

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 1 (23)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2013**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 1 (23)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2013**

Редакционный совет:

Кутузов А.Г.

председатель

Рябов В.В.

заместитель председателя

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

Иванова Т.С.

ректор ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор педагогических наук, профессор
президент ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО
первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
заслуженный учитель РФ

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

Вачкова С.Н.

заместитель

главного редактора

Амонашвили Ш.А.

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

кандидат педагогических наук, доцент

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Богуславский М.В.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук, профессор

Верaksa Н.Е.

доктор психологических наук, профессор

Данилюк А.Я.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Зиновьева Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент

Козлова С.А.

доктор педагогических наук, профессор

Курочкина И.Н.

доктор педагогических наук, доцент

Коньшева Н.М.

доктор педагогических наук, профессор

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Фельдштейн Д.И.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Ямбург Е.А.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

ISSN 2076-9121

СОДЕРЖАНИЕ

Проблемы профессиональной подготовки

- Кашапов М.М., Шубина Е.В.* Профессиональное педагогическое мышление учителя начальных классов как ключевая компетенция специалиста 8
- Невдах С.И.* Организационно-педагогические условия подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых 19
- Лаврентьева А.И.* Вопросы овладения родным и неродным языком в онтогенезе в профессиональной подготовке учителя 27

Психология

- Журавлёва И.А.* Пилотажное исследование самопрезентации личности в дошкольном возрасте 36
- Онищенко Н.В.* Ребенок в очаге чрезвычайной ситуации: оценка состояния и психологическая помощь 45

Теория и практика обучения и воспитания

- Корсакова Т.В.* Уклад жизни школы как фактор духовно-нравственного развития его субъектов 53
- Климко А.И.* Образовательный ресурс современного первоклассника 60
- Резаков Р.Г., Никитина Т.А.* Мониторинг как условие обеспечения качества дошкольного образования 69

История педагогического и психологического образования

- Сухова Е.И., Зубенко Н.Ю.* Роль народной культуры как ценности российского менталитета в системе образования 80

Специальная педагогика и специальная психология

<i>Сапронова О.В.</i> Современные технологии выявления теоретических знаний студентов по дизартрии.....	91
---	----

Страницы молодых ученых

<i>Мальшиева И.А.</i> Социальная успешность личности в современном обществе	103
<i>Селищева Е.А.</i> К вопросу о влиянии критериальной системы оценивания на мотивацию и эмоциональное отношение школьников к учению (на примере уроков физической культуры)	113
<i>Сун Лэй.</i> Направления, критерии и условия эффективности формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов	120

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2013, № 1 (23).....

Требования к оформлению статей.....	134
--	------------

CONTENTS

Problems of Professional Training

- Kashapov M.M., Shubina E.V.* Professional Pedagogical Thinking of Primary-school Teachers as a Basic Competence of the Specialist 8
- Nevdakh S.I.* Organizational and Pedagogical Conditions of Teacher Training in the System of Additional Education for Adults 19
- Lavrentieva A.I.* Teachers' Philological Competence Development in the Academic Subject «Infantile Speech». Ontogenical Issues of Mastering the Mother Tongue and the Foreign Tongue in the Teacher's Professional Training 27

Psychology

- Zhuravliova I.A.* Pilot Studies of Personality Self-presentation with Preschoolers 36
- Onishchenko N.V.* The Child in the Locus of an Emergency Situation: Status Assessment of Psychological Help 45

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Korsakova T.V.* School Set-up as a Factor of Its Subjects' Spiritual and Moral Development 53
- Klimko A.I.* Educational Resource of the Modern First-year Pupil 60
- Rezakov R.G., Nikitina T.A.* Monitoring as a Provisional Condition of Preschool Education Quality 69

History of Pedagogical and Psychological Education

- Sukhova E.I., Zubenko N.Y.* The Content of High School Students' Ideological Training in History of Russian Pedagogy 80

Special Pedagogic and Special Psychology

<i>Sapronova O.V.</i> Modern Techniques Identifying Students' Theoretical Knowledge of Dysarthria	91
---	----

Young Scientist's Pages

<i>Malysheva I.A.</i> Individual's Social Success in Modern Society	103
<i>Selishcheva E.A.</i> Influence of Criterial Assessment System on Students' Motivation and Emotional Attitude to Learning	113
<i>Song Lei.</i> Directions, Criteria and Conditions of Efficient Formation of Students' Personality-meaningful Positions by means of Debate.....	120

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».

2013, № 1 (23) / Authors	129
---------------------------------------	-----

Style Sheet	134
--------------------------	-----

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**М.М. Кашапов,
Е.В. Шубина**

Профессиональное педагогическое мышление учителя начальных классов как ключевая компетенция специалиста¹

В статье рассматриваются особенности профессионального педагогического мышления учителей на этапах профессионализации. Проанализированы связи уровневых характеристик профессионального педагогического мышления с самооценкой профессиональных позиций, развитием творческих способностей и уровнем субъективного контроля личности. Определены структурно-уровневые характеристики профессионального педагогического мышления учителей начальных классов и их отличия от структурно-уровневых характеристик профессионального педагогического мышления учителей средней школы.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое мышление; уровень педагогического мышления; ситуативный уровень педагогического мышления; надситуативный уровень педагогического мышления; профессиональная подготовка; учитель начальных классов.

Педагогическая компетентность является интегральной характеристикой труда учителя. Профессионально компетентным, по мнению А.К. Марковой, является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются запланированные результаты [2]. Решение задач в педагогической деятельности неразрывно связано с мыслительной деятельностью, что находит отражение в ключевых компетенциях учителя начальных классов.

Педагогическая деятельность реализуется в определенных ситуациях совокупностью самых разнообразных действий, подчиненных определенным целям и направленных на решение тех или иных задач. Совокупность таких разнородных действий обуславливает реализацию той или иной психолого-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 13-06-00589а).

педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности. Функции педагогической деятельности учителя начальных классов отличаются от функций учителя-предметника [8].

Являясь субъектом профессиональной деятельности, каждый учитель находит свой смысл и значение в конкретной ситуации и создает «субъективную реальность» в педагогическом взаимодействии, состоящую из формулировки образовательных целей (задач) с учетом субъективно воспринимаемой педагогической ситуации; собственной ценностно-смысловой интерпретации дидактического и этического материала, который подлежит усвоению; авторского видения хода педагогического процесса; рефлексии и самооценки эффективности собственной деятельности в соответствии со своими профессиональными ценностями [7].

В.А. Якунин утверждает, ссылаясь на собственные исследования, что уровень успешности педагогической деятельности однозначно соотносится со степенью адекватности самооценки [9]. Самооценка выступает, по мнению А.И. Савенкова, важнейшим внутренним регулятором поведения и деятельности человека. Заниженная самооценка порождает состояние робости, неуверенности, что приводит к множеству поведенческих затруднений и нередко становится причиной профессиональных неудач в любой сфере деятельности. Завышенная самооценка может приводить к остановке в личностно-профессиональном развитии, результатом чего в дальнейшем оказывается регрессия как в личностном, так и в профессиональном плане. Несовпадение самооценки с оценками окружающих принято считать одной из главных причин, порождающих скрытые и явные конфликты личности с окружающими [6: с. 212–213].

Содержание профессионального педагогического мышления (ППМ) учителя заключается в познании им сущности педагогических явлений и творческом подходе к профессионально-педагогическим задачам, которые формулирует для себя учитель при решении педагогической проблемной ситуации [1].

Проблемность является основной структурной единицей ППМ. В зависимости от содержания установленной педагогом проблемности существуют два уровня ее реализации: ситуативный и надситуативный [5].

В структуре ППМ на основе теоретического анализа мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, рефлексивный, регулятивный, ценностно-смысловой. Функционирование основных компонентов профессионального педагогического мышления имеет свою специфику на ситуативном и надситуативном уровнях реализации педагогической проблемы.

Опираясь на современные подходы к вопросу о ППМ учителя, была определена **цель**: исследовать структурно-уровневые характеристики профессионального педагогического мышления учителей начальных классов на этапах профессионализации.

Общая цель конкретизируется в следующих **задачах**:

1) выявить уровневые характеристики ППМ учителей начальных классов на этапах профессионализации;

2) провести сравнительный анализ уровневых характеристик ППМ учителей начальных классов и учителей среднего звена на этапах профессионализации;

3) определить связь между уровнем ППМ учителей начальных классов и характеристиками личности педагогов (самооценкой профессиональных позиций, творческих способностей, субъективным контролем);

4) определить структурно-уровневые характеристики ППМ учителей начальных классов и их отличия от структурно-уровневых характеристик ППМ учителей средней школы.

С учетом гетерохронности становления профессионального педагогического мышления, существования качественных отличий между структурно-уровневыми характеристиками ППМ, их связи с личностными особенностями педагога и их проявления в осуществляемой педагогом профессиональной деятельности [1, 5], а также различий функций педагогической деятельности учителей начальной и средней школы была сформулирована гипотеза исследования.

Общая гипотеза: В процессе профессионального совершенствования учитель переходит на высший иерархический уровень профессионального педагогического мышления, что находит отражение в его самоотношении к профессиональным позициям и связано с развитием его творческих способностей и уровнем субъективного контроля личности.

Для проверки гипотезы исследования использовался ряд методов.

Для оценки *когнитивного компонента* ППМ был выбран «Опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). По мнению А.А. Орлова, анализ педагогической проблемной ситуации отражает объективную операционально-логическую сторону педагогического мышления [4]. Также им отмечено, что педагогическая задача, формулируемая педагогом, характеризует его ценностные ориентации в профессии, этические установки, на основе которых он отбирает научные и житейские знания, необходимые для профессиональной деятельности [4].

«Карта самоотношения учителя к своим профессиональным позициям» (А.К. Маркова) была применена для характеристики *рефлексивного компонента* педагогического мышления. Профессиональная позиция выражает профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний личности, отношение к тому месту общественных отношений в школе, которое учитель занимает, и то, на которое претендует [2].

А.К. Маркова различает общую профессиональную позицию учителя (стремление быть и оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции, соответствующие сферам педагогической деятельности, педагогического общения, определяющие личность учителя, отражающие интегральные характеристики труда учителя.

1. Профессиональные позиции, соответствующие сфере педагогической деятельности: предметник, методист, диагност, самодиагност, субъект педагогической деятельности.

Овладевая приемами передачи содержания учебного материала, учитель выступает в позиции предметника. Отбирая методы обучения — в позиции методиста. Изучая учеников и самого себя — в позиции диагноста и самодиагноста. Ставя себе цели и задачи, прогнозируя свое дальнейшее профессиональное развитие — в позиции субъекта педагогической деятельности.

2. Профессиональные позиции, соответствующие сфере педагогического общения: гуманист, психотерапевт, актер.

Позиция гуманиста предполагает сформированность следующих педагогических умений: понять позицию партнера по общению, проявить интерес к его личности, ориентацию на развитие личности ученика. Позиция психотерапевта предполагает общение с учеником как с равным партнером, организацию условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению; создание обстановки доверительности, терпимости к другому человеку; умение гибко перестраивать способы общения, выбирать оптимальное их сочетание. Профессиональная позиция актера предполагает владение средствами, усиливающими воздействие (приемы риторики); владение разными ролями как способом предупреждения конфликтов в общении (например, занять позицию ученика); владение тонами и полутонами; умение действовать в обстановке публичного выступления, близкой к театральной.

3. Профессиональные позиции, определяющие неповторимость и уникальность личности учителя (педагог по призванию, новатор, индивидуальность, творец).

Педагог по призванию — это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Индивидуальность — характерное для данного учителя устойчивое сочетание задач, средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частные особенности, такие, например, как ритм работы, определяемый психофизиологическими особенностями и приобретенным опытом. Индивидуальность учителя обеспечивает ему авторитет среди учеников. Творец знает теорию и историю педагогического творчества, умеет находить новое, апробировать свои находки, соотносить с опытом других учителей. Творчество и индивидуализация проявляются в поиске новых методических приемов и систем. Новаторство — это особый тип мышления и личности, включающий способы обнаружения проблем с последующим оригинальным решением и возвращением его в педагогическую практику, умение защитить свои идеи, доказать их новизну и дееспособность. Новаторство — это вклад и в науку, и в опыт.

4. Профессиональные позиции, отражающие интегральные характеристики труда учителя: профессионал и исследователь.

Позиции профессионала соответствуют следующие умения учителя: оценить свой труд в целом; увидеть причинно-следственные зависимости между задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами; осознать взаимосвязь между способами своего труда и результатами обученности и воспитанности школьников; изучать и оценивать труд коллег. Позиция исследователя предполагает сформированность исследовательских умений учителя: формулировать вопросы по научной проблематике, проводить целенаправленное наблюдение, осуществлять педагогический эксперимент с варьированием отдельных факторов с точки зрения их влияния на результаты [2, 3].

Для оценки *регулятивного компонента* профессионального мышления педагога была применена «Методика диагностики уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинды).

«Опросник способностей творческой личности» (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов) позволяет оценить *творческие способности* человека, проявляющиеся в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности.

Для математической обработки результатов использовалась программа SPSS 16.0.2 (методы статистической обработки эмпирических данных: описательные статистики, корреляционный анализ (r -Пирсона, r -Спирмена), параметрические и непараметрические методы сравнения (t -Стьюдента, U -Манна-Уитни)).

В исследовании приняли участие: студенты Вологодского педагогического колледжа — 174 человека (из них — 87 человек обучаются по специальности «Учитель начальных классов», 87 человек — по другим специальностям); студенты заочного отделения Вологодского государственного педагогического университета — 162 человека (факультет педагогики и методики начального обучения и филологический факультет); учителя школ Вологды и Вологодской области — 170 человек (из них — 85 учителей начальных классов и 85 учителей средней школы). Всего 506 человек.

Студенты вуза по сравнению со студентами колледжа демонстрируют выше уровень ППМ (табл. 1). В данном случае одной из причин различий может служить профессиональное развитие, так как в исследуемую выборку вошли студенты, обучающиеся на заочном отделении университета, но поступившие туда после окончания учреждений среднего профессионального образования. Также большинство студентов вуза уже имеют опыт практической деятельности: 66 % работают педагогами, стаж педагогической деятельности преимущественно до 5 лет. Сама специфика профессиональной подготовки учителя в высшем и среднем профессиональных учебных заведениях может стать одним из условий повышения или снижения доли студентов с надситуативным уровнем ППМ.

Таблица 1

**Различия в уровневых характеристиках ППМ учителя
на разных этапах профессионализации**

Структурно-уровневые характеристики	Количество (%)			
	Студенты колледжа	Студенты вуза	Учителя начальной школы	Учителя средней школы
Ярко выраженный надситуативный уровень	2	9	22	6
Чаще надситуативный уровень мышления	39	47	45	58
Чаще ситуативный уровень мышления	49	38	27	28
Ярко выраженный ситуативный уровень	10	6	6	8

Учителя начальных классов решают педагогические ситуации преимущественно на надситуативном уровне ППМ (67 % опрошенных). Это говорит о способностях педагогов наметить стратегию своей профессиональной деятельности, увидеть ее отсроченный результат, оценить свои успехи и неудачи, креативно решать возникающие ситуации; о направленности учителей на саморазвитие и повышение своей профессиональной компетентности. В целом высокие результаты могут быть обусловлены педагогическим опытом, уровнем квалификации учителей, педагогической направленностью и высокой мотивацией учителей к профессиональному саморазвитию.

Среди учителей среднего звена также преобладает доля учителей с надситуативным уровнем ППМ. По сравнению с учителями начальных классов доля учителей средней школы с ярко выраженным надситуативным уровнем ППМ ниже. Это может быть обусловлено спецификой труда учителя начального и среднего звена школы. Учитель начальной школы работает с одним классом на протяжении четырех лет, учитель средней школы ведет несколько параллелей. Учитель начальных классов каждый день продумывает и применяет различные средства воздействия на учащихся с целью их обучения и воспитания, анализирует эффективность применяемых средств, видит достигнутые результаты. Учитель средней школы при взаимодействии с учащимися может только предполагать, что именно его воспитательные воздействия являются условием достижения результатов обученности и воспитанности учащихся. Также различия могут быть обусловлены и содержанием педагогических ситуаций в опроснике, так как некоторые ситуации более характерны для подростков, нежели для младших школьников. Учителя начальных классов при решении педагогических ситуаций отмечали это. Такие ситуации они или игнорировали (ситуативный подход), или продумывали способ решения с учетом проблемности данной ситуации. Для учителей средней школы все ситуации были знакомы, поэтому они могли предложить вариант разрешения ситуации, который был эффективным в их деятельности. Может быть, в связи

с этим среди учителей начальных классов больше доля с ярко выраженным над-ситуативным уровнем ППМ.

Таким образом, уровневые характеристики педагогического мышления учителя начальных классов имеют свою специфику на этапах профессионализации. Результаты исследования показали, что уровень ППМ достоверно различается у студентов колледжа, вуза и учителей, наблюдается постепенное увеличение количества респондентов с надситуативным уровнем ППМ при переходе от одного этапа профессионального становления к другому.

Самооценка профессиональных позиций у учителей начальных классов значительно выше самооценки профессиональных позиций студентов вуза, работающих учителями ($t = 4,121, p < 0,01$). Достоверные различия в средних значениях обнаружены у педагогов с высшей категорией и у начинающих работать педагогов без категории ($p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что педагоги-стажисты с высоким уровнем квалификации считают себя компетентными в постановке и изменении педагогических задач, знании своего предмета, в самоанализе своей деятельности, в реализации коммуникативных задач и создании благоприятного психологического климата, высоко оценивают свои возможности в педагогической деятельности и общении.

Не выявлено различий между учителями начальной и средней школы в средней самооценке профессиональных позиций. Обнаружены различия в самооценке таких профессиональных позиций, как самодиагност и субъект педагогической деятельности: учителя начальных классов оценивают себя выше по данным позициям (табл. 2).

Таблица 2

Различия в самооценке отдельных профессиональных позиций учителей начальных классов и учителей средней школы

Сферы труда учителя	Профессиональные позиции	Значение <i>t</i> -критерия
Педагогическая деятельность	Предметник	-0,431
	Методист	1,007
	Диагност	-1,196
	Самодиагност	-2,401*
	Субъект педагогической деятельности	-2,115*
Педагогическое общение	Гуманист	0,861
	Психотерапевт	0,409
	Актер	-0,603
Личность учителя	Педагог по призванию	-1,463
	Индивидуальность	-0,010
	Творец	-1,230
	Новатор	0,630
Интегральные характеристики	Исследователь	-0,320
	Профессионал	-1,369

Примечание: * $p < 0,05$.

Данные результаты свидетельствуют о том, что учителя начальных классов считают сформированными у себя умения педагогического самоанализа, адекватной профессиональной самооценки; прогнозируют свой профессиональный путь; знают критерии оценки труда учителя. Все это соответствует самоактуализации учителя в профессии. Нужно отметить, что обе профессиональные позиции относятся к сфере педагогической деятельности учителя.

В сфере педагогического общения и личности учителя, в интегральных характеристиках педагогического труда не выявлено значимых различий в самооценке профессиональных позиций учителей начальных и средних классов. Данные стороны труда учителя оценены педагогами независимо от выполняемых ими педагогических функций.

Уровень ППМ у учителей начальных классов связан с такими профессиональными позициями, как гуманист, психотерапевт и профессионал (табл. 3).

Таблица 3

Связь самооценки отдельных профессиональных позиций с уровнем ППМ у учителей начальных классов (1) и учителей средней школы (2)

Сферы труда учителя	Значение <i>r</i> -критерия		Профессиональные позиции	Значение <i>r</i> -критерия	
	ППМ (1)	ППМ (2)		ППМ (1)	ППМ (2)
Педагогическая деятельность	-0,083	0,088	Предметник	-0,077	0,178*
			Методист	-0,092	0,084
			Диагност	-0,093	0,039
			Самодиагност	0,140	-0,101
			Субъект педагогической деятельности	0,012	0,113
Педагогическое общение	0,130	0,196*	Гуманист	0,195*	0,184*
			Психотерапевт	0,192*	0,093
			Актер	0,012	0,201*
Личность учителя	0,045	0,027	Педагог по призванию	0,004	0,000
			Индивидуальность	0,173	0,093
			Творец	0,027	0,033
			Новатор	0,132	-0,025
Интегральные характеристики	0,044	0,016	Исследователь	-0,013	-0,133
			Профессионал	0,183*	0,216*

Примечание: * $p < 0,05$.

