo vospitaniya RAO.
- 2. Arxiv Moskovskogo dvorca pionerov i shkol'nikov na Vorob'jovy'x gorax «Listaya stranicy' istorii».

- 3. Vaxterov V. P. Osnovy' novoj pedagogiki / V.P. Vaxterov. M., 1916. 434 s.
- 4. *Grosul N. V.* Predislovie k sborniku / N.V. Grosul // Opy't i tvorchestvo: Metodicheskie materialy' po izobrazitel'nomu tvorchestvu. M.: Zhivopis' Info, 2005. 99 s.
- 5. *Grosul N. V.* Iz tridcaty'x v devyanosty'e / N.V. Grosul // Moskva v risunkax detej XX veka. M.: IPC GMII im. A.S. Pushkina,1997. S. 40–59.
- 6. *Grosul N. V.* Vizual'noe prostranstvo rebyonka XX veka / N.V. Grosul // Izobrazitel'noe iskusstvo v shkole.  $-2008. \cancel{N}_{2} 5. S. 42-49.$
- 7. *Levin S. D.* Vash rebyonok risuet / S.D. Levin. M.: Sovetskij xudozhnik, 1980. 271 s.
- 8. *Muxina V. S.* Izobrazitel'naya deyatel'nost' rebyonka kak forma usvoeniya social'nogo opy'ta / V.S. Muxina. M.: Pedagogika, 1981. 243 s.
- 9. *Shherbakov V. S.* Izobrazitel'noe iskusstvo. Obuchenie i tvorchestvo / V.S. Shherbakov. M.: Prosveshhenie, 1969. 271 s.

## Специальная педагогика и специальная психология

### О.Г. Приходько

# Комплексная дифференцированная коррекционно-развивающая помощь детям с церебральным параличом

еремены, происходящие в Российском обществе, в образовательной политике государства, гуманизация обучения и воспитания, направленные на гармоничное развитие личности, ее социализацию и индивидуализацию, вызывают изменения и в специальном образовании, одна из целей которого — создание условий для раннего выявления, коррекции и компенсации вторичных отклонений в развитии детей младенческого и раннего возраста.

Положения Л.С. Выготского о сложном динамическом взаимодействии факторов органического, социального, субъектного порядков в развитии ребенка при разных вариантах нарушений развития, значимость раннего возрастного периода для формирования полноценной, социализированной личности, определяют приоритетность выбора раннего этапа дизонтогенеза с целью его изучения, теоретического и практического обоснования путей оказания эффективной коррекционно-педагогической помощи ребенку раннего возраста в компенсации нарушений развития и социальной адаптации. Исследователями доказана уникальность младенческого и раннего возраста для эффективной коррекции и предупреждения вторичных отклонений развития (М.Г. Блюмина, А.А. Катаева, Э.И. Леонгард, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Рау и др.).

Одно из наиболее тяжелых заболеваний центральной нервной системы — детский церебральный паралич (ДЦП), проявляющийся в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Тяжесть этих нарушений определяет прогноз социальной адаптации детей с церебральным параличом. Актуальность развития системы специального образования детей с ДЦП обусловлена не только гуманистическими тенденциями развития общества, но и степенью востребованности данной системы. Успехи медицины в области акушерства, неоантологии, детской неврологии привели к значительному снижению смертности новорожденных и, одновременно, к повышению частоты неврологических нарушений у детей, среди которых ДЦП занимает

первое место (Ю.И. Барашнев, Е.П. Бомбардирова, О.Г. Коган, Е.Т. Лильин, О.И. Маслова, К.А. Семенова, Ю.А. Якунина, Г.В. Яцык).

Распространенность ДЦП среди детской популяции весьма значительна и составляет до 5,8 на 1 000 детей; при этом устойчивый рост количества таких детей сопровождается утяжелением нарушений развития (Л.О. Бадалян, В.Н. Козявкин, А.Б. Пальчик, К.А. Семенова, Е.Г. Сологубов). Важно отметить, что при всех усилиях, направленных на медико-психолого-педагогическую реабилитацию этих детей, к пубертатному возрасту среди них регистрируется большое количество инвалидов (Е.Т. Лильин, К.А. Семенова).

Значительное число исследований в специальной медицинской и психолого-педагогической литературе посвящено изучению особенностей развития детей с церебральным параличом: симптоматики, механизмов и структуры двигательных расстройств (Л.О. Бадалян, В.Г. Босых, Л.Т. Журба, В.Т. Кожевникова, Е.Т. Лильин, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина-Винарская, К.А. Семенова, Е.Г. Сологубов, М.Б. Эйдинова и др.), особенностей психического развития (Д.И. Бойков, Л.Д. Данилова, Э.С. Калижнюк, Е.И. Кириченко, А.В. Кроткова, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Т.Н. Симонова и др.); речевых нарушений (Е.Ф. Архипова, Л.Д. Данилова, М.И. Ипполитова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, О.Г. Приходько, Е.Н. Правдина-Винарская, И.А. Смирнова, К. Стока, Л.Б. Халилова и др.); личностно-профессиональной ориентации подростков (И.Ю. Левченко); психолого-педагогической поддержки семьи (В.В. Ткачева). Все эти исследователи обеспечили решение важных, но, вместе с тем, локальных вопросов в решении проблемы помощи детям изучаемой категории.

В рамках рассматриваемой проблемы проведен ряд исследований, посвященных изучению отдельных аспектов нарушений двигательного, психического и речевого развития при ДЦП в первые годы жизни (Е.Ф. Архипова, Л.Д. Данилова, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, К.А. Семенова, Н.В. Симонова). В то же время многие вопросы социального развития, формирования познавательной и речевой деятельности детей раннего возраста с церебральным параличом остаются недостаточно изученными.

В последние годы заметно выросла сеть специализированных медицинских и образовательных учреждений для детей с двигательными нарушениями: центры психолого-педагогической реабилитации и коррекции, службы ранней помощи, лекотеки, консультативно-диагностические пункты, группы кратковременного пребывания и др. Изучение опыта их работы показывает, что во многих учреждениях нередко работают специалисты, не имеющие достаточной профессиональной компетентности в вопросах ранней помощи детям с отклонениями в развитии, в частности, с нарушениями двигательной сферы.

Цель данного исследования: разработка концептуальных основ и модели реализации системы ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом как условие их социальной адаптации.

Теоретико-методологические позиции исследования основываются на системном подходе (П.К. Анохин, О.Л. Алексеев, В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.Н. Садовский, К.В. Судаков и др.); современных идеях гуманизации, интеграции образовательного процесса, необходимости создания в обществе образовательных и социальных условий для реализации прав и возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья (Ш.А. Амонашвили, Р.А. Амасьянц, В.З. Кантор, Г.Ф. Кумарина, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына, О. Шпек, Е.А. Ямбург и др.); положениях культурно-исторической теории развития высших психических функций (Л.С. Выготский); деятельностном подходе к развитию личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); положениях о единстве и сложном взаимодействии биологического и социального факторов в развитии ребенка с нарушениями психики, ведущей роли социальной среды в онтогенезе и дизонтогенезе (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Е.Е. Дмитриева, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ю. Левченко, А.Г. Литвак, Е.А. Медведева, У.В. Ульенкова, Л.М. Шипицына и др.); положениях об общих и специфических особенностях нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, Л.И. Белякова, Т.А. Власова, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф и др.); положении о необходимости ранней коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями развития (Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др.); теоретических и научных трудах в области этиопатогенеза, клиники и психолого-педагогического сопровождения детей с ДЦП (Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, Л.Д. Данилова, И.Ю. Левченко, Е.Т. Лильин, Л.В. Лопатина, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Н.В. Симонова, И.И. Панченко, Л.Б. Халилова); положении о необходимости дифференцированного и индивидуализированного подхода в системе коррекционной помощи детям с нарушениями развития (Л.С. Выготский, О.А. Денисова, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова и др.).

Опытно-экспериментальная работа велась в период с 1986 по 2008 год на базе детской психо-неврологической больницы № 18 (1986—1997 гг.), Федерального государственного учреждения «Российский реабилитационный центр «Детство» МЗ РФ (1997—1998 гг.), Мединцентре при МИД РФ (2003—2007 гг.), Центре психолого-медико-социального сопровождения «Раменки» (2003—2008 гг.). На различных этапах экспериментального исследования, включающего поисковый и собственно исследовательский этапы, участвовали 510 детей первых лет жизни: 350 детей с церебральным параличом, 160 детей — с синдромами двигательных нарушений. Для констатирующего эксперимента было отобрано 180 детей от 1 года до 3 лет с различными формами ДЦП. В обучающем эксперименте приняли участие 90 детей, которые наблюдались нами до 16—18 лет; остальные 90 детей составили контрольную группу. Для сопоставительного анализа было изучено 60 нормально развивающихся детей в возрасте от 1 года до 3 лет — братьев или сестер детей-участников экспериментальной группы.

Методологической основой построения концепции ранней помощи детям с церебральным параличом служат следующие подходы: системный, гуманистический, комплексный и дифференцированный.

Ключевые идеи нашего исследования определяются: единством биологического и социального факторов развития; ведущей ролью социальной обусловленности развития психики; ролью среды как источника развития ребенка; ранним началом коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии; учетом сензитивных периодов в развитии ребенка; учетом возрастных качественных новообразований в процессе развития проблемного ребенка; деятельностным подходом к развитию личности, учетом ведущего вида деятельности (предметной); индивидуализацией и дифференциацией процессов обучения и воспитания ребенка с нарушениями в развитии, ориентацией на «зону ближайшего развития»; необходимостью создания специальных образовательных условий, обеспечивающих преодоление нарушений развития и социальную адаптацию ребенка; знаковым опосредствованием психических функций, переходом от совместной деятельности со взрослым к индивидуальной деятельности; тесной взаимосвязью специалистов и семьи ребенка с отклонениями в развитии.

Период раннего детства (от рождения до 3 лет) уникален и имеет ряд психофизиологических особенностей, отличающих его от последующих возрастных этапов и требующих создания для детей специальных условий окружающей среды, всего уклада жизни, воспитания и обучения (Н.М. Аксарина, Н.М. Щелованов, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Э.П. Фрухт).

Отражением идеи социально-культурного развития в теории Л.С. Выготского выступает принцип раннего выявления отклонений в психическом развитии ребенка, поскольку оно позволяет предотвратить возникновение все большего количества вторичных отклонений, наслоений социального характера на первичный дефект. Особо значимо в этой связи оказание ранней коррекционноразвивающей помощи детям с ДЦП, поскольку сложная структура дефекта при таком тяжелом заболевании ЦНС приводит к «выпадению» такого ребенка из социально- и культурно-обусловленного традиционного образовательного пространства, к нарушению связи с культурой как источника развития высших психических функций, человеческих способностей, способов действий. С этих позиций коррекционно-педагогическая помощь детям с церебральным параличом на ранних возрастных этапах становится социокультурно значимой, так как служит необходимым условием его образования и социальной адаптации.

Система ранней комплексной дифференцированной коррекционноразвивающей помощи детям с церебральным параличом представляет собой специально организованное образовательное пространство, в котором центральное место занимает взаимодействие ребенка и взрослого в условиях коррекционно-развивающей среды, создающей благоприятные условия для компенсации полиморфных нарушений различных функциональных систем (моторики, психики, речи), качественного изменения возрастных новообразований, образования и социальной адаптации, изменения отношений между ребенком и окружающим миром. При разработке системы ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП определяющими стали следующие принципы: необходимость раннего диагностического изучения и коррекционно-педагогической помощи ребенку; системный подход к организации ранней коррекционно-развивающей помощи; комплексный подход к изучению развития и организации диагностико-лечебно-психолого-педагогической работы; учет возрастных качественных новообразований и их своевременная реализация; построение ранней помощи с учетом зон актуального и потенциального развития, ориентация на зону ближайшего развития; учет ведущего вида деятельности; индивидуальный и дифференцированный подход к построению коррекционноразвивающей работы с детьми; взаимосвязь внутри «команды» специалистов, а также специалистов и семьи в оказании ранней помощи детям.

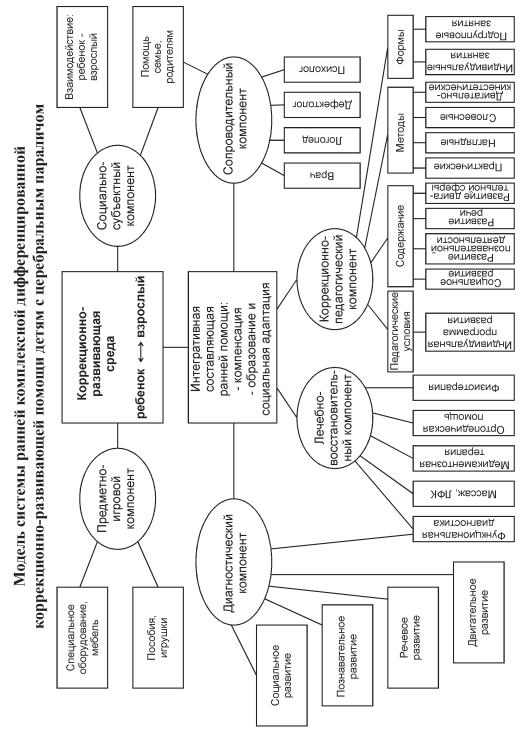
Система реализована в функциональной модели коррекционно-развивающей ранней помощи ребенку с церебральным параличом на начальных возрастных этапах, отражающей ее основные идеи, методы, формы, средства, приемы и технологические решения. Эта модель была экспериментально изучена в условиях реального педагогического процесса.

Система ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи включает несколько составляющих (см. схему 1). Они объединены дидактическими единицами: целями, задачами, единым подходом к комплексу коррекционных мероприятий, нацеленных на решение задач компенсации нарушений и социальной адаптации ребенка раннего возраста с церебральным параличом.

Структурно-организационные составляющие модели системы ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП:

- 1. Специально организованная коррекционно-развивающая среда, включающая следующие компоненты:
- *Предметно-игровой* компонент (специальное оборудование, мебель, игровые зоны, пособия, игрушки).
- Социально-субъектный компонент (взаимодействие ребенка со взрослым, специалистами и родителями), который включает процесс деятельности и их общения (невербального и вербального), обучения, воспитания и социального развития.
- **2. Интегративная составляющая** процесса ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи включает взаимосвязанные компоненты:
- Диагностический компонент реализуется на основе принципов: системного подхода к диагностике психофизического развития ребенка; комплексного изучения его развития; учета его актуального уровня и потенциальных возможностей, возрастных качественных новообразований; прогнозирования развития и составления индивидуальных программ по результатам диагностического изучения ребенка по основным линиям развития (социальное, познавательное, речевое, двигательное).
- Лечебно-восстановительный компонент включает комплекс мероприятий (функциональная диагностика, массаж, ЛФК, медикаментоз-

Схема 1



ная терапия, ортопедическая помощь, физиотерапия), который в единстве с коррекционно-развивающей помощью обеспечивает условия компенсации нарушений функциональных систем у детей раннего возраста с ДЦП.

- *Коррекционно-педагогический* компонент объединяет содержание, методы и формы работы с детьми раннего возраста с ДЦП, обеспечивающие компенсацию нарушений двигательного, познавательного, речевого и социального развития детей данной категории.
- *Сопроводительный* компонент отражает межфункциональные связи (врачей, специальных педагогов, психологов и семьи) в процессе сопровождения ребенка с церебральным параличом.

Интегрируясь, все составляющие системы коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста с ДЦП обеспечивают «особые условия», которые способствуют максимальной компенсации имеющихся нарушений развития, образованию и социальной адаптации такого ребенка.

Рассматриваемая система организации ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом может применяться в различных формах коррекционно-образовательного пространства — учреждениях здравоохранения и специального образования.

Основной целью констатирующей части исследования была проверка первой позиции гипотезы о наличии нарушений функциональных систем и социального развития у детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет) с церебральным параличом и выявление особенностей основных линий развития детей данной категории в сравнении с нормально развивающимися сверстниками — братьями и сестрами испытуемых.

В поисковой части эксперимента разрабатывалась и апробировалась диагностическая программа исследования. Она была составлена нами на основе многолетнего изучения и апробации различных психолого-педагогических методик для детей младенческого и раннего возраста (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина; Т.В. Николаева; Ю.А. Разенкова; Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова; Э.Л. Фрухт, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина; Е.О. Смирнова и др.). Диагностическая программа исследования состояла из нескольких блоков. В качестве основных изучаемых компонентов мы выделили актуальные для развития детей в раннем возрасте. Всего изучалось 29 компонентов социального, познавательного, речевого и двигательного развития.

С целью более детального выявления особенностей развития детей с церебральным параличом нами были разработаны и введены в исследование качественные показатели по каждому блоку заданий, которые позволяли зафиксировать специфику нарушений развития ребенка. При этом определялась степень выраженности нарушений (тяжелая, умеренно выраженная, легкая).

Для объективизации оценки качественных признаков были введены количественные показатели, позволяющие проследить степень их выраженности. Количественная оценка действий ребенка была единой для всех изучаемых «линий развития». Уровень сформированности различных функций оценивался по четырехбалльной шкале (от минимального — 1 балл до максимального — 4 балла).

Для *статистической* обработки результатов (данных) констатирующего эксперимента использовались  $\chi^2$ -критерий Пирсона и методика Манна-Уитни.

На момент первичного обследования всем детям экспериментальной группы было от 1 года до 1 года 2 месяцев. В рамках констатирующего эксперимента было проведено комплексное всестороннее изучение особенностей социального, познавательного, речевого и двигательного развития детей с ДЦП, функционирования различных анализаторных систем, что позволило получить полную картину структуры нарушений, а также наметить оптимальные пути их коррекции. В дальнейшем каждые полгода (наиболее подробно в 2 и в 3 года) проводилось динамическое изучение детей методом психологопедагогических «срезов». Все дети прошли тщательное медицинское обследование (невропатологом, психоневрологом, врачом ЛФК, врачами функциональной диагностики, ортопедом, окулистом) в детской психо-неврологической больнице №18, Федеральном государственном учреждении «Российский реабилитационный центр «Детство», Медицинском центре при МИД РФ. Важным условием комплексного обследования была согласованность действий специалистов медико-психолого-педагогического профиля (врачей, логопеда, педагога-дефектолога, психолога, воспитателя). В экспериментальном изучении мы опирались на данные всех специалистов. На основании качественного анализа полученных данных на каждого ребенка заполнялась специально разработанная нами карта-схема психолого-педагогического обследования и составлялась подробная характеристика.

Анализ анамнестических данных показал, что большинство детей экспериментальной группы были рождены после осложненной беременности и в условиях тяжелых родов. В анамнезе детей отмечены неблагоприятные условия их соматического, моторного, нервно-психического и доречевого развития в первые недели и месяцы жизни. Детям с тяжелой двигательной патологией диагноз «церебральный паралич» был поставлен к 5–6 месяцам жизни, остальным детям — к 11–12 месяцам.