Таким образом, надситуативному уровню ППМ учителей начальной школы соответствует высокая самооценка направленности на индивидуальное развитие ребенка, формирование учебной деятельности учащихся с учетом их возможностей и потенциалов, гуманистической ориентации, педагогического оптимизма. Учителя с надситуативным уровнем ППМ считают сформированной у себя активную социальную позицию, необходимую для достижения

результатов профессиональной деятельности. Все это характеризует учителя-мастера.

Уровень ППМ у учителей средней школы связан с такими профессиональными позициями, как предметник, гуманист, актер, профессионал. Учителя средней школы с надситуативным уровнем ППМ ориентированы на достижение результатов обученности школьников в соответствии со стандартом образования, у них развита педагогическая интуиция, активная социальная позиция, ориентация на развитие личности ученика, они владеют средствами, усиливающими педагогическое воздействие, умениями владеть разными ролями как средством предупреждения конфликтов в общении. У учителей-предметников уровень ППМ коррелирует с самооценкой профессиональных позиций, соответствующей педагогическому общению учителя.

Уровень ППМ учителей начальных классов не связан с самооценкой уровня творческих способностей в отличие от учителей-предметников, которые при надситуативном уровне обнаружения педагогической проблемности высоко оценивают свои творческие способности. Это свидетельствует о том, что учителя средней школы, демонстрирующие надситуативный уровень ППМ, высоко оценивают свой творческий вклад в профессию, считают себя участниками и инициаторами педагогических инноваций, преобразующих педагогическую среду.

Уровень ППМ учителей начальных классов не связан с уровнем субъективного контроля личности (УСК). У студентов колледжа наоборот: чем выше уровень субъективного контроля, тем выше уровень ППМ студентов. В целом, наблюдается тенденция к различию по уровню субъективного контроля личности между студентами колледжа и учителями ($p = 0,06$). На этапе профессионального обучения интернальный локус контроля студента способствует тщательному анализу предложенных ситуаций, студент несет ответственность за принятое решение, понимает значимость выбранного способа решения в профессиональной деятельности. Также студенты с интернальным (внутренним) локусом контроля могут характеризоваться и более высокими результатами сформированности профессиональной компетентности. На этапе профессионального становления, возможно, действуют иные механизмы при решении педагогических ситуаций учителями. Не выявлено различий между учителями начальной и средней школы на уровне субъективного контроля личности.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены следующие различия в структурно-уровневых характеристиках ППМ учителей начальной и средней школы на этапах профессионализации:

- 1) уровневые характеристики профессионального педагогического мышления учителя начальных классов имеют свою специфику на разных этапах профессионализации. На начальном этапе обучения у студентов доминирует ситуативный уровень ППМ, в процессе профессиональной подготовки повы-

шается доля студентов с надситуативным уровнем ППМ, для учителей характерен преимущественно надситуативный уровень ППМ;

2) сравнение уровневых характеристик ППМ учителей показало, что среди учителей начальных классов выше доля с ярко выраженным надситуативным уровнем ППМ по сравнению с учителями средней школы;

3) самооценка профессиональных позиций учителей начальных классов и учителей средней школы имеет свои особенности. Учителя начальных классов выше оценивают профессиональные позиции самодиагноста и субъекта педагогической деятельности;

4) выявлена положительная связь надситуативного уровня ППМ учителей начальных классов с самооценкой таких профессиональных позиций, как гуманист, психотерапевт и профессионал;

5) надситуативный уровень ППМ учителей средней школы связан с такими профессиональными позициями, как предметник, гуманист, актер, профессионал, а также с самооценкой уровня развития творческих способностей;

6) только на этапе профессионального обучения выявлены значимые связи надситуативного уровня ППМ и интернального локуса контроля.

Полученные результаты свидетельствуют о различиях в структурно-уровневых характеристиках ППМ учителей начальной и средней школы на этапах профессионализации. Мышление учителя включено в педагогическую деятельность и направлено на решение свойственных ей задач. Существующие различия в выполняемых функциях педагогической деятельности также отражаются и в самосознании учителей начального и среднего звена, что определяет специфику решения педагогической проблемной ситуации.

Литература

1. *Кашапов М.М.* Психология творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
2. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
3. *Маркова А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
4. *Орлов А.А.* Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 227 с.
5. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2003. – 398 с.
6. *Савенков А.И.* Педагогическая психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений: В 2-х тт. / А.И. Савенков. – Т. 2. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
7. *Сериков В.В.* Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 55–57.
8. *Федекин И.Н.* Разработка статистической модели оценки профессиональных компетенций педагогов начальной школы / И.Н. Федекин // Психология образова-

ния: психологическое обеспечение Новой школы: мат-лы V Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010. – С. 47–49.

9. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: учеб. пособие / В.А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 156 с.

Literatura

1. Kashapov M.M. Psixologiya tvorcheskogo my'shleniya professionala: monografiya / M.M. Kashapov. – М.: PER SE'. 2006. – 688 s.

2. Markova A.K. Psixologiya truda uchitelya: kniga dlya uchitelya / A.K. Markova. – М.: Prosveshhenie, 1993. – 192 s.

3. Markova A.K. Psixologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya / A.K. Markova // Pedagogika. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

4. Orlov A.A. Professional'noe my'shlenie uchitelya kak cennost' / A.A. Orlov. – Tula: Izd-vo TGPU im. L.N. Tolstogo, 2006. – 227 s.

5. Psixologiya professional'nogo pedagogicheskogo my'shleniya / Pod red. M.M. Kashapova. – М.: Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2003. – 398 s.

6. Savenkov A.I. Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnyk dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedenij: V 2-x tt. / A.I. Savenkov. – Т. 2. – М.: Akademiya, 2009. – 240 s.

7. Serikov V.V. Sub'ektivnaya real'nost' pedagoga / V.V. Serikov // Pedagogika. – 2005. – № 10. – С. 55–57.

8. Fedekin I.N. Razrabotka statisticheskoy modeli ocenki professional'ny'x kompetencij pedagogov nachal'noj shkoly' / I.N. Fedekin // Psixologiya obrazovaniya: psixologicheskoe obespechenie Novoy shkoly': mat-ly' V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – М.: Obshherossijskaya obshhestvennaya organizaciya «Federaciya psixologov obrazovaniya Rossii», 2010. – С. 47–49.

9. Yakunin V.A. Psixologiya uchebnoj deyatelnosti studentov: ucheb. posobie / V.A. Yakunin. – М.: Logos, 1994. – 156 s.

M.M. Kashapov,

E.V. Shubina

Professional Pedagogical Thinking of Primary-school Teachers as a Basic Competence of the Specialist

The article considers peculiarities of teachers' professional pedagogical thinking at different stages of professional development. The authors analyze connections between level characteristics of professional pedagogical thinking and self-rating of professional positions, level of creative abilities and level of teacher's subjective control. The authors define structural and level characteristics of primary-school teachers' professional pedagogical thinking and their difference from those of secondary-school teachers'.

Keywords: professional pedagogical thinking; level of pedagogical thinking; situational level of pedagogical thinking; above-the-situation level of pedagogical thinking; professional training; primary school teacher.

С.И. Невдах

Организационно-педагогические условия подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия, способствующие интенсификации процесса подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых на уровнях структуры, содержания и технологии обучения. Особое внимание уделено специфике их реализации в системе дополнительного образования взрослых. Создание указанных условий будет способствовать успешному полисубъектному взаимодействию участников образовательного процесса с целью развития их личностных качеств, совершенствования профессионализма, самореализации.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия; подготовка педагогов; дополнительное образование взрослых.

В настоящее время проблеме совершенствования системы образования, в том числе и системе дополнительного образования взрослых, уделяется особое внимание. Авторы предлагают различные подходы к ее решению, рекомендуют создавать необходимые условия для оптимального ее функционирования и развития (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, А.И. Жук, С.И. Змеёв, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, А.Е. Марон, Н.И. Мицкевич, А.А. Реан, Г.О. Сухобская, Е.П. Тонконогая и др.).

В современной педагогической науке остаются недостаточно изученными вопросы, связанные с исследованием организационно-педагогических условий, способствующих интенсификации процесса подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых как на уровне структуры и содержания, так и на уровне технологии обучения. В этой связи, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть организационно-педагогические условия на трех соподчиненных уровнях.

На уровне структуры организационно-педагогическим условием является *открытость образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых для внедрения инноваций в процесс подготовки педагогов.*

Дополнительное образование взрослых функционирует и развивается в едином процессе обновления системы непрерывного образования. На основе нормативно-правовых, организационно-управленческих и концептуально-программных государственных решений формируется новое качество учебных заведений дополнительного образования взрослых. Работа данных

учреждений учитывает весь комплекс изменений в образовании: интенсификацию образовательного процесса, новое содержание и формы его организации, социокультурную и ценностную переориентацию образования, новые стратегии в управлении и финансировании учебных заведений.

Образовательная среда учреждений системы дополнительного образования взрослых позволяет обеспечить профессиональную подготовку педагогов по приоритетным направлениям в соответствии с их способностями и возможностями; их готовность к выполнению разнообразных профессиональных функций, творческой самореализации и социальной адаптации в предстоящей педагогической деятельности. Для создания и развития образовательной среды учреждений дополнительного образования взрослых должен быть задействован научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциал, накопленный различными системами образования. В этой связи образовательный процесс подготовки педагогов будет открытым для внедрения различного рода инноваций, способствующих его интенсификации.

В поиске новых подходов к организации процесса подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых важно осмыслить не только внешние изменения, обусловленные открывающимися возможностями образовательной среды, но и внутренние, связанные с необходимыми изменениями в деятельности преподавателей. В этой связи организационно-педагогическим условием на уровне структуры является *профессиональная (андрагогическая) компетентность преподавателей, обеспечивающих процесс подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых.*

Руководство образовательным процессом осуществляется высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом. Принятие миссии андрагога предполагает овладение преподавателем соответствующими основами деятельности; выбор андрагогической позиции, образовательной стратегии; определение масштаба субъекта обучения и др. Андрагогическая компетентность как интегративная характеристика личности преподавателя предполагает владение знаниями, умениями, навыками, качествами и ценностными ориентациями, необходимыми для выполнения роли андрагога. Главное ее назначение — способствовать развитию социально значимых качеств взрослого человека через образовательную деятельность. Это становится возможным, если преподаватели владеют технологиями организации образовательного процесса взрослых, основываются на своем жизненном опыте (бытовом, профессиональном и социальном) и учитывают особенности мышления и эмоционально-волевой сферы обучающихся [4]. Будучи динамичной, андрагогическая компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе практической деятельности, а ее уровень может изменяться на протяжении всей профессиональной жизнедеятельности. Комплексное сочетание знаний и опыта в области андрагогики будет способствовать совершенствова-

нию профессионализма преподавателей учреждений системы дополнительного образования взрослых, их личностных качеств и общекультурного уровня.

На уровне содержания организационно-педагогическим условием является *отбор и структурирование содержания образования подготовки педагогов в соответствии с интегративно-моделирующими основаниями.*

Переход от квалификационной модели специалиста к компетентностной позволил сместить акцент в профессиональной подготовке педагогов в системе дополнительного образования взрослых на социально-личностные и общепрофессиональные компетенции. Соответственно информация, знания, обеспечивающие возможность специализации в широких областях, востребованные не только на рынке образовательных услуг, но и на рынке труда, не могут быть академически замкнутыми, жестко разграниченными. Наоборот, новая образовательная среда учреждения дополнительного образования взрослых включает широко очерченные области знаний и компетенций [8], междисциплинарных по сути, что оказывает влияние на отбор содержания образования.

Совершенствование содержания подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых предполагает разработку учебно-программной документации нового поколения. Концептуальными подходами к разработке учебных планов и программ являются: реализация требований к подготовке специалиста в соответствии со стандартом; учет требований к специалисту, предъявляемых современной образовательной практикой; реализация компетентностного подхода; включение материала, предназначенного для самостоятельного изучения. Содержание максимально ориентировано на опережающую подготовку к реализации реформирования общеобразовательной школы и осуществляется в соответствии с инновационными процессами, направлениями и тенденциями развития образования.

Основные проблемы в области содержания образования связаны с ростом объема преподаваемого материала, его постоянным обновлением, а также с недостаточным обеспечением процесса подготовки педагогов учебными и методическими пособиями. Поскольку элементы содержания образования, во-первых, очень разнородны по характеру и, во-вторых, имеют сложные взаимосвязи и взаимоотношения, постольку усложняется задача их организации в единый образовательный процесс [6]. В связи с этим по всем дисциплинам учебных планов дополнительного образования взрослых необходимо создать основные образовательные ресурсы — учебно-методические комплексы, которые позволят: обеспечить эффективную самостоятельную работу слушателей, включая обучение и контроль знаний, методическое и дидактическое сопровождение профессиональной подготовки педагогов, а также информационную поддержку в обучении; активизировать учебно-познавательную деятельность слушателей.

На уровне технологии обучения организационно-педагогическим условием является *интегративно-дифференцированная организация занятий*

в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых с использованием современных технологий обучения.

Дифференциация обучения в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых выступает и как способ его индивидуализации, и как вариант педагогически целесообразной организации совместной деятельности обучающихся в сотрудничестве с преподавателем, то есть полисубъектного взаимодействия.

Различают внутреннюю и внешнюю дифференциацию. В исследовании А.В. Гвоздевой представлен новый вид дифференциации — адаптивная дифференциация, под которой понимается «обучение, учитывающее индивидуальные характеристики студентов, максимально приспособляющее к ним образовательный процесс и создающее условия для развития личностного потенциала каждого обучающегося и его самореализации как субъекта познания, культуры, творчества, общения и т. д.» [1]. В системе дополнительного образования взрослых данный вид дифференциации наиболее приемлем. Отличительной его чертой является то, что каждый этап и компонент образовательного процесса ориентирован не только на достижение дидактических целей, но и развитие субъектности обучающихся.

В ходе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых, опираясь на идеи интегративного и дифференцированного подходов, преподавателю необходимо иметь совокупность разноуровневых заданий: сравнительно-сопоставительного, исследовательского характера; формирующих навыки использования полученных знаний в практической деятельности и др. Применяя задания в образовательном процессе, следует учитывать вариативность темпа их выполнения, их дифференциацию, выбор различных видов деятельности, характер и степень дозирования помощи со стороны преподавателя, а также особенности разделения обучающихся на подгруппы внутри группы с целью осуществления работы с ними на разных уровнях и различными методами обучения. Основное назначение дифференцированных заданий состоит в том, чтобы, зная и учитывая индивидуальные отличия в учебных возможностях слушателей, обеспечить каждому из них оптимальные условия для формирования познавательной деятельности в процессе обучения. Главным методическим принципом дифференциации обучения в этом случае будет четко продуманное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных заданий в системе занятий по определенной теме.

Интегративно-дифференцированная организация занятий предполагает также использование в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых различных методов и приемов обучения в зависимости от целей, специфики учебной дисциплины, периода обучения и особенностей обучающихся, а также оптимальное сочетание на отдельных этапах занятия индивидуальных, групповых, парных и фронтальных форм работы. Взаимопомощь, взаимответственность, самоконтроль и взаимо-

контроль развиваются у слушателей при организации групповой и парной форм познавательной деятельности на занятии, если преподаватель соблюдает должное чувство меры и такта, а также компетентен в психологических вопросах формирования групп.

В системе дополнительного образования взрослых подготовка педагогов осуществляется благодаря использованию лекционно-семинарской системы, практикумов и деловых игр, проектной и исследовательской деятельности (конструированию проектов, написанию курсовых и защите дипломных работ). В них четко прослеживается взаимосвязь информационно-сообщающей, проблемной, проектной и игровой технологий [3].

Таким образом, интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых позволяет не только адаптировать образовательный процесс к индивидуальным особенностям и интересам обучающихся, но и обеспечить свободу выбора и вариативность образования, сформировать у слушателей стремление к самообразованию, способствовать решению индивидуальных задач развития личности.

Следующим организационно-педагогическим условием на уровне технологии обучения является *регулярное изменение характера деятельности в процессе подготовки с опорой на личный опыт обучающихся, их индивидуальную мотивационную направленность.*

Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых нуждается в совершенствовании прежде всего в области технологии обучения. В условиях обновления данной системы необходимо заложить в технологии обучения модификацию их разнообразных параметров в расчете на психологию обучающихся, цели образования и условия обучения, а также имеющиеся средства обучения.

Характер деятельности в процессе подготовки педагогов определяется соответствующими особенностями, которые выражаются в способности обучающихся самостоятельно формировать информационный запрос; возможности выбора модели обучения; осознанном принятии той или иной позиции в процессе обучения; опоре на способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно-потребностной саморегуляции в сфере образования; стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного опыта в содержание обучения [2, 5]. Организуя обучение взрослых людей в системе дополнительного образования, необходимо представлять типичные внешние и внутренние трудности (психофизиологические, социально-психологические, социальные, психолого-педагогические), с которыми они сталкиваются в современной образовательной ситуации [5: с. 51].

По мнению ученых-андрагогов, взрослый обучаемый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; имеет большой жизненный опыт; обладает высокой изначальной и конкретной мотивацией к обучению, кото-

рая обусловлена возможностью решить свои профессиональные и личные проблемы при помощи учебной деятельности; стремится к немедленному практическому применению полученных знаний и умений в повседневной и профессиональной жизни; предъявляет повышенные требования в отношении качества и результатов обучения [5]. В связи с этим учебные программы и методы педагогической работы должны учитывать различный уровень подготовленности слушателей.

Технологии обучения, применяемые в процессе подготовки педагогов, создают социокультурное пространство, в котором формируются личность, дисциплина, воля, интерес к специальности; обеспечивают перенос знаний в сферу труда; формируют сознательность педагога и влияют на его целеустремленность и жизненную стратегию.

Особую значимость на уровне технологии обучения имеет организационно-педагогическое условие, предполагающее *организацию самостоятельной работы обучающихся как средство формирования профессиональных компетенций*.

Самостоятельная работа слушателей является обязательной составляющей образовательного процесса подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых. Выделяют собственно самостоятельную работу, которая мотивируется потребностями личности и организуется самим слушателем, и управляемую самостоятельную работу как выполнение слушателем разработанного и контролируемого преподавателем задания.

Выполнение самостоятельной работы может осуществляться индивидуально и в группе. Обе формы эффективны, однако групповая модель в большей степени способствует усилению активности и повышению мотивации слушателей за счет полилога, взаимного контроля и коллективной рефлексии.

Самостоятельная работа слушателей организуется как в межсессионный период, так и при подготовке к аудиторным занятиям. В связи с этим важным является создание целостной системы заданий с возрастающим уровнем сложности. При этом задания могут иметь как специальный характер в рамках учебного предмета, так и прикладной, реализуемый в профессиональной деятельности. Задания для самостоятельной работы слушателей могут быть многоуровневыми и вариативными, что обеспечивает репродуктивный, реконструктивный и творческий уровни их деятельности [7].

Важным элементом в организации самостоятельной работы слушателей является ее содержание, которое должно иметь динамичный характер; постоянно обновляться с учетом современных направлений в развитии соответствующей отрасли науки, научных достижений, требований рынка труда; отбираться путем анализа содержательных элементов учебного предмета и связей между ними, включая межпредметные; иметь оптимальный уровень сложности и объем научной информации; соблюдать принцип преемственности содержания заданий с ранее представленной информацией.

В ходе организации самостоятельной работы обучающихся преподавателю необходимо научно обосновать и разработать содержание самостоятельной работы слушателей в межсессионный период и при подготовке к аудиторным занятиям; установить сроки и формы представления результатов выполнения слушателями заданий для самостоятельной работы по отдельным программным модулям учебных планов; определить требования дифференцированного оценивания результатов выполнения заданий для самостоятельной работы.

Таким образом, организационно-педагогическими условиями подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых, обеспечивающими интенсификацию данного процесса, являются: открытость образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых для внедрения инноваций в процесс подготовки педагогов; отбор и структурирование содержания образования подготовки педагогов в соответствии с интегративно-моделирующими основаниями; интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых с использованием современных технологий обучения; регулярное изменение характера деятельности в процессе подготовки с опорой на личный опыт обучающихся, их индивидуальную мотивационную направленность; организация самостоятельной работы обучающихся как средство формирования профессиональных компетенций; уровень профессиональной компетенции преподавателей, обеспечивающих процесс подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых. Создание и реализация указанных условий будут способствовать успешному полисубъектному взаимодействию участников образовательного процесса с целью развития их личностных качеств, совершенствования профессионализма, самореализации и самоактуализации.

Литература

1. Гвоздева А.В. О взаимосвязи интеграции и дифференциации в обучении / А.В. Гвоздева // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 3. – С. 31–32.
2. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С.И. Змеёв. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
3. Невдах С.И. Проблема использования технологий обучения в системе дополнительного профессионального образования / С.И. Невдах // Весці БДПУ. – 2010. – № 2 (64). – С. 3–7.
4. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.: ИОВ РАО, 1995. – 109 с.
5. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
6. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

7. Самостоятельная работа слушателей факультета переподготовки специалистов образования: методические рекомендации / Сост. С.И. Невдах и др. – Минск: БГПУ, 2008. – 40 с.

8. *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

Literatura

1. *Gvozdeva A.B.* О взаимосвязи интеграции и дифференциации в обучении / A.B. Gvozdeva // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2007. – № 3. – С. 31–32.

2. *Zmeyov S.I.* Tekhnologiya obucheniya vzrosly'x: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zaved. / S.I. Zmeyov. – М.: Akademiya, 2002. – 128 s.

3. *Nevdax S.I.* Problema ispol'zovaniya tekhnologij obucheniya v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya / S.I. Nevdax // Vesci BDPU. – 2010. – № 2 (64). – С. 3–7.

4. *Onushkin V.G.* Obrazovanie vzrosly'x: mezhdisciplinarny'j slovar' terminologii / V.G. Onushkin, E.I. Ogarev. – SPb.: IOV RAO, 1995. – 109 s.

5. *Osnovy' andragogiki: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ped. ucheb. zaved.* / I.A. Kolesnikova, A.E. Maron, E.P. Tonkonogaya i dr.; pod red. I.A. Kolesnikovoj. – М.: Akademiya, 2003. – 240 s.

6. *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ped. ucheb. zaved.* / E.P. Belozercev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov i dr.; pod red. V.A. Slastenina. – М.: Akademiya, 2004. – 368 s.

7. *Samostoyatel'naya rabota slushatelej fakul'teta perepodgotovki specialistov obrazovaniya: metodicheskie rekomendacii* / Sost. S.I. Nevdax i dr. – Минск: BGPU, 2008. – 40 s.

8. *Shadrikov V.D.* Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostny'j podxod / V.D. Shadrikov // Vy'sshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

S.I. Nevdakh

Organizational and Pedagogical Conditions of Teacher Training in the System of Additional Education for Adults

The article describes the organizational and pedagogical conditions, which contribute to the intensification of teacher training process in the system of additional education for adults at the level of structure, content, and technology training. Special attention is paid to the specifics of their implementation in the system of additional education for adults. Creating these conditions will contribute to successful polysubjective interaction involved in the educational process in order to develop their personality, improve professionalism, attain self-realization.

Keywords: organizational and pedagogical conditions; teacher training; further education for adults.

А.И. Лаврентьева

Вопросы овладения родным и неродным языком в онтогенезе в профессиональной подготовке учителя

В статье рассматривается разработанная автором учебная дисциплина, которая раскрывает особенности онтогенеза языковой способности. Разделы курса выделяются в соответствии с компонентами языковой способности и включают сведения, отражающие достижения наук гуманитарного цикла в области детской речи.

Ключевые слова: овладение языком в онтогенезе; речевое развитие ребенка; интеграция наук; филологическая подготовка педагога; учебная дисциплина.

К настоящему времени в науках, касающихся вопросов речевого развития и становления языковой способности в онтогенезе, накоплен значительный объем знаний: эмпирический материал, результаты его теоретического осмысления. Сказанное является свидетельством актуальности и перспективности данного направления исследований, при этом различные аспекты рассмотрения предмета изучения нередко препятствуют использованию полученных знаний в прикладных областях. Например, не всегда прослеживаются линии взаимосвязи и взаимодействия между лингвистическим (психолингвистическим) и педагогическим (методическим) подходами к изучению речевого онтогенеза.

Это обстоятельство сказывается на определении содержания учебных дисциплин, которые включаются в программу подготовки специалистов по лингвистическому и речевому образованию детей. Как справедливо утверждает В.Н. Макарова, «каждый из этих специалистов занимается развитием речи и обучением языку на определенном возрастном этапе в рамках своей специальности и не подготовлен к учету особенностей предыдущего и последующего периода в речевом развитии. В результате теряется представление о ребенке как формирующейся языковой личности, как о неделимом, самоценном уникаме...» [6: с. 318]. И далее: «Подготовка подобного специалиста должна осуществляться в вузе по какой-то новой, интегративной модели...» [6: с. 319].

Расширение миграционных процессов вызвало появление в российских образовательных учреждениях значительного количества детей, для которых русский язык не является родным. Попадая в иноязычную среду, эти дети, а также их родители начинают остро испытывать недостаточную степень владения русским языком. В связи с этим возникла потребность в специалистах, готовых к педагогической, исследовательской, диагностической деятельности

в классах с полиэтническим составом детей. Необходимость обучать русскому языку детей, растущих в иноязычном окружении, требует дополнительной филологической подготовки будущего учителя начальных классов [2, 7].

Одним из условий эффективности речевого и лингвистического развития детей является осознанность выбора педагогом используемой методики, что невозможно без знания особенностей овладения и родным, и неродным языком. Эти особенности исследуются на междисциплинарном уровне, причем приоритетная роль отводится психолингвистике, оперирующей терминами «языковая способность» и «речевая деятельность». Поэтому изучение методов и приемов развития речи и обучения языку необходимо сопровождать (или предварять) рассмотрением становления языковой способности в онтогенезе, что возможно осуществить в рамках курса по выбору или дисциплине специализации, посвященных различным аспектам развития детской речи и овладения языком.

В течение ряда лет на педагогическом факультете Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ подготовка педагогов осуществляется в рамках специализации «Русский язык как иностранный». Целью специализации является расширение и углубление филологических знаний и умений, полученных студентами в рамках основной специальности, предоставление возможности применить эти знания в условиях поликультурной среды современного образовательного учреждения.

Специализация «Русский язык как иностранный» включает ряд важных учебных дисциплин. Курс «Языки и культуры народов России и сопредельных стран» позволяет не только познакомить студентов с лингвистической типологией как научной дисциплиной, с основными подходами к сопоставлению языковых систем, но и воспитывать интерес к устройству и функционированию языков, являющихся для них неродными. Курс «История русского языка» формирует осознание исторических путей развития всех уровней языковой системы, взаимосвязи исторических процессов и особенностей современного русского языка, многие из которых можно объяснить на основе понимания закономерностей исторического развития (например, чередования звуков на границах морфем и др.).

Важная роль в дополнительной филологической подготовке будущего педагога отводится учебной дисциплине «Детская речь: овладение родным и неродным языком в онтогенезе». Цель курса — познакомить будущих педагогов с основными закономерностями становления языковой способности. Базовыми по отношению к нему являются курсы «Русский язык», «Русский язык с основами языкознания», «Русский язык и культура речи». Курс «Детская речь» знакомит с основными психолингвистическими концепциями становления языковой способности в онтогенезе, рассматривает процессы овладения русским (родным) языком и русским (неродным) языком в сопоставительном аспекте; формирует у студентов компетенции, необходимые для диагностики

уровня речевого и лингвистического развития и воспитания речевой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста. Курс имеет практическую направленность: студенты учатся разрабатывать критерии анализа речевой продукции детей в зависимости от исследуемого компонента языковой способности или от вида речевой деятельности, определять пути становления речевых и коммуникативных умений.

Речь (в том числе детская) является прежде всего объектом лингвистики. Структура естественного человеческого языка отражается в сознании ребенка, овладевающего языком. Но человек (в том числе ребенок) осуществляет выбор единиц языка в процессе порождения речи, а также способов интерпретации этих единиц в процессе восприятия речи. Ответы на вопросы о механизмах такого выбора дает психолингвистика. А.М. Шахнарович называет предметом психолингвистики языковую способность человека, а «центральной категорией онтогенеза речи и мышления» — языковое значение, при этом отмечает, что «только психолингвистический анализ речевой деятельности в разных аспектах ее реализации может помочь ответить на вопрос о том, что же следует понимать под языковой способностью»; кроме того, «именно внеязыковой действительностью, а точнее — предметной деятельностью ребенка детерминирован весь ход развития языковой способности» [10: с. 185].

Учебная дисциплина «Детская речь» должна включать вопросы истории изучения детской речи в России и за рубежом, характеристику методов ее изучения, разделы, раскрывающие процессы становления различных компонентов языковой способности. Компоненты языковой способности выделяются в соответствии с уровнями языковой системы (фонетическим, морфологическим, лексико-семантическим, синтаксическим), соотносятся с задачами речевой работы (воспитание звуковой культуры речи, развитие словаря, развитие грамматического строя речи, развитие связной речи) [3, 4].

Раздел **Введение**. Традиционно изучение онтогенеза языковой способности велось в рамках структурного направления, основывалось на исследованиях становления отдельных ее компонентов, соответствующих языковым уровням. Сегодня интерес исследователей детской речи сместился в сторону антропоцентрического подхода, который, опираясь на центральные понятия психолингвистики («речевая деятельность» и «языковая способность»), вводит понятие языковой личности (*лат. Persona linguistica*). Языковая личность представляет собой совокупность индивидуальных стратегий реализации языковой способности человека в речевой деятельности (при ведущей роли семантического компонента). Антропоцентрическое направление позволяет обратиться к вопросам функционирования языковой системы в речевой деятельности, рассмотреть процесс овладения родным языком в его различных функциях. В условиях развития языковой личности ребенка существенное значение приобретает задача элементарного осознания явлений языка и речи

(Ф.А. Сохин), которое на основе стимулирования метаязыковых механизмов способствует саморазвитию речи [9].

Раздел *Доречевая стадия развития коммуникации* предусматривает ознакомление с периодизацией речевого развития, с доречевой и речевой стадиями развития коммуникации. Студенты узнают, что «границей» между этими стадиями является появление языкового знака как двусторонней сущности, где план содержания (означаемое) связывается с планом выражения (означающим, материальной цепочкой звуков). Подобными звукокомплексами ребенок называет совокупность различных коммуникативных ситуаций, не умея на первых порах вычленять элементы этих ситуаций. Будущие педагоги анализируют аспекты, формы и средства коммуникации, которые реализуются на доречевой стадии, обсуждают роль этого этапа в дальнейшем становлении языковой способности.

Раздел *Становление фонетического компонента языковой способности* освещает особенности овладения линейными и надлинейными звуковыми средствами с последовательностью усвоения гласных и согласных фонем, с артикуляционными профилями, соответствующими речевым звукам, с фонетическими процессами, которые являются следствием взаимного влияния звуков в речевом потоке. Внимание уделяется фоносемантике звуков речи, так как это явление оказывает существенное влияние на овладение звукоизобразительными средствами языка и на формирование звуковой культуры речи в целом.

Раздел *Становление морфологического компонента языковой способности*. Морфологический компонент языковой способности включает словоизменяющую (формообразующую) и словообразовательную составляющие. Первая связана с процессом формирования грамматических категорий в языковом сознании ребенка, вторая — с процессами семантического анализа и семантического синтеза производных слов в речи ребенка [11]. Эти процессы объясняются становлением грамматических обобщений [9], что приводит к созданию детьми словообразовательных и формообразовательных инноваций. Будущему педагогу важно осознать, что обилие языковых инноваций является закономерным этапом в овладении языком, без которого невозможно дальнейшее развитие речи.

Существенная роль в курсе онтолингвистики отводится разделу *Становление семантического компонента языковой способности*, посвященному закономерностям освоения языковых значений. Наука о языке XX в. показала, что знания человека о мире аккумулируются в семантической структуре слова. Ребенок как интерпретатор явлений и ситуаций оказывается первопроходцем: овладевая родным языком, ребенок осваивает систему языковых значений, ибо только языковые значения позволяют ему приблизиться к возможности толкования, объяснения происходящего вокруг. Поэтому в основе овладения языком лежит именно семантический компонент языковой способности.

А.М. Шахнарович справедливо утверждает, что «семантический компонент — «стержневой» в структуре языковой способности, поэтому одним из центральных вопросов речевого развития является вопрос о развитии языкового значения... Своего рода связующим звеном, организующим этапы освоения языковой структуры, служит языковое значение» [10: с. 191]. И далее: «Вместе с тем без системных данных о том, как формируется у ребенка система языковых значений, невозможно получить полное представление о «работе» языка, о функционировании значений в речевой деятельности, о том, как создаются и воспринимаются новые значения» [10: с. 192]. Но все языковые значения для ребенка на первых порах располагаются на шкале «хорошо – плохо», поэтому развитие семантического компонента языковой способности базируется на семантическом отношении противопоставления [1, 3]. Стремясь оптимальным способом выразить содержание, ребенок начинает подбирать возможные языковые средства для передачи нужного смысла, сравнивая их в своем языковом сознании. Педагогу следует понимать, что, овладевая языковыми значениями, ребенок осваивает знаковую деятельность [12].

Раздел *Становление синтаксического компонента языковой способности*. Студенты узнают, что этот компонент языковой способности позволяет ребенку организовать информацию об окружающем мире, передать собственное отношение к сообщаемому в той или иной коммуникативной ситуации. Поэтому важное значение придается не только вопросам порождения высказываний, но и их коммуникативным функциям. Обсуждается способность ребенка ориентироваться на актуальное членение высказывания, учитывать коммуникативные факторы в процессе построения высказывания.

В курсе «Детская речь» предусмотрена опора на некоторые *сквозные приоритетные линии*, значимые для каждого компонента языковой способности. Изучая становление каждого отдельного компонента языковой способности, студенты узнают, что наряду с общими (универсальными) стратегиями освоения и использования языковых средств существуют индивидуальные стратегии речевого поведения, определяющие в дальнейшем формирование языковой личности ребенка.

К числу психолингвистических универсалий относятся: «появление гласноподобного сегмента всегда предшествует появлению согласноподобного сегмента»; «появление существительных и глаголов всегда предшествует появлению прилагательных»; «развитие надлинейных звуковых средств предшествует развитию линейных звуковых средств»; «в процессе овладения языком ребенок стремится объяснить значение слова его звучанием и/или его морфологическим строением» и т. п. К индивидуальным стратегиям речевого поведения относятся: предпочтение синтагматической или парадигматической стратегии ассоциирования [3]; предпочтение повествовательной или описательной стратегии порождения связного текста; последовательность освоения ритмической структуры слова и др. Следует также учитывать, что

речевые зоны в коре головного мозга обеспечивают два вида речевой деятельности (порождение речи и восприятие речи). Поэтому в пределах каждого раздела курса необходимо показать будущим педагогам и особенности порождения, и особенности восприятия основных единиц системы языка (звука, морфемы, слова, предложения).

Особое внимание в рамках каждого раздела курса онтолингвистики целесообразно уделять метаязыковой деятельности детей, которая отражает творческий характер овладения языком. Поэтому в рамках каждого компонента языковой способности студенты анализируют металингвистические высказывания детей: «*Почему Саша говорит «лыба», а Света — «ыба»... Вот я говорю — «рыба»*» (фонетический компонент языковой способности); «*Надо говорить не колготки, а полгодки — их хватает на полгода, а потом я вырастаю, и надо новые покупать*» (морфологический компонент); своеобразный анализ явления многозначности слов: «*Почему у ботиночка язычок и во рту язычок?»*» (семантический компонент языковой способности). Студенты начинают осознавать, что источником метаязыковой деятельности ребенка выступает асимметрия языкового знака — то есть закон, который характеризует систему любого естественного человеческого языка в целом. Кроме того, на ранних этапах онтогенеза ребенок действует на основе закона аналогии: правильны формы выражения, вытекающие из системы языка (в результате, как известно, возникают детские речевые инновации: если *читать — читаю*, значит, *искать — искаю* и др.). В дальнейшем ребенок начинает ориентироваться на языковую норму, оценивая эффективность средств языка с точки зрения достижения необходимого результата. Именно противоречивость языковой системы определяет возникновение интереса ребенка к условиям употребления языковых знаков в различных языковых ситуациях. Это стимулирует развитие метаязыковой деятельности и способствует саморазвитию речи. Следует подчеркнуть, что именно в контексте проблемы саморазвития детской речи вопрос о метаязыковой деятельности ребенка приобретает особое значение, однако до сих пор эти особенности высказываний детей остаются малоизученными.

Целесообразно обратить внимание студентов на следующие моменты анализа металингвистической деятельности детей: 1) следует устанавливать соотношение языковой системы и языковой нормы в речевом поведении детей; 2) показывать действие закона экономии языковых средств, а также закона аналогии в ходе выбора ребенком языковых средств в различных коммуникативных условиях; 3) выяснять, какими именно единицами языка ребенок овладевает в процессе когнитивного развития, и какими — в условиях коммуникации; 4) уточнять характерные для детей различных возрастных групп стратегии приведения в соответствие плана содержания (означаемого) и плана выражения (означающего); 5) рассматривать специфику метаязыковой деятельности ребенка в пределах каждого уровня языковой системы; 6) анализи-

ровать особенности осознания ребенком не только языковых единиц, но и их отношений. Лишь получив ответы на поставленные вопросы, педагог сумеет определить общие закономерности и индивидуальные особенности освоения языка в онтогенезе, наметить пути эффективного воздействия на речевое и лингвистическое развитие детей.

И, наконец, в рамках каждого компонента языковой способности студенты устанавливают возможные соответствия между онтогенезом и филогенезом языковой способности. Например, в истории русского языка появление открытых слогов предшествовало появлению закрытых слогов (аналогично — в процессе овладения детьми слогаделением) и др. Эти и другие параллели позволяют студентам осознать связь развития языковой способности с развитием мышления, проследить взаимосвязь структуры языка и структуры мышления.

Процесс становления каждого компонента языковой способности рассматривается с разных позиций. Они таковы: особенности овладения русским (родным) языком; особенности овладения русским (неродным) языком; порождение и восприятие речи как основные виды речевой деятельности; универсальные (общие, возрастные) и индивидуальные стратегии овладения языком, с одной стороны, и стратегии речевого поведения, — с другой; метаязыковая деятельность в процессе овладения языком; онтогенез и филогенез (возможные параллели).

Мы убеждены, что учебная дисциплина, раскрывающая особенности освоения языка и его реализации в речевой деятельности, должна занять достойное место в профессиональной подготовке специалиста в области дошкольного образования, логопеда-психолога, учителя начальных классов, учителя русского языка и литературы. Ясно, что значимость знаний об онтогенезе языковой способности для будущего педагога напрямую зависит от результатов поиска точек соприкосновения между онтолингвистикой (наукой об особенностях становления языковой способности в онтогенезе) и лингводидактикой. В конечном итоге мы должны получить «филолога, хорошо знающего ребенка, и педагога, хорошо подготовленного по филологии», «перейти к подготовке профессионала, способного решать задачи формирования речевой культуры общества» [6: с. 320].

Междисциплинарный подход к изучению столь уникального объекта, как детская речь, позволяет создать условия для совершенствования языковой способности каждого конкретного ребенка с учетом особенностей языковой среды.

Знание педагогом основных закономерностей овладения русским языком (как родным, так и неродным), представление об уникальности индивидуальных стратегий овладения языком обеспечат бережное отношение к любому проявлению речевой активности каждого ребенка.

Вслед за Н.Н. Светловской мы считаем, что главными учебными предметами «для учителя начальных классов должны стать предметы филолого-методического цикла... если нам важен результат: культурный учитель и образованное общество...» [8: с. 16].