Двигательные нарушения. У всех детей с церебральным параличом в раннем возрасте (на втором году жизни) наблюдались двигательные нарушения (общей моторики, функциональных возможностей кистей и пальцев рук, артикуляционной моторики), проявлявшиеся в различной степени. Отмечалась задержка и нарушение формирования основных двигательных навыков: удержания головы, самостоятельного сидения, стояния и ходьбы. Степень выраженности двигательных расстройств была различна: тяжелая степень выраженности двигательной патологии наблюдалась у 29% детей; умеренно выраженная — у 48%; легкая степень — у 23% детей. Практически все дети (99%) имели нарушения двигательных функций кистей и пальцев рук, которые проявлялись в плотном сжатии кулаков, в приведении большого пальца к ладони, в невозможности или затруднении его участия в захвате игрушки. У некоторых детей (22%), напротив, кисти рук были паретичные, вялые. 45% детей с трудом захватывали предметы, удерживали их, но не могли манипулировать ими. 30% детей осуществляли простые манипуляции с предметами, и только двое детей (1%) свободно манипулировали

с ними. При обследовании артикуляционной моторики у всех детей были нарушения тонуса артикуляционных мышц лица, губ, языка разной степени выраженности. Были отмечены два варианта нарушений тонуса мышц артикуляционного аппарата: І вариант (32% детей) — однотипный характер нарушений мышечного тонуса (у одних детей — по типу спастичности, у других — по типу гипотонии, у третьих — по типу дистонии); ІІ вариант (68% детей) — смешанный, вариативный характер нарушений мышечного тонуса артикуляционного аппарата, например, сочетание спастичности в одних группах мышц и гипотонии — в других. Помимо нарушений тонуса артикуляционных мышц (лица, губ, языка) и ограничения их подвижности у детей были определены различные проявления речедвигательных расстройств: нарушения акта приема пищи (сосания, откусывания от куска, жевания, глотания), гиперсаливация, оральные синкинезии, патологические рефлексы орального автоматизма, повышение глоточного рефлекса, непроизвольные насильственные движения (гиперкинезы, тремор), нарушения дыхания (учащенное, неглубокое, аритмичное), силы голоса (тихий, слабый, истощаемый) и тембра (глухой, назализованный, прерывистый, сдавленный, напряженный, хриплый), нарушения голосовых модуляций.

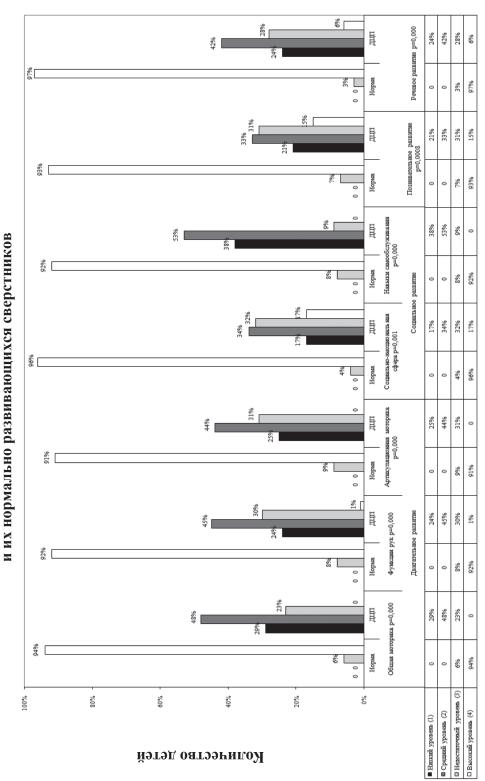
Социальное развитие. Социальное развитие детей с ДЦП проходило с задержкой и было качественно своеобразно. Оно отличалось большой неравномерностью, то есть наблюдался значительный разброс показателей развития. Некоторые дети (17%) даже не вступали в эмоциональный контакт, не отвечали на инициативу взрослого, были равнодушны к обращениям. У них был крайне низкий эмоциональный фон, эмоции не дифференцированы. Они не использовали никаких средств общения. Часть детей (34%) в эмоциональный контакт вступали не сразу, с трудом, проявляли слабо выраженный интерес ко взрослому и его действиям. Их эмоциональные реакции были однообразны, выражены слабо. Изредка они использовали невербальные средства общения (взгляд, подражательную улыбку, крик) для выражения желаний. Но были и такие дети (32%), которые избирательно вступали в эмоциональный и жестово-мимический контакт, проявляли недостаточно стойкий интерес ко взрослому и его действиям. Для них была характерна вариабельность и лабильность эмоций. Дети использовали такие невербальные средства общения как выразительный взгляд, улыбку, отдельные голосовые реакции. Лишь 17% детей охотно и быстро вступали в контакт, проявляли интерес к общению. Их эмоциональные реакции были ярко окрашены, избирательны. Помимо разнообразных невербальных средств общения дети использовали интонационно выразительные голосовые реакции, а некоторые даже речевые средства (слова и звукоподражания). Дети практически не владели элементарными навыками в быту. Только 4% детей частично владели навыками приема пищи: они самостоятельно ели твердую пищу (сухарик, печенье), пытались есть густую пищу ложкой и пить из чашки (с помощью взрослого). В целом уровень социальноэмоционального развития был близок к уровню познавательного развития, в то время как степень сформированности навыков самообслуживания была ниже показателей тяжести нарушений общей моторики и функций рук.

**Познавательное развитие.** У многих детей с церебральным параличом (85%) отмечалась задержка темпов и качественные отклонения в развитии познавательной деятельности. Степень выраженности задержки психического развития (ЗПР) была различна: выраженная (тяжелая) ЗПР — у 21% детей, умеренно выраженная — у 33%, легкая ЗПР — у 31%. Только 15% детей с ДЦП по уровню психического развития приближались к нормально развивающимся сверстникам. Степень выраженности задержки психического развития не была жестко связана с тяжестью поражения двигательной сферы и лишь частично соответствовала тяжести двигательной патологии. В раннем возрасте нарушения познавательной деятельности у детей с двигательной церебральной патологией имели свою специфику: неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций; выраженность астенических проявлений (повышенная утомляемость, истощаемость всех нервно-психических процессов); сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Дети не знали многих явлений окружающего предметного мира и социальной среды, чаще всего имея знания лишь о том, что было в их практическом опыте. У них было затруднено познание окружающего в процессе предметно-практической деятельности в связи с проявлением двигательных и сенсорных расстройств. У большинства детей отмечалось нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказывалась на восприятии в целом, ограничивала объем информации, затрудняла их познавательную деятельность. Уровень познавательного развития в целом был выше уровня речевого развития, хотя четкой корреляции между ними не выявлено.

Речевое развитие. У большинства детей экспериментальной группы отмечалась задержка доречевого и раннего речевого развития (94%). На втором году жизни дети чаще всего находились на доречевом уровне развития. Для них были характерны слабая потребность в речевом общении и низкая голосовая активность. Дети часто предпочитали общаться криком, мимикой, жестами. В лучшем случае они могли произносить отдельные лепетные и общеупотребительные слова (от 3 до 10), чаще номинативного, реже предикативного характера, и звукоподражания. Речевая активность детей была низкой. Речевые возможности были выше уровня развития речевой коммуникации. В общении дети чаще всего активно не реализовывали свои произносительные возможности. Патологическое состояние мышц речевого аппарата препятствовало развитию артикуляционной моторики и появлению новых звуков. На ранних этапах овладения фонетическим строем речи у детей были выявлены неправильные артикуляционные уклады, которые в дальнейшем закреплялись.

Уровень речевого развития был различным: выраженная (тяжелая) задержка речевого развития (ЗРР) была у 24% детей, умеренно выраженная ЗРР — у 42%, легкая ЗРР — у 28%; только 6% детей по уровню речевого развития соответствовали возрастной норме. Задержка речевого развития сочеталась с речедвигательными (дизартрическими) расстройствами, которые проявлялись у всех детей раннего возраста с церебральным параличом. В большинстве случаев (88%) нами не выявлена взаимосвязь между уровнем речевого развития детей и степенью тя-

Показатели линий развития детей с ДЦП (от 1 года до 1 года 2 месяцев)



Puc 1

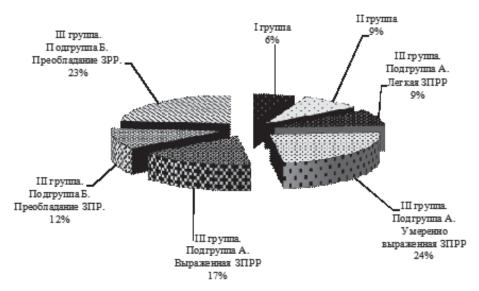
жести речедвигательного нарушения. При этом степень выраженности речедвигательных расстройств достаточно четко коррелировала с тяжестью нарушений функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных показал, что для части детей с ДЦП (31%) было характерно равномерное отставание по всем линиям развития, для остальных (69%) — неравномерное. При этом проявления дисгармоничного развития оказались чрезвычайно разнообразными. Внутри линий развития (в рамках отдельных функциональных систем) также нередко отмечался неравномерный характер отставания. Например, в познавательном развитии некоторых детей (особенно с легкой ЗПР) наблюдалось парциальное отставание отдельных составляющих (см. рис. 1).

Для обработки результатов был использован параметрический критерий Манна-Уитни (статистический пакет SPSS for Windows 14,0). По всем показателям обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости ( $p \le 0,01$ ).

Анализируя материалы комплексного экспериментального изучения развития детей с ДЦП, мы пришли к выводу, что проблема распределения всех обследованных детей по группам представляет значительные трудности. У большинства детей отмечались разноуровневые вариативные специфические нарушения в развитии двигательных, психических и речевых функций. Каждый ребенок обладал индивидуальными особенностями. У всех детей были двигательные (в том числе речедвигательные) расстройства и нарушения социального развития, то есть эти характеристики не были специфичными. Критерием для условного деления детей на группы мы выбрали уровень развития познавательной и речевой деятельности. В целом по итогам комплексного экспериментального изучения детей в зависимости от уровня развития их познавательной и речевой деятельности все дети условно были разделены на три группы (см. рис. 2.).

#### Распределение детей по группам развития



Puc. 2.

*I группа* — дети с уровнем развития познавательной и речевой деятельности, приближающимся к возрастной норме. У них отмечались только двигательные (в том числе речедвигательные) расстройства и нарушения социального развития. В эту группу вошли 6% детей.

*II группа* — дети с уровнем познавательного развития в пределах возрастной нормы, задержкой речевого развития в сочетании с речедвигательными расстройствами, а также нарушением социального развития (9%).

*Шгруппа* (85%) — дети с нарушениями всех линий развития. Подгруппа А: дети с *равномерным отставанием* познавательного и речевого развития (50%). Сюда вошли дети с легкой задержкой психо-речевого развития (3ПРР) (9%), с умеренно выраженной ЗПРР (24%), с выраженной ЗПРР (17%). Подгруппа Б: дети с *неравномерным развитием* познавательной и речевой деятельности (35%). Среди них были дети с преимущественным отставанием познавательного развития (12%) и дети с преобладанием отставания речевого развития (23%).

Результаты констатирующей части исследования позволили определить и реализовать в **обучающем** эксперименте программу ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом, осуществить дифференцированный, индивидуально-направленный подход в компенсации имеющихся нарушений, их образовании и социальной адаптации. Обучающий эксперимент проводился в течение двух лет. В нем участвовали 90 детей от 1 года до 3 лет с различными формами ДЦП.

Основные *принципы*, определяющие систему и последовательность коррекционно-развивающей работы с детьми с двигательными нарушениями, следующие:

- Комплексный характер коррекционной работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, психических и речевых нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Поэтому необходима совместная параллельная стимуляция развития всех моторных, познавательных, доречевых и речевых функций, а также коррекция их нарушений.
- Раннее начало онтогенетически последовательного поэтапного целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия, опирающегося на сохранные функции. Коррекционная работа строится не только с учетом возраста, но, прежде всего, с учетом актуального уровня развития ребенка.
- Коррекционно-педагогическая работа основана на тесном единстве с лечебными мероприятиями (медикаментозное лечение, массаж, ЛФК, физиотерапия, ортопедическая помощь).
- Коррекционная работа организуется в рамках ведущей (предметной) деятельности.
- Развитие скоординированной системы межанализаторных связей с опорой на все анализаторы (зрительный, тактильный, кинестетический, слуховой).
- Длительное динамическое наблюдение за психофизическим развитием ребенка.

- Тесное междисциплинарное взаимодействие всех специалистов между собой, с родителями и окружением ребенка.
- Гибкое сочетание различных видов и форм коррекционной работы (сочетание дифференцированных индивидуальных программ развития с подгрупповой работой).
- Постоянный учет психофизического состояния ребёнка при определении режима нагрузок (объема и характера проводимых с ним занятий).

Эмпирические результаты констатирующего эксперимента позволили определить основные *направления коррекционно-развивающей работы* с детьми, каждое из которых имело свои задачи, содержание и методы.

- I. Социальное развитие детей: развитие различных форм общения и взаимодействия ребенка со взрослым (стимуляция стремления продлить эмоциональный, жестово-мимический контакт, включение ребенка в практическое сотрудничество); формирование навыков самообслуживания.
- П. Познавательное развитие: формирование познавательной активности, мотивации к деятельности, интереса к окружающему миру; стимуляция сенсорной активности (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического, пространственного восприятия); формирование предметной деятельности, способности произвольно включаться в деятельность; развитие знаний об окружающем и понимания обращенной речи; формирование наглядно-действенного мышления; формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности.
- III. Стимуляция речевого развития (голосовых реакций, звуковой и собственной речевой активности). В ходе логопедической работы учитывались этапы доречевого (недифференцированные голосовые реакции, гуление, лепет) и речевого развития (лепетные, общеупотребительные слова и звукоподражания, простые фразы из 2–3 слов, неразвернутая (упрощенная) структурно нарушенная фраза, развернутая фраза с лексико-грамматическими нарушениями и т.д.). Активизировались любые доступные ребенку голосовые, звуковые реакции и речевые высказывания. Методика формирующего эксперимента предусматривала создание педагогических условий, обеспечивающих поэтапное развитие и совершенствование лексической стороны речи, а также усвоение грамматических категорий. Для общения с окружающими у детей с выраженной задержкой речевого развития формировались любые невербальные и вербальные средства (жестовые, мимические, голосовые, звукопроизносительные).
- IV. Стимуляция двигательного развития и коррекция его нарушений: уменьшение степени проявления двигательных дефектов артикуляционного аппарата (спастического пареза, гиперкинезов, атаксии); развитие дыхания, голоса, просодики и коррекция их нарушений; развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук и зрительно-моторной координации; стимуляция общей двигательной активности. При коррекции речедвигательных расстройств использовались специфические методы коррекционного воздействия дифференцированный логопедический массаж (расслабляющий и

стимулирующий — в зависимости от характера нарушений тонуса артикуляционных мышц), пассивная гимнастика, искусственная локальная контрастотермия (для уменьшения спастичности и гиперкинезов).

Изложенные принципы и направления работы реализовывались с помощью различных методов, дифференцируемых в зависимости от решения определенных задач. Соотношение методов на каждом этапе обучения и воспитания определялось уровнем развития детей и задачами, стоящими перед специальным педагогом (логопедом, дефектологом, воспитателем). Коррекционно-развивающее воздействие осуществлялось на основе использования разнообразных практических, наглядных и словесных методов.

**Практические методы и приемы обучения** (разные способы организации детской деятельности): постановка практических и познавательных задач; целенаправленные действия с дидактическими игрушками; многократное повторение практических действий; наглядно-действенный показ (способа действия, образца выполнения); подражательные упражнения; дидактические игры; создание условий для применения полученных знаний, умений и навыков в общении, предметной деятельности, в быту.

**Наглядные методы**: обследование предметов (зрительное, тактильно-кинестетическое, слуховое, комбинированное); наблюдения за предметами и явлениями окружающего мира; рассматривание предметных и сюжетных картин, фотографий.

Словесные методы: речевая инструкция, беседа, описание предмета; указания и объяснение как пояснение способов выполнения задания, последовательности действий, содержания; адаптированный вариант метода аудирования (записанный на аудиокассету голосовой и речевой материал для прослушивания ребенком); вопросы как словесный прием обучения (репродуктивные, требующие констатации; прямые; подсказывающие); педагогическая оценка хода выполнения деятельности, ее результата.

Двигательно-кинестетические методы: дифференцированный (в том числе логопедический) массаж; пассивная артикуляционная гимнастика; искусственная локальная контрастотермия.

В процессе коррекционной работы мы использовали *современные образовательные технологии*, и, прежде всего, широкие реабилитационные возможности полифункционального оборудования «сенсорной комнаты» (светлой — мягкой игровой и темной).

Коррекционно-развивающая работа носила *дифференцированный ха-рактер* в зависимости от структуры нарушений. В работе с детьми I группы основное внимание уделялось коррекции нарушений социального и двигательного развития. В отношении детей II группы задачи были более широкие и включали также стимуляцию речевого развития. С детьми III группы осуществлялся целенаправленный комплекс многопланового воздействия по устранению социальных, познавательных, речевых и двигательных нару-

шений. Одним из важнейших аспектов обучающего эксперимента была разработка и реализация индивидуальных комплексных программ развития, которые составлялись для каждого ребенка. Особое значение такие программы имели в работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития различных функциональных систем. В процессе обучения задачи и содержание программы уточнялись и корректировались с учетом оценки достижений ребенка.

Учитывая необходимость реализации комплексного междисциплинарного подхода при коррекции нарушений развития у детей с ДЦП, психолого-педагогическая работа проводилась нами на фоне восстановительного лечения (медикаментозных средств, массажа, ЛФК, физиотерапии).

Важным направлением работы было раннее включение семьи ребенка с ДЦП в реабилитационный процесс и поэтапное обучение родителей коррекционноразвивающим технологиям. Мы знакомили родителей с особенностями развития детей, формировали у них адекватные способы взаимодействия с ребенком, помогали организовать среду (быт, воспитание, игровое оснащение), которая максимально стимулировала бы развитие ребенка, сглаживала негативное влияние заболевания на его психическое развитие. Обязательным условием было присутствие матери ребенка или лица, ее заменяющего, на всех коррекционно-педагогических занятиях. Все родители проходили специальное обучение элементам логопедического массажа, артикуляционной и дыхательной гимнастики; они получали различные задания для закрепления результатов, полученных на занятиях. При этом у родителей постепенно формировалась система как теоретических знаний, так и практических умений и навыков общения, обучения и воспитания детей, адекватная оценка возможностей и перспектив развития ребенка.

По окончании обучающего эксперимента через два года был проведен контрольный эксперимент, позволяющий выявить позитивную динамику в компенсации функциональных нарушений, в образовании и социальном развитии. В нем приняли участие 90 детей экспериментальной группы, развивающихся в системе организации ранней комплексной помощи, и 90 их сверстников — детей контрольной группы, не получающих такой помощи.

Темпы моторного, социального, познавательного и речевого развития детей с церебральным параличом варьировали в широком диапазоне. На втором году жизни наиболее интенсивно развивались эмоциональносоциальная сфера, познавательная деятельность и двигательная сфера. В этот же период, несмотря на целенаправленную логопедическую работу, речевое развитие детей шло наиболее медленными темпами. Даже у детей с тяжелой двигательной патологией динамика развития общей моторики была значительно выше темпа речевого развития. Только 11% детей с ДЦП в возрасте двух лет общались с окружающими с помощью простых коротких предложений из двух-трех слов. Резкий скачок в развитии речи при проведении коррекционно-логопедической работы отмечался нами в конце третьего года жизни.

В процессе экспериментального обучения дети экспериментальной группы продемонстрировали неравномерную динамику социального развития. По показателям социально-эмоционального развития (контактность, эмоциональная сфера, средства общения) отмечался явный уровневый рост, а по показателям развития навыков самообслуживания он был менее значительный. Важным достижением экспериментального обучения детей с тяжелой и умеренно выраженной двигательной патологией стала их социальная адаптация: у детей появилось желание и возможность установления и поддержания контакта со взрослыми и со сверстниками, а также овладения элементарными навыками самообслуживания. Контрольный эксперимент показал, что без специально организованной логопедической работы по коррекции речедвигательных (дизартрических) расстройств заметного улучшения в плане их преодоления не происходит. Исследование выявило у всех детей экспериментальной группы положительную динамику различной степени в устранении двигательных нарушений артикуляционной, общей моторики и функций рук, а также в социальном развитии, познавательной и речевой деятельности.