Литература

1. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику: учебник для студ. высш. учеб. завед., обучающихся по филологическим специальностям / А.А. Залевская. – М.: РГГУ, 2007. – 556 с.
2. *Зиновьева Т.И.* Коммуникативная компетентность педагога как фактор гармонизации умений устного общения учащихся в условиях поликультурной начальной школы / Т.И. Зиновьева // Ребенок в современной образовательной среде: мат-лы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Москва, 9 декабря 2010 г.) / Сост. и отв. ред.: С.Н. Вачкова. – М.: Экон-Информ, 2011. – С. 378–382.
3. *Лаврентьева А.И.* Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе): учеб. пособие для студ. пед. ун-тов / А.И. Лаврентьева. – М.: МГПУ, 2003.
4. *Лаврентьева А.И.* Детская речь: онтогенез речевой коммуникации: программа учебного курса / А.И. Лаврентьева. – М.: МГПУ, 2003.
5. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
6. *Макарова В.Н.* Профессиональная подготовка педагога к речевому развитию и лингвистическому образованию детей: проблемы, поиски, решения / В.Н. Макарова // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: сб. науч. ст. – Орел, 2002. – С. 316–321.
7. *Протасова Е.Ю.* Многоязычие в детском возрасте / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – СПб.: Златоуст, 2005. – 276 с.
8. *Светловская Н.Н.* Филологическое образование как единственно непреходящая основа и главный ценностный ориентир при формировании личности учителя начальных классов / Н.Н. Светловская // Ценностные ориентиры в начальном филологическом образовании и подготовке учителя: мат-лы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (17 февраля 2011 г.) / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. – М.: Экон-информ, 2011. – С. 14–17.
9. *Сохин Ф.А.* Психолого-педагогические основы развития речи / Ф.А. Сохин. – Воронеж: МОДЭК, 2002. – 224 с.
10. *Шахнарович А.М.* К проблеме языковой способности (механизма) / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185–220.
11. *Шахнарович А.М.* Онтогенез речевого общения: от ситуативной речи к контекстной / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева // Речевое общение в условиях языковой неоднородности / Под ред. Л.П. Крысина. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – С. 92–118.
12. *Фрумкина Р.М.* Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

Literatura

1. *Zalovskaya A.A.* Vvedenie v psixolingvistiku: uchebnik dlya stud. vy'ssh. ucheb. zaved., obuchayushhixsya po filologicheskim special'nostyam / A.A. Zalovskaya. – M.: RGGU, 2007. – 556 s.
2. *Zinov'eva T.I.* Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga kak faktor garmozizacii umenij ustnogo obshheniya uchashhixsya v usloviyax polikul'turnoj nachal'noj

shkoly' / T.I. Zinov'eva // Rebenok v sovremennoj obrazovatel'noj srede: mat-ly' nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, aspirantov i studentov (Moskva, 9 dekabrja 2010 g.) / Sost. i otv. red.: S.N. Vachkova. – M.: E'kon-Inform, 2011. – S. 378–382.

3. *Lavrent'eva A.I.* Detskaya rech' (stanovlenie yazy'kovej sposobnosti v ontogeneze): ucheb. posobie dlya stud. ped. un-tov / A.I. Lavrent'eva. – M.: MGPU, 2003.

4. *Lavrent'eva A.I.* Detskaya rech': ontogenez rechevoj kommunikacii: programma uchebnogo kursa / A.I. Lavrent'eva. – M.: MGPU, 2003.

5. *Leont'ev A.A.* Osnovy' psixolingvistiki / A.A. Leont'ev. – M.: Smy'sl, 1999. – 287 c.

6. *Makarova V.N.* Professional'naya podgotovka pedagoga k rechevomu razvitiyu i lingvisticheskomu obrazovaniyu detej: problemy', poiski, resheniya / V.N. Makarova // Aktual'ny'e problemy' razvitiya rechi i lingvisticheskogo obrazovaniya detej: sb. nauch. st. – Orel, 2002. – S. 316–321.

7. *Protasova E.Yu.* Mnogoyazy'chie v detskom vozraste / E.Yu. Protasova, N.M. Rodina. – SPb.: Zlatoust, 2005. – 276 c.

8. *Svetlovskaya N.N.* Filologicheskoe obrazovanie kak edinstvenno neprexodyashhaya osnova i glavny'j cennostny'j orientir pri formirovanii lichnosti uchitelya nachal'ny'x klassov / N.N. Svetlovskaya // Cennostny'e orientiry' v nachal'nom filologicheskom obrazovanii i podgotovke uchitelya: mat-ly' nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, aspirantov i studentov (17 fevralya 2011 g.) / Sost. i otv. red. T.I. Zinov'eva. – M.: E'kon-inform, 2011. – S. 14–17.

9. *Soxin F.A.* Psixologo-pedagogicheskie osnovy' razvitiya rechi / F.A. Soxin. – Voronezh: MODE'K, 2002. – 224 s.

10. *Shaxnarovich A.M.* K probleme yazy'kovej sposobnosti (mexanizma) / A.M. Shaxnarovich // Chelovecheskij faktor v yazy'ke: yazy'k i porozhdenie rechi. – M.: Nauka, 1991. – S. 185–220.

11. *Shaxnarovich A.M.* Ontogenez rechevogo obshheniya: ot situativnoj rechi k kontekstnoj / A.M. Shaxnarovich, N.M. Yur'eva // Rechevoe obshhenie v usloviyax yazy'kovej neodnorodnosti / Pod red. L.P. Krysin. – M.: Editorial URSS, 2000. – S. 92–118.

12. *Frumkina R.M.* Psixolingvistika / R.M. Frumkina. – M.: Akademiya, 2001. – 320 c.

A.I. Lavrentieva

Teachers' Philological Competence Development in the Academic Subject «Infantile Speech». Ontogenical Issues of Mastering the Mother Tongue and the Foreign Tongue in the Teacher's Professional Training

This article presents the author's academic course exposing developmental particularities of the language ability. The course sections are allotted according to the components of the language ability and include information of Humanities achievements in the sphere of infantile speech.

Keywords: ontogenesis of language acquisition; infantile speech development; in children; collaboration of sciences; teachers' philological competence development; academic subject.

И.А. Журавлёва

Пилотажное исследование самопрезентации личности в дошкольном возрасте

В статье кратко излагаются основные идеи понимания феномена самопрезентации. Предлагается пилотажное исследование, в результате которого выявляются особенности самопрезентации личности в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: самопрезентация; личность; дошкольный возраст.

В повседневной жизни каждый ребенок дошкольного возраста взаимодействует с социальной средой, устанавливает определенного рода контакты со взрослыми и другими детьми. Во взаимодействии с обществом ребенок отстаивает свое мнение либо соглашается с чужим, выражает свое отношение к тем или иным явлениям, проявляя личностную активность, предъявляя особенности своей личности социуму. Предъявление социальному окружению особенностей личности реализуется в процессе одной из форм активности личности — *самопрезентации*.

Впервые термин «самопрезентация» изучался в эпоху античности, в дальнейшем получил широкое развитие в зарубежной психологии и значительно позже в 90-х г. XX в. — в отечественной психологии.

В Древней Греции самопрезентация определялась как самовыражение субъекта в образе. Платон акцентировал внимание на активной, творческой, целенаправленной деятельности по созданию образа, соответствующего создателю-прообразу [9: с. 17]. Аристотель уделил внимание тому, что создаваемый образ не обязательно должен быть полностью адекватным отображаемому субъекту [9: с. 18]. В дальнейшем идеи Платона и Аристотеля продолжают американские философы, психологи, социологи: У. Джемс, Дж. Мид и Ч. Кули, Э. Гоффман. Так, У. Джемс определяет самопрезентацию как активность, основанную на врожденном свойстве психики — самовосприятия, полагая, что человек способен создать свой образ, опираясь на то, как он чувствует себя, не придавая значение социальному окружению. Дж. Мид утверждает, что вы-

работка образа представляет разновидность приспособительного поведения, основанного на врожденном умении человека принимать роль другого человека. Отводя значимую роль обществу в формировании образа, Э. Гоффман заявляет о создании правильного образа, отмечая способность сознательно корректировать собственное поведение в соответствии с ожиданиями окружения [2: с. 645]. Закрепляет данные идеи Ч. Кули, утверждая, что образ, создаваемый для других, по своей природе не может не быть социальным. Стремление привлечь внимание, создать «правильный» образ — врожденны и проявляются уже в младенчестве, например, с «комплексом оживления» и человек способен управлять создаваемым образом.

Д. Майерс, интерпретируя феномен самопрезентации, определяет ее как «акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать благоприятное впечатление о себе или впечатление, соответствующее чьим-либо идеалам» [3: с. 395]. Соглашаясь с позицией Д. Майерс, М. Снайдер, определяя самопрезентацию как управление впечатлением, отмечает, что некоторые люди осуществляют управление впечатлением, обращая внимание на свое «внутреннее Я», иные — на то, какое впечатление производят на других [5: с. 51]. Можно сказать, что самопрезентация — это активность человека, направленная на представление желаемого образа как для аудитории, то есть вовне, так и внутри. Тем самым понимание самопрезентации и предъявляемого образа выходит на личностный уровень, учитывая особенности мотивации, потребностей человека.

Углубление понятия «самопрезентация» с позиции личности происходит в исследованиях теории когнитивного диссонанса. Изучаемый Л. Фестингером феномен интерпретируется как активность личности, направленная на устранение когнитивного диссонанса, для сохранения единства «образа Я». Развивают подобную идею Дж. Тедеси, Б. Шленкер, Т. Бонома, отмечая, что человек как личность, самопрезентируясь, сохраняет свою целостность [5: с. 95] и лишь стремится быть последовательным в производимом впечатлении. Дополняя данную идею, Р.А. Викланд утверждает, что в предъявлении себя обществу личность проявляет индивидуальные различия, основанные на мотивации [5: с. 97]. Не отрицают предложенные идеи Б. Шленкер и Р. Бауместер, дополняя их постулатом о том, что самопрезентация демонстрирует наши мысли и характер [5: с. 113].

В 90-х гг. XX в. явление самопрезентации становится предметом исследования в отечественной социальной психологии. Изучение данного явления зарождается в контексте проблемы общения. Так, Б.Ф. Ломов описывает общение, в процессе которого возможна и самопрезентация человека, в котором происходит «цементирование» качеств личности и в то же время развитие их. Согласно идеям В.Н. Парфенова, в самопрезентации человек демонстрирует особенности отношения к партнеру, привлекательные черты характера и способности, статус через знаковые атрибуты и невербальную коммуникацию.

В свою очередь Л.Б. Филонов отмечает, что личность стремится всегда создать впечатление о себе и предъявляет личностные качества [10: с. 39], что проявляется исключительно во время общения, когда каждый из субъектов общения проявляет активность. Продолжая исследовать самопрезентацию в контексте общения, А.А. Бодалев подчеркивает «двойственность» процесса, в котором человек может быть и активным, и пассивным, и в тоже время может быть не только субъектом, но и объектом познания, в процессе которого формируется отношение к окружающему миру и самому себе.

Новым направлением, в котором исследуется самопрезентация в 90-х гг. XX в. в отечественной психологии, является имидж-психология. В.М. Шепель определяет самопрезентацию как «умение подавать себя, привлекая к себе внимание, актуализируя интерес людей к каким-то своим видео-, аудиокачествам» [9: с. 76]. Ю.С. Крижановская и В.П. Третьяков описывают самопрезентацию как «способность в большинстве случаев неосознанно направлять восприятие партнера по определенному пути» [7: с. 14]. В противовес их идеям Е.А. Петрова отмечает в большей степени сознательность самоподачи [7: с. 23], в процессе которой человек самоопределяется, «показывая» себя как человека определенного типа. По ее мнению, в процессе самоподачи человек развивает психосемиотическую компетентность и рефлексивность, основанную на достижении успеха в предъявлении себя. Н.А. Ананьева отмечает, что индивид стремится сообщить окружающим то, что необходимо [1: с. 99]. В работах О.А. Пикулевой самопрезентация рассматривается как деятельность (активность), в различной степени осознаваемая и реализуемая в межличностном взаимодействии, предъявлении «Я-информации» [8: с. 87–88]. Е.В. Сидоренко, а также А.Н. Лебедев-Любимов, устанавливая в основу понятие «самореклама», характеризуют самопрезентацию как процесс достижения целей, возможность управлять впечатлением [5: с. 16–18]. Е.Л. Доценко анализирует понимание самопрезентации, основываясь на понятии «манипуляция», в процессе которой происходит создание необходимого образа. Продолжая идеи о манипуляции, Ю.М. Жуков разработал «правила общения», способствующие улучшению самоподачи.

Таким образом, онтогенез понятия «самопрезентация» в психологии начался с образа субъекта, продолжился в контексте проблемы общения, личности, затем — активности, в дальнейшем, преломляя эти идеи, стал изучаться в контексте «самоподачи», «имиджа», «саморекламы», «манипуляции».

Несмотря на многообразие определений самопрезентации, данный феномен явственно соотносится и с внутренним миром человека, и с ориентацией на социальную ситуацию. В нашем понимании самопрезентация — одна из форм проявления активности личности, зарождение которой приходится именно на дошкольный возраст. Поэтому, на наш взгляд, самопрезентация личности в дошкольном возрасте может рассматриваться как одна из форм проявления активности личности ребенка.

Активность личности дошкольника может наблюдаться в повседневной жизни, но особо ярко она проявляется в ситуации неопределенности, когда возникает выбор, или в ситуации фрустрации. Каждый день человек, согласно идеям экзистенциальных психологов, делает выбор и в стабильных, и в стрессовых условиях.

Ребенок, проявляя личностную активность (самопрезентируясь), предъявляет социуму индивидуальные личностные характеристики, которые Б.Г. Ананьев и В.С. Мерлин определяют как «закрытую систему с уникальным сочетанием всех свойств человека как индивида и личности» [4: с. 22].

В нашей работе индивидуальные личностные характеристики дошкольника предъявляемые в особой форме активности личности — самопрезентации, выявлялись в пилотажном исследовании. Оно проводилось в 2010 г. на базе ГОУ Детский сад № 328, ГОУ Детский сад № 2387 г. Москвы. Группа дошкольников (90 респондентов от 3 до 6–7 лет) не была поделена на подгруппы в соответствии с традициями возрастной психологии. Дети опрашивались индивидуально и лишь после получения согласия родителей, в привычной для них обстановке.

Инструментарий пилотажного исследования представлен методикой: «Кто Я?» (разработана представителями интеракционистского направления М. Куном и Т. Макпартлендом), а также проективным методом депривации структурных звеньев самосознания (В.С. Мухина, К.А. Хвостов). Первая методика «Кто Я?» позволяет нам изучить содержательные характеристики идентичности личности дошкольника, предоставляет характеристики собственного восприятия человеком самого себя, отражает собственное представление о своих личностных характеристиках и своей принадлежности к той или иной социальной группе. Проективный метод депривации структурных звеньев самосознания позволяет изучить личностные особенности детей в возрасте от 3 до 8 лет в ситуациях общения со взрослыми (учителем-воспитателем, родителями) и сверстниками.

В связи с быстрой утомляемостью, неспособностью к длительной концентрации внимания и неусидчивостью респондентов предъявление методик осуществлялось в определенном порядке: сначала методика «Кто Я?», затем, через некоторый промежуток времени, в другое время суток или день — проективный метод депривации структурных звеньев самосознания.

Анализ данных результатов исследования позволил зафиксировать особенности развития личности дошкольника и особенности самопрезентации как одной из индивидуальных личностных характеристик в дошкольном возрасте.

Рассматривая сферы самоидентификации детей в дошкольном возрасте, которые характеризуют их личностные особенности в ситуации неопределенности, отметим следующую иерархию: статистически значимое (на 1-процентном уровне) доминирование показателей в сферах «Значимая деятельность» и

«Нравственные характеристики»; в меньшей степени представлены показатели сфер «Сам собой» и «Социальная принадлежность»; уравновешены между собой и гораздо менее характерны показатели сфер «Физические данные», «Особенности мироощущения», «Лидерская позиция», «Эмоциональные проявления».

Данные свидетельствуют о том, что доминирующей индивидуальной личностной характеристикой в самопрезентации ребенка является сфера «Значимая деятельность». Известно, что на каждом этапе онтогенеза человека прослеживается ведущая деятельность, в которой происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований и закладываются основы для перехода к новой ведущей деятельности. В связи с этим самопрезентация как активность личности наиболее ярко проявляется в ведущей деятельности ребенка — игре. Дошкольник познает социальное окружение и свои возможности через игру, которая раскрывает ему смысл человеческого взаимодействия в различных ситуациях, тем самым он осваивает социально-ролевые отношения, присваивая в символической форме функции деятельности взрослого.

Отношение взрослого особо важно для ребенка в этом возрасте, что определяет выявленную значимость второй сферы самоидентификации в самопрезентации личности — «Нравственные характеристики». Реагируя на похвалы или критику взрослого, дошкольник выстраивает линию своего собственного поведения, а в ситуации выбора или в ситуации фрустрации дошкольник ощущает в социуме себя как личность, демонстрирует свой уникальный выбор. От того насколько ребенок хороший, добрый, дружелюбный, зависят его взаимоотношения со взрослыми, сверстниками. Однако потребность соответствовать положительному эталону поведения возникает лишь в том случае, когда для ребенка тот или иной поступок, те или иные формы поведения приобретают определенный личностный смысл.

Сферы самоидентификации «Социальная принадлежность» и «Сам собой» не играют статистически доминирующей роли в самопрезентации как личностной активности дошкольника, что может быть опосредовано в этом возрасте большей значимостью идентификации себя со взрослым, чем определением своего собственного социального статуса, а также присвоением демонстрируемых вовне паттернов поведения взрослого.

Еще менее актуальны и слабо проявлены показатели сфер «Физические данные», «Особенности мироощущения», «Лидерская позиция», «Эмоциональные проявления». Низкие позиции «Физических данных» в иерархии сфер самоидентификации могут объясняться тем, что предъявление сознательных гендерно-ролевых паттернов только начинается в дошкольном возрасте. На этом этапе развитие содержание понятий «мальчик» и «девочка» не приобретает достаточного насыщения и применения, что в свою очередь закрепляется неустойчивым гендерно-ролевым поведением членов общества. Низкие позиции показателей сфер «Особенности мироощущения»,

«Лидерская позиция», «Эмоциональные проявления» могут быть определены несформированными умениями, при развитии которых ребенок может быть успешным, неустойчивой индивидуальной личностной характеристикой, а также отсутствием необходимости предъявлять обществу эмоциональное отношение к реалиям мира, и в то же время доминированием в личностной активности дошкольника задачи по усвоению и предъявлению социально приемлемых норм поведения.

В пилотажном исследовании самопрезентации личности дошкольника использовался метод депривации структурных звеньев самосознания, разработанный В.С. Мухиной. Детям предлагалось продолжить диалог в картинках в ситуации фрустрации структурных звеньев самосознания во взаимодействии (общении) со сверстниками, с родителями и учителем-воспитателем. Дети с удовольствием поясняли предъявляемые картинки и отвечали на вопросы. С помощью этой методики были выявлены способы реагирования на депривацию структурных звеньев самосознания в общении с родителями, сверстниками, учителями-воспитателями.

Анализ данных первой позиции показал явное, статистически значимое доминирование второго типа реакции *активно включаемый, неадекватно лояльный, фиксированный на фрустрации* как в общении со сверстниками, так и в общении с родителями и учителями-воспитателями. Такому поведению свойственно извинение, согласие либо ответ на вопрос, а также оправдание. Доминирование подобного типа реакции демонстрирует высокую степень напряжения ребенка в ситуации фрустрации, а также действие двух, порой противоречивых линий поведения. С одной стороны, это стремление ребенка продемонстрировать свой уникальный и неповторимый выбор в ситуации неопределенности, стремление действовать не на основе существующих схем поведения, а желание проявить индивидуальную характеристику личности. С другой стороны, задача дошкольного возраста состоит в усвоении социально-нормативного, приемлемого поведения в обществе.

Вторые позиции менее значимые, в то же время менее однородные, чем первые. При взаимодействии со сверстниками характерным оказался третий тип реакции *активно включаемый, адекватный, нелояльный, агрессивно фиксированный на фрустрации*. При данном типе реагирования опрашиваемые дети зачастую начинали обзывать, либо переводить фрустрирующее высказывание на обращающихся к ним взрослых («Сам такой!»). Подобная особенность выбора ребенка в ситуации неопределенности характеризует его позицию, несформированность жестких личностных понятий. Данная особенность находит объяснение в том, что к 5–7 годам позиция дошкольника существенно меняется; сверстники в его глазах приобретают уникальность, и, стремясь быть социально значимым для других как личность, ребенок отвергает влияние или агрессию (доминирующие проявления) со стороны сверстников, старается не идти на поводу у общественного мнения, тем более ког-

да оно противоречит его собственным убеждениям. Такое поведение также находит отражение в самопрезентации личности дошкольника.