В дальнейшем процесс коррекционно-педагогической работы продолжался еще в течение 12-15 лет. В этот период проводился катамнестический анализ развития детей экспериментальной группы, подтвердивший устойчивость положительных результатов и эффективность использования системы ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП в первые годы жизни. В возрасте 15 лет 52 ребенка с ДЦП (57% ЭГ) по уровню психического развития соответствовали возрастной норме или максимально приблизились к ней. Из них в массовой общеобразовательной школе обучались 19 детей, в специальной (коррекционной) школе-интернате VI вида — 33 ребенка. 24 подростка (27% ЭГ) имели задержку психического развития; большинство из них обучались в специальной (коррекционной) школе-интернате VI вида, в классах КРО и на дому. 11 детей (13%) имели легкую умственную отсталость и обучались в специальных (коррекционных) школах VI и VIII видов или находились на надомном обучении. Только три ребенка в силу тяжести интеллектуальных и двигательных нарушений не обучались. В настоящее время 19 человек из экспериментальной группы успешно обучаются в различных вузах Москвы.

В заключение можно сформулировать следующие выводы:

- Социальное, познавательное, речевое и двигательное развитие детей с церебральным параличом на ранних возрастных этапах (от 1 до 3 лет) в силу деструктивных, объективных (биологических и социальных) влияний имеет сложные многовариантные специфические разноуровневые сочетания нарушений различных функциональных систем, что затрудняет их образование и социальную адаптацию.
- Ключевой основой компенсации полиморфных нарушений социального развития, познавательной и речевой деятельности, двигательной сферы детей раннего возраста с церебральным параличом выступает разработанная система и функциональная модель ранней комплексной (диагностико-

лечебно-педагогической) дифференцированной коррекционно-развивающей помощи на ранних возрастных этапах.

- Одно из условий ранней помощи детям от 1 до 3 лет с ДЦП использование диагностического инструментария, позволяющего в процессе комплексного лонгитюдного изучения выявить актуальный уровень и потенциальные возможности детей, а также полиморфность проявлений нарушений функциональных систем у детей данной категории, прогнозировать дифференцированный лечебно-педагогический подход к коррекционноразвивающей работе, создать вариативные индивидуальные программы.
- В сравнительном исследовании получены объективные фактические данные об особенностях развития различных функциональных систем детей раннего возраста с церебральным параличом. Выявлено и показано, что динамические и содержательные характеристики социального, познавательного, речевого, двигательного развития качественно неоднородны и многовариантны.
- На основе лонгитюдного психолого-педагогического изучения выявлено несколько нозологических групп детей с ДЦП, имеющих различные сочетания нарушений функциональных систем, что позволяет реализовать на практике дифференцированный подход и дать прогноз дальнейшего развития.
- Доказано, что создание и реализация концептуальных основ и функциональной модели ранней комплексной дифференцированной коррекционноразвивающей помощи детям с ДЦП обеспечивают объединение и организацию всех направлений коррекционно-развивающего (диагностического, лечебно-восстановительного, психолого-педагогического, социального, семейного) процесса сопровождения ребенка в учреждениях здравоохранения и образования, нацеленного на максимальную компенсацию нарушений, воспитание, обучение и социальное развитие такого ребенка.
- Получило подтверждение положение об определяющей роли полифункциональной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей скоординированность системы межфункциональных связей и возникновение возрастных новообразований, активное взаимодействие ребенка с окружающим миром через общение со взрослым на основе знакового опосредствования этого процесса, смену ведущего вида деятельности как показателей динамики «социальной ситуации развития».
- Раннее выявление незрелости функциональных систем и социального развития обусловливает профилактику социально-психологической дезадаптации ребенка раннего возраста с церебральным параличом, успешную интеграцию в образовательную и социальную среду уже на ранних возрастных этапах.
- Успешность ранней помощи детям с ДЦП определяется целенаправленностью, пролонгированностью, индивидуальной направленностью коррекционно-развивающего процесса, мультидисциплинарностью, согласованностью работы «команды» специалистов и родителей, комплексностью мероприятий, направленных на максимальную компенсацию нарушений, образование и социальную адаптацию.

- Эффективность ранней педагогической помощи детям от 1 до 3 лет с церебральным параличом определяется использованием современных интерактивных коррекционно-развивающих технологий, направленных на образование и социальную активность такого ребенка.
- Необходима подготовка специалистов, обладающих широким спектром полифункциональных медико-психолого-педагогических знаний, практических умений и навыков коррекционно-развивающей работы с детьми с ДЦП в первые годы жизни.
- Реализация своевременной ранней коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом позволит в полной мере использовать в системе образования и здравоохранения принцип социальной обусловленности аномального развития и сформировать и социализировать такого ребенка, способного активно функционировать в современном обществе.

#### Литература

- 1. *Архипова Е. Ф.* Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Доречевой период / Е.Ф. Архипова. М.: Просвещение, 1989. 79 с.
  - 2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с.
- 3. Данилова Л. А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом / Л.А. Данилова. М.: Медицина, 1977. 96 с.
- 4. *Калижнюк* Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э.С. Калижнюк. Киев: Вища школа, 1987.
- 5. *Левченко И. Ю*. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. М.: Академия, 2001. 192 с.
- 6. *Левченко И. Ю.* Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А.Гусейнова. М.: Книголюб, 2008.-176 с.
- 7. *Левченко И. Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. М.: Академия, 2001. 192 с.
- 8. *Мамайчук И. И.* Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции / И.И. Мамайчук. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.
- 9. *Мастюкова Е. М.* Нарушение речи у детей с церебральным параличом: книга для логопеда / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. М.: Просвещение, 1985. 192 с.
- 10. *Приходько О. Г.* Задачи, содержание и методы ранней помощи детям с двигательными нарушениями / О.Г. Приходько // Дефектология. -2003 № 4. C. 36–39.
- 11. *Приходько О. Г.* Нарушения раннего речевого развития детей с двигательной церебральной патологией / О.Г. Приходько // Дефектология. -2009. -№ 1. C. 61–68.
- 12. *Приходько О. Г.* Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни: метод. пос. / О.Г. Приходько. СПб.: КАРО, 2006. 112 с.
- 13. *Приходько О. Г.* Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации / О.Г. Приходько. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 208 с.

- 14. *Приходько О. Г.* Стимуляция познавательного и социального развития детей раннего возраста с церебральным параличом / О.Г. Приходько // Дошкольное воспитание. -2009. N = 3. C. 66-74.
- 15. Семенова К. А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом: руководство для врачей / К.А. Семенова, Н.М. Махмудова; под ред. Н.М. Маджидова. Ташкент: Медицина, 1979. 490 с.
- 16. Симонова Н.В. Психолого-педагогическая оценка детей с церебральными параличами в раннем возрасте: автореф. дис ... канд. пед. наук / Н.В. Симонова. М., 1974.-15 с.
- 17. Сологубов Е. Г. Опыт использования мягкой игровой комнаты компании «Рехаб энд медикал» в комплексном лечении детей с перинатальной энцефалопатией и ДЦП / Е.Г. Сологубов, В.Т. Кожевникова, З.И. Ильина, О.Г. Приходько // Сенсорные комнаты «Снузлин»: сб. ст. и метод. реком. М., 2001. С. 74–78.

#### Literatura

- 1. *Arxipova E. F.* Korrekcionnaya rabota s det'mi s cerebral'ny'm paralichom. Dorechevoj period / E.F. Arxipova. M.: Prosveshhenie, 1989. 79 s.
  - 2. Vy'gotskij L. S. Psixologiya / L.S. Vy'gotskij. M.: JeKSMO–Press, 2000. 464 s.
- 3. *Danilova L. A.* Metody' korrekcii rechevogo i psixicheskogo razvitiya u detej s cerebral'ny'm paralichom / L.A. Danilova. M.: Medicina, 1977. 96 s.
- 4. *Kalizhnyuk E'*. *S.* Psixicheskie narusheniya pri detskix cerebral'ny'x paralichax / Je.S. Kalizhnyuk. Kiev: Vicha chkola, 1987.
- 5. *Levchenko I. Yu.* Texnologii obucheniya i vospitaniya detej s narusheniyami opornodvigatel'nogo apparata / I.Yu. Levchenko, O.G. Prixod'ko. M.: Akademiya, 2001. 192 s.
- 6. *Levchenko I. Yu.* Detskij cerebral'ny'j paralich: Korrekcionno-razvivayushha-ya rabota s doshkol'nikami / I.Yu. Levchenko, O.G. Prixod'ko, A.A.Gusejnova . M.: Knigolyub, 2008. 176 s.
- 7. Levchenko I. Yu. Texnologii obucheniya i vospitaniya detej s narusheniyami opornodvigatel'nogo apparata: ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenij / I.Yu. Levchenko, O.G. Prixod'ko. M.: Akademiya, 2001. 192s.
- 8. *Mamajchuk I. I.* Psixologiya dizontogeneza i osnovy' psixokorrekcii / I.I. Mamajchuk. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2000.
- 9. *Mastyukova E. M.* Narushenie rechi u detej s cerebral'ny'm paralichom: kniga dlya logopeda / E.M. Mastyukova, M.V. Ippolitova. M.: Prosveshhenie, 1985. 192 s.
- 10. *Prixod'ko O. G.* Zadachi, soderzhanie i metody'rannej pomoshhi detyam s dvigatel'-ny'mi narusheniyami / O.G. Prixod'ko // Defektologiya. − 2003 − № 4. − S. 36–39.
- 11. *Prixod'ko O. G.* Narusheniya rannego rechevogo razvitiya detej s dvigatel'noj cerebral'noj patologiej / O.G. Prixod'ko // Defektologiya. 2009. № 1. S. 61–68.
- 12. *Prixod'ko O. G.* Rannyaya pomoshh' detyam s dvigatel'noj patologiej v pervy'e gody' zhizni: metod. pos. / O.G. Prixod'ko. SPb.: KARO, 2006. 112 s.
- 13. *Prixod'ko O. G.* Rannyaya pomoshh' detyam s cerebral'ny'm paralichom v sisteme kompleksnoj reabilitacii / O.G. Prixod'ko. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2008. 208 s.
- 14. *Prixod'ko O. G.* Stimulyaciya poznavatel'nogo i social'nogo razvitiya detej rannego vozrasta s cerebral'ny'm paralichom / O.G. Prixod'ko // Doshkol'noe vospitanie. 2009. № 3. S. 66–74.

- 15. *Semenova K. A.* Medicinskaya reabilitaciya i social'naya adaptaciya bol'ny'x detskim cerebral'ny'm paralichom: rukov. dlya vrachej / K.A. Semenova, N.M. Mahmudova; pod red. N.M. Madzhidova. Tashkent: Medicina, 1979. 490 s.
- 16. *Simonova N. V.* Psixologo-pedagogicheskaya ocenka detej s cerebral'ny'mi paralichami v rannem vozraste: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / N.V. Simonova. M., 1974. 15 s.
- 17. *Sologubov E. G.* Opy't ispol'zovaniya myagkoj igrovoj komnaty' kompanii «Rehab jend medikal» v kompleksnom lechenii detej s perinatal'noj e'ncefalopatiej i DCP / E.G. Sologubov, V.T. Kozhevnikova, Z.I. Il'ina, O.G. Prixod'ko // Sensorny'e komnaty' «Snuzlin»: sb. st. i metod. rekom. M., 2001. S. 74–78.

## История педагогического и психологического образования

### Л.С. Сильченкова

# Звуковой синтетический метод обучения грамоте в русской начальной школе

етодика обучения грамоте — самый древний раздел методики обучения родному языку. В русской школе обучали детей первоначальным навыкам чтения и письма различными методами: буквенными, звуковыми. Как правило, в практике применения методы имели по несколько разновидностей, например, в истории бытования звукового метода выделяют звуковой аналитический, звуковой синтетический, звуковой аналитико-синтетический. В современной начальной школе обучают детей грамоте звуковым аналитико-синтетическим методом, который соединяет в себе черты первых двух модификаций звукового метода — аналитического и синтетического.

Современная методика обучения грамоте настойчиво ищет эффективные пути обучения детей грамоте. Однако без должной оценки наследия прошлого это не может привести к положительным результатам. Данная статья представляет собой попытку критического анализа бытования в русской школе звукового синтетического метода.

Возникновение **синтетического звукового метода** обучения грамоте связывают с именем немецкого методиста Г. Стефани. Он выпустил в начале XIX века несколько пособий о «лаутир-методе» (звуковом методе), в которых, как правило, было две части: теоретическая и практическая. Самое подробное описание его методики для русских методистов и учителей дал И.И. Паульсон в «Методике грамоты по историческим и теоретическим данным» [6]. В данной статье мы опираемся на капитальный труд И.И. Паульсона не только потому, что сегодня трудно найти работы Г. Стефани, хотя и эта причина учитывается, но главным образом из-за того, что И.И. Паульсон адаптировал идеи Г. Стефани для практики обучения русской грамоте.

Звуковой синтетический метод обучения грамоте строго различал понятия «звук», «буква», «название буквы»: «Под звуком разумеется видоизменение голоса, производимое раскрытием, сжатием или вообще каким-нибудь положением рта; простейшие, неразложимые звуки составляют элементы че-

ловеческой речи. Из них образуются слоги и слова. Буквы суть только видимые знаки, произвольно принятые для обозначения членораздельных звуков <...> Произносить же, а следовательно и слышать можно только самый звук, но никак не букву. Название буквы также произвольно и служит только к тому, чтобы можно было поименовать ее, как и всякий другой предмет, а отнюдь не к тому, чтобы выражать самый звук. Впрочем, надо заметить, что во всех языках название почти каждой буквы заключает в себе более или менее скрыто и соответствующий ей звук» [6].

Эта лингвистически верная теоретическая посылка почему-то трудно реализовывалась на практике, хотя Г. Стефани давал подробные рекомендации по применению своего метода. Так, он советовал на одном занятии не показывать много букв (не более трех за один раз), в начале обучения не сообщать ученикам принятых названий букв, буквы учащиеся должны узнавать только по звукам, звуки произносить «чисто», а, произнося «чистые» звуки, соединять их в слоги и слова. **Чтение** по Стефании состоит в умении в один или несколько приемов (слогов) произносить все буквы каждого слова согласно свойственному им звуку в данном порядке. «В том именно и состоит звукосочетательный способ (Lautirmethode), что он исходит от чистых звуков и следует тому принципу, по которому основано все искусство чтения», — писал И.И. Паульсон, характеризуя методические идеи немецкого педагога [6].

На первой ступени обучения дети усваивали «чистые» гласные звуки: учитель, показывая на каждую отдельную букву, громко произносил звук, который она обозначает, учащиеся повторяли вслед за ним. Обращалось внимание на различие букв по форме: дети отыскивали знакомые буквы на стенных таблицах, потом в букваре, и каждый раз громко их произносили. Что при этом они произносили — звуки, обозначаемые этими буквами, или названия букв? Трудно ответить на этот вопрос, потому что мы не имеем сегодня критического описания практики обучения грамоте того времени. У некоторых гласных букв, например, названия совпадают со звуками, которые они обозначают — буквы И, А, О, и звуки — [и], [а], [о]. Кажется, именно здесь и происходило слияние, совпадение на практике этих двух разных понятий: звука и буквы.

Такая практика манипулирования со звуками и буквами потом переходила и на согласные буквы. «Чистый» согласный звук из речи выделить бывало гораздо труднее, чем «чистый» гласный звук; если и случалось однажды выделить «чистый» согласный звук, произнести его еще раз ребенок уже больше не мог, потому что при произношении согласного обязательно получался призвук гласного.

Г. Стефани определял строгий порядок изучения согласных звуков и букв. Сначала изучались буквы, которые обозначали «длительные» согласные звуки — щелевые, или фрикативные, которые можно было несколько тянуть при произношении, то есть легче наблюдать в процессе обучения. Мгновенные (смычные взрывные) согласные звуки, как более трудные для наблюдения и изучения, отнесены к более поздней ступени. Можно утверждать, что подобная группировка согласных звуков и букв в учебном процессе имела исключительно методические основания. Ее создали в интересах учителя, чтобы ему было легче организовы-

вать процесс обучения. Для детей же в живой естественной речи все звуки в известном смысле были и есть одинаковые: любые звуки они умели произносить, слышать и различать в возрасте 8–10 лет, когда начиналось обучение первоначальным навыкам чтения и письма. Но как только они начинали обучаться грамоте, почему-то выяснялось, что есть «трудные» и «легкие» звуки. Думается, такое построение учебного процесса для детей во многом было не понятно: привычные для них явления вдруг стали классифицироваться на трудные и легкие. Отметим также, что дети должны были оперировать в высшей степени абстрактным понятием — звуком, который не имеет значения в языке, что еще более усложняло процесс обучения грамоте.

На второй ступени учащиеся учились соединять согласные с гласными в том порядке, как изучались согласные. Сначала работали с прямыми слогами: фа, ва, му, на; потом — с обратными: ан, ур, ом, он. Рекомендовалось строго придерживаться правила: «Слоги должны быть прочтены самими учащимися, без подсказки учителя». Ведь согласно теоретическим положениям звукового синтетического метода чтение есть последовательное озвучивание букв, а поскольку все буквы уже выучены, названы, причем по имени «чистых» звуков, то и чтение не должно было доставлять ученикам каких-либо трудностей.

Однако трудности на практике все-таки имелись, причем существенные. Простого естественного «слияния» звуков при чтении слов и предложений у учащихся почему-то не получалось, несмотря на «чистоту» теории. Для устранения этих практических трудностей  $\Gamma$ . Стефани разработал ряд приемов. В прямом слоге специальной указкой закрывали вторую букву, для чего один конец указки был широким и плоским. Заставляли учащихся тянуть первый звук до тех пор, пока не снимали указку со второго. Все это могла сопровождаться графическим изображением слияния звуков с помощью черточек: M - - A, потом: M - A, еще короче: M - A, наконец, MA.

Можно было закрывать указкой и первую букву в прямом слоге, дети читали вторую букву, потом прибавляли к ней спереди первую. Но этот прием использовался меньше, считался менее удобным. Совершенно удивительной картина получалась при работе с обратными слогами, которые дети читали после прямых слогов. Вот что пишет И.И. Паульсон: «При чтении обратных слогов ум, ом, ам и т.д., вышеупомянутые два приема, то есть, закрытие той или другой буквы слога, неудобоприменимы; ибо опыт показал Г. Стефани, что какую букву ни закрывай, ученики все-таки произнесут му, мо, ма, а не ум, ом, ам. Поэтому он советует просто указывать на гласную и требовать от учеников, чтобы они при чтении этих слогов наперед произносили гласную» [6: с. 119].

В практике применения звукового синтетического метода обучения грамоте почему-то простое еще больше усложнялось (чтение обратных слогов, например), хотя и чтение прямого слога тоже представляло собой невероятные сложности, недаром приемы чтения прямого слога так тщательно были разработаны методически: специальная указка, графическое изображение, своего рода схема-модель прямого слога.

Думается, все это свидетельствует о том, что из-за высокой абстракции процесса обучения грамоте слоги-слияния (СГ) усваивались механически, что потом переносилось и на чтение обратных слогов. По сути дела, обучение по звуковому синтетическому способу очень напоминало буквослагательный метод, недаром Г. Стефани так старался отмежеваться от него. Так, он неоднократно напоминал, что не дозволяется производить складывание звуков в слоги, то есть сначала назвать буквы по имени «чистых» звуков, а потом прочитать слитно слог:  $\mathbf{m} - \mathbf{a} = \mathbf{m} \mathbf{a}$ ,  $\mathbf{6} - \mathbf{a} = \mathbf{6} \mathbf{a}$ . «Многие плохие учителя, дурно поняв мою методу, внесли в нее старый механизм буквослагательного способа, то есть они заставляют учеников складывать отдельные звуки слогов и слов точно так, как прежде заставляли складывать названия букв; слово бабушка, например, заставляли читать так:  $\mathbf{6} - \mathbf{a} - \mathbf{6} \mathbf{a}$ ,  $\mathbf{6} - \mathbf{y} - \mathbf{u} - \mathbf{6} \mathbf{y}$  и.  $\mathbf{6} - \mathbf{6} \mathbf{e} \mathbf{e} \mathbf{e} \mathbf{e}$  бабушка. От такого складывания звуков я считаю нужным предостеречь учителей; ибо оно противоречит всем принципам настоящего звукосочетательного способа», — читаем мы слова  $\mathbf{\Gamma}$ . Стефани в переводе И.И. Паульсона [6: с. 116].

Почему же на практике применения звукослагательного метода происходила подмена его буквослагательным методом? Думается, происходило это потому, что суть его очень была похожа, если не полностью повторяла именно буквослагательный метод. Вспомним определение чтения по Г. Стефани: «Чтение состоит в умении произносить все буквы каждого слова согласно свойственному им звуку». В этом определении устанавливается строго однозначное соответствие между буквой и звуком, именно так, как в буквослагательном методе. Если вспомнить, что на первых порах обучения грамоте название буквы заменялось чистым звуком, то есть по сути дела «чистый» звук служил своего рода наименованием буквы, то сходство между буквослагательным и звукослагательным методами становится еще более очевидным. Правда, если буквослагательный метод рекомендовал производить складывание букв в слоги (бука - аз = ба, или бэ - а = ба, мыслете —  $a_3 = ma$ , или эм — a = ma), помогая учащимся понять механизм слияния, как бы подсказывая его, то звукослиятельный (синтетический) метод отрицал этот прием. Конечно, в этом случае усложнялся процесс обучения грамоте, потому что при оперировании такими абстрактными понятиями, как «звук», «чистый звук», «буква», которая тоже напрямую не связана со смыслом, учащиеся лишались элементарной подсказки.

Несмотря на столь очевидные трудности обучения — оперирование абстрактными понятиями, трудности слияния звуков при чтении, полное отождествление на практике понятий «звук» и «буква» — звуковой синтетический метод обучения грамоте, как свидетельствует в капитальном труде по истории методики обучения грамоте И.И. Паульсон, распространился весьма скоро и быстро. В чем причина? Думается, причина здесь не в безусловной успешности этого метода, которой на самом деле не было, а в том, что право выбора метода обучения принадлежало отнюдь не учащимся, а учащим — домашним и школьным учителям. Для учащих метод был привлекателен тем, что, с одной стороны, не слишком отличался от уже освоенного ими буквослагательного, значит, переход к новому методу для них был не столь трудным; с другой стороны, он был оснащен подробными рекомендациями, что также добавляло ему сторонников. Так, кроме указанных выше двух ступеней обучения, Г. Стефани подробно описал еще четыре ступени обучения детей первоначальному чтению. На третьей ступени учащиеся упражнялись в чтении односложных и многосложных слов, пока, однако, без стечения согласных букв, для чего были созданы специальные таблицы, снабженные описанием приемов. Сначала в односложных словах произносился знакомый слог, потом открывалась закрытая прежде буква, например, в слове сон читали часть он, а потом открывали букву с. Точно так же учитель поступал и с многосложными словами, например, слово город с помощью специальной указки читается в таком порядке: од, род, ород, город.

На пятой ступени обучения шла работа над словами со стечением согласных типа **бр, сл, кн**. Для этого были предназначены следующие рекомендации. Если перед гласною находятся две согласные, то учитель закрывает первую указкой и, когда ученики прочли знакомую им остальную часть слова, снова раскрывает закрытую букву, а ученики присоединяют ее к произнесенной ими части слова. Например, слова **клад** и **страх** читаются так: **лад, клад; рах, трах, страх**. Если же две или несколько согласных в слове следуют позади гласной, то закрывается конец слова, и ученики читают сначала знакомое им начало. Например, слова **остр** и **добр** читаются так: **ос, ост, остр; доб, добр.** 

Описанные выше синтетические приемы чтения мы можем иногда (не часто!) наблюдать и в современных букварях. Пожалуй, это то немногое, что унаследовала методика обучения грамоте из этого метода.

Мы видим, что звуковой синтетический метод был очень понятен именно учащим грамоте — учителям и домашним воспитателям, с одной стороны, тем, что он был снабжен подробным описанием приемов, а с другой стороны, что он был все-таки по своей сути очень похож на метод, прежде господствовавший в обучении грамоте, — буквослагательный. Именно обучавшимся грамоте по буквослагательному методу учителям и домашним воспитателям звуковой синтетический метод и казался очень легким, понятным и привлекательным. Вот что пишет видный историк методики обучения грамоте о причинах распространения звукового синтетического метода: «Этому, конечно, немало содействовало и целесообразность правил, которыми Стефани сопровождает каждый главный момент способа, и практически отдельных приемов» [6: с. 122].

В России звуковой синтетический метод активно пропагандировал и методически разрабатывал Н.А. Корф. Он выпустил два методических руководства по этому способу [3, 4]. Барон Н.А. Корф был видным деятелем в деле народного просвещения в России. Кроме большой практической работы, он подготовил немало учебных пособий для учащихся и методических разработок для учителей. В деле обучения грамоте Н.А. Корф советовал учителям применять не старый буквослагательный метод («как несносно твердить склады»), а новый, который считал лучше других методов и который, по его мнению, может облегчить ребенку чтение. «Для того, чтобы облегчить ребенку чтение, следует называть ему букву отнюдь не так, как мы привыкли, а только так, как они говорятся, произносятся, слышатся, звучат в словах (выделено нами — Л.С.)» [3: с. 5].

Мы видим, что и русские методисты заменяли прежние названия букв на так называемые «чистые» звуки. По мнению представителей звукового синтетического метода, новое название букв значительно сократит время обучения грамоте (и это было справедливо — зазубривание складов продолжалось годами!), сделает процесс обучения грамоте легким и приятным для ребенка. При этом они подробно описывали каждый шаг учителя и учащихся в деле овладения грамотой.

Методика складов в буквослагательном методе никогда особенно не описывалась, потому что существовала века, передавалась по традиции, а потом она и не требовала подробного описания, потому что была построена на запоминании. Методика слияния звуков, а также собственно звуковая работа — выделение звука, порядок изучения букв, порядок следования слогов в звуковом синтетическом методе всегда описывались очень подробно. Методика звуковой аналитической работы по этому методу выглядела следующим образом: «Определить звук той или иной буквы очень легко; стоит только выделить ее из какого-нибудь слова и вслушаться, как она звучит; например, возьмите слово, начинающееся этой буквой и произнесши ее, остановитесь, будто вы и хотели сказать все слово, но были неожиданно прерваны на первой же букве. Положим, вы хотели сказать «Коля», но выговорили только первую букву «K», — «oля» вы не успели сказать; конечно, я не услышу при этом ни «како», ни «ка», — я услышу только один звук «к» или «къ», точно также, как если бы вы хотели сказать «къ Оле» и выговорили только первое слово «къ» (буква «ъ» не имеет никакого звука: «къ» и «к» для слуха все равно). Возьмите слово «сухо» и выделите из него первую букву «с»: вы получите тот же звук, как если бы сказали предлог «съ» (съ уха). Точно так же буква «в» произносится «въ», «д» как «дъ» и т.д.», — писал В. Добровольский, автор букваря, составленного по синтетическому методу обучения грамоте [1].

Вот методические рекомендации самого Н.А. Корфа: «<...> для того, чтобы можно было по слуху прочитать слово жиръ, нужно назвать букву его так: ж (произносите как жа, но а отбрасывайте), и, р (произносите как ра, но а отбрасывайте). В слове жиръ четыре буквы, а я по-новому назвал вам только три, и то назвал так, как они слышны в слове: я назвал только 1-ю ж, 2-ю и, 3-ю — р; остается еще четвертая буква ъ; но ее совсем не слышно: она звука никакого не имеет, то и Бог с нею: мы ее и читать, и называть, и знать не будем до поры до времени; мы будем называть только те буквы, которые слышим, и так, как мы их слышим: то есть, мы будем называть буквы по звуку их, или просто звуки. Итак, три звука (или три буквы) нужно, чтобы составилось слово жиръ: нужно жъ – и – ръ. Если же я соединю буквы этого слова, называя каждую букву тем звуком, как вам ее называли, и которого она в слове не имеет, то посмотрите, какая выйдет чепуха: вместо легко читающегося жъ – и – ръ, будет жэ – и – ръ, то есть просто чепуха; а детей хотят уверить, что эти звуки составят из себя один звук, или одно слово жиръ» [3: с. 4].

Мы видим, что при попытке дать подробные рекомендации приемам звукового синтетического метода, апологеты этого метода невольно углублялись в лингвистику: фонетику и теорию русского письма. Причем им требовались такие

сведения из лингвистики, которых она тогда еще не имела. Так, работы видных русских языковедов В.А. Богородицкого и А.И. Томсона появятся только в начале XX века, где на основе экспериментальных данных будет дано описание процессов аккомодации звуков русской речи. Конечно, с высоты современного состояния отечественной лингвистики понятно, что слова Коля, сухо, которые рекомендует В. Добровольский, автор русского букваря по звуковому синтетическому методу, не очень подходят для выделения первых согласных звуков в этих словах, потому что они подвержены процессам аккомодации и произносятся огубленно перед лабиализованными гласными. В современных букварях такие слова уже не предлагаются для звуковой аналитической работы.

Можно сказать, что приверженцы этого метода интуитивно улавливали суть непростых отношений между звуковой и письменной формой языка. Так, они в качестве особой буквы (или особого звука?) в процессе обучения грамоте выделяли Й. Причем интересно отметить, что затруднение в процессе обучения грамоте, как они отмечали, испытывает... учитель, а не учащийся. Вот что писал В. Добровольский в кратких методических рекомендациях к своему учебнику по обучению грамоте: «Единственное затруднение, которое может встретить учитель, придерживаясь нашего букваря, представляет буква й, помещенная нами в середине. Сам по себе звук этот легко усваивается; но дело в том, что учащиеся, точно следуя звуковому методу, отделяют его потом и там, где он составляет лишь часть другого сложного звука; так, вместо слова яма, юла дети могут написать йама, йула. Встретив такую ошибку, следует только напомнить, что для сложных звуков: (йа, йу) есть особые знаки (я, ю); двух-трех таких напоминаний будет совершенно достаточно. Названные звуки Я, Ю только в начале слова, также после гласных и после Ъ, Ь читаются как йа, йу» [1].

Далее он говорит, что обыкновенно эти буквы произносятся так, как они звучат в словах **пята** и **рюмка**, то есть он указывает, что это уже другое значение букв **я** и **ю**. Именно это значение надо сначала объяснить детям, а потом уже то, где они обозначают два звука: «Так и следует назвать сначала учащимся эти буквы и лишь вслед затем объяснить их двоякое произношение» [1].

Эти замечания В. Добровольский относил и к буквам е, ё.

По сути дела, автор букваря указывал на неоднозначные отношения между звуками и буквами, даже устанавливает порядок знакомства учащихся с разными значениями йотированных гласных букв, а это уже одна из основополагающих идей структурирования дидактического материала в учебнике по обучению грамоте — располагать учебный материал в букваре с точки зрения его функциональной значимости.

Особенно интересны замечания В. Добровольского о буквах **Е, Ђ** (ять) и Э. «Произношение букв **Е, Ђ** (ять) в середине слова трудно правильно отличить от произношения буквы Э, точно так же, как трудно установить различие этих двух букв между собою. Называть их поэтому следует как Э; при упражнениях же в чтении и письме постоянно настаивать, чтобы учащиеся отличали эти буквы» [1]. Явно противоречивый совет учителю, которому на практике

следовать было трудно: разные буквы обозначают один звук, конечно, на письме надо было требовать, чтобы учащиеся различали эти буквы и не делали орфографических ошибок — это и была область действия старой русской орфографии (трудной орфографии, поэтому позднее и была проведена реформа русского письма!). Правда, специально этот момент не оговаривается, может быть, потому что автор сам не осознавал границы между графикой и орфографией, тем более что и лингвистическая наука того времени не имела однозначного ответа на этот вопрос.

Еще более проблематичным оказывалось следование этому совету при чтении: буквы ребенок воспринимал зрением, произносил их звуковое соответствие, то есть один и тот же звук, и как же он должен был еще различать эти три буквы? Неужели специально останавливаться при чтении и оговаривать эти случаи? Думается, здесь мы имеем пример нечеткого деления письменных видов речевой деятельности (чтения и письма): то, что годится для одного вида речевой деятельности, совершенно не пригодно для другого ее вида.

Полагаем, отсюда же и параллельное обучение чтению и письму, даже не столько параллельное, а почти одновременное, и даже опережающее обучение письму. И Н.А. Корф. и В. Добровольский в качестве учебного пособия при обучении грамоте активно рекомендовали так называемые «подвижные буквы» — прообраз современной кассы букв и слогов, то есть разрезная азбука. Складывание слов из букв по мере ознакомления со звуками и буквами — это по сути дела письмо слов. Потом оно заменялось обыкновенным письмом под диктовку учителя. «Учитель произносит слово, выговаривая каждую букву громко, внятно и протяжно (но отнюдь не отделяя одну букву от другой); дети должны разложить слово на звуки, то есть разобрать по слуху, из каких звуков состоит оно, и затем сложить его из подвижных букв. Точно так же по слуху под диктовку учителя дети пишут слова» [1].

Удивительное замечание делает В. Добровольский по поводу этих двух видов речевой деятельности: «Письмо дается учащимся очень легко, так как разложение слов на звуки не представляет затруднений; с чтением идет несколько медленнее: здесь учащиеся должны, во-первых, понять способ слияния нескольких звуков в одно слово, во-вторых, приобрести навык свободно сливать звуки (выделено нами — J.C.)» [1].

Определение чтения как более трудного вида речевой деятельности по сравнению с письмом сегодня кажется несколько странным, однако мы видим здесь и объяснение этого феномена: навык чтения, с точки зрения апологетов звукового синтетического метода, формируется труднее из-за слияния звуков. Не здесь ли начало проблемы слияния («муки слияния», «тайна слияния»), которую звуковые методы обучения грамоте так и не смогли решить?

Стоит отметить некоторое усовершенствование звукослияния в практике обучения русской грамоте. Как мы указывали ранее, у  $\Gamma$ . Стефани слияние производилось сначала на примере прямого слога, сочетания согласного и гласного звуков ( $\Gamma$ ) — **ма, ла, ту, но**, потом пытались научить детей сливать обратные

слоги — ам, ал, ут, он, но они продолжали упорно произносить прямые слоги. В русских букварях дети сначала учились сливать обратный слог. И барон Н.А. Корф в «Руководстве к обучению грамоте (по звуковому способу)», и автор букваря В. Добровольский сначала рекомендовали сливать обратные слоги: ам, аш, ом, ок, ур, ик, ум и другие. Думается, что это было хорошее усовершенствование западного образца звукового синтетического метода обучения грамоте. Чтение обратных слогов типа он, ил, ум представляет собой одношаговое учебное действие, тогда как чтение прямого слога но, шу, му — это двушаговое действие. Была большая педагогическая целесообразность постепенного наращивания трудностей в процессе овладения детьми механизмом чтения, которую мы наблюдаем у русских методистов. Вот рекомендации Н.А. Корфа к первому уроку обучения грамоте: «Учитель ставит на планочку, прибитую к классной черной доске, букву а, громко ее произносит, все ученики повторяют ее громко, и потом каждый отдельно громко говорит ее. Затем учитель пишет эту букву на доске, и каждый из учеников пишет ее <...>. Не раньше, когда все отлично произносят букву и твердо знают, как она пишется, учитель показывает другую букву м и ставит ее на планочку на доске. При произношении и письме повторяется то же, что букве а. Затем учитель вызывает к доске несколько бойких учеников и, поставив м после а, говорит одному из них: "Произнеси первую букву", ученик произносит — а, "Произнеси и вторую букву", ученик произносит — м, "Произнеси одну за другою, да как можно скорее, что же у тебя вышло?". Ученик говорит — ам. У меня ученики часто это угадывали. Если бы этого не случилось, учитель должен объяснить, что из двух звуков (а) и (м) выйдет ам. Затем учитель опять упражняет весь класс и заставляет его написать ам. Когда все поняли это, учитель переставляет м перед а, и ученик догадывается, что эти два звука вместе произведут ма» [3: с. 7–9]. По мнению Н.А. Корфа, в результате нескольких таких комбинаций дети могли понять, как из звуков составляются слова и потом уже остальные сочетания всех других букв не представят для них никаких затруднений. Одним словом, методика полагала, что этого будет достаточно, чтобы учащиеся овладели слиянием звуков. Однако на практике «муки слияния» продолжались.

От древних методов обучения грамоте звуковой синтетический метод отличался тем, что алфавит изучался не весь сразу, а постепенно, буквы были разбиты на группы, параллельно шло обучение чтению и письму с этими буквами, составлялись слоги и слова. Но синтетический метод резче обозначил основную трудность при чтении, которая существовала и в буквослагательном методе тоже, а именно — ребенок часто не мог уяснить механизма функционирования букв, что и порождало муки слияния при чтении. Сторонникам звуковых методов казалось, что дети, слушая, как из звуков составляются слова, сами поймут, как читаются различные сочетания букв. Совершенно очевидно, что происходило явное смешение этих понятий, хотя в теории провозглашалось их разделение. Существенным недостатком звукового синтетического метода было и то, что материал для чтения был крайне бедный, слова и предложения для чтения были ограниченны количеством пройденных букв.

Особенно бедность лексики материала для чтения была заметна на первых страницах букварей. Но главная трудность в обучении этим методом состояла в том, что ребенка заставляли оперировать отвлеченными единицами: звук, «чистый звук», буква предъявлялась изолированно, вне текста, что придавало процессу обучения грамоте еще более абстрактный характер.

Основные трудности звукового синтетического метода перекочевали в другой вариант звукового метода — звуковой аналитико-синтетический. Главная из них — слияние звуков при чтении слогов и слов. Над «тайной слияния» методисты бились не одно десятилетие, но она по-прежнему оставалась тайной для обучающихся, потому что им не хватало учебного материала для ее разгадки: буква предъявлялась вне текста, долго «тянули» звуки в предъявления сочетания двух букв, которое тоже не было значимой единицей, следовательно, снова искусственно отягощался процесс обучения. «Муки слияния» преследовали звуковой метод обучения на протяжении всех лет существования.

В ранней своей стадии звуковой синтетический метод напоминал упрощенный буквенный, а поэтому нес все его недостатки, а именно, механическое соединение букв при чтении, отсюда часто побуквенное чтение детей. Как отмечают историки методики обучения грамоте, учителя, обучая своих воспитанников по звуковому синтетическому методу, на практике часто сбивались на буквослагательный, не видя у них особых отличий.

Сам Н.А. Корф относил такие случаи смешения методов обучения русской грамоте на счет методической безграмотности учителя. А некоторые методисты прямо говорили о сходстве этих методов. Так, известный дореволюционный методист К. Житомирский писал, что проклятие звукового метода — тайна слияния звуков при чтении, которую «звуковики» никак не могут открыть, была и в буквослагательном методе. Но там детям сразу говорили, что бэ + а будет «ба», а в звуковом методе эту задачку предлагали решить самим детям, но при этом усложняли условия задачи: заставляли выделять «чистые» звуки, потом пытались заставить произнести слитно, глядя на буквы. Однако, что при этом получится, не говорили. Как писал в свое время К. Житомирский, в методике выглядело все стройно и заманчиво, но на практике это у детей не получалось [2].

Понятие «звук» детям давалось чрезвычайно трудно: звук абстрактен, трудно уловим для наблюдения, его сложно зафиксировать в учебных целях (отсюда смешение звука и буквы в практике применения этого метода — его старались быстрее обозначить буквой, и неизбежно происходило уравнивание звука и буквы). Обучение чтению было оторвано от смысла — при обучении грамоте начинали и некоторое время оперировали только одной-двумя буквами, да и потом, по мере прохождения еще нескольких букв, из-за ограниченности буквенного состава тексты были примитивны и не вызывали у учащихся интереса.