В то же время как во взаимодействии (в общении) с родителями и учителем-воспитателем характерным типом реакции на фрустрацию является первый (*активно включаемый, адекватный, лояльный, стремящийся к преодолению фрустрации*) — высшая позитивная форма социального реагирования. При данном типе поведения дети часто переживают, стараются исправить ситуацию, интеллектуально решить ее. На наш взгляд, данные типы поведения наиболее часто встречаются во взаимоотношении с учителем-воспитателем в связи с тем, что персона взрослого в дошкольном возрасте имеет весомый авторитет и ребенок, стремясь соответствовать требованиям взрослого, определяет свой тип поведения в соответствии с заданными взрослым рамками. Наибольшее проявление данного типа реакции было выявлено в общении с *родителями*.

Итак, в общении со сверстниками, родителями, учителями-воспитателями значимое проявление получили три типа реакции: 1) активно включаемый, неадекватно лояльный, фиксированный на фрустрации; 2) активно включаемый, адекватно нелояльный, агрессивно фиксированный; 3) активно включаемый, адекватно лояльный, стремящийся к преодолению фрустрации.

Все остальные типы реакции в общении с родителями, с учителями-воспитателями и сверстниками гораздо менее актуальны в данной возрастной группе и слабо представлены.

Таким образом, в результате проведенного пилотажного исследования самопрезентации дошкольников нами были получены следующие результаты:

1. Первое рождение личности приходится на дошкольный возраст.
2. Личность в дошкольном возрасте наиболее ярко проявляется в ситуации неопределенности, когда существует ситуация выбора или ситуация фрустрации.
3. Самопрезентация — это одна из форм активности личности.
4. Самопрезентация в дошкольном возрасте — одна из форм активности личности ребенка в дошкольном возрасте.
5. Самопрезентация — это феномен социальной психологии развития личности дошкольника, обуславливается не только внутренней (личностной), но и внешней (социальной) ситуацией развития.
6. Самопрезентация личности в дошкольном возрасте — это одна из форм предъявления ребенком в возрасте от 3 до 7 лет индивидуальной личностной характеристики в социум.
7. Индивидуальные личностные характеристики дошкольника находят отражение во взаимоотношениях со сверстниками, с родителями, со взрослыми другими (учителями, воспитателями).
8. Самопрезентация личности дошкольника в наибольшей степени демонстрирует индивидуальные личностные характеристики в сферах самоидентификации: «Значимая деятельность» и «Нравственные характеристики».

9. В дошкольном возрасте самопрезентация демонстрирует личностную особенность ребенка, такую как доминирующий тип реакции: активно включаемый, неадекватно лояльный, фиксированный на фрустрации в общении со сверстниками, родителями, учителями-воспитателями.

10. При изучении особенностей самопрезентации личности в дошкольном возрасте целесообразно выделение трех подгрупп респондентов, обусловленное специфическими психологическими особенностями периодов онтогенеза, а именно: младший дошкольный возраст (3–4 года), средний дошкольный (5 лет), старший дошкольный возраст (6–7 лет).

11. Изучение особенностей самопрезентации личности в дошкольном возрасте в дальнейшем нами предполагается исследовать с использованием описанных в данной статье методов исследования, но в то же время для уточнения предмета исследования целесообразно расширить их спектр.

Литература

1. *Ананьева Н.А.* Закономерности распознавания презентуемого имиджа личности / Н.А. Ананьева // *Имиджелогия – 2005: мат-лы III-го международного симпозиума по имиджелогии* / Под ред. Е.А. Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2005. – С. 98–102.

2. *Гоффман Э.* Представление себя другим / Э. Гоффман // *Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия.* – Самара: Бахрах-М, 2000. – С. 640–650.

3. *Майерс Д.* Социальная психология: пер. с англ. / Д. Майерс. – 7-е изд. – СПб.: ПитерКом, 2007. – 793 с.

4. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности / В.С. Мерлин // *Мерлин В.С. Избранные психологические труды* / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.

5. *Михайлова Е.В.* Самопрезентация. Теории. Исследования. Тренинг: учеб. пособие / Е.В. Михайлова. – М.: Речь, 2007. – 224 с.

6. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность: Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты: монография / В.С. Мухина. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Прометей, 2010. – 1088 с.

7. *Перельгина Е.Б.* Психология имиджа: учеб. пособие для вузов по направлению и специальности «Психология» / Е.Б. Перельгина. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 214 с.

8. *Пикулева О.А.* К вопросу о содержании самопрезентации: тактики и стратегии / О.А. Пикулева // *Имиджелогия – 005: мат-лы III-го международного симпозиума по имиджелогии* / Под ред. Е.А. Петровой. – М.: РИЦ АИМ, 2005. – С. 87–88.

9. *Шепель В.М.* Имиджелогия. Как нравиться людям: учеб. пособие / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 2002. – 360 с.

10. *Яндарова С.В.* Имидж личности: содержание, функции и мотивации построения: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Яндарова. – М.: РГБ, 2006. – 196 с.

Literatura

1. *Anan'eva N.A.* Zakonomernosti raspoznavaniya prezentuemogo imidzha lichnosti / N.A. Anan'eva // Imidzhelogiya – 2005: mat-ly' III-go mezhdunarodnogo simpoziuma po imidzhelologii / Pod red. E.A. Petrovoj. – M.: RIC AIM, 2005. – S. 98–102.
2. *Goffman E.* Predstavlenie sebya drugim / E'. Goffman // Samosoznanie i zashhitny'e mexanizmy' lichnosti: xrestomatiya. – Samara: Baxrax-M, 2000. – S. 640–650.
3. *Majers D.* Social'naya psixologiya: per. s angl. / D. Majers. – 7-e izd. – SPb.: PiterKom, 2007. – 793 s.
4. *Merlin V.S.* Psixologiya individual'nosti / V.S. Merlin // Merlin V.S. Izbranny'e psixologicheskie trudy' / V.S. Merlin; pod red. E.A. Klimova. – M.: Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo in-ta; Voronezh: MODE'K, 2005. – 544 s.
5. *Mixajlova E.V.* Samoprezentaciya. Teorii. Issledovaniya. Trening: ucheb. posobie / E.V. Mixajlova. – M.: Rech', 2007. – 224 s.
6. *Muxina V.S.* Lichnost': Mify' i Real'nost': Al'ternativny'j vzglyad. Sistemny'j podxod. Innovacionny'e aspekty': monografiya / V.S. Muxina. – 2-e izd. ispr. i dop. – M.: Prometej, 2010. – 1088 s.
7. *Perely'gina E.B.* Psixologiya imidzha: ucheb. posobie dlya vuzov po napravleniyu i special'nosti «Psixologiya» / E.B. Perely'gina. – M.: Aspekt-Press, 2002. – 214 s.
8. *Pikuleva O.A.* K voprosu o sodержanii samoprezentacii: taktiki i strategii / O.A. Pikuleva // Imidzhelogiya – 005: mat-ly' III-go mezhdunarodnogo simpoziuma po imidzhelologii / Pod red. E.A. Petrovoj. – M.: RIC AIM, 2005. – S. 87–88.
9. *Shepel' V.M.* Imidzhelogiya. Kak nraivit'sya lyudyam: ucheb. posobie / V.M. Shepel'. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. – 360 s.
10. *Yandarova S.V.* Imidzh lichnosti: sodержanie, funkcii i motivacii postroeniya: dis. ... kand. psixol. nauk / S.V. Yandarova. – M.: RGB, 2006. – 196 s.

I.A. Zhuravliova**Pilot Studies of Personality Self-presentation with Preschoolers**

This article summarizes the main findings of the recently introduced phenomenon of self-presentation. It also suggests a pilot study identifying characteristics of personality self-presentation in preschool age.

Keywords: self-presentation; personality; preschool age.

Н.В. Онищенко

Ребенок в очаге чрезвычайной ситуации: оценка состояния и психологическая помощь

В статье рассматриваются основные факторы, осложняющие оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим от чрезвычайной ситуации. Приводится характеристика основных проблем, возникающих при оценке состояния пострадавшего ребенка; обозначаются основные методы, используемые экстремальными психологами на месте трагедии.

Ключевые слова: экстренная психологическая помощь; психическая травма; пострадавший ребенок; чрезвычайная ситуация.

О травматическом влиянии разнообразных трагедий, аварий и катастроф на психику человека сказано и написано немало. В последнее время достаточно подробно были рассмотрены многие аспекты негативных последствий чрезвычайных ситуаций, изучены основные стрессогенные факторы, проанализированы особенности поведения участников трагических ситуаций. Особое внимание исследователями уделялось последствиям перенесенных человеком, психотравмирующих событий, аспектам проявлений посттравматических стрессовых расстройств, предлагались различные коррекционные мероприятия, осуществляемые во время восстановительного периода [7, 8].

Важно заметить, что все вышеперечисленные пути научно-практического поиска, в основном, касались помощи пострадавшим, перенесшим психотравму, без учета их возрастных особенностей. Иными словами, без внимания осталась проблема изучения влияния чрезвычайных ситуаций на психику ребенка. Недостаточно исследовано, что на самом деле, при переживании экстремального события, происходит со здоровьем ребенка, с его психическим состоянием и может ли его психика справиться с запредельно высоким уровнем стресса, который несет чрезвычайная ситуация.

Отметим, что ребенок как жертва изучался в основном в рамках юридической и социальной психологии. Специалистами рассматривались вопросы защиты прав ребенка, вопросы насилия в семье, в группе сверстников и т. д. [5, 6].

Особое место в изучении вопросов переживания ребенком травматических событий занимают исследования, посвященные проблеме психической травмы ребенка [7, 8, 9].

Но несправедливо забытой остается проблема изучения состояния ребенка, пережившего чрезвычайную ситуацию, аварию, катастрофу. В рамках экстремальной и кризисной психологии само участие ребенка в трагическом событии

рассматривается как факт психической травматизации. Напомним, что понятие «психическая травма» возникло и закрепилось в рамках теории посттравматического стрессового расстройства [2, 3]. Сегодня это понятие все чаще используется учеными для обозначения состояний пострадавших, переживших ситуацию, выходящую за рамки обычного человеческого опыта. В нашей статье мы постараемся обозначить основные проблемы, с которыми сталкиваются экстремальные психологи при работе с детьми, оказавшимися в очаге чрезвычайной ситуации.

Совсем недавно в психологической науке начали появляться работы, в которых стали рассматриваться особенности психологической работы с детьми, пережившими ужасы чрезвычайной ситуации. Так, наиболее заметными в этой области можно считать исследования российских ученых, которые работали с жертвами террористического акта в г. Беслан в 2004 г. [1].

Вместе с тем мы вынуждены констатировать, что таких работ сегодня единицы. При этом проблема оказания экстренной психологической помощи детям с каждым днем становится все более актуальной, а вопросы, которые остаются еще не раскрытыми, требуют безотлагательного решения.

В последние годы в Украине произошло немало чрезвычайных ситуаций. И с каждым новым выездом на место трагедии мы (экстремальные психологи Восточной мобильной группы экстренной психологической помощи Государственной службы чрезвычайных ситуаций Украины) сталкиваемся с проблемами организации и оказания психологической помощи пострадавшему ребенку не в посткатастрофный период, а именно на стадии шока, в момент возникновения острого стрессового расстройства. Следует прямо указать, что не всякий специалист в области экстремальной психологии возьмет на себя ответственность за проведение неотложных психологических мероприятий с пострадавшим ребенком. Необходимо проанализировать причины такой неуверенности и факторы, осложняющие работу экстремального психолога с маленькими пострадавшими в очаге чрезвычайной ситуации.

Как известно, работая на месте трагедии, экстремальный психолог не имеет ни достаточного количества времени, ни средств для проведения полной диагностики состояния пострадавших. В большинстве случаев у специалиста есть возможность провести только визуальную психодиагностику и, в некоторых случаях, беседу, которая очень часто из диагностической процедуры переходит в терапевтическую. Именно поэтому одной из причин, усложняющих быстрое принятие психологом правильного решения относительно выбора метода работы с пострадавшим ребенком, является трудность первичной экспресс-диагностики его психического состояния и степени травматизации вследствие чрезвычайной ситуации.

В отличие от взрослого маленький пострадавший в силу понятных причин не всегда может адекватно оценивать и воспринимать происходящее; он не всегда может рассказать о том, что он чувствует и переживает; он не всегда может объяснить, в какую ситуацию он попал и что с ним произошло; и, наконец, он не всегда может адекватно реагировать на специалистов, которые будут работать с ним.

Также малоизученными остаются особенности реагирования ребенка на травматическое событие. *Причинами, которые определяют состояние ребенка, могут стать особенности чрезвычайной ситуации.* Например, если событие — террористический акт, и ребенок видит и понимает, откуда идет угроза, то для первичной стабилизации психического состояния иногда достаточно вывести его из этой зоны (в физическом смысле). А если это, например, взрыв многоэтажного жилого дома, ребенок не сможет понять, где именно источник опасности, по чьей вине все произошло и чего следует остерегаться. В подобной ситуации на этапе оказания экстренной психологической помощи следует проводить мероприятия, направленные на работу со страхами малыша, его беспокойством и чувством опасности.

Наш опыт показывает, что *наиболее значимым фактором, определяющим степень психической травматизации ребенка, может выступить восприятие маленьким пострадавшим чрезвычайной ситуации.* Отметим, что то, как малыш относится к происходящему, определяется и степенью вовлеченности ребенка в трагедию, и отсутствием/наличием предыдущего опыта переживания травматических событий. При переживании сверхсильного стресса у ребенка наблюдается высокий уровень эмоционального напряжения, которое может заблокировать работу механизмов психологической защиты. Кроме того, у маленького пострадавшего обостряется потребность в обретении чувства защищенности и безопасности.

Исходя из этого, мы имеем основания предполагать, что ребенок может получить очень сильный стресс, даже если он оказался простым свидетелем трагедии. Это предположение подтверждается и тем, что реакция ребенка на чрезвычайную ситуацию часто определяется особенностями реагирования на происходящее значимого взрослого (родителей, бабушек, дедушек, сестер, братьев и т. п.).

Существует ошибочное мнение относительно того, что маленькие дети практически ничего не понимают в том, что происходит с ними, и соответственно их реакция будет существенно отличаться от реакции взрослых, которые с целью ограждения ребенка от неприятностей стараются скрыть реально существующее положение дел. Отметим, что данная позиция очень часто является заблуждением и может спровоцировать возникновение дополнительных проблем при переживании ребенком трагического события.

Если обратиться к доминирующим эмоциональным состояниям, которые обнаруживаются у пострадавшего ребенка, то можно прежде всего выделить интенсивный страх, растерянность и беспомощность. Кроме того, при рассмотрении специфических особенностей определенной чрезвычайной ситуации мы можем предположить, что вне зависимости от конкретных источников или объектов угрозы, наносящих ребенку психическую травму, его реакции будут примерно одинаковыми: демонстрация тревоги, страха, плач. Разной будет лишь интенсивность их проявления.

Эти факты, а также то, что происходящее с ребенком событие выходит за рамки имеющегося у него опыта и характеризуется внезапностью (связано с экспозицией смерти, масштабами разрушения и т. д.), дают основание го-

ворить о том, что маленький пострадавший в очаге чрезвычайной ситуации получает психическую травму. Таким образом, мы можем утверждать, что дети, оказавшиеся в очаге чрезвычайной ситуации, не меньше, чем взрослые, нуждаются в экстренной психологической помощи. И именно для того, чтобы сделать работу экстремального психолога по оказанию экстренной психологической помощи ребенку максимально эффективной, надо понять, как и каким образом оценивать состояние маленького пострадавшего, попавшего в очаг чрезвычайной ситуации.

Возвращаясь к специфике реагирования ребенка на травматическое событие, отметим, что при оценке его реакции обязательным является учет его возрастных особенностей [4]. Абсолютно логично считать, что реакции ребенка на любое травмирующее событие будут зависеть и от развитости нервной системы, и от психологической зрелости, а также от уровня интеллекта и темпераментальных особенностей.

Кроме того, возрастные особенности маленького пострадавшего будут определять весь ход переживания им психотравмирующего события, а также готовность, или открытость, к получению помощи извне для эффективной работы с такими переживаниями. Следует помнить, что адаптивная способность психологических структур ребенка, которая у взрослого человека отвечает за противодействие патогенным факторам внешнего воздействия, является незрелой. Поэтому считать ребенка хоть в какой-то мере защищенным от негативного воздействия чрезвычайной ситуации нельзя. Кроме того, маленький пострадавший не в состоянии оценить степень и интенсивность такого воздействия, а следовательно, не готов справиться с ним путем самостоятельной психологической переработки.

При проведении оценки пережитого ребенком травматического события необходимо обратить внимание на такие факторы, как источник травматизации и продолжительность негативного воздействия.

Из вышесказанного можно заключить, что в ряду основных факторов, которые в большей степени определяют степень травматизации ребенка в очаге чрезвычайной ситуации, следует указать специфику чрезвычайной ситуации, возрастные особенности маленького пострадавшего и особенности реакции на происходящее значимых для него взрослых.

Переходя к особенностям оказания пострадавшим детям экстренной психологической помощи в очаге чрезвычайной ситуации, отметим основные мероприятия, осуществляемые в ее рамках, и методы, используемые специалистами. Итак, основными целями экстренной психологической помощи детям, которые пострадали вследствие чрезвычайной ситуации, можно назвать: стабилизацию психического и эмоционального состояния ребенка, обеспечение чувства защищенности и безопасности, помощь в переработке травматического опыта через его осознание и принятие. Психологическое вмешательство в случае попадания ребенка в условия чрезвычайной ситуации целесообразно проводить непосредственно после травмы, то есть в первые трое суток после случившейся трагедии [2].

Известно, что для обеспечения эффективности психологического вмешательства важным является установление психологического контакта с человеком. Но в условиях чрезвычайной ситуации времени для этого этапа психологической работы практически нет. И если взрослые люди в Украине уже достаточно адекватно воспринимают психологов, которые работают в очаге чрезвычайной ситуации, то маленькие дети порой не могут понять, кто такой экстремальный психолог и чего от него ожидать.

Опираясь на личный опыт работы с детьми при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, отметим, что практически в 70 % случаев наиболее быстро психологический контакт с ребенком устанавливается с помощью игрушек. Они же в дальнейшем используются специалистом-психологом в процессе *куклотерапии* и *игротерапии* с маленькими пострадавшими (см. фото 1).

Игрушки применяются и для проработки чувств и эмоций пострадавшего ребенка, помогая психологу определить так называемые «болевы́е зоны» малыша и выбрать дальнейший вектор психологических мероприятий в рамках оказания ребенку экстренной психологической помощи.

Параллельно с использованием куклотерапии очень часто экстремальные психологи в очаге чрезвычайной ситуации используют и *арт-терапию* (см. фото 2).

Наш опыт показывает, что именно рисование или лепка помогают ребенку отвлечься от происходящего, перенаправить свои чувства на предмет, с которым совершаются манипуляции, и в результате творческой работы успокоиться и сконцентрироваться на позитивных моментах ситуации.

Кроме того, методы арт-терапии позволяют психологу направить сознание маленького пострадавшего на работу с травмой, «отреагировать» и пережить приобретенный негативный опыт.

Еще одним методом, который, как показывает наш опыт, отличается высокой эффективностью, является *сказкотерапия*. Использование сказкотерапии позволяет в кратчайшие сроки проработать страхи, которые появились у ребенка после трагического события, а также определить стратегии решения проблемных ситуаций в жизни маленьких пострадавших.

Таким образом, наиболее эффективными, с точки зрения психологической работы с пострадавшими детьми в очаге чрезвычайной ситуации, являются методы кукло-, арт- и сказкотерапии.

Добавим, что безусловно положительным фактором стабилизации психического состояния ребенка является присутствие рядом с ним обоих или одного из родителей. Очень важно при этом, чтобы сами родители держали себя в руках, поскольку, как указывалось выше, их состояние напрямую влияет на ребенка. В ситуации опасности ребенок ориентируется на поведение родителей и оценивает происходящее по реакции взрослого: если испугались мама или папа, значит, то, что происходит, действительно является опасным и страшным. Если же присутствие родителей на момент трагедии является невозможным и отсутствуют другие родственники, то психологу для нормализации психического состояния ребенка, пострадавшего вследствие чрезвычайной ситуации, нужно привлечь людей из его ближайшего окружения.



Фото 1. Экстремальные психологи проводят игротерапию с пострадавшими детьми



Фото 2. Проведение арт-терапии с маленькими пострадавшими

Необходимо оградить пострадавшего ребенка от излишнего внимания посторонних людей, особенно тех, кто будет пытаться навязчиво выражать сочувствие маленькому пострадавшему, постоянно погружая его в травмирующую ситуацию. Его, наоборот, необходимо успокоить, помочь выразить ему чувства и дать возможность переработать полученные переживания. Также следует поощрять эмоциональные проявления, например, плач со стороны ребенка.

Отмеченные особенности не являются обязательными при работе с детьми на месте чрезвычайной ситуации, а представляют собой обобщенный перечень проблем, с которыми может столкнуться экстремальный психолог при оказании экстренной психологической помощи.

Главное, что необходимо помнить, работая с детьми на месте трагедии: никогда нельзя оставлять их одних, без внимания, необходимо повышать уровень их психологической защищенности и способствовать проработке пережитой катастрофы. Таким образом, учет отмеченных выше факторов позволит повысить эффективность работы экстремального психолога по оказанию психологической помощи детям, которые стали жертвами чрезвычайной ситуации.

Литература

1. Венгер А.Л. Психологическая помощь детям и подросткам в чрезвычайных ситуациях (на опыте работы с жертвами террористического акта в Беслане) / А.Л. Венгер, Е.И. Морозова, В.А. Морозов // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 1. – С. 131–159.
2. Кризова психологія: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. О.В. Тімченка. – Харків: НУЦЗУ; Міська друкарня, 2010. – 383 с.
3. Морозова Е.И. Организация психологической помощи в чрезвычайных ситуациях / Е.И. Морозова, А.Л. Венгер // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003. – № 2 (3). – С. 60–62.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
5. Орлов А.Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А.Б. Орлов // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2–3. – С. 182–187.
6. Соколова Е.Т. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителем и ребенком и формирование аномалий личности / Е.Т. Соколова // Семья и формирование личности / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 15–21.
7. Черепанов Е.М. Психологический стресс: Помоги себе и ребенку: книга для школьных психологов, родителей и учителей. – 2-е изд. – М.: Академия, 1997. – 96 с.
8. Юл У. Стратегия вмешательства при психических травмах, возникших вследствие масштабных катастроф / У. Юл, Р.М. Уильяме // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.А. Лейна, Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – С. 275–308.
9. Waking the Tiger-Healing Trauma. The Innate Capacity to Transform Overwhelming Experiences / Peter A. Levin with Ann Frederick. – Berkeley, California: North Atlantic Books, 1997. – 275 p.

Literatura

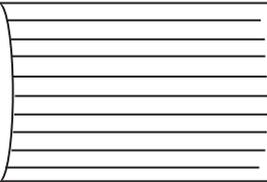
1. *Venger A.L.* Psixologicheskaya pomoshh' detyam i podrostkam v chrezvy'chajny'x situacijax (na opy'te raboty' s zhertvami terroristicheskogo akta v Beslane) / A.L. Venger, E.I. Morozova, V.A. Morozov // Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. – 2006. – № 1. – S. 131–159.
2. *Krizova psixologiya: Navchal'nij posibnik* / Za zag. red. prof. O.V. Timchenka. – Harxiv: NUCZU, Mis'ka drukarnya, 2010. – 383 s.
3. *Morozova E.I.* Organizaciya psixologicheskoy pomoshhi v chrezvy'chajny'x situacijax / E.I. Morozova, A.L. Venger // Voprosy' psixicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov. – 2003. – № 2 (3). – S. 60–62.
4. *Muxina V.S.* Vozrastnaya psixologiya: Fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo / V.S. Muxina. – 10-e izd., pererab. i dop. – M.: Akademiya, 2006. – 608 s.
5. *Orlov A.B.* Psixologicheskoe nasilie v sem'e — opredelenie, aspekty', osnovny'e napravleniya okazaniya psixologicheskoy pomoshhi / A.B. Orlov // Psixolog v detskom sadu. – 2000. – № 2–3. – S. 182–187.
6. *Sokolova E.T.* Vliyanie na samoocenku narushenij e'mocional'ny'x kontaktov mezhdu roditelem i rebenkom i formirovanie anomalij lichnosti / E.T. Sokolova // Sem'ya i formirovanie lichnosti / Pod red. A.A. Bodaleva, V.V. Stolina. – M.: Izd-vo MGU, 1981. – С. 15–21.
7. *Cherepanov E.M.* Psixologicheskij stress: Pomogi sebe i rebenku: kniga dlya shkol'ny'x psixologov, roditelej i uchitelej. – 2-e izd. – M.: Akademiya, 1997. – 96 s.
8. *Yul U.* Strategiya vmeshatel'stva pri psixicheskix travmax, vznikshix vsledstvie masshtabny'x katastrof / U. Yul, R.M. Uil'yame // Detskaya i podrostkovaya psixoterapiya / Pod red. D.A. Lejna, E'. Millera. – SPb.: Piter, 2001. – S. 275–308.
9. *Waking the Tiger-Healing Trauma. The Innate Capacity to Transform Overwhelming Experiences* / Peter A. Levin with Ann Frederick. – Berkeley, California: North Atlantic Books, 1997. – 275 r.

N.V. Onishchenko

**The Child in the Locus of an Emergency Situation:
Status Assessment of Psychological Help**

The article regards the main factors that can complicate rendering urgent psychological help to children affected by an emergency and gives characteristics of the main problems that can appear during the assessment of little victim's state. It also identifies the basic methods used by extreme psychologists on the site of tragedy.

Keywords: urgent psychological help; mental trauma; injured child; emergency.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Т.В. Корсакова

Уклад жизни школы как фактор духовно-нравственного развития его субъектов

В статье духовно-нравственное развитие личности рассматривается в качестве приоритета образования и важнейшего ресурса социокультурной модернизации российского общества. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования второго поколения подчеркивает необходимость формирования уклада школьной жизни, обеспечивающего создание социальной среды развития обучающихся. Объединение детей в общих действиях, построение устойчивых коммуникаций, внимание к творчеству становится обязательным условием создания уклада школьной жизни и обуславливает его как фактор духовно-нравственного развития его субъектов.

Ключевые слова: уклад школьной жизни; образовательный стандарт; творчество; коммуникации.

Разрушение государственно-общественной системы воспитания детей и молодежи в начале 90-х годов прошлого века в России вызвало серьезное, до сих пор не преодоленное нарушение социальных механизмов трансляции культурного и духовного опыта, духовную дезинтеграцию общества, надлом ценностей старшего поколения и размытость смысложизненных ориентиров молодежи. Осознание важности органичного взаимодополнения экономических, духовных, социальных, культурных, образовательных, информационных и иных факторов развития страны приводит к пониманию того, что «развитие человека — это и основная цель... и, в долгосрочной перспективе, наш абсолютный национальный приоритет» [5].

Определение духовности и общественной нравственности как одного из ключевых факторов модернизации страны и выдвижение духовно-нравственного развития личности в качестве приоритета образования (наряду с собственно образовательными целями) становится ответом на общенациональные вызовы. Именно такие приоритеты положены в основу Федерального государственного образовательного стандарта основного об-

щего образования второго поколения¹. Среди требований стандарта особое место занимает положение о необходимости формирования уклада школьной жизни, обеспечивающего создание социальной среды развития обучающихся, усвоение обучающимися нравственных ценностей, приобретение начального опыта нравственной, общественно значимой деятельности, конструктивного социального поведения, мотивации и способности к духовно-нравственному развитию.

Эти задачи выводят в центр внимания педагогического сообщества вопросы поиска путей и средств, которые бы содействовали раскрытию духовных сил, формированию нравственной позиции ребенка в процессе жизнедеятельности. Широкое поле выбора, предоставляемое ребенку отечественной культурой, может быть «вспахано» только им самим лично, на основе личностных ценностей. Найти их он может только в своей детской жизни, которая тесно связана с укладом жизни образовательного учреждения, где и осуществляется этот поиск.

В сегодняшнем российском обществе термины «духовность», «нравственность» употребляются довольно часто, но, тем не менее, характеризуются семантической неоднозначностью и не имеют четкого определения. О чем идет речь, когда мы говорим «создание условий для духовно-нравственного развития школьников»? О главенстве религиозной принадлежности над национальной идентичностью?! О принадлежности к ценностям нашего народа на основании диалога религии и культуры?! «Духовностью» часто называют объединяющие начала, выраженные в виде национальных ценностей и традиций, сконцентрированные не только в религиозных учениях и практиках, но и в художественных образах искусства. В рамках такого подхода утверждается, что укрепление духовности осуществляется в процессе просвещения, образования и воспитания.

Соотнесение мыслей и слов с идеалом, поиск оптимального соотношения действительного и желаемого неизбежно выводит ребенка на человеческие ценности — *достоинство, долг, честь* — на *нравственность*. Нравственность регулирует человеческие взаимодействия, предполагает отношение к другому человеку как к себе в перспективе совершенства, то есть как к цели, но никогда — как к средству. Она же составляет основу единения людей, становясь критерием уклада школьной жизни.

Школьный уклад является внешним воздействием на разум и чувства и рассматривается как инструмент духовно-нравственного развития, который помогает ребенку сверять мысли, слова и дела с идеалом и совестью. И эти воздействия не могут быть единичными, ведь: «*Душа обязана трудиться И день и ночь, и день и ночь!*», — иначе идеал станет «таящим» и человек не будет испытывать внутреннее спокойствие, согласие с самим собой, со своей совестью, со своим духом [3].

¹ Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

Объединение детей в рамках уклада школьной жизни становится уникальной возможностью развить в них чувства самоуважения и уважения к другим, честности и совестливости, готовности действовать, инициативности и дисциплинированности, желания понимать других людей и добиваться понимания. Здесь они могут осуществить «шаг в будущее». И очень важно, чтобы этот шаг осуществлялся не навстречу педагогу, а вместе с ним. Исследование неизвестности, то есть будущего, «живое знание» (по В.П. Зинченко) — это пространство, в котором развиваются оба: воспитатель и воспитанник [4].

Духовность и нравственность как вектор сознательной и свободной жизни позволяют обосновать принципиальную позицию организаторов духовно-нравственного уклада, направленную на создание условий для добровольного включения ребенка в ту или иную деятельность при свободном выборе способов и средств достижения цели. Оптимистическая стратегия развития школьного уклада предполагает уважение к личности ребенка, защиту его интересов, помощь в решении его актуальных проблем. Стимулирование морального познания и самопознания происходит путем включения детей в решение проблем в реальных или моделируемых ситуациях выбора, в проектирование своей деятельности и во взаимодействие с людьми. Атмосфера сопереживания, взаимопомощи в преодолении трудностей ориентирует всех субъектов школьного уклада на взаимную ответственность за его результаты. Уклад школьной жизни — это «территория», где педагог и дети «живут» вместе. Оба реализуют свои ведущие потребности, взаимодействуют в решении проблем (субъект-субъектные отношения) и, наконец, воспитывают друг друга. Да, да — это не оговорка! Каждый практический педагог знает, как много полезного и творчески-радостного можно получить от детей!

Основной метод, обеспечивающий функционирование уклада жизни школы, — создание исследовательской среды. Тем более что важнейшими чертами детского поведения, как известно, являются неутомимая жажда новых впечатлений, постоянное стремление наблюдать и исследовать. Именно в исследовательской — игровой (для младших школьников) или научно-исследовательской атмосфере поиска происходит изучение свойств и особенностей предметов и развитие личности. «Игра — регулятор всех жизненных позиций ребенка. Она хранит и развивает “детское” в детях, она — их школа жизни и “практика развития”», — утверждал В.А. Сухомлинский [7].

Исследовательская активность рассматривается, с одной стороны, как жизненная потребность ребенка, показатель его достижений, а с другой — как проявление его мыслительной деятельности, воззрений, приобретенных самостоятельно. Стиль деятельности в укладной среде — это открытие культуры для себя и для других. «Культура являет собой жизнь в формах ее высшего проявления. И жизнь и культура требуют проживания, сочувствия, соучастия, содействия» [1].

Необходимо, однако, различать исследовательские методы образовательной деятельности и методы взаимодействия и общения педагогов с воспитанниками и между самими воспитанниками в укладной среде. Наиболее актуальной нам

видится проблема коммуникаций между субъектами уклада школьной жизни. Определение коммуникации как процесса, путем которого некоторое сообщение передается получателю с намерением изменить поведение последнего, основано на традиционном представлении об оценке и признании образования по способам его получения, а не по фактическим результатам.

Новый смысл развития духовности и нравственности в укладе школьной жизни — помощь в строительстве собственной личности посредством созидательной деятельности — требует нового отношения к коммуникации. Это отношение основывается на том, что:

- социализация личности происходит только в процессе взаимодействия с другими людьми, в коммуникационном процессе;
- коммуникация с другими людьми является потребностью человека;
- коммуникация — условие существования человеческих общностей [6].

Известно, что любая система представляет собой набор элементов, в той или иной степени структурированных и отделенных от внешней среды границей. Граница системы определяется коммуникационными потоками, а именно: элементы данной системы более тесно связаны друг с другом, чем с объектами, расположенными во внешней среде. Однако это не означает, что сообщения, пересекающие границу, менее важны для функционирования системы, чем обмен информацией внутри нее. В действительности любая система, не получающая из внешней среды материю, энергию и информацию и не выдающая в нее сообщения, вскоре начнет терять эффективность и в конечном итоге прекратит свое существование. Соответственно и педагогическое управление школьным укладом жизни охватывает все компоненты и сферы школьного образования и даже выходит за его пределы, интегрируя их в семейное воспитание и внешкольную социокультурную деятельность. Взгляд на уклад как на систему, как на совокупность взаимозависимых и взаимосвязанных частей, выделил такой существенный элемент, каким являются коммуникации, связывающие части системы или подсистемы и способствующие их взаимозависимости.

Устойчивые коммуникации в школьном укладе развиваются по мере того, как взаимодействие его субъектов приобретает регулярный характер. Чтобы оценить это взаимодействие, необходимо рассматривать коммуникационные отношения в структурированных группах, которые занимают промежуточное место между индивидом и всей школьной организацией. Термин «сеть» является коммуникационным аналогом социологического понятия «группа». Однако сеть отличается от группы тем, что охватывает ряд индивидов, устойчиво взаимодействующих друг с другом в соответствии с устанавливаемыми схемами коммуникации. Сети можно охарактеризовать социометрическими понятиями, но они не всегда визуально наблюдаемы.

Нет необходимости говорить, что в школе, включающей тысячи индивидов, существует очень много сетей. Практически систему коммуникации в школьном укладе необходимо рассматривать как совокупность большого числа се-

тей, частично совпадающих и взаимосвязанных, так что они образуют сеть, состоящую из меньших сетей. При анализе коммуникационного взаимодействия, вместо того чтобы изучать акты передачи-приема сообщений на уровне индивидов, необходимо применить подход, при котором не проводится (или не должно быть проведено) четкое различие между источником и получателем сообщений. Потоки информации движутся через посредников, которые одновременно являются и источниками, и получателями сообщений. Коммуникация при таком подходе является, по сути дела, взаимообменом. Каждая сеть — это небольшая группа детей, интенсивно общающихся друг с другом в процессе исследовательских проектов, социально-культурных практик и пр., или же множество таких групп, связанных потоками передаваемых друг другу сообщений. Сети коммуникаций менее структурированы, чем коммуникации, определяемые формальной структурой школьной организации. Сети возникают более или менее спонтанно в результате повседневного общения индивидов. Сети постоянно меняются во времени, и это основная причина того, что они определяют поведение людей в не меньшей мере, чем формальная структура.

Таким образом, когда формальная структура не может придать личностно-ориентированный характер коммуникационным отношениям, коммуникационные взаимосвязи в школьном укладе стимулируют приобретение личностью социального опыта, помогают обрести идеалы, убеждения, формируют духовный мир школьников. В процессе коммуникации школьник не является пассивным приемником информации, напротив, он сравнивает себя с другими, анализирует, как другие члены группы относятся к нему, как он сам относится к этой оценке. Эти чувствования и ожидания, удовлетворяющие какую-либо его потребность, соответствующие его внутреннему миру, воплощаются в принятии школьником самостоятельной социальной роли.

Организация духовно-нравственного уклада школьной жизни подчеркивает неформальный аспект коммуникаций, необходимость тесного взаимодействия индивидов и групп, отражает представление о коммуникации как о межличностном процессе. По сути, коммуникации характеризуют все виды деятельности, в совокупности составляющие уклад школьной жизни (при этом по каждому из видов деятельности актуализируются «сквозные» проблемы, решение которых будет способствовать становлению личности обучающегося):

- учебный план;
- рабочие программы по обязательным учебным предметам;
- надпредметные программы формирования функциональных умений и ключевых компетентностей (например, опыта проектной деятельности и опыта исследовательской деятельности, информационной культуры, опыта участия в духовной жизни города/села и т. п.);
- программы социально-творческой, спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой, военно-патриотической и других видов деятельности внутри общеобразовательного учреждения;

- варианты индивидуальных образовательных программ;
- внеучебная работа, которая в контексте формирования духовно-нравственного уклада школьной жизни организуется на следующих уровнях: работа с учащимися, с родителями, с педагогами;
- совместная деятельность школы, семьи и общественности.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, говорится: «Воспитывает ребенка не педагог и уж тем более не предмет, который он ведет. Воспитывает весь уклад школьной жизни, воспитывает для жизни в лучших проявлениях самой жизни» [2].

В школьном укладе главная цель видится в постепенном превращении деятельности детей, организованной совместно с педагогом, в их самостоятельность. Объединение детей в единых действиях, развитие активности, самостоятельности, творчества, происходящее в этом случае, рассматривается как обязательное условие образовательного процесса и как средство достижения успеха. Такая концентрация внимания на творчестве и взаимодействии как источнике жизненных сил полностью соответствует взглядам на уклад жизни школы как на фактор духовно-нравственного развития его субъектов.

Литература

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов-н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. – 440 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
3. Заболоцкий Н.А. Не позволяй душе лениться / Н.А. Заболоцкий. – М.: Эксмо, 2009. – 384 с.
4. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
5. Путин В.В. Стратегия развития России до 2020 г.: Выступление Президента РФ на расширенном заседании Государственного совета / В.В. Путин. – М.: Европа, 2008. – 28 с.
6. Соколов А.В. Социальные коммуникации: учебно-метод. пособие / А.В. Соколов. – Ч. II. – М.: ИПО Профиздат, 2003. – 162 с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1981. – 382 с.

Literatura

1. Danilyuk A.Ya. Teoriya integracii obrazovaniya / A.Ya. Danilyuk. – Rostov-n/D: Izd-vo Rost. ped. un-ta. 2000. – 440 s.

2. *Koncepciya duxovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovaniya* / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – M.: Prosveshhenie, 2009. – 29 s.
3. *Zabolockij N.A. Ne pozvolyaj dushe lenit'sya* / N.A. Zabolockij. – M.: E'ksmo, 2009. – 384 s.
4. *Zinchenko V.P. O celyax i cennostyax obrazovaniya* / V.P. Zinchenko // *Pedagogika*. – 1997. – № 5. – S. 3–16.
5. *Putin V.V. Strategiya razvitiya Rossii do 2020 g.: Vy'stuplenie Prezidenta RF na rasshireнном zasedanii Gosudarstvennogo soveta* / V.V. Putin. – M.: Evropa, 2008. – 28 s.
6. *Sokolov A.V. Social'ny'e kommunikacii: uchebno-metod. posobie* / A.V. Sokolov. – Ch. II. – M.: IPO Profizdat, 2003. – 162 s.
7. *Suxomlinskij V.A. Serdce otdayu detyam* / V.A. Suxomlinskij. – K.: Radyans'ka shkola, 1981. – 382 s.

T.V. Korsakova

School Set-up as a Factor of Its Subjects' Spiritual and Moral Development

The paper considers a personality's spiritual and moral development to be an educational priority and a major resource of socio-cultural modernization of the Russian society. The Federal state general educational standards of the second generation emphasize the necessity of the school set-up framing providing formation of the social environment for pupils' development. Children's association in corporate activities, construction of steady connections, regard of creativity become an obligatory condition of the school set-up framing and cause its formation as a factor of spiritual and moral development of its subjects.

Keywords: school set-up; educational standards; creativity, connections.

А.И. Климко

Образовательный ресурс современного первоклассника

В статье рассматриваются вопросы мониторинга педагогического процесса в начальной школе, в частности изучение образовательного ресурса детей, поступающих в первый класс. Проблема образовательного ресурса первоклассников освещается в ретроспективном плане: приводятся статистические данные, характеризующие образовательный процесс в отечественной начальной школе XX в., а также современные данные, собранные автором.