По мнению методистов XIX века, звуковой синтетический метод обучения грамоте пользовался довольно большой популярностью. Так, С.И. Миропольский писал, что «синтетический звуковой способ грамоте пользуется столь обширным распространением <...> и у нас, что он должен быть известен каждому учителю» [5: с. 398]. Причем он приводил длинный список аргументов в пользу

этого «наиболее простого и удобоприменимого» метода. Конечно, некоторые аргументы сегодня могут показаться не столь убедительными. Однако напомним, что простоту и удобоприменимость звукового синтетического метода С.И. Миропольский видит прежде всего на фоне буквослагательного метода, господствовавшего тогда в России, поэтому его аргументы можно считать убедительными. Действительно, звуковой синтетический метод сокращал время обучения грамоте, что особенно важно, если учесть, что обучение в народных школах России продолжалось не очень долго: одну-две зимы. При обучении грамоте соблюдалось педагогическое требование «от простого к сложному», что позволяло соизмерять силы ученика с обучением. Обучение грамоте соединялось с наглядным обучением, это позволяло поддерживать интерес учащихся, вызывало у них любознательность, способствовало развитию «умственных сил». Как писал С.И. Миропольский, «выгоды эти были так немаловажны и в то же время очевидны, что ими и объясняется столь широкое распространение этого метода» [5: с. 399].

Что касается собственно методических аргументов, то они были не столь убедительны. Так, утверждалось, что «способ этот отличается простотою, он не требует никаких сложных и трудных объяснений, ибо в нем все ребенку понятно и естественно», однако, за счет чего и как это достигается и достигается ли, С.И. Миропольский не говорит. Да, сократилось название букв. Собственно, на этом и кончались методические преимущества звукового синтетического метода перед буквослагательным. Поскольку этот метод действительно был шагом вперед по сравнению с буквослагательным, то неудивительно, что он распространялся довольно широко, несмотря на то, что многие учителя, как сетовали методисты звукового метода, не понимали, как уже отмечалось, существа звукового способа и часто смешивали его с буквослагательным. Получалось, что звуковой метод оказывался ничем не лучше старого. «Кто допустил в школе звукосочетание (напр., M - a = Ma и т.под.), тот создал для себя почти непобедимые трудности, тот отодвинул успехи школы своей, быть может, на двойной срок против обучения звукового. Не нужно забывать, что обучение по звуковому способу есть прямо медленное чтение. <...> Тайна этого чтения лежит в первых навыках ученика соединять плавно, без перерывов и складывания, гласные и согласные в слоги и слова, сперва медленно и протяжно, а затем в форме обыкновенного чтения или говора. Вот почему прежде и важнее всего для учителя обратить внимание на звуковое произношение алфавита. Для этой цели одни советуют при чтении слогов, набрав их из букв подвижной азбуки, закрыть одну букву и, заставив протяжно произнести другую, вдруг открывают закрытую букву и заставляют ученика сразу присоединить звук открытой буквы к первому звуку. <...> можно, не закрывая букв, заставлять ребенка произнести первый звук данного слога по возможности протяжно (почти нараспев), а затем второй звук прибавить к первому коротенько, не делая особенного напряжения» [5: с. 409].

Обратим внимание на то, что при описании приемов работы, автор вышеприведенной цитаты поднимается на уровень предельной абстракции. Использование этих весьма абстрактных языковых единиц было едва ли понятно

учащим грамоте, ученикам оно и вовсе было не понятно. Происходило это во многом из-за слишком упрощенного понимания лингвистической составляющей методики обучения русской грамоте. Приведем дословно еще довод С.И. Миропольского в пользу звуковых способов обучения грамоте. «В звуковом способе (имеется в виду звуковой синтетический метод —  $\mathcal{I}$ . $\mathcal{C}$ .) все изучаемое идет прямо в дело, так как звуки произносятся чисто, без примеси ненужных дополнений (каковы гласные е, ё), которые при чтении следовало бы опускать (очевидно, имеется в виду длинное название букв в буквослагательном методе —  $\mathcal{I}$ . $\mathcal{C}$ .). Звуков в этом методе не более, чем сколько их есть на самом деле» [5: с. 399].

Как относиться к данному, явно не бесспорному с позиций современного состояния лингвистической и методической науки, утверждению С.И. Миропольского? Можно считать его ложным (звуков, как утверждает современная фонетика, бесчисленное множество, имеется явное смешение понятий «звук» и «буква»), можно предположить, что С.И. Миропольский говорит не просто о звуках, а о звукотипах — основных звуках языка, которые потом лингвистами будут названы фонемами. В любом случае, описание лингвистической составляющей методики обучения грамоте того времени выглядит довольно спорным.

Итак, какие в целом находки, приобретения, а может быть, и потери для теории методики обучения русской грамоте имелись в практике бытования звукового синтетического метода? Полагаем, что звуковой синтетический метод обучения грамоте однозначно оценивать очень трудно. Чтение по определению есть синтетическая деятельность! Но можно ли учить чтению, (формировать действие чтения, механизм чтения) на ограниченном материале — одна-две буквы? Причем синтез проводить на звуках, а не на буквах? Одним словом, в синтетическом звуковом методе пытались идти не от сочетания букв, которое соответствует звуковому неразложимому комплексу (слогу), а от звукосочетаний к буквосочетаниям, то есть сначала учили тому, что давно учащиеся умели делать в естественной речи. Однако обставляли это методическими условиями, что в целом усложняло для ребенка как бы давно известные и в общем-то привычные вещи. Это искусственное сужение поля деятельности, ограничение ориентировочной основы действия чтения, когда ученик некоторое время оперирует одной-двумя буквами. Условий для проведения зрительного позиционного анализа, который тоже необходим для формирования действия чтения, не было.

При исследовании истории методики обучения русской грамоте важно не столько описание методической идеи, сколько анализ практического применения того или иного метода, изучение взаимодействия разных методов обучения грамоте в практике обучения русской грамоте. Бытование каждого из методов обучения есть поиски путей эффективного обучения грамоте. Одни методы преуспели в одном направлении поисков, другие — в другом. Думается, взаимодействие методов обучения было бы полезно и для практики обучения детей грамоте, и для развития теории методики обучения грамоте. В практике обучения русской грамоте учителя, как свидетельствуют публикации того времени, прибегали к такому взаимодействию: сочетали буквослага-

тельный и звуковой синтетический методы обучения. Однако методика обучения грамоте того времени не смогла теоретически проанализировать случаи такого взаимодействия и осмыслить их. Это взаимно обогатило бы приемы обучения грамоте, способствовало бы совершенствованию теоретической методической мысли, что и произошло, но уже в рамках другой модификации звукового метода — звукового аналитико-синтетического.

#### Литература

- 1. Добровольский В. Русская грамота. Букварь для народных школ. Пособие при обучении по способу барона Н.А. Корфа / В. Добровольский. СПб., 1891. 30 с.
  - 2. Житомирский К. Как же учить грамоте / К. Житомирский. М., 1925. 124 с.
- 3. Корф Н. А. Руководство к обучению грамоте (по звуковому способу) / Н.А. Корф. M., 1871. 16 с.
- 4. *Корф Н. А.* Как обучать грамоте ребят и взрослых. Руководство к обучению грамоте по звуковому способу / Н.А. Корф. -7-е изд. СПб., 1880. 32 с.
- 5. *Миропольский С. И.* Обучение русской грамоте. Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов, входящих в курс домашнего обучения народных, городских и реальных училищ, мужских и женских гимназий и прогимназий, женских институтов, духовных училищ и семинарий и всех других общеобразовательных заведений / С.И. Миропольский; под ред. Н.Х. Весселя. Т. 2. СПб., 1874. С. 355–502.
- 6. *Паульсон И. И.* Методика грамоты по историческим и теоретическим данным / И.И. Паульсон. . Ч. 1–2. СПб., 1887. 499 с.
- 7. Сильченкова Л. С. Обучение русской грамоте: традиции и новации: монография / Л.С. Сильченкова. М.: АПК и ППРО, 2006. 100 с.

#### Literatura

- 1. *Dobrovol'skij V.* Russkaa gramota. Bukvar' dlya narodny'x shkol. Posobie pri obuchenii po sposobu barona N.A. Korfa / V. Dobrovol'skij. SPb., 1891. 30 s.
  - 2. Zhitomirskij K. Kak zhe uchit' gramote / K. Zhitomirskij. M., 1925. 124 s.
- 3. Korf N. A. Rukovodstvo k obucheniyu gramote (po zvukovomu sposobu) / N.A. Korf. M., 1871. 16 s.
- 4. *Korf N. A.* Kak obuchat' gramote rebyat i vzrosly'x. Rukovodstvo k obucheniyu gramote po zvukovomu sposobu / N.A. Korf. 7-e izd. SPb., 1880. 32 s.
- 5. Miropol'skij S. I. Obuchenie russkoj gramote. Rukovodstvo k prepodavaniyu obshheobrazovatel'ny'x predmetov, vxodyashhix v kurs domashnego obucheniya narodny'x, gorodskix i real'ny'x uchilishh, muzhskix i zhenskix gimnazij i progimnazij, zhenskix institutov, duxovny'x uchilishh i seminarij i vsex drugix obshheobrazovatel'ny'x zavedenij / S.I. Miropol'skij; pod red. N.H. Vesselya. T. 2. SPb., 1874. S. 355–502.
- 6. *Paul'son I. I.* Metodika gramoty' po istoricheskim i teoreticheskim danny'm / I.I. Paul'son. Ch. 1–2. SPb., 1887. 499 s.
- 7. *Sil'chenkova L. S.* Obuchenie russkoj gramote: tradicii i novacii: monografiya / L.S. Sil'chenkova. M.: APK i PPRO, 2006. 100 s.

#### Страницы молодых ученых

#### М.А. Гвоздева

## Понимание логической структуры правила — основа обучения доказательству

роблема обучения школьников доказательству в различных ее аспектах, как правило, обсуждается учителями, методистами средней школы. Исследования по этой проблеме изложены в работах И.Л. Никольской [3], А.А. Столяра [5], Т.А. Кондрашенковой [2], Г.И. Саранцева [4] и др. Вопросы обучения доказательству младших школьников практически не рассматриваются.

Я.А. Коменский 400 лет назад писал о том, что, если природный ход развития познания можно сравнить с развитием дерева, то и в обучении, с самого его начала, в ум ребенка должны быть вложены некоторые фундаментальные, базовые «корневые и стволовые» общенаучные основания. Современные психологи характеризуют младший школьный возраст как время, когда формируются основы мышления, и математического мышления в частности.

Анализ современных учебников математики для начальных классов показывает, что в них часто встречаются задания, требующие выполнения доказательства. Так, в учебнике «Математика 3 класс» (автор Н.Б. Истомина) систематически предлагаются задания вида:

«Можно ли утверждать, что все записанные равенства верные? Какие свойства сложения ты используешь для обоснования своего ответа?

$$507 + 230 = 230 + 507$$

$$384 + (204 + 173) = (384 + 204) + 173$$

$$634 + (107 + 34) = (634 + 34) + 107$$
». Задание № 11, стр. 6 [1].

Доказательство истинности первого равенства выглядит следующим образом: от перестановки слагаемых значение суммы не меняется. Слагаемые 507 и 230 поменяли местами (переставили) — следовательно значение суммы осталось неизменным.

Задание № 24 стр. 8 [1]:

Разгадай правила, по которым записаны ряды чисел. Запиши в каждый ряд еще пять чисел по такому же правилу:

- a) 93, 89, 85, 81, ...
- б) 37, 42, 47, 52, ...

Выполнение этого задания предполагает следующие действия ученика:

- 1) Высказать предположение (догадку) о том, какой закономерности подчиняются числа ряда.
- 2) Проверить правильность этого предположения (правила), для заданных чисел, то есть, по существу, доказать его.
  - 3) Используя правило, продолжить ряд чисел.

Как видим, предлагаемые учащимся задания дают возможность обучать младших школьников доказательству. Однако, что значит «докажи» и как нужно выполнять доказательство? Эти вопросы, как правило, в начальном курсе математики не ставятся, то есть не используются в полной мере возможности для развития логического мышления детей, так как не создается ориентировочная основа для выполнения таких заданий. Кроме того, представляется, что материал начального курса математики позволяет целенаправленно вести работу по обучению доказательствам, тем более, что психологи утверждают: человек осознает лишь то содержание, которое становится предметом его деятельности. Безусловно, говоря об обучении доказательствам, мы имеем в виду начальный уровень этой работы.

Доказательство — это специфическая деятельность, овладение которой требует специального, целенаправленного формирования составляющих его действий, которые имеют логический и эвристический характер.

Одним из логических аспектов доказательства выступает построение дедуктивных умозаключений, которые требуют от учащихся знания различных правил и свойств арифметических действий, свойств геометрических фигур, определений понятий и других утверждений общего характера.

Как вы понимаете слово «правило»? — такой вопрос был задан ученикам 3—4 классов одной из московских школ. Обобщив полученные ответы, мы получили: правило — это предложение или предложения, помогающие нам узнавать новое. Как видим, представления учащихся о «правилах» весьма общи и неопределенны. Но ребята понимают, что правило представляет собой предложение или группу предложений и отводят им важную роль в усвоении нового.

Со словом «правило» учащиеся начальной школы встречаются уже в первом классе, и не только на уроках математики. Поэтому целесообразно начать работу по обучению доказательствам с выяснения того, как устроены правила. Конспективно методику ее проведения можно представить в такой последовательности.

1. Какие предложения можно назвать суждениями?

Отвечая на этот вопрос, учащиеся выясняют, что суждение — это повествовательное предложение, о котором можно сказать истинно оно или ложно, выделяют как предмет своего рассмотрения истинные суждения, так как правило это всегда истинное суждение. Кроме того, дети учатся выделять с логической точки зрения в суждении субъект и предикат (без употребления терминологии) — «то, о чем говорится и то, что говорится».

- 2. Какие бывают суждения?
  - Утвердительные и отрицательные суждения.

Изучение утвердительных и отрицательных суждений позволяет:

- направить внимание учащихся на используемые в суждениях связки «есть», «является», и «не является», «не есть»;
  - научить использовать эти связки при создании суждений;
  - выделять их в суждениях, в которых они опущены.
    - Истинные и ложные суждения.

Исследуя истинные и ложные суждения важно:

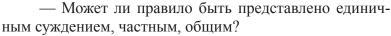
- упражнять в преобразовании истинных суждений в ложные и наоборот;
- научить строить отрицания элементарных суждений с помощью словосочетания «неверно, что»;
- уяснить с учащимися, что, если суждение истинно, то его отрицание ложно, и, наоборот, отрицание ложного суждения истинно.
  - Элементарные и составные суждения.

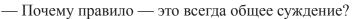
Рассмотрение этого вопроса позволяет:

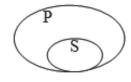
- познакомить учащихся со значением логических связок «и», «или»;
- научить ребят строить составные суждения с помощью логических связок «и», «или» и анализировать предложенные суждения;
  - упражнять в определении истинности составных суждений.
    - Единичные, частные, общие суждения.

Изучение этого материала связано с ответом на вопросы:

- В чем отличительная черта каждого из перечисленных видов суждений?
  - Как убедиться в истинности этих суждений?
  - Как доказать их ложность?
  - Какие слова называют кванторными?
- Почему важно уметь видеть их в предложении (суждении) и правильно использовать в речи?







Puc. 1.

Отвечая на эти вопросы учащиеся уясняют, что:

- любое правило представляет собой общее суждение,
- убедиться в истинности такого суждения, то есть в том, что такое правило существует, можно только путем доказательства,
  - убедиться в ложности общего суждения можно, приведя контрпример,
- знакомятся с кванторами общности (любой, каждый, все), существования (некоторые, существуют) и учатся видеть их и использовать в речи.
  - 3. Как можно наглядно представить суждение?

Наиболее наглядным представляется изображение суждений с помощью кругов Эйлера. Опыт показывает, что уже второклассники успешно справляются с этой работой.

Сначала ребята учатся выделять совокупности, о которых идет речь в суждении, потом — изображать их с помощью кругов, затем на кругах рассматри-

вают отношения, выраженные в суждении.

Качество умения моделировать отношения между суждениями с помощью кругов имеет огромное значение не только для понимания структуры суждения, в дальнейшем оно послужит наглядной основой для различных способов формулировки правил, а затем и средством проверки правильности умозаключений.

4. Учимся строить и находить общие суждения — правила.

Этот этап предполагает:

- упражнение в построении и поисках общих суждений, которые могут выполняться на материале всех учебных предметов;
- уяснение детьми того, что разные области знаний имеют свои правила, которые присущи именно им (математические правила, правила русского языка, естествознания и так далее);
- понимание того, что есть объективные правила, выведенные опытным путем, а есть субъективные принятые по договоренности, но все они имеют одинаковую структуру и истинность их подтверждается доказательством, а ложность контрпримером.
- использование творческих заданий составление правил воображаемой страны, сказочной школы (придуманные сейчас, они потом будут очень полезны при построении умозаключений) и моделирование их с помощью кругов.
  - 5. Учимся формулировать правила по-разному.

Одно и то же общее суждение (правило) может быть сформулировано по-разному:

- «Все (каждый, любой) S есть (является) Р».
- «Из S следует Р».
- «Если S, то Р»...

С помощью кругов Эйлера суждение с квантором общности можно представить наглядно (см. рис. 1):

Привычная и освоенная учащимися формулировка «Все (каждый, любой) S есть (является) P» с помощью модели переформулируется в «Из S следует P» и «Если S, то P».

- Осваиваются две новые формулировки правила «Из S следует Р» и «Если S, то Р».
- Учащиеся упражняются в выделении условия и заключения в утверждениях, выведении возможных следствий из данных условий.

Таким образом, в процессе работы — выполняя задания, отвечая на вопросы, учащиеся придут к выводу, что правилом может быть только суждение общего характера, что правило имеет определенную структуру, может быть сформулировано по-разному. Они научатся «изображать» суждения с помощью кругов и анализировать, преобразовывать, переформулировать их, опираясь на эти модели. Они узнают, что суждения могут быть элементарные и составные и научатся видеть в текстах логические связки и кванторные слова. Они поупражняются в выделении в суждениях условий и заключений; приобретут опыт в подборе возможных следствий из заданных условий; поймут, что все правила устроены

одинаково и научатся строить их сами. Знания о правилах, полученные учащимися, станут для них важной ступенькой в освоении математики и главного метода математического доказательств — дедукции.

#### Литература

- 1. *Истомина Н. Б.* Математика. 3 класс. Учебник для начальной школы / Н.Б. Истомина. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2002. 176 с.
- 2. Кондрашенкова T. A. Методика формирования общелогических умений при обучении математике в IV–V классах: дис. канд. пед. наук / Т.А. Кондрашенкова. M., 1980. 185 с.
- 3. *Никольская И. Л.* Об изучении некоторых логических понятий на уроках математики / И.Л. Никольская // Из опыта преподавания математики (6–8 классы): пособие для учителей / Сост. М.Р. Леонтьева. М.: Просвещение, 1977.
- 4. *Саранцев Г. И.* Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе / Г.И. Саранцев. М.: Владос, 2005. 183 с.
- 5. Столяр А. А. Педагогика математики. Курс лекций / А. А. Столяр. Минск: Высшая школа, 1974. 414 с.

#### Literatura

- 1. *Istomina N. B.* Matematika. 3 klass. Uchebnik dlya nachal'noj shkoly' / N.B. Istomina. Smolensk: Associaciya XXI vek, 2002. 176 s.
- 2. *Kondrashenkova T. A.* Metodika formirovaniya obshhelogicheskix umenij pri obuchenii matematike v IV–V klassax: dis. kand. ped. nauk / T.A. Kondrashenkova M., 1980. 185 s.
- 3. *Nikol'skaya I. L.* Ob izuchenii nekotory'x logicheskix ponyatij na urokax matematiki / I.L. Nikol'skaya // Iz opy'ta prepodavaniya matematiki (6–8 klassy): posobie dlya uchitelej / Sost. M.R. Leont'eva. M.: Prosveshhenie, 1977.
- 4. *Sarancev G. I.* Obuchenie matematicheskim dokazatel'stvam i oproverzheniyam v shkole / G.I. Sarancev. M.: Vlados, 2005. 183 s.
- 5. *Stolyar A. A.* Pedagogika matematiki. Kurs lekcij / A.A. Stolyar. Minsk: Vy'sshaya shkola, 1974. 414 s.