Ключевые слова: возраст поступления в школу; метод формирования элементарных навыков чтения (механизма чтения); начало школьного обучения; скорость чтения; сочетание всех аспектов языка; традиционный метод; чувство языка.

В современной школе большое значение имеет мониторинг педагогического процесса: отслеживается образовательная траектория каждого ребенка, ведется учет его успехов, трудностей, отставаний в какой-либо области и многих других показателей. Как правило, эти показатели учитываются на протяжении всего обучения учащихся в школе от первого и до выпускного класса всеми субъектами образования: учителем, родителями, наконец, и сам ребенок как главный субъект образования тоже участвует в этом процессе: он составляет свой «портфолио».

Мониторинг необходим и при поступлении ребенка в школу. Поступление в школу и начальный период обучения — особый период в жизни ребенка. Поэтому готовность ребенка к школе, являясь сложным целостным феноменом, рассматривается с различных точек зрения: она изучается педагогами, психологами, врачами, гигиенистами, физиологами.

Измерять множество характеристик ребенка слишком расточительно по времени и затраченным ресурсам, поэтому выбор показателей оценки готовности ребенка к школе должен строиться на основе целостной концепции того, что происходит с ребенком в процессе его вхождения в учебную жизнь, системно используя достижения из смежных областей.

Педагогическая диагностика готовности к школьному обучению заключается в проверке сформированности предпосылок к овладению грамотой и математикой. При этом не проверяются умения читать, писать, считать, то есть те предметные знания и умения, обучение которым предусмотрено в 1 классе, которыми, однако, современный ребенок владеет в той или иной степени. В ходе предварительной педагогической диагностики исследуются: состояние пространственного и зрительного восприятия; состояние мотори-

ки и зрительно-моторных координаций; умение проводить классификацию и выделять признаки, по которым она произведена; наличие интуитивных представлений; овладение представлениями, лежащими в основе счета; развитие фонематического слуха и восприятия; сформированность предпосылок к успешному овладению звуковым анализом и синтезом. Однако считывание этих данных предполагает, что никаких предметных знаний, умений и навыков ребенок не имеет. Но как показывает современная практика, ребенок при поступлении в 1-й класс имеет довольно серьезный образовательный ресурс. Например, все чаще в первый класс приходят дети, уже овладевшие в той или иной мере механизмом чтения. Хотя, конечно, наряду с ними в классе обучаются и те дети, которые не умеют читать, но знают некоторые буквы. Нельзя также забывать, что в классе могут оказаться и те дети, которые не умеют читать и знают очень мало букв, а также дети-билингвы.

Учет индивидуальных особенностей детей при обучении — основополагающее требование к современному уроку. Одной из базовых компетентностей учителя является умение организовать образовательную и развивающую среду для каждого ребенка. Учителя первых классов современных школ оказываются в наиболее сложной ситуации, так как разрыв в подготовленности детей к школе очень велик. В связи с запретом на проведение каких-либо тестирований и собеседований при приеме в школу учитель приходит в класс, совершенно не представляя образовательный ресурс как класса в целом, так и каждого ребенка в отдельности. Поэтому в первые дни ребенка в школе перед учителем стоит сложная задача определить и зафиксировать знания и умения ребенка в адаптационный период. Почему это важно сделать? Одной из задач современного учителя является организация образовательного пространства для каждого ребенка, всемерный учет его собственного образовательного ресурса, тем более что, согласно действующим федеральным государственным образовательным стандартам, ребенок является главным субъектом образовательного пространства. Рассмотрим вопрос об учете образовательного ресурса первоклассника в конкретной предметной области — овладении навыком чтения.

Как дети овладевают грамотой? Не секрет, что современный ребенок не всегда научается читать именно в 1-м классе школы под руководством учителя и с помощью первого учебника — букваря или азбуки. Сегодня не редки случаи, когда в школу приходят дети, уже умеющие читать довольно сносно для своего возраста.

Как давно образовательный ресурс ребенка фиксируется и учитывается в практике обучения чтению? В ходе исследования мы старались найти ответ на этот вопрос, но, к сожалению, полной статистики за сколько-нибудь длительный период, например, за время существования массовой школы в России, нам отыскать не удалось. Собственно, методика обучения грамоте долгое время была ориентирована на детей с нулевым или минимальным образовательным ресурсом. Все буквари были рассчитаны на постепенное, буква за буквой, овладение механизмом чтения.

Однако отдельные факты, зафиксированные и опубликованные не только методистами и учителями, но людьми, далекими от педагогической профессии, представляют для теории методики обучения грамоте несомненный интерес. Например, случаи самообучения грамоте в крестьянской среде отмечал Л.Н. Толстой, много сил отдавший образованию народа. Мальчик 10 лет обучил чтению своего семилетнего брата. Другой ученик деревенской школы обнаружил при поступлении в школу не только знание букв русского алфавита, но навык чтения: «читал без складов». Этому искусству он выучился за одно лето у своего товарища, с которым они вместе работали пастухами [5].

Методист начала XX в. Э.В. Яновская писала, что в 1920-е г. в школу поступали 8-летние дети (обучение в школе начиналось с 8 лет), знающие несколько букв или знающие все буквы [8].

Известный методист С.П. Редозубов в 1949 г. приводил интересные факты. Он отмечал, что первоклассники отличаются «пестротой состава» с точки зрения подготовленности к обучению грамоте: «...одни дети (ничтожное меньшинство) совсем неграмотны, другие (большинство) знают буквы, но читать не умеют, третьи (примерно 15–20 %) умеют читать (хотя писать не умеют)»; что многие дети 7-летнего возраста «знают буквы русской азбуки, хотя далеко не все из них умеют читать» [3]. Напомним, что это были данные о «новых» для нашей школы первоклассниках: с 1944 г. в первые классы стали принимать не восьмилетних детей, а на один год младше.

В 50-е годы прошлого столетия были проведены новые исследования по изучению грамотности детей, поступающих в 1-й класс в разных городах нашей страны. Выяснилось, что от 20 % до 40 % первоклассников 1 сентября уже умели читать, только 15 % детей не знали букв, а большинство детей хотя и не умели читать, но знали все или большую часть букв русского алфавита. Суммируя эти данные, С.П. Редозубов дал описание «среднего» 1-го класса на начало учебного года: «10–14 грамотных, 18–20 знающих буквы, 5–6 человек, не знающих букв» [3]. Данные других исследований коррелировали с данными С.П. Редозубова: до 30 %, а в некоторых классах до 45 % детей умели читать. Остальные знали буквы, но еще не читали. Это значит, что из 42 человек в классе 12–16 первоклассников умели читать.

Другие исследователи также отмечали значительное количество грамотных детей, поступающих в первый класс. По данным А.В. Янковской, такие дети составляли 46 % класса, и только 8 % первоклассников не знали ни одной буквы. Обследовались дети школ г. Москвы и ближнего Подмосковья в 1956–1958 гг. [7].

Год спустя, в 1960 г. были опубликованы данные о знаниях и умениях детей, принятых в 1958 г. в 1-й класс некоторых московских школ. 46 % детей могли прочитать двусложные слова разной слоговой структуры. Абсолютное большинство первоклассников знали буквы алфавита, причем около 30 % знали все буквы, и только 8,2 % детей не смогли назвать ни одной буквы.

В целом явно прослеживалась тенденция увеличения числа грамотных детей, поступающих в первые классы начальной школы, а это, безусловно, являлось следствием повышения уровня образования населения нашей страны за годы Советской власти. Довольно отчетливо проявляется положительная динамика подготовленности детей к обучению в школе и в последующие годы. Так, учительница начальных классов московской школы-интерната С.И. Тарушко сообщала, что из 30 учащихся, поступивших к ней в 1-й класс в 1963 г., 6 читали хорошо целыми словами, 14 — плавно по слогам, 5 человек читать не умели, но знали все буквы, а 5 первоклассников знали только отдельные буквы» [6]. Получается, что уже 50 лет назад в первом классе не было ни одного ребенка, который не имел бы каких-либо предметных знаний в области чтения.

Все приведенные выше факты свидетельствуют о том, что в практике отечественной начальной школы год от года наблюдался рост образовательного ресурса детей, поступающих в 1-й класс.

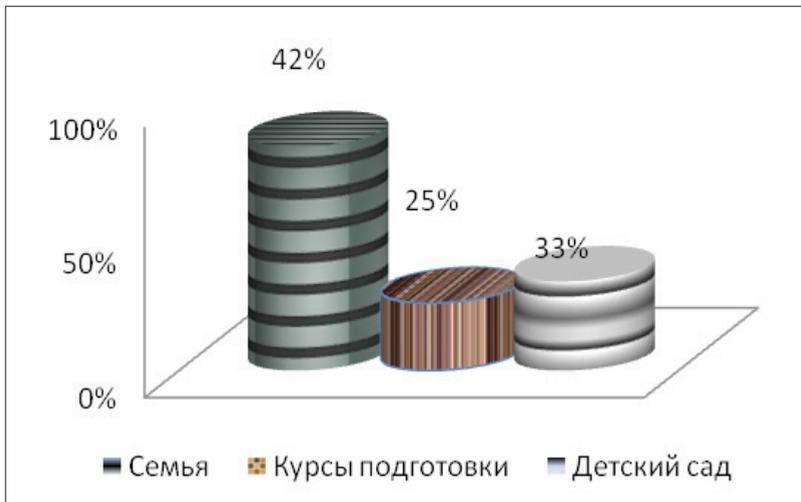
Подобного рода данные время от времени и сейчас появляются на страницах педагогических изданий. Современные данные еще более впечатляющи. Так, Л.А. Павлова приводит интересные факты подготовленности детей к школе по Читинской области. Из 243 обследованных детей 6–7 лет 82 % научились читать до школы, из них 110 человек (45 %) — дома, 91 человек (37 %) в дошкольных образовательных учреждениях. Только 18 % детей (42 человека) прибегли к услугам школьного учителя в овладении грамотой. Что касается возраста обучения грамоте, то, по данным автора, читинские дети овладевают первоначальным навыком чтения преимущественно в пять (25 %) и в шесть лет (51 %) [2].

У нас имеются и собственные исследования по данной проблеме. В течение пяти лет мы постоянно отслеживаем уровень предметной подготовки детей при поступлении в начальную школу. Как правило, сначала мы беседуем с родителями как законными представителями ребенка в образовательном пространстве. На первом родительском собрании, которое проводится еще в мае того года, в котором ребенок поступает в 1-й класс, мы проводим анкетирование. При ответе на вопрос «Умеет ли ваш ребенок читать?» большинство родителей отвечают утвердительно. Все родители пишут в анкетах, что их дети давно уже знают буквы. Нас, безусловно, интересовал ответ на вопрос: «Кто и как научил ребенка читать?» Вот какие данные мы получили (см. диагр. 1).

Большинство детей учат читать дома, некоторые овладевают этим навыком на специальных курсах подготовки к школе. Для детей, посещающих детский сад, запланированы занятия по развитию речи, включающие знакомство с буквами. Такие занятия способствуют дальнейшему самостоятельному овладению навыком чтения.

Обратим внимание на тот факт, что большинство детей научились читать в семье. Это свидетельствует о большом образовательном потенциале семьи, который уже не может не учитываться учителем в повседневной педагогиче-

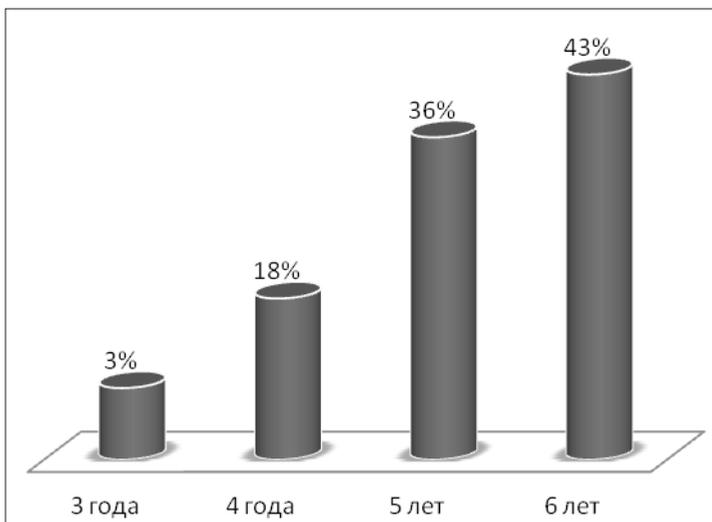
Диаграмма 1

Где ребенок научился читать
(опрос родителей)

ческой практике. Однако этот фактор современного образовательного пространства должен быть также осмыслен педагогической наукой, чтобы дать учителю надежные ориентиры, советы. Пока что учитель здесь остается один на один с изменившейся социальной и педагогической ситуацией.

В анкетах был вопрос о том, в каком возрасте ребенок научился читать. Как показали наши исследования, многие дети овладевают навыком чтения еще задолго до поступления в школу. Приведем обработанные данные по этому параметру (см. диагр. 2).

Диаграмма 2

Возраст овладения навыком чтения

Как показывает диаграмма 2, в основном дети обучаются чтению на 5 и 6-м годах жизни. Однако 26 % первоклассников к моменту поступления в школу имеют значительный для них опыт читательской деятельности — с 3–4-х лет.

Приведенные выше данные говорят о том, что современный первоклассник, по сути дела, и не очень-то нуждается в такой учебной книге, как Букварь. Но тогда как учителю организовывать образовательный процесс с такими детьми?

Полагаем, что для успешной организации образовательного пространства для каждого ребенка учителю все же необходимо иметь более точные данные о предметной подготовке каждого ребенка. Хотя родители, как мы отмечали выше, утверждают, что их 6–7-летние дети при поступлении в школу умеют читать, все же на родительский опрос полностью рассчитывать опасно. Как известно, навык чтения в своем становлении проходит ряд этапов. Учителю важно знать, на каком этапе формирования механизма чтения находится тот или иной ребенок.

В практику нашей школы уже вошло в традицию профессионально перепроверять данные родителей о своих детях. Так, даже читающие целыми словами дети могут иметь существенные различия: читающие со скоростью свыше 50 слов в минуту в большей мере подготовлены к самостоятельному чтению, потому что процессы понимания идут более или менее синхронно. Для детей, читающих менее 50 слов в минуту, самостоятельное чтение пока не под силу, да и многие длинные и трудные в слоговом отношении слова они еще читают по слогам.

Послоговое чтение (чтение по слогам) у детей тоже имеет разные характеристики. Часто дети демонстрируют уверенное слоговое чтение, которое вот-вот станет чтением целыми словами. Некоторые первоклассники показывают неуверенное слоговое чтение. Они еще требуют внимания со стороны учителя с точки зрения подбора для них специального дидактического материала, тогда как первая группа детей со слоговым чтением нуждается в усиленной тренировке прочтения коротких текстов из целых слов.

С целью получения более точной информации об образовательном ресурсе первоклассников учителя проверяют уровень сформированности первоначального навыка чтения. Детям предлагают прочитать тексты: короткие рассказы Л.Н. Толстого, стихи А.Л. Барто.

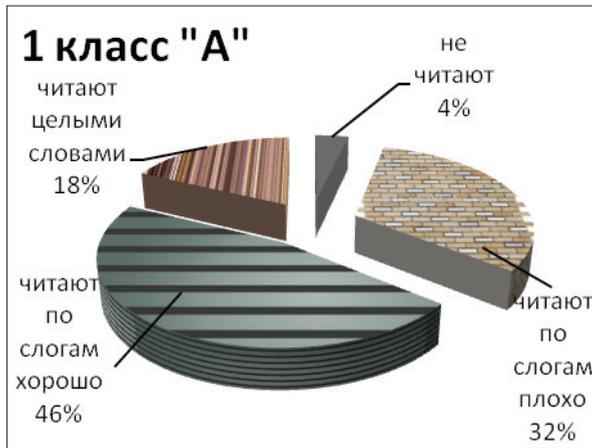
Приведем данные обследования первоклассников Центра образования № 1475 г. Москвы, которое проводилось в сентябре 2010 г. В Центре образования в 2010/2011 учебном году были открыты два класса по 28 учеников в каждом. Собеседование с детьми перед поступлением в первый класс не проводится, поэтому классы сформированы без учета образовательного ресурса учащихся. На этапе адаптационного периода первоклассников были проведены исследования первоначального навыка чтения и получены следующие результаты.

В 1 «А» классе обследование выявило следующие группы: из 28 человек только 1 человек не умел читать, 9 человек могли читать по слогам, 13 уча-

щихся показали уверенное слоговое чтение, и 5 человек читали более 50 слов в минуту (см. диагр. 3).

Диаграмма 3

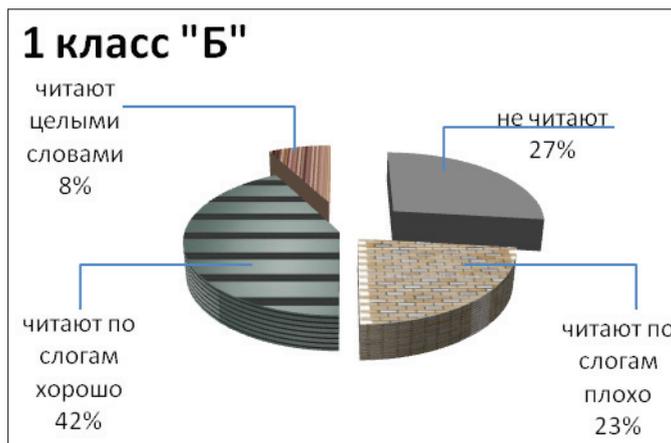
Результаты проверки техники чтения в 1 «А» классе



В 1 классе «Б» из 28 человек более 50 слов в минуту читали 8 человек, показали уверенное слоговое чтение 11 человек, уже научились читать по слогам 6 человек, не умели читать 7 человек, но все были знакомы с буквами русского алфавита (см. диагр. 4).

Диаграмма 4

Результаты проверки техники чтения в 1 «Б» классе



Таким образом, оказалось, что Букварь понадобился только 8 ученикам из 56, что составляет примерно 15 %. Напомним, что процесс обучения грамоте сегодня длится 6 месяцев. Получается, что в течение 6 месяцев все первоклассники, в том числе и те, которые имеют в силу разных причин солидный

запас предметных знаний, не будут иметь возможности роста, их развитие будет искусственно сдерживаться.

Трудно найти объяснение такой позиции. Скорее всего, в методической науке его нет. Слишком долго методика обучения грамоте отгораживалась от живой практики, не учитывала изменяющиеся социальные условия, более того, старалась воспрепятствовать влиянию жизни на практику образования первоклассников. Так, в 50-е годы XX в. фиксировались случаи, когда первоклассников, читающих целыми словами, заставляли читать по слогам. Родителям советовали не учить детей грамоте до школы, объясняя это тем, что родители «неправильно их научат». Сегодня такие одиозные факты вряд ли можно зафиксировать. Но важный вопрос теории и практики обучения детей русской грамоте остается нерешенным: чему и как обучать в течение шести месяцев первоклассников, которые уже умеют в той или иной мере читать?

Эта актуальная для современной ситуации развития ребенка проблема остается не только не решенной, но даже, к сожалению, редко обозначенной в научно-методической литературе. Однако замалчивание этой насущной методической проблемы начальной школы делает ее еще более острой. Получается, что на практике учитель вынужден решать эту проблему самостоятельно, без должной научной (педагогической и методической) помощи. Однако бесконечно долго это продолжаться не может. Полагаем, что скоро наступит такой момент, когда на базе учета ресурса современного первоклассника будут созданы соответствующие учебно-методические комплексы, в том числе и с использованием цифровых образовательных ресурсов, которые значительно облегчат работу учителя в 1-м классе начальной школы.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
2. Павлова Л.А. К вопросу о самообучении при овладении грамотой / Л.А. Павлова // Начальная школа. – 2004. – № 7. – С. 66–69.
3. Редозубов С.П. Особенности обучения детей в первых классах с разной подготовкой учащихся к школе / С.П. Редозубов // Редозубов С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. Избранные труды / Под ред. Н.С. Рождественского. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 184–190.
4. Сильченкова Л.С. Обучение русской грамоте: традиции и новации: монография / Л.С. Сильченкова. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 100 с.
5. Толстой Л.Н. О методах обучения грамоте / Л.Н. Толстой // Толстой Л.Н. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
6. Торушко С.И. Первый класс / С.И. Торушко // Начальная школа. – 1964. – № 10. – С. 31–34.