#### Е.В. Коновалова

# Активные методы в реализации преемственности дошкольного и начального образований

епрерывное образование — один из объективных законов воспитания. Современные исследователи справедливо отмечают, что на сегодняшний день мы находимся в самом начале пути создания непрерывного образования. На данном этапе основной проблемой выступают противоречия подходов к образованию, обусловленные ведомственной разобщенностью образовательных структур, их замкнутостью и самоизоляцией во многих аспектах их деятельности: содержательном, организационном, кадровом и других. Переход к непрерывному образованию должен преодолеть ориентацию традиционных образовательных процессов на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегруженность фактологическим материалом. Осуществление непрерывного образования возможно тогда, когда оно направлено на развитие личности учащихся.

Преемственность представляет собой необходимое условие непрерывного образования, его неотъемлемую часть. Преемственность — это не случайный процесс, а необходимое закономерное явление, обеспечивающее поступательный характер развития. Проблемам преемственности в воспитании, обучении, образовании посвящено значительное число исследований. Идея преемственности в развитии разных сторон личности находит отражение в трудах выдающихся психологов и педагогов.

Обращаясь к вопросу преемственности на переходных периодах развития личности ребенка и связанным с этим проблемам, Л.С. Выготский отмечает, что само развитие человека идет по принципу преемственности: «всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии...» [5: с. 150].

Б.Г. Ананьев одним из первых определил сущность преемственности во взаимосвязи с проблемой развития личности, с ее мышлением и речью. Он отмечал, что «преемственность обучения есть не только одно из важнейших условий развития, она, вместе с тем, включает в себя преемственность в учении, т.е. внутреннюю взаимосвязь в сознании учащихся усваиваемых знаний, их систематизацию и применение в разнообразных условиях...» [9: с. 36].

По мнению В.В. Давыдова, традиционный подход к проблеме преемственности реализуется двумя путями. Первый из них опирается на тактику форсирования темпов детского развития и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям

школьного обучения. При этом содержание, формы и методы из более высокой ступени переносятся на более ранний возраст. Второй путь основан на тактике дальнейшего развития в начальной школе тех элементарных знаний, умений и навыков, с которыми ребенок приходит из дошкольного образовательного учреждения. По мнению учёного, неприемлемы оба варианта. Он считает, что первый вариант, основанный на форсированной подготовке к школе, вытесняет естественные формы жизни и активности дошкольников и заменяет их на обучение на занятиях, или эти виды и формы активности дошкольников «дидактизируются» и в них начинают просматриваться контуры учебных предметов.

Рассматривая второй традиционный вариант преемственности, учёный высказывает точку зрения о том, что сторонники этого варианта основываются на обобщении и систематизации сложившегося у ребенка на предыдущей ступени чувственного опыта, который «упорядочивается» при обучении грамоте, письму, счету и так далее. При таком подходе почти невостребованным оказывается весь творческий потенциал ребенка. Основной недостаток указанных вариантов преемственности В.В. Давыдов видит в отсутствии учета в них возрастных особенностей детей и, как следствие — выхолащивание идеи развития. Истинная преемственность, по мнению учёного, заключается в следовании тем возможностям, которые появляются у ребёнка в процессе развитиях [7: с. 77].

В педагогике преемственность понимается как «последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы и характеризуется осмысливанием пройденного на новом, более высоком уровне, подкреплении имеющихся знаний новыми, расширением новых связей, благодаря чему качество знаний, умений и навыков повышается. Они становятся более сознательными, дифференцированными и обобщенными, а круг их применения расширяется» [3: с. 59]. Преемственность в педагогике рассматривается и как условие успешной педагогической деятельности, и как принцип обучения и воспитания, который обеспечивает единство, целостность и системность обучения и воспитания в целях повышения их качества и развития личности каждого ребенка.

По отношению к детям дошкольного возраста проблема преемственности также рассматривается с философской, психологической, педагогической и методической позиций. И каждая позиция даёт свою картину обеспечения преемственности, что складывается в общую картину «готовности ребёнка к школе». На сегодняшний день это та данность, с которой сталкиваются как работники дошкольных учреждений, так и школьные учителя и психологи. Выделяют психологическую, физическую, интеллектуальную и специальную готовность к школе. Существует множество как исследовательских, так и методических работ, посвящённых данным видам готовности. В исследованиях А.В. Запорожца, Е.Е. Кравцовой, Л.В. Кузнецовой, М.Р. Львова, А.А. Люблинской, Л.А. Парамоновой, М.А. Панфиловой, Чжун Хуа и др. утверждается, что работа по обеспечению готовности к школе снимает проблемы как школьного обучения, так и развития личности. Однако в практике образования существует масса противо-

речий в понимании готовности ребёнка к школе, что становится причиной стресса дошкольников и их родителей в период подготовки и поступления в школу. Эти противоречия также мешают осуществлению принципа преемственности и, как следствие, реализации целей непрерывного образования.

Поэтому на данном этапе развития педагогической науки и практики реализация целей и задач непрерывного образования возможна только через преемственность образовательных программ. На реализацию обозначенных ориентиров непрерывного образования направлены следующие комплексные образовательные программы: «Золотой ключик» (авторы Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова), «Из детства в отрочество» (авторский коллектив под руководством Т.Н. Дороновой), «Преемственность» (авторы Н.А. Федосова, Т.С. Комарова), «Школа – 2100» (программа, разработанная под редакцией академика РАО А.А. Леонтьева). В настоящее время разрабатываются и другие программы непрерывного образования, в которых находит отражение проблема преемственности между дошкольным и школьным образованием: преемственность содержания, методов и приёмов работы. Это, в частности, комплексная программа «Материнская школа» (разрабатывается педагогическим коллективом ГОУ Начальная школа — детский сад №1835 города Москвы), цель которой — формирование универсальных мыследеятельностных способностей, служащих средствами мышления, коммуникации и действия.

Проанализировав комплексные программы, мы понимаем, что зачастую программы разнятся и по содержанию, и по методам работы с детьми. Таким образом, ребёнку сложно сделать переход из одной программы в другую при такой необходимости (переезд, переход в другую школу). Ребёнку приходится и восполнять недостатки в знаниях, и перестраиваться под другие методы работы педагогического коллектива. Примером разницы образовательных программ могут служить программы традиционной школы и программы школы В.В. Давыдова.

Для решения вопроса обеспечения преемственности между дошкольным звеном и начальной школой, а также между разными образовательными программами, мы обратились к опыту дошкольных учреждений с разновозрастными группами, в которых воспитываются дети разного возраста и разного уровня сформированности образовательных задач. Такие группы организовываются как по необходимости, к примеру, в малокомплектных детских садах, так и в детских садах обычной наполненности при понимании педагогами значения принципа разновозрастности для воспитания детей. Если говорить об обучении детей дошкольного возраста на занятиях, в частности, на занятиях по развитию речи, то до конца двадцатого века в практике отечественной педагогики преобладал опыт деления детей на одновозрастные подгруппы для проведения занятий. Таким образом, принцип разновозрастности, соблюдаясь в свободном общении детей (прогулка, игры, быт), не соблюдался при проведении занятий. Последующий опыт отечественной педагогики, в частности, опыт педагогического коллектива ГОУ Начальная школа – детский сад №1835 «Материнская школа» показал целесообразность проведения занятий при соблюдении принципа разновозрастности. Разновозрастная группа позволяет сложить такую естественную образовательную среду, в которой присутствуют образцы для младших детей и объект приложения собственных знаний и умений для старших детей, что повышает осмысленность и мотивированность детей в процессе деятельности учения-обучения. Дополнительным преимуществом разновозрастной группы для старших детей становится ещё и следующий момент: в ситуации обучения старшим младшего старший ребёнок понимает материал на новом уровне. У него есть возможность, объясняя младшему, ещё раз осознать знакомую информацию и, возможно, выявить некие закономерности, по которым строится данное знание. Кроме того, у старших детей при взаимодействии с младшими, в частности при обучении, развиваются коммуникационные умения: умение объяснить, проверить понимание, привлечь внимание, убедить и так далее.

Таким образом, практика доказала, что детям разного возраста полезно не только взаимодействовать и играть вместе, но и обучаться. Для реализации принципа разновозрастности на занятиях необходимо решить следующие задачи методического характера: организация занятий для одновременного обучения детей трёх-семи лет, создание системы диагностики развития речи детей разного возраста, создание методических условий для организации эффективного образовательного процесса.

Работа на занятии с детьми в разновозрастной группе сильно отличается от работы в одновозрастной группе. Естественно, что в этих обстоятельствах невозможно поставить одну задачу для всех детей, как это можно сделать в одновозрастной группе. Получается, что для каждой возрастной группы детей необходимо ставить свою задачу, актуальную для их уровня развития. Проводя занятия и обсуждая результаты, педагоги «Материнской школы» пришли к выводу, что для постановки разных по сложности задач разновозрастную группу детей необходимо условно делить на подгруппы. При этом делить не по паспортному возрасту, а по уровню освоения детьми программных задач.

Разрабатывая, проводя и обсуждая занятия по развитию речи со всей группой детей, педагоги «Материнской школы» пришли к выводу, что традиционные фронтальные занятия не позволяют одновременно обучать детей с разным уровнем развития речи. Результатом работы в этом направлении стали разработанные модели организации деятельности детей. Модели организации деятельности детей — это варианты связывания педагогом действий разных подгрупп детей на занятии. Перечислим эти модели и кратко их охарактеризуем [2: с. 15].

Для проведения занятий по **первой модели** воспитатель старается подобрать один для всех детей материал или сюжет, чтобы не возникало трудностей с дидактическими задачами. Например, все дети описывают предметы: младшие — разные по цвету и размеру мячики, старшие — разнообразные игрушки. При этом связи между детьми, зависимости исполнения ими своих заданий друг от друга нет — то есть, в отношении взаимодействия детей модель неэффективна.

Вторая модель организации деятельности детей применяется, если ставятся разные по качеству задачи для детей младшего и старшего возраста. Младшие должны освоить какое-либо конкретное действие (например, составлять рассказ о предмете), а старшие должны научиться описывать действия и выделять нормативный способ (выделить важные моменты, определить последовательность рассказа, зафиксировать пункты в их последовательности, то есть составить план). В этом случае маленькие дети получают задание, направленное на получение результата (например: «Сочините загадку про игрушку»). Старшие дети должны получить свое задание, связанное с анализом действий малышей (например: «Давайте проверим, умеют ли наши малыши описывать предмет. Все ли они это делают хорошо? Сможете ли вы объяснить, как нужно составлять загадку-описание предмета?»).

Третья модель в какой-то мере похожа на вторую модель. Младшие дети должны освоить конкретные действия (пересказ текста, описательный рассказ, полный ответ на вопрос и так далее), а старшие должны анализировать, что делают младшие и выделять нормативный способ действия. Но задача старших в данной модели усложняется: они не только анализируют, они организуют обучение малышей. Старший ребенок должен продемонстрировать образец действия, проследить за правильностью исполнения и ошибками, объяснить, как делать правильно. По третьей модели старший ребенок проводит обучение реального малыша с достижением конкретных результатов обученности своего подопечного. Для маленького ребенка эффект понятен: он что-то не умел делать, теперь умеет. Для старшего ребенка образовательный эффект появится, если сравнить его действия и приемы в роли учителя с действиями и приемами других старших детей и воспитателя. В данном случае предметом работы старшего ребенка становится путь обучения: он строит обучение своего подопечного малыша, исходя из своих представлений о том, как учатся (или вынужден заиметь такие представления, чтобы можно было справиться с поставленной задачей). Связь детей разного возраста в этой модели можно представить следующим образом: старший ребенок выступает носителем образца действия и демонстрирует его малышу как в целом, так и по наиболее трудным для исполнения частям, нормирует и критикует действия малыша. Маленький ребенок выполняет действия под руководством старшего.

В четвёртой модели работа младшего ребенка становится материалом для деятельности старшего, а старшему ребенку дается задание в новой, не освоенной им деятельности на новом материале, чаще всего это знаковый материал. Результаты работы старших детей никак не влияют на работу малышей. Если строить занятие по этой модели, важно малышам дать задание на закрепление, тренировку, так как все внимание воспитателя будет направлено на обучение старших. Примером такого занятия может служить задание на рассказывание или пересказ. При этом старшим детям дается задание на схематическое изображение плана рассказа или пересказа соответственно тем действиям, которые осуществляет младший ребенок.

Более сложна, но и более интересна для группы (особенно для разновозрастной группы) модель организации деятельности, распределенной по позициям. Вся группа выполняет одно дело и должна дойти до результата или играет в одну игру (можно с выигрышем по командам). При этом для выполнения дела или для выигрывания необходимы действия разной сложности для детей разного уровня; использование знакового материала (схемы, рисунка, текста), как готового, так и сочиненного ребенком; наличие организатора для согласования работы разных детей; определение стратегии и тактики действий или задумывание и планирование необходимых работ в конкретных условиях.

Использование моделей организации деятельности детей на занятии по развитию речи позволяет детям активнее осваивать и родную речь, и основы языкознания. Дети становятся активными участниками процесса обучения за счёт взаимодействия друг с другом: необходимости проанализировать способ действия другого человека, оценить этот способ, соотнеся его с нормой, научить речевому действию по норме. В результате лучше понимаются языковые нормы, активнее развиваются коммуникационные умения, то есть эффективнее идёт процесс развития речи.

Следует отметить, что описанные модели универсальны: могут применяться на любом предметном материале, с детьми как разновозрастной, так и одновозрастной группы.

Также модели организации деятельности детей на занятии могут быть использованы в школьной практике, к примеру, на этапе повторения и закрепления материала. На этом этапе, как правило, класс делится на детей, хорошо и недостаточно освоивших новый материал. В этих условиях использование предложенных моделей поможет учителю не только закрепить материал, но и углубить понимание материала детьми, повысить мотивацию детей к обучению, коммуникационные умения детей.

Использование данных универсальных моделей в детских садах и школах, на наш взгляд, должно способствовать реализации принципа преемственности в методике обучения, что позволит детям легче адаптироваться к разным образовательным программам, а педагогам эффективнее реализовывать образовательные задачи.

#### Литература

- 1. *Аванесова В. Н.* Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В.Н. Аванесова. М.: Просвещение, 1979. 176 с.
- 2. *Акопова Э. С.* Концепция, структура и модель «Материнской школы» (по материалам проекта «Материнская школа») / Э.С. Акопова, Е.Ю. Иванова. М.: АПКи-ПРО, 2004. 28 с.
- 3. *Болотина Л. Р.* Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школы / Л.Р. Болотина, Н.В. Микляева. М.: Айрис-пресс, 2006. 144 с.

- 4. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. М.: Знание, 1994. 190 с.
- 5. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры: Избранные психологические труды / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт Практической Психологии, 1996. 512 с. (Серия «Психологи Отечества».)
- 6. *Гербова В. В.* Конспекты занятий по развитию речи в младшей разновозрастной группе: 2–4 года / В.В. Гербова. М.: Просвещение, 2003. 160 с.
- 7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М.: Интор, 1996.-544 с.
- 8. Из детства в отрочество: программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей 4–7 лет. М.: Просвещение, 2005. 144 с.
- 9. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. 3.И. Васильевой. М.: Академия, 2001. 415 с.
- 10. Ушакова О. С. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О.С. Ушакова. М.: АПО, 1994. 63 с.

#### Literatura

- 1. *Avanesova V. N.* Vospitanie i obuchenie detej v raznovozrastnoj gruppe / V.N. Avanesova. M.: Prosveshhenie, 1979. 176 s.
- 2. *Akopova E'*. *S.* Koncepciya, struktura i model' «Materinskoj shkoly'» (po materialam proekta «Materinskaya shkola») / E'.S. Akopova, E.Yu. Ivanova. M.: APKiPRO, 2004. 28 s.
- 3. *Bolotina L. R.* Obespechenie preemstvennosti v rabote DOU i shkoly' / L.R. Bolotina, N.V. Miklyaeva. M.: Ajris-press, 2006. 144 s.
- 4. *Venger L. A.* Gotov li vash rebenok k shkole? / L.A. Venger, A.L. Venger. M.: Znanie, 1994. 190 s.
- 5. V'ygotskij L. S. Psixologiya razvitiya kak fenomen kul'tury': Izbranny'e psixologicheskie trudy' / L.S. Vy'gotskij; pod red. M.G. Yaroshevskogo. M.: Institut Prakticheskoj Psixologii, 1996. 512 s. (Seriya «Psixologi Otechestva».)
- 6. *Gerbova V. V.* Konspekty' zanyatij po razvitiyu rechi v mladshej raznovozrastnoj gruppe: 2–4 goda / V.V. Gerbova. M.: Prosveshhenie, 2003. 160 s.
- 7. *Davy'dov V. V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya / V.V. Davy'dov. M.: Intor, 1996. 544 s.
- 8. Iz detstva v otrochestvo: programma dlya roditelej i vospitatelej po formirovaniyu zdorov'ya i razvitiyu detej 4–7 let. M.: Prosveshhenie, 2005. 144 s.
- 9. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoj my'sli za rubezhom i v Rossii / Pod red. Z.I. Vasil'evoj. M.: Akademiya, 2001. 415 s.
- 10. *Ushakova O. S.* Programma i metodika razvitiya rechi detej doshkol'nogo vozrasta v detskom sadu / O.S. Ushakova. M.: APO, 1994. 63 s.

#### Научная жизнь

## Ребенок в системе современного образования

ак называлась XI научно-практическая конференция студентов, аспирантов, преподавателей столичных учебных педагогических заведений, проведенная 22 марта 2009 года в рамках Дней науки в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

Кафедра дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологи не случайно выбрала тему конференции. В последние годы появилось много новых программ для дошкольных учреждений, активно обсуждаются вопросы содержания и организации воспитательно-образовательного процесса, но при этом часто «выпадает» ребенок, в интересах которого модернизируется система образования. Различные средства массовой информации, кстати, не без участия ученых, внедряют в сознание общественности мысль о том, что современные дети — это «другие дети», иначе воспринимающие жизнь, иначе мыслящие, чувствующие, чем их сверстники лет 20 назад. Однако, достоверных научных данных о том, какие, например, изменения произошли в мышлении детей, как меняется их самосознание по сравнению с данными, полученными ранее, нет. А последняя научная характеристика ребенка дошкольного возраста (во всех его ипостасях) относится к 80-м годам прошлого века и создана коллективами сотрудников НИИ дошкольного воспитания АПН, НИИ психологии АПН, ведущими педагогами и психологами того времени. Поэтому сегодня известную ценность представляют эмпирические исследования, которые дают представления о том, меняется ли современный ребенок, каковы эти изменения и под влиянием каких факторов это происходит.

Кафедра дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии в рамках научной школы С.А.Козловой исследует проблему социализации ребенка дошкольного возраста. Основные положения научной школы получили высокую оценку у теоретиков и практиков дошкольного воспитания, используются в воспитательно-образовательной работе дошкольными учреждениями, педагогическими учебными заведеними не только Москвы, но других городов России и зарубежья.

Преподаватели кафедр дошкольной педагогики вовлекают студентов, аспирантов, преподавателей других вузов и колледжей в исследование проблемы социализации ребенка дошкольного возраста. Результаты исследований публикуются в периодической печати, сериальных изданиях, представлены, в том числе, в выступлениях участников XI научно-практической конференции.

Конференция собрала большую аудиторию. Как и в прежние годы, преобладала молодежь: студенты вузов и колледжей, аспиранты и соискатели, выпускники прежних лет, продолжающие вести исследования в сотрудничестве с преподавателями факультета дошкольной педагогики и психологии. Тон обсуждению проблемы задавали маститые ученые, научные сотрудники научно-исследовательских институтов, лабораторий, преподаватели вузов и колледжей.