7. Янковская А.В. Знания и навыки в области чтения и письма у детей, поступающих в 1 класс / А.В. Янковская // Известия АПН РСФСР. – 1959. – Вып. 108. – М.: АПН РСФСР, 1960. – С. 68–71.
8. Яновская Э.В. Грамота и дети / Э.В. Яновская. – М.: Работник просвещения, 1925. – 107 с.

Literatura

1. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. – М.: Prosveshhenie, 2010. – 191 s.
2. Pavlova L.A. K voprosu o samoobuchenii pri ovladenii gramotoj / L.A. Pavlova // Nachal'naya shkola. – 2004. – № 7. – С. 66–69.
3. Redozubov S.P. Osobennosti obucheniya detej v pervy'x klassax s raznoj podgotovkoj uchashhixsya k shkole / S.P. Redozubov // Redozubov S.P. Metodika obucheniya chteniyu i pis'mu v nachal'noj shkole. Izbranny'e trudy' / Pod red. N.S. Rozhdestvenskogo. – М.: Izd-vo APN RSFSR, 1961. – С. 184–190.
4. Sil'chenkova L.S. Obuchenie russkoj gramote: tradicii i novacii: monografiya / L.S. Sil'chenkova. – М.: APKiPPRO, 2006. – 100 s.
5. Tolstoj L.N. O metodax obucheniya gramote / L.N. Tolstoj // Tolstoj L.N. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya / Sost. G.V. Vejkshan (Kudryavaya). – М.: Pedagogika, 1989. – 544 s.
6. Torushko S.I. Pervy'j klass / S.I. Torushko // Nachal'naya shkola. – 1964. – № 10. – С. 31–34.
7. Yankovskaya A.V. Znaniya i navy'ki v oblasti chteniya i pis'ma u detej, postupyushhix v 1 klass / A.V. Yankovskaya // Izvestiya APN RSFSR. – 1959. – Vy'p. 108. – М.: APN RSFSR, 1960. – С. 68–71.
8. Yanovskaya E'.V. Gramota i deti / E'.V. Yankovskaya. – М.: Rabotnik prosveshheniya, 1925. – 107 s.

A.I. Klimko

Educational Resource of the Modern First-year Pupil

The paper looks into the issues of monitoring educational process in primary school, observing the educational resource of children entering the first form of school, in particular. The problem of first-year pupils' educational resource is shown in a retrospective way: some statistics is given which characterizes the educational process of national primary school in the 20th century, as well as some contemporary data, gathered by the author.

Keywords: school entry age; method of elementary reading skills formation (reading techniques); beginning of schooling process; to read quickly; combination of all language aspects; traditional method; sense of language.

**Р.Г. Резаков,
Т.А. Никитина**

Мониторинг как условие обеспечения качества дошкольного образования

В статье раскрывается сущность мониторинга деятельности дошкольного образовательного учреждения как необходимого условия, обеспечивающего эффективное функционирование и развитие системы дошкольного образования. Уточняется содержание следующих понятий: «мониторинг деятельности», «качество дошкольного образования». Определены параметры, критерии и показатели мониторинга, характеризующие качество дошкольного образования.

Ключевые слова: мониторинг; качество образования; критерии; индикаторы; показатели.

Проблема повышения качества образования в современных общеобразовательных учреждениях не могла не проявиться и в системе дошкольного образования. Качество дошкольного образования рассматривается как комплексная характеристика, выражающая степень соответствия дошкольного образования требованиям действующих нормативно-правовых документов и удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством дошкольного образования. Вместе с тем обеспечение качества дошкольного образования и его доступности для разных социальных групп населения — одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования в Российской Федерации.

Одним из путей решения проблемы обеспечения качества дошкольного образования является создание эффективных механизмов оценки данной деятельности. Этот процесс неизбежно приведет к необходимости переосмысления понятийного аппарата, разработке разнообразных процедур и механизмов оценки качества образования (диагностика, анализ, контроль, мониторинг и др.) с учетом имеющихся в педагогических исследованиях современных требований, предъявляемых к качеству образования.

Мониторинг деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) как ведущее условие обеспечения качества образования должен способствовать выполнению требований модернизации образования в указанном выше направлении. С нашей точки зрения, эффективность организации и проведения мониторинга деятельности дошкольного образовательного учреждения определяется разработанностью критериев, показателей, параметров, технологии принятия управленческих решений по результатам мониторинга деятельности дошкольного образовательного учреждения, а также наличием разработанного инструментария.

С этой точки зрения, представляют интерес позиции специалистов в отношении проблемы качества дошкольного образования и обоснования существующих в науке понятий, связанных с данной проблемой. В настоящее время достаточно полно раскрыто понятие «качество дошкольного образования» [4: с. 4]; разработаны диагностические методики оценки качества дошкольного образования [2: с. 17]; определены функции органов управления по оценке и повышению качества дошкольного образования [1: с. 32]; дополнены и уточнены — по отношению к дошкольному образованию — такие понятия, как «качество условий», «качество содержания», «качество результатов»: «Применительно к системе дошкольного образования, можно сформулировать определение качества дошкольного образования как цель, содержание, условия реализации и результаты освоения основной образовательной программы» (Институт стратегических исследований в образовании РАО [сайт]. URL: [http://do.isiorao.ru/document/doklad 14 maja.doc](http://do.isiorao.ru/document/doklad%2014%20maja.doc)).

Одним из методов оценки качества можно считать «мониторинг как процедуру сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления и позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития» [3: с. 153].

Необходимо отметить, что и теоретиками, и практиками мониторинг деятельности дошкольного образовательного учреждения как условие обеспечения качества дошкольного образования понимается как система действий, направленная на использование результатов мониторинга для повышения эффективности образовательного процесса в ДООУ с целью обеспечения качественного развития ребенка в дошкольном возрасте. Таким образом, целью мониторинга деятельности дошкольного образовательного учреждения является обеспечение адекватного информативного отражения состояния качества образования в дошкольном образовательном учреждении, позволяющее осуществить аналитическое обобщение и использовать полученные результаты.

Исходя из этого, в мониторинге должны быть определены четыре основных параметра, характеризующих:

- 1) соответствие деятельности дошкольного образовательного учреждения требованиям действующих нормативно-правовых документов;
- 2) соответствие условий обеспечения воспитательно-образовательного процесса требованиям действующих нормативных правовых документов;
- 3) степень удовлетворенности родителей качеством деятельности дошкольного образовательного учреждения;
- 4) соответствие результатов развития воспитанников требованиям действующих нормативно-правовых документов.

Следовательно, если мы ставим задачу оценки качества дошкольного образования в учреждении, то необходимо учитывать как минимум данный набор параметров. Однако практика показывает, что даже грамотно разработанный

ная основная общеобразовательная программа дошкольного образования еще не является гарантией достижения качества дошкольного образования в данном образовательном учреждении. Необходимы дополнительные условия для того, чтобы она была эффективно реализована. Окончательные выводы об эффективности основной общеобразовательной программы можно сделать только на основании достижения детьми планируемых в данной программе результатов и удовлетворенности основных потребителей услуг — родителей — достижениями и успехами своих детей, а также в немалой степени — теми условиями, которые созданы для их детей в ДООУ.

Вместе с тем дополнительные условия для осуществления образовательного процесса также не есть гарантия качества дошкольного образования: например, в случае, если основная общеобразовательная программа дошкольного образования разработана с нарушениями нормативных требований, предъявляемых к ней.

По нашему мнению, оптимальные организационные схемы и формы процедуры оценки качества дошкольного образования должны быть следующими на уровне образовательного учреждения — самооценка (в форме самообследования и самоанализа). Процедура оценки — организованная система мониторинга:

а) наблюдение за собственной деятельностью (по разработке и реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, условий ее реализации и результатов ее освоения) с целью выявления ее соответствия нормативным требованиям, прогнозирования ее развития;

б) система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, ее соответствии нормативным требованиям.

Методы, применяемые при измерении параметров, характеризующих качество дошкольного образования или соответствие дошкольного образования требованиям нормативных правовых документов:

- анализ (данных, документации и др.);
- наблюдение;
- сбор, формализация, группировка, обработка данных и др.

Участники мониторинга на уровне дошкольного образовательного учреждения:

- 1) руководящие работники, в том числе:
руководитель (заведующий),
заместитель руководителя (старший воспитатель);
- 2) педагогические работники, в том числе:
педагог-психолог,
педагоги-специалисты (инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель и др.),
воспитатели;
- 3) родители и/или лица, их заменяющие.

Способом измерения параметров, характеризующих качество дошкольного образования, является шкалирование по степени их соответствия требованиям нормативных документов и фактическому наличию с использованием балльной шкалы. Измеряются и суммируются баллы по всем показателям. Суммарный (итоговый) балл по данному параметру (на основе суммы баллов оценки показателей) фиксируется.

Результаты оценки качества дошкольного образования используются в процессе управления ДООУ, в том числе при осуществлении всех этапов управленческого цикла и таких функций управления, как мотивационно-целевая, информационно-аналитическая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная.

Применив мониторинг в деятельности дошкольных образовательных учреждений, мы провели первичный сбор информации с целью выявления основных проблем и оценки качества дошкольного образования.

Базой для апробации стали 5 дошкольных образовательных учреждений Юго-Западного административного округа города Москвы. Дошкольные образовательные учреждения, участвующие в апробации представлены следующими видами: детский сад — 3, детский сад комбинированного вида — 1, центр развития ребенка — детский сад — 1.

По результатам внешней независимой оценки содержания деятельности дошкольных образовательных учреждений выявлено следующее:

- все дошкольные образовательные учреждения, участвовавшие в мониторинговом исследовании, имеют соответствующую лицензию на осуществление образовательной деятельности. Выявлено соответствие имеющихся в лицензии и реализуемых в образовательном учреждении образовательных программ;

- устав, локальные акты дошкольных образовательных учреждений соответствуют обязательным требованиям;

- годовые планы работы всех дошкольных образовательных учреждений утверждены в установленном порядке.

Таким образом, оценка деятельности ДООУ по критерию «Регламентация деятельности образовательного учреждения» оказалась положительной. Не выявлены несоответствия обязательным требованиям во всех дошкольных образовательных учреждениях, принявших участие в мониторинге.

Анализ деятельности ДООУ по критерию «Соответствие содержания образования в образовательном учреждении федеральным государственным требованиям» дал следующие результаты:

Основная образовательная программа дошкольного образования имеется во всех ДООУ и утверждена в установленном порядке. Программы разработаны с учетом требований СанПиН. Во всех программах логично обосновано программно-методическое обеспечение, учитываются принципы и подходы, обозначенные в Федеральных государственных требованиях (ФГТ) к струк-

туре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, содержание программ ориентировано на применение деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Вместе с тем были выявлены следующие недостатки в трех образовательных программах:

Структуры образовательных программ 60 % ДОУ не соответствуют требованиям ФГТ (Российское образование. Федеральный портал: [сайт]: URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm655-1.htm), а именно:

- в нарушение пункта 2.3. ФГТ содержание образовательной области «Физическая культура» представлено без учета возрастных особенностей детей;
- в нарушение пункта 2.3. ФГТ содержание образовательных областей представлено без учета возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям развития воспитанников: физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому;
- в нарушение пункта 2.4. ФГТ в содержании основной общеобразовательной программы не был учтен принцип интеграции образовательных областей;
- в нарушение пункта 2.4 ФГТ в содержании образовательных областей «Здоровье», «Безопасность», «Коммуникация», «Социализация» не представлены формы построения образовательного процесса.

В 60 % ДОУ не предусмотрен промежуточный и итоговый мониторинг усвоения детьми содержания обязательной части Программы. Данное обстоятельство не позволяет провести оценку по такому параметру, как «Особенности развития воспитанников», который является приоритетным в структуре мониторинга деятельности дошкольного образовательного учреждения.

Внешняя независимая оценка условий реализации основной общеобразовательной программы дошкольными образовательными учреждениями и последующий анализ дали следующие результаты:

По критерию «Соответствие кадровых условий обязательным требованиям» было выявлено нарушение пункта 1.2. ФГТ к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Российское образование. Федеральный портал: [сайт]: URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_11/prm2151-1.htm). Из 107 сотрудников, участвующих в анализе, 2 (1,86 %) педагога, работающих в должности «воспитатель», не имеют педагогического образования; 41 % педагогов необходимо пройти курсы повышения квалификации педагогических работников.

По критерию «Соответствие материально-технических условий обязательным требованиям» в результате внешней независимой оценки было выявлено, что в части наличия материально-технических условий все ДОУ полностью соответствуют обязательным требованиям.

По критерию «Соответствие учебно-материальных условий обязательным требованиям» обнаружено, что в части наличия учебно-материальных условий все ДОУ частично соответствуют требованиям.

Имеется неполное соответствие требованиям по таким показателям, как:

- предметно-развивающая среда образовательного учреждения (группы);
- оборудование для продуктивной деятельности;
- материалы и оборудование для двигательной активности.

По критерию «Соответствие информационно-методических условий обязательным требованиям» было выявлено, что в части наличия информационно-методических условий у 40 % ДОО условия частично соответствуют обязательным требованиям; у 60 % — условия не соответствуют обязательным требованиям.

Имеется неполное соответствие требованиям по таким показателям, как:

- возможность управлять в электронной форме образовательным процессом;
- возможность использовать интерактивные дидактические материалы, образовательные ресурсы.

Обнаружено несоответствие требованиям по такому показателю, как возможность проводить мониторинг и фиксировать ход воспитательно-образовательного процесса и результаты освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования в электронной форме.

По критерию «Соответствие психолого-педагогических условий обязательным требованиям» выявлено, что в части наличия психолого-педагогических условий все ДОО соответствуют обязательным требованиям.

По критерию «Соответствие медико-социальных условий обязательным требованиям» обнаружено, что в части наличия медико-социальных условий все ДОО соответствуют обязательным требованиям.

В анкетировании родителей по вопросу удовлетворенности качеством работы ДОО приняло участие 118 родителей воспитанников старшего дошкольного возраста. Анализ анкетирования показал следующее:

– по критерию «Комфортность пребывания детей в ДОО»: все родители, участвовавшие в анкетировании, удовлетворены комфортностью пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях. Таким образом, качество работы ДОО по данному критерию оценивается положительно и соответствует запросам родителей;

– по критерию «Оценка деятельности администрации и педагогов ДОО»: все ДОО имеют стабильный высокий результат — 100 % родителей удовлетворены качеством работы ДОО по данному направлению.

Однако были выявлены следующие недостатки:

В 60 % ДОО из 70 родителей, участвовавших в анкетировании, 47 (67,14 %) родителей не в полной мере удовлетворены образовательным уровнем развития детей в ДОО. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что именно эти ДОО не предусматривают в своей деятельности промежуточный и итоговый мониторинг усвоения детьми содержания обязательной части Программы.

Таким образом, если само дошкольное образовательное учреждение не прогнозирует результаты своей работы и не анализирует свою деятель-

ность в данном направлении, то оно соответственно не может корректировать данный процесс и тем самым влиять на результаты.

В 20 % ДООУ выявлено, что из 24 родителей, принявших участие в анкетировании, 20 (83,33 %) родителей не имеют возможность принимать участие в управлении ДООУ.

Особенности развития воспитанников оценивались только на уровне образовательного учреждения. В оценке особенностей развития приняло участие 234 воспитанника старшего дошкольного возраста.

Оценка развития воспитанников являлась ключевым параметром мониторинга деятельности дошкольного образовательного учреждения и включала в себя оценку уровня освоения воспитанниками старшего дошкольного возраста образовательных областей.

Оценка освоения воспитанниками образовательных областей определялась воспитателями групп в середине (декабрь) 2010/2011 учебного года.

В соответствии с федеральными государственными требованиями развитие интегративных качеств воспитанников ДООУ должно обеспечиваться в воспитательно-образовательном процессе в ходе освоения образовательных областей и во всех видах детской деятельности. Таким образом, существует прямая зависимость между развитием интегративного качества и уровнем освоения воспитанниками соответствующих образовательных областей. В связи с этим оценка уровня освоения воспитанниками образовательных областей имеет особое значение и является наиболее важным параметром деятельности дошкольного образовательного учреждения.

До настоящего времени наиболее распространена была оценка качества дошкольного образования в процессе психолого-педагогической диагностики. Вместе с тем, в отличие от диагностики, процедура мониторинга позволяет оценить не только результаты, но и содержание и условия дошкольного образования. В процессе мониторинга можно получить данные о качестве дошкольного образования на протяжении достаточно длительного периода времени, обеспечить дошкольному образованию систематичность сбора информации и точность конечного результата — оценку динамики достижений детей, условия реализации образовательных программ.

Роль мониторинговой деятельности в оценке качества деятельности дошкольных образовательных учреждений была проанализирована в рамках определения состояния качества дошкольного образования в дошкольных образовательных учреждениях города Москвы по следующим направлениям оценки:

а) установление соответствия основной общеобразовательной программы дошкольного образования, реализуемой в проверяемом дошкольном образовательном учреждении, федеральным государственными требованиями;

б) установление наличия и эффективного использования в образовательном процессе объектов, необходимых для осуществления образовательной деятельности, в соответствии с федеральными государственными требованиями;

в) установление наличия в штате педагогических работников, численность и образовательный ценз которых соответствует требованиям законодательства Российской Федерации об образовании;

г) установление наличия и системного использования мониторинга качества образования;

д) установление соответствия инфраструктуры образовательного учреждения условиям здоровьесбережения и безопасности воспитанников.

Оценка состояния дошкольного образования по предложенным выше направлениям позволила выделить основные тенденции в развитии системы дошкольного образования города Москвы.

Столичная система дошкольного образования представляет собой многофункциональную сеть дошкольных образовательных учреждений, ориентированную на потребности населения и предоставляющую спектр образовательных услуг: присмотр и уход за детьми, их оздоровление и развитие, коррекция отклонений физического и психического развития; развитие детей по одному или нескольким направлениям: познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое или физическое, а также дополнительных услуг — по выбору ребенка, его родителей и/или их законных представителей, в соответствии с рекомендациями специалистов.

В системе Департамента образования города Москвы функционирует 2043 дошкольных образовательных учреждений разных видов. Из них за период с сентября 2010 по май 2012 г. в 356 была проведена проверка качества образования:

203 — ГБОУ детский сад;

59 — ГБОУ детский сад общеразвивающего вида;

28 — ГБОУ центр развития ребенка – детский сад;

47 — ГБОУ детский сад комбинированного вида;

9 — ГБОУ детский сад компенсирующего вида;

3 — ГБОУ детский сад присмотра и оздоровления;

3 — ГБОУ детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию;

2 — ГБОУ детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию;

1 — ГБОУ детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию;

1 — детский сад для детей раннего возраста.

Оценка качества дошкольного образования в городе Москве выявила наличие недостатков по всем направлениям исследования.

За период с сентября 2010 по май 2012 г. из 356 ДОУ нарушения были выявлены в 158 дошкольных образовательных учреждениях, что составило 44,4 %. Следует отметить, что в 2010/2011 учебном году из 226 ДОУ нарушения были выявлены в 71 ДОУ (31,4 %), а в 2011/2012 учебном году, с учетом

меньшего числа дошкольных образовательных учреждений, участвовавших в проверках, из 130 ДОУ в 87 ДОУ (66,9 %) были выявлены нарушения.

В соответствии с рассматриваемой проблемой особое внимание привлекли нарушения по направлению установления функционирования системы мониторинга качества образования:

- нарушение пункта 3.5 Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы раздела «Планируемые результаты освоения детьми общеобразовательной программы». В 41 % ДОУ не описаны интегративные качества, которые ребенок может приобрести в результате освоения Программы; промежуточные результаты освоения программы не раскрывают динамику формирования интегративных качеств воспитанников в каждый возрастной период освоения Программы по всем направлениям развития детей;

- нарушение пункта 3.6. Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программе — система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы. В 27 % ДОУ система мониторинга включает в себя только низко формализованные методы и не предусматривает высоко формализованные методы; содержание мониторинга не связано с образовательными программами обучения и воспитания детей;

- нарушение подпункта 24 пункта 2 статьи 32 Закона РФ «Об образовании» (Департамент образования города Москвы. — URL: http://www.educom.ru/document/prav_akt/federal/3266_1.pdf) — система мониторинга не функционирует в полном объеме (18% ДОУ).

Полученные