Зал замер, слушая доклад А.И. Савенкова, доктора психологических наук, доктора педагогических наук, профессора, директора Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. Оперируя данными зарубежной и отечественной науки, в том числе собственных исследований, А.И. Савенков доказывал, что изменения, происходящие в современном мире, сказались на психофизическом развитии детей, интенсификации их психосоциального развития, становлении эмоционального интеллекта и социальной компетентности. За прошедший XX век в педагогике и массовом сознании существенно изменились представления о горизонтах образовательных возможностей ребенка. Возрастает внимание к проблемам раннего обучения. Сегодня вопрос, учить или не учить дошкольника, ни у кого не вызывает сомнения, современная жизнь уже иная. Что делать, чтобы «запустить» исследовательское поведение ребенка, развивать его креативность?

Доклад С.А. Козловой, доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, был посвящен «вечным» проблемам человечества: проблемам ценностных ориентаций и нравственного развития. Проблемы, связанные с изучением ценностей, относятся к числу важнейших в силу того, что именно ценности представляют собой интегративную основу как для отдельной личности, общества, так и для человечества в целом. Особую остроту эти проблемы приобрели в последние годы. Динамичные социально-экономические преобразования, изменения общественных отношений неизбежно повлекли за собой и изменение нравственных ориентиров, идеалов, всех форм общественного сознания. Концептуальная идея доклада: современный ребенок живет в системе ценностей взрослых, под влиянием этих ценностей ребенок меняется, но часто не в лучшую сторону. В его развитии явно проступают следы современной жизни общества: рациональность, прагматичность, эгоистичность, агрессивность, иждивенчество.

Идея ценностных ориентаций в современной системе образования получила дальнейшее развитие в докладах С.Л. Шелиной (МГУ им. М.В. Ломоносова), Н.Б. Полковниковой (МГПУ), С.В. Кожокарь (МГПУ). Докладчики опирались на разный исследовательский материал, но пришли к однозначным выводам: от ценностных ориентаций и отношений взрослых и детей зависит

их эмоционально-психологическое состояние, удовлетворенность жизнью, ее смысл. Поэтому необходимо активнее влиять на ценностные ориентации взрослых (родителей, педагогов), оказывать им помощь в сознательном выборе общественных ценностей, формировать на их основе устойчивую индивидуальную систему ценностных ориентаций, способную обеспечить мотивацию и саморегуляцию поведения и деятельности

Проблема взаимоотношений взрослых и детей — лейтмотив многих выступлений. В докладах студентов (М.Ч. Царковской, МГПУ; А.Н. Серединой, МГПУ; А.Н. Егоровой, педколледж №18; и др.) таким взрослым, понимающим детей, грамотно влияющим на их развитие, выступает воспитатель детского сада. В докладах, раскрывающих систему отношений «ребенок — родители», отчетливо прослеживается неоднозначная роль современной семьи в развитии ребенка: она может содействовать развитию, но и наносить вред. В студенческих докладах о детских страхах (К.В. Рагуева, МГПУ), причинах детской лжи (Е.А. Самусева, МГПУ), застенчивости (М.М. Смирнова, МГПУ) акцентируется одна и та же мысль: дети — зеркало отношения к ним родителей. Закономерен вывод: если взрослым не нравится отражение в зеркале, то пора что-то менять в себе.

Характеристику современной семьи как важнейшего социокультурного института воспитания, тенденции ее развития осветила *Е.П. Арнаутова*, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца В выступлениях преподавателей, студентов, соискателей МГПУ (Т.А. Корнеева, Г.Ю. Клименко, Н.В. Макиенко, Е.М. Листик, Т.А. Куликова и Е.С. Никифорова) интересно и разнообразно по психологическим подходам представлена семья во взаимодействии со специалистами (психологами, педагогами, логопедами). Новое веяние времени: стремление некоторых семей обогатить, а в отдельных случаях скорректировать домашнее воспитание с помощью гувернера. Возрождается старая профессия, весьма распространенная в дореволюционное время, но кардинально меняются требования к содержанию деятельности, личности гувернера, его психолого-педагогической подготовке. Об этом говорили А.Н. Ганичева (МГПУ), О.Л. Зверева (МПГУ).

Выступления участников конференции в той или иной степени дают представление о содержании воспитания современных дошкольников. Следует отметить, что взрослые (педагоги, родители) сохраняют верность традиции российского образования, заключающейся в преимущественном внимании к интеллектуальному развитию детей. На конференции освещались вопросы формирования у детей представлений (О.А. Шаркова, МГПУ; С.Л. Старостина, МГПУ), предпосылок учебной деятельности (С.В. Субботина, МГПУ), приемов понимания учебных текстов (И.В. Коротаева, МГУ им. М.В. Ломоносова), использования новых информационных технологий в учебной работе с дошкольниками (С.В. Шукшина, МГПУ; А.А. Жукова, педколледж №18). Но, к сожалению, недооцениваются художественные средства воспитания и обучения, а ребенку-дошкольнику присущи образные формы познания.

Игра традиционно декларируется как ведущий вид деятельности ребенка, но ее формированию, как убеждали участников конференции **Е.Ю. Морозова** 

(педколледж №14), **В.Г. Кочеткова** (МГПУ), уделяется недостаточное внимание. А значит, дошкольник теряет в своем развитии.

Несмотря на тематическое разнообразие докладов, сообщений, они в той или иной степени отвечали на актуальные для сегодняшнего дня вопросы: каков современный ребенок и каково ему в системе современного образования. Настойчиво проводилась мысль, о том, что меняется жизнь — меняются дети, но основная причина этих изменений состоит не столько в вещном мире, сколько в сфере отношений взрослого к ребенку. И если личностные проявления ребенка нас волнуют, беспокоят, то причину надо искать в нас, взрослых.

Т.А. Куликова

# Заседание научного семинара «Современная педагогика и образовательная практика»

октября 2009 года в главном корпусе Московского Городского Педагогического университета состоялось первое заседание научного семинара «Современная педагогика и образовательная практика», организованного на кафедре теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ. Сопредседатели семинара Болотов Виктор Александрович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории педагогики и Савенков Александр Ильич, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования МГПУ.

Основным сообщением этого заседания стал доклад В.А. Болотова «Вызовы, стоящие перед педагогикой в XXI веке».

В начале выступления были определены общие задачи семинара. В.А. Болотов подчеркнул, что в семинаре будут принимать участие авторитетные представители педагогической науки Москвы. Вместе с тем, демократическая обстановка нашего мероприятия должна способствовать свободному обмену мнениями о путях развития отечественной школы.

Основную часть своего сообщения В.А. Болотов посвятил тем проблемам — «вызовам», которые стоят перед школой, детьми, учителями, всем современным обществом.

Российская начальная школа до сих пор выступает лидером на мировом уровне. Но ученики нашей средней массовой школы проигрывают своим зарубежным сверстникам (например, из финской школы). В чем причина такого, по выражению докладчика, «западания» средних учебных заведений? По мнению выступавшего, массовая школа не изменилась, осталась индифферентна по отношению к новаторству 1980-х годов. Тому есть несколько причин.

Первая — недооценка позитивного, по-настоящему жизненного опыта некоторых педагогов-новаторов недавнего прошлого. Так, И.П. Волков, фиксировавший результаты самостоятельной, внепрограммной работы своих учеников в «творческих книжках», предвосхитил так называемые «порт-фолио», столь модные в некоторых современных отечественных школах. В.А. Болотов обратился к аудитории, подавляющее большинство которой составляли преподаватели МГПУ, с вопросом, изучается ли деятельность И.П. Волкова и других представителей авторской школы в педагогическом вузе, призвал обратить внимание студентов на этот позитивный опыт.

Вторая причина отчужденности массовой и авторской школ — в малой «технологичности» части новаторских методик. Эти системы «заточены» лишь на их авторов. Например, педагогическая система Ш. Амонашвили вызывает интерес и восхищение в педагогической среде, но не воплощается в практике массовой школы.

В.А. Болотов напомнил аудитории о величайшей педагогической технологии — классно-урочной системе Я.А. Коменского, на которой до сих пор держится массовая школа. Но функция школы меняется. В XVII веке школа стремилась дать ученикам основной багаж знаний. В XXI веке в условиях глобальной информатизации, школа должна стать организатором усвоения знаний учащимися. В связи с этим докладчик предложил на следующих заседаниях семинара поговорить и о рисках компьютеризации для массовой школы, новых стандартах начальной школы.

В.А. Болотов считает, что проблема разработки педагогических технологий, создания методик, применимых в массовой школе, важна и для современного духовно-нравственного воспитания. Здесь докладчик также наметил несколько направлений для последующих заседаний семинара: использование советского опыта, степень его актуальности в кардинально изменившихся условиях; дискуссия по конфессиональному подходу. В.А. Болотов не согласился с замечанием о том, что отсутствие единой идеологии исключает возможность реального воспитания в школе. Базовыми воспитательными ценностями были и остаются основные этические нормы, связанные с религиозными. Даже кодекс строителей коммунизма 1960–1970-х гг. перекликался с христианскими принципами. Нельзя сидеть и ждать появления идеологии. Важно достичь консенсуса семьи и школы в вопросах содержания и организации воспитательной работы.

Далее сопредседатели семинара предложили перейти к дискуссии по докладу.

Главное, что было отмечено большинством, — это *кадровый* вопрос, от которого зависит реализация всех заявленных и начатых реформ образования. В.А. Болотов заявил о своей принципиальной позиции по вопросу о реформе педагогического образования: педагогические вузы должны быть сохранены. Речь должна идти не о спекулятивном преобразовании всех подобных вузов в классические университеты, а о совершенствовании программ подготовки, связанной с особой парадигмой образования «человек – человек». В.А. Болотов отметил, что сильная сторона лучших педагогических вузов и в советский период, и сейчас — это хорошая базовая подготовка выпускников, обладающих коммуникативными умениями. Эти компетенции особенно важны в условиях перехода нашей высшей школы к многоуровневой подготовке, в частности к подготовке бакалавров.

Естественно, что в ходе дискуссии была затронута животрепещущая тема Единого государственного экзамена. По просьбе собравшейся аудитории В.А. Болотов, как один из разработчиков идеи ЕГЭ, обозначил свою позицию. Им было отмечено, что экзамены, аналогичные российскому ЕГЭ, проводятся в большинстве развитых стран. А им потребовалось время, чтобы оптимизировать эту

процедуру. В.А. Болотов подчеркнул, что базовая идея для ЕГЭ — сделать выпускные и вступительные экзамены независимыми. Вместе с тем, он согласился, что существует большое количество серьезных проблем. Их В.А. Болотов свел к основным темам: содержание экзаменационных материалов (которое реально совершенствуется год от года), процедура, порядок приема в вузы. Докладчик согласился с мнением завуча ГОУ СОШ № 854 Р.Е. Андроновой о том, что ЕГЭ нужно сделать 2-уровневым (базовый и углубленный уровни).

В заключение сопредседателем семинара А.И. Савенковым и присутствовавшей на заседании проректором МГПУ по науке Е.Н. Геворкян были подведены итоги. Было отмечено, что в стенах МГПУ, сравнительно молодого столичного вуза, положено начало интереснейшему научному мероприятию.

Секретарь семинара А.В. Кудряшёв

# Третья межвузовская научно-практическая конференция «Дошкольник в пространстве детской литературы и детского чтения»

В последнее пятилетие решению проблем детского чтения стали уделять большее внимание. Они активно обсуждаются в средствах массовой информации, на различных форумах и собраниях профессиональных сообществ. Но анализ материалов, статей, резолюций показывает: социуму интересен школьник как читатель, выпускник школы, в которой всё меньше внимания уделяется литературе как учебному предмету, виду искусства и основе духовного становления личности.

В связи с этим кафедра эстетического развития дошкольников факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования, однажды поставив перед собой задачу — изменить представление о роли литературы в жизни ребёнка дошкольного возраста, показать возможность и необходимость формирования в нём компетентного читателя, — продолжает организацию и проведение различных мероприятий, способствующих решению указанной задачи. Среди них — межвузовская научно-практическая конференция, состоявшаяся 28 октября 2009 г. Это уже третья конференция, название которой не меняется, — «Дошкольник в пространстве детской литературы и детского чтения». Не меняются и рубрики-вопросы, которые выносятся на обсуждение. Прежде всего нас, преподавателей педагогических вузов и университетов культуры, колледжей, воспитателей и руководителей дошкольных учреждений, библиопсихологов, интересует дошкольник как читатель: восприятие им литературы, его читательское развитие, среда, способствующая становлению читателядошкольника, и т.д. Но в то же время мы активно обсуждаем вопросы истории и методики приобщения дошкольников к чтению, проблемы преподавания детской литературы в вузе и колледже, готовность воспитателей дошкольных учреждений к формированию читателя в дошкольнике. Особая рубрика свидетельствует о необходимости профессионального анализа литературы, которая входит в круг чтения дошкольников, обращает наше внимание на тематику, проблематику, поэтику, историю изучения и тенденции развития детской литературы, на грамотную организацию круга чтения дошкольников.

На конференции присутствовали 59 человек, из них 32 докладчика. В этом году у кафедры были добровольные помощники, которые сообщали о дате и содержании конференции, приглашали практических работников и студентов дру-

гих вузов к участию в ней. Это доцент кафедры раннего изучения иностранных языков МГПУ Л.Я. Зиман, методист журнала «Обруч» Л.А. Бакина, старший воспитатель ДОУ №893 САО Т.Н. Озерчук. Благодаря им на конференции присутствовали студенты МГУКИ, увеличилось число воспитателей и старших воспитателей ДОУ, методистов окружных центров. А это значит, что идеи конференции стали шире известны, что задача конференции постепенно утверждается в сознании тех, кто размышляет над проблемами детского чтения.

Как уже было отмечено (Вестник МГПУ, 2007, № 2(17)), конференция мыслится как международная. Мы устанавливаем и поддерживаем связи с вузами, издательствами других стран. В нашем активе Украина, Казахстан, Беларусь. В этом году благодаря директору издательства «КПД» В.Н. Кашиной были установлены связи с Эстонией. Но, к сожалению, на конференцию смогли приехать только преподаватели БГУ и БГПУ им. М. Танка.

Проблемы, которые обсуждались на конференции, даже будучи локальными, касающимися одного автора, одного произведения, свидетельствовали о многом. И, в первую очередь, о необходимости более тщательной, серьёзной, выверенной работы по созданию истории детской литературы, причём не только проблемного XX века, но и более раннего времени, а также о том, что пора перестать декларировать связь детской литературы с педагогикой и психологией и от деклараций перейти к осмыслению того, в чём же действительно эта связь проявляется, при каких условиях и каким образом воздействует на качество художественного текста, на ребёнка-читателя. С этой точки зрения интересными и глубокими были доклады доктора филологических наук, доцента, профессора кафедры русской литературы и журналистики ХХ-ХХІ веков МПГУ И.Н. Арзамасцевой «Кукольный текст» в русской детской литературе первой трети XX века», старшего преподавателя кафедры методики начального образования Поморского государственного университета Г.А. Неверович «Проза Ф. Абрамова для детей», аспиранта кафедры русской литературы и журналистики XX-XXI веков МПГУ **H.C. Панкрашкина** «Повести для дошкольников в критике детской литературы 60-х годов XX в.» (научный руководитель И.Н. Арзамасцева), кандидата филологических наук, доцента кафедры русской литературы XIX в. Челябинского ГПУ Л.И. Стрелец «Процесс детского восприятия сказки в новелле А.И. Куприна «Сказка».

Участники конференции с большим вниманием выслушали доклад кандидата филологических наук, доцента кафедры русской литературы и фольклора МГПУ И.Н. Райковой «Специфика бытования детского фольклора в современных сельских и городских условиях». Практика собирания фольклора в полевых условиях незнакома студентам и преподавателям факультетов дошкольного профиля. Тем интереснее было услышать анализ воспоминаний о детстве носителей фольклорных текстов, изменить устоявшиеся относительно отдельных жанров стереотипы, понять специфику бытования текстов в среде современных детей и взрослых. С выступлением И.Н. Райковой перекликался доклад кандидата филологических наук, заведующей кафедрой со-

временной русской литературы Пермского ГПУ **В.Е. Кайгородовой** «"Ладушки" и "Сорока" в прошлом и сегодня», в котором был дан анализ авторских текстов, наследующих фольклорную традицию, выступающих перед ребёнком как явление национальной культуры, которое по чьему-то недоразумению сводится всего лишь к логопедическому упражнению. Как всегда, у Веры Евгеньевны было много тонких и остроумных наблюдений над произведениями и их практическим воплощением в детскую жизнь.

Живой интерес вызвал доклад кандидата филологических наук, старшего преподавателя кафедры русской литературы БГУ (г. Минск) В.Ю. Жибуль «Русская детская литература с элементами игровой поэтики в переводах на белорусский язык», в котором обозначены и причины обращения белорусских переводчиков к текстам русской игровой литературы, и те трудности, которые возникали при работе с текстами игровой природы. В.Ю. Жибуль — молодая, грамотная, внимательная исследователь детской литературы (см. её книгу «Детская поэзия Серебряного века: модернизм» — Минск, 2004), в творческом развитии которой наметилась ещё одна линия: она активно переводит на родной язык классику мировой литературы, изучая опыт предшественников, делясь своими наблюдениями над ним, вызывая интерес коллег к истории детской литературы Беларуси. Научная биография В. Жибуль — хороший образец для молодых. Жаль только, что современное студенчество не вдохновляется примерами своих сверстников. Слишком мало среди нынешних студентов «подлинных искателей», как говорил Д. Хармс.

До недавних пор почти не обсуждалось читательское развитие дошкольников. Перед родителями и воспитателями ДОУ ставилась задача ознакомления детей с художественной литературой, но стратегия развития читателяребёнка, преемственность между детским садом и школой не определялись. На конференции к этим вопросам обратились кандидат филологических наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой эстетического развития дошкольников З.А. Гриценко в докладе «Читательское развитие дошкольников как проблема», доктор педагогических наук, профессор Н.Н. Светловская и кандидат педагогических наук, доцент, профессор Т.С. Пиче-Оол, представлявшие кафедру филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО МГПУ, в докладе «К вопросу о психолого-педагогических основах обучения читательской деятельности ребёнка-дошкольника», а также кандидат филологических наук, доцент кафедры спецпсихологии и клинических основ дефектологии МГГУ им. М.А. Шолохова А.А. Кудряшова в сообщении «Родитель и педагог в помощь читателю-дошкольнику». Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования МПГУ, известная исследователь проблем развития речи дошкольников, автор (совместно с М.М. Алексеевой) общепризнанного учебника для вузов «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников» В.И. Яшина в докладе «Основные направления исследования литературного образования дошкольников в МПГУ» показала, как зарождалась и совершенствовалась методика работы по воспитанию ребёнка-читателя, как происходило становление научной школы, работавшей над проблемами литературного образования дошкольников, как возникали противоречия между педагогическим и эстетическим направлениями в изучении читателя и методов работы с ним, в формировании круга детского чтения и т.д. Эти и другие доклады, прозвучавшие на конференции, свидетельствуют о необходимости серьёзной работы над методикой приобщения к чтению детей дошкольного возраста как вузовской учебной дисциплиной, иначе проблемы развития читателя так и останутся проблемами.

Интересную корпоративную заявку на изучение читателя-дошкольника сделала кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО МГПУ (заведующая кафедрой — кандидат педагогических наук, доцент, профессор Т.И. Зиновьева), представленная на конференции как известными именами (Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-Оол), так и именами молодых исследователей (Е.Г. Бегунова, А.С. Львова). Если кафедра продолжит работу в этом направлении, можно будет надеяться на объединение сил исследователей внутри одного института, сил, направленных на преодоление детского нечтения, нелюбви к книге.

На конференции с интересом были выслушаны сообщения практических работников: воспитателя центра развития ребёнка — детского сада №2336 ЦАО М.А. Ильиной «Формы работы с детьми раннего возраста по приобщению к чтению» и заместителя директора детского сада-школы №1820 ЮАО, аспиранта кафедры эстетического развития дошкольников ИППО МГПУ Ю.Н. Николаенко «Воспитатель дошкольного учреждения как читатель» (научный руководитель З.А.Гриценко), показавшие, что называется, изнутри процесс воспитания читателя в дошкольнике.

Постоянные участники наших конференций — кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления информационной и библиотечной деятельностью МГУКИ **Е.О. Матвеева** и заведующая отделом психологической поддержки читателей РГДБ **Н.Г. Малахова**. Их доклады всегда выстроены на материале, мало известном читательской аудитории. Это критический анализ только что вышедших книг, разговор о только что появившихся и подающих надежду писательских именах (Е.О. Матвеева), это оценка наблюдений за читателями — детьми и родителями в контексте той социокультурной обстановки, которая способствует или не способствует читательскому становлению дошкольников (Н.Г. Малахова).

Отдельная секция была посвящена изучению детской литературы в разных типах образовательных учреждений. Особое внимание при этом уделялось тем новациям, которые определяют современный образовательный процесс. Изучению курса детской литературы в условиях реализации кредитной системы оценки учебно-исследовательской деятельности студентов был посвящён доклад нашей гостьи из Беларуси, кандидата филологических наук, доцента кафедры общей и дошкольной педагогики БГПУ им. М. Танка И.Г. До-

**брицкой**. О формировании проектных умений студентов в процессе изучения курса по выбору «Литературное образование детей дошкольного возраста» говорила кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования МПГУ **А.В. Лияскина**. Особое внимание было приковано к докладу кандидата педагогических наук, доцента, заместителя директора ИППО МГПУ по научной работе **С.Н. Вачковой**. Делясь опытом использования цифровых образовательных ресурсов при изучении курса детской литературы, С.Н.Вачкова демонстрировала современный стиль работы преподавателя, широкую осведомлённость в выбранной теме, образ уверенного пользователя техническими средствами обучения.

Проблемами синтеза искусств в художественном развитии дошкольников продолжает заниматься кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетического развития дошкольников ИППО МГПУ **H.B. Гросул**, сообщения которой всегда сопровождаются интересным и показательным иллюстративным рядом. В своей практике H.B. Гросул на первое место ставит не овладение техниками рисования, а развитие ребёнка-творца.

Таким образом, конференция показала как направления, так и проблемы в общении читателя разного возраста и уровня с детской литературой и ещё раз подтвердила необходимость осознания важности дошкольного детства в деле становления читателя.

На конференции с чтением стихов, которые ещё не звучали в какой-либо аудитории, выступил лауреат Андерсеновской премии, поэт **В.** Лунин. Новые книги о Ю. Ковале и его творческом окружении презентовала бывший литературный секретарь писателя **И.И.** Скуридина-Волкова. Редактор журнала «Дошкольное воспитание» **Н.** Герасимова сразу же предложила некоторым авторам страницы журнала для публикации их статей.

В фойе ИППО работали ряд издательств. Гости и хозяева конференции имели возможность основательно пополнить свою библиотеку. Представители издательств «Просвещение» и «Линка-Пресс» снабдили участников конференции проспектами изданий, журналами.

По результатам конференции будет издан сборник статей. Это уже третий сборник, выходящий под названием «Дошкольник в пространстве детской литературы и детского чтения».

Но, наверное, кроме содержания самыми главными были та теплота общения, то взаимопонимание, то чувство преданности детской литературе и её маленькому читателю, которые отличают наши конференции и способствуют привлечению всё большего числа участников.



#### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

#### Н.И. Фатеева, И.В. Егоров

## К вопросу о содержании и организации подготовки бакалавра педагогики

В статье описывается опыт работы педагогического факультета Института педагогики и психологии образования (г. Зеленоград) по подготовке бакалавров «Педагогики». Трудности, с которыми столкнулись преподаватели факультета в процессе перехода со специалитета на бакалавриат. Преимущества и особенности работы по балльно-рейтинговой системе обучения на бакалавриате. А также варианты взаимодействия преподавателей и студентов для эффективного образования в условиях уровневой системы образования.

*Ключевые слова*: Государственный образовательный стандарт; бакалавриат; уровневое образование; компетентностный подход; балльно-рейтинговая система; технологическая карта; самостоятельная работа; индивидуальный план обучения.

Fateeva, Nadezhda I., Egorov, Ilya V.

## On the Content and Procedures of Training Bachelors of Pedagogy

The article describes the experience of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education (located in Zelenograd) related to training bachelors of pedagogy in the process of a transition form the specialists' system to the bachelors' system. It also discloses the advantages and peculiarities of the rating system, offering various options of interaction between professors and students aimed to improve the quality of education under conditions of the multilevel educational system.

*Key-words*: the State Educational Standard; a bachelor's degree; multi-level system of education; competence approach; a rating system; a technological map; independent work; the individual plan of training.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL PREPARATION

#### Т.В. Корнеева

#### Мотивация обучения и профессиональная ориентация студентов

Статья посвящена проблеме учебной и профессиональной мотивации студентов, обучающихся на факультете дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования Московского Городского Педагогического Университета. В статье представлен сравнительный анализ структуры и динамики мотивации обучения студентов разных форм обучения (очная, заочная, очно-заочная форма). Автором рассмотрены пробле-

мы подготовки кадров для системы дошкольного образования и факторы, способствующие повышению профессиональной ориентации студентов.

*Ключевые слова*: учебная мотивация; релевантная мотивация; иррелевантная мотивация; профессиональная ориентация; дошкольное образование.

#### Korneeva, Tatyana V.

#### **Motivation to Training and Professional Orientation of Students**

The article is devoted to the problem of the educational and professional motivation of the students trained at the faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of the Institute of the Pedagogy and Psychology of Education at Moscow City Pedagogical University. In the article the comparative analysis of the structure and dynamics of the motivation of the training of students of different forms of training (full-time, correspondence, part-time form) is presented. The author considers problems of professional training for the system of preschool education and the factors promoting the increase of the professional orientation of students.

*Key-words*: educational motivation; relevant motivation; irrelevant motivation; preschool education.

#### С.Н. Вачкова

## Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном пространстве вуза

В статье раскрываются возможности применения цифровых образовательных ресурсов при обучении студентов педагогических специальностей. Показываются конкретные способы и приемы использования ЦОР в ходе освоения студентами курса «Детская литература», анализируются недостатки и преимущества использования цифровых технологий в обучении студентов.

*Ключевые слова*: обучение; цифровые образовательные ресурсы; информационные технологии.

#### Vachkova, Svetlana N.

## Using Digital Educational Resources in the Educational Environment of High School

The article reveals various possibilities of using digital educational resources in training pedagogical students through special techniques and methods of their use in a course of Children's Literature. It also analyzes advantages and disadvantages of using digital educational resources in training students.

Key-words: training; digital educational resources; information technologies

#### ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

#### А.Ф. Шадура

## Эволюция научных представлений о психологической помощи

Статья посвящена развитию психологической помощи в исторической перспективе и эволюции научных представлений о ней. Даны определения разных видов психологической помощи, показаны общие и особенные черты каждого вида психологической помощи, проведен обзор идущих вокруг этого научных дискуссий. Выделены и обоснованы две основные

современные модели психологической помощи: медицинская модель и модель выбора, поставлена проблема создания единого метаязыка.

*Ключевые слова*: психологическая помощь; психотерапия; психологическое консультирование; психологическая коррекция; модели психологической помощи.

#### Shadura, Aleksander F.

#### The Evolution of the Scientific Understanding of Psychological Help

The article is devoted to the development of psychological help in the historical prospect and evolution of the scientific understanding of it. Definitions of different kinds of psychological help are given, the common and differential features of each kind of psychological help are shown, a review of scientific discussions related to the problem is carried out. Two basic modern models of psychological help are specified and proved: the medical model and choice model. A problem of creating a uniform meta-language is put forward.

*Key-words*: psychological help; psychotherapy; counseling; psychological correction; models of psychological help.

#### О.А. Белкина

#### Феноменология эмоционального интеллекта

В статье кратко представлена периодизация истории изучения эмоционального интеллекта от Аристотеля до наших дней. Раскрывается современный этап глубинного изучения феномена эмоционального интеллекта зарубежных и российских ученых.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; компоненты эмоционального интеллекта.

#### Belkina, Olga A.

#### Phenomenology of Emotional Intellect

The article presents the history of the development of the notion emotional intellect from the Aristotle times to the present day. The author analyzes the emotional intellect of Russian and foreign scientists at the present stage.

Key-words: emotional intellect; components of emotional intellect.

## TEOPИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / THEORY AND PRACTICE OF LEARNING AND UPBRINGING

#### С.К. Гуськова

## Критерии сформированности общей культуры и способности к самопознанию у школьников

Статья посвящена диагностике общей культуры и способности к самопознанию школьников. Показаны уровни и компоненты общей культуры личности (сфера интересов; свойства характера; нравственное поведение и ценностные ориентации; качества личности, необходимые для достижения успеха; коммуникативная культура; мотивация деятельности по самоизменению и самосовершенствованию), самопознания (рефлексия, самонаблюдение, самоанализ, самоотчет, самооценка, самокритика, самоконтроль).

Ключевые слова: самопознание; общая культура; критерии; диагностика.

#### Guskova, Svetlana K.

#### General Culture and Pupils' Ability for Self-Cognition: Formation Level Criteria

The article deals with problems of the diagnostic of general culture and pupils' ability for self-cognition, showing levels and components of general culture (sphere of interests; features of character; moral behavior and value orientations; personal qualities necessary to achieve success; communicative culture; motivation for self-change and self-perfection activities); self-cognition (reflection, self-observation, self-analysis, self-account, self-appraisement, self-criticism, self-control).

Key-words: self-cognition; general culture; criteria; diagnostic.

#### Н.В. Гросул

#### Обучение в творчестве

Статья представляет собой итог исследований автора по проблемам развития и трансформации методов в педагогике изобразительного искусства. На основе изучения архивов детского рисунка, собственного опыта работы с детьми разного возраста, анализа выставок автор приходит к обоснованным выводам, касающимся основных тенденций и направлений методики преподавания искусства. Анализ фактов, аргументация и результаты данного исследования помогут читателю представить определенную картину современных подходов в педагогике изобразительного творчества.

*Ключевые слова*: детское изобразительное творчество; методика преподавания; педагогика искусства; художественные задатки; индивидуальное развитие; художественный образ; дополнительное образование

#### Grosul, Nina V.

#### **Creative Training**

The article is the review of the author's research into the problems of the development and transformation of the methods in the pedagogy of fine arts. On the basis of the studies of the archives of children's drawings, personal experience of the work with children of different age and the analysis of exhibitions, the author comes to the well - grounded conclusion in the field of the major tendencies in the methods of teaching art. The analysis of the facts, argumentation and the results of the given research will help the reader to conceive the definite picture of the contemporary methods in the pedagogy of fine arts.

*Key-words*: children's fine arts; methods of teaching; the pedagogy of art; art inclinations; individual development; artistic image; optional (additional) education.

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / SPECIAL PEDAGOGIC AND SPECIAL PSYCHOLOGY

#### О.Г. Приходько

## Система ранней комплексной дифференцированной коррекционноразвивающей помощи детям с церебральным параличом

Статья посвящена проблеме ранней комплексной помощи детям с двигательной церебральной патологией. Были обобщены многолетние экспериментальные данные об особенностях психического, речевого и двигательного развития детей с церебральным параличом, о сложной структуре дефекта, описаны принципы, задачи и направления коррекционной работы с ними.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП); двигательная патология; ранний возраст; ранняя помощь; психические и речевые нарушения; коррекционно-педагогическая и логопедическая работа.

#### Prihodko, Oksana G.

#### System of Early Complex Differentiated Correction-Developing Help to Children with Cerebral Paralysis

The article deals with the problem of early complex help to children with moving cerebral pathology. We generalized the experimental facts, gave the characteristics of mental, speech and motion developmental peculiarities of children with cerebral paralysis, of complex disturbance structure, described the principles, tasks and directions of special pedagogical therapy with them.

*Key-words:* children's cerebral paralysis; moving pathology; early ages; early help; mental and speech disorders; special pedagogical work.

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ / THE HISTORY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGY EDUCATION

#### Л.С. Сильченкова

## Звуковой синтетический метод обучения грамоте в русской начальной школе

В статье рассматривается история методики обучения грамоте, в частности применение в русской школе звукового синтетического метода, предложенного немецким педагогом Г. Стефани в начале XIX века. Дается характеристика этого метода, анализируется усовершенствование этого метода известными русскими методистами того времени Н.А. Корфом, В. Добровольским.

*Ключевые слова*: история методики обучения грамоте; методы обучения; звуковые методы обучения; буквослагательный метод; звуковой синтетический метод; синтетические приемы чтения.

#### Silchenkova, Ludmila S.

## Sound Synthetic Method of Teaching the Letter in Russian Elementary School

The article reveals the history of a technique of teaching the letter, in particular, the use in a Russian school of the sound synthetic method put forward by the German teacher G. Stefani at the beginning of XIX century. The author also describes the characteristics of this method, analyzing the improvements made by N.A.Korfom and V.Dobrovolskim, well-known Russian scholars of that time.

*Key words*: history of a technique of teaching the letter; methods of training; sound methods of training; letter-addition method; sound synthetic method; synthetic receptions of reading.

#### CTPAHИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ / YOUNG SCIENTIST'S PAGES

#### М.А. Гвоздева

## Понимание логической структуры правила — основа обучения доказательству

В статье изложен новый подход к усвоению логической структуры правил, изучаемых в начальной школе.

*Ключевые слова*: математика; начальная школа; доказательство; структура правила; обучение доказательству.

#### Gvozdeva, Marina A.

## Understanding the Logic Structure of a Rule as a Basis for Teaching the Proof

In the article the new approach to mastering the logic structure of rules taught in an elementary school is analyzed.

Key-words: mathematics; elementary school; proof; structure of a rule; teaching the proof.

#### Е.В. Коновалова

## Активные методы в реализации преемственности дошкольного и начального образования

Статья посвящена проблеме преемственности дошкольного и начального школьного образования. Освещаются современные подходы к решению данной проблемы. Особое внимание уделяется описанию активных методов работы с детьми, организованных в специальные модели. Данные модели работы по организации деятельности детей на занятиях рекомендуются не только как средство повышения речевой активности и речевого развития, но и как одно из средств решения проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования на методическом уровне.

*Ключевые слова*: образование; последовательность использования активных методов работы; группа различных возрастов; модели организации детской деятельности.

#### Konovalova, Ekaterina V.

## Active Communication Methods in the Process of Interconnection between Pre-School and Primary School Education

The article is devoted to the problem of interconnection between pre-school and primary school education. The author takes up modern attitudes toward the decision of this problem. Special attention is paid to children's activity exercised in groups of different ages. The author recommends to use some specially organized models that aim to improve children's speech skills and habits.

*Key-words*: education; succession of active communication methods of learning; a group of different ages; models of organizing children's activity.



**Белкина Ольга Александровна** — младший научный сотрудник лаборатории теории и методики воспитания НИИ столичного образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: belkina.olga@mail.ru

**Вачкова Светлана Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: snv555@yandex.ru

**Гвоздева Марина Анатольевна** — аспирантка кафедры математики и методики ее преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: StoilovaLP@ped.mgpu.ru

**Гриценко Зинаида Александровна** — кандидат филологических наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой эстетического развития дошкольников Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: zinaida.gritsenko@yandex.ru

*Гросул Нина Валентиновна* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетического развития дошкольников Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: DobkinaN@ped.mgpu.ru

**Гуськова Светлана Константиновна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: sguskova@mail.ru

**Егоров Илья Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, декан педагогического факультета.

E-mail: egorov\_cpti@mail.ru

**Корнеева Татьяна Владиславовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: tv58@yandex.ru

**Коновалова Екамерина Васильевна** — аспирантка кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики психологии образования Московского городского педагогического университета, старший воспитатель ГОУ Начальная школа — детский сад №1835.

E-mail: porabote1@gmail.com

**Кудряшёв** Алексей Валерьевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: kudal@mail.ru

*Куликова Татьяна Абрамовна* — кандидат педагогических наук, профессор, зам.зав. кафедрой дошкольной педагогики по научной работе факультета дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: kulikovata@mail.ru

*Приходько Оксана Георгиевна* — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой логопедии, декан факультета специальной педагогики Московского городского педагогического университета.

E-mail: ogprihodko@mail.ru

Сильченкова Людмила Семеновна — доктор педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: lui-sil@yandex.ru

Фатеева Надежда Ильинична — кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и истории образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

E-mail: fateevani@yandex.ru

**Шадура Александр Филиппович** — научный сотрудник Лаборатории помогающей деятельности Института проблем детства РАО.

E-mail: alexshadura@rambler.ru

#### **Authors / MCPU Vestnik, № 4 (10) – 2009**

**Belkina Olga Aleksandrovna** — Younger Scientific Employee of Laboratory of the Theory and a Technique of Education of Scientific Research Institute of Capital Educational, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: belkina.olga@mail.ru

Vachkova Svetlana Nikolaevna — Ph-D-candidate (Pedagogy), Associate- Professor of at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: snv555@yandex.ru

*Gvozdeva Marina Anatol'evna* — Postgraduate student of Mathematic and Methods of its Teaching in the Primary School, Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: StoilovaLP@ped.mgpu.ru

*Gritsenko Zynaida Aleksandrovna* — Ph-D-candidate (Philology), Professor, Head of the Department of Aesthetic Development of Preschool Children of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: zinaida.gritsenko@yandex.ru

*Grosul Nina Valentinovna* — Ph-D-candidate (Pedagogy), Associate-Professor of at the Department of Aesthetic Development of Preschool Children of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: DobkinaN@ped.mgpu.ru

*Guskova Svetlana Konstantinovna* — Ph-D-candidate (Pedagogy), Associate-Professor of at the Department of Theories and Histories of Education of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: sguskova@mail.ru

*Egorov Ilya Vladimirovich* — Ph-D-candidate (Psychology), Associate-Professor of at the Department of Psychologies of Education of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, Dean of Pedagogical Faculty.

E-mail: egorov\_cpti@mail.ru

**Korneeva Tat'ana Vladislavovna** — Ph-D-candidate (Pedagogy), Associate-Professor of at the Department of Psychologies of education of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: tv58@yandex.ru

**Konovalova Ekaterina Vasil'evna** — Postgraduate student at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, Senior Tutor the Elementary school – a Kindergarten # 1835.

E-mail: porabote1@gmail.com

**Kudrjashyov** Alexey Valerevich — Ph-D-candidate (Pedagogy), Associate-Professor of at the Department of the Theory and history of pedagogics, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: kud al@mail.ru

*Kulikova Tatyana Abramovna* — Ph-D-candidate (Pedagogy), Professor of at the Department of the Preschool Pedagogics of Faculty of Preschool Pedagogics, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: kulikovata@mail.ru

*Prihodko Oxana Georgievna* — Ph-D (Pedagogy), Professor, Head of Department of Speech Therapy, Dean of the Faculty of Special Pedagogic, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: ogprihodko@mail.ru

**Silchenkova Ludmila Semenovna** — Ph-D (Pedagogy), Associate-Professor of at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: lui-sil@yandex.ru

**Fateeva Nadezhda Ilinichna** — Ph-D-candidate (Pedagogy), Professor of at the Department of Theories and histories of education of Teaching, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: fateevani@yandex.ru

**Shadura Aleksandr Filippovich** — Scientific Employee of Laboratory of Helping Activity, Institute of Problems of the Childhood, Russian Academy of Education.

E-mail: alexshadura@rambler.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 A4.; 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. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). 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, и 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 автор, 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.mgpu.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

#### Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета *Серия «Педагогика и психология»*№ 4 (10), 2009

#### Главный редактор:

доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор *А.И. Савенков* 

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева* Редактор:

P.Д. Смирнова Компьютерная верстка, макет: O. $\Gamma$ . Арефьева

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

Подписано в печать: 15.12.2009 г. Формат 70×108 1/16. Бумага офсетная.

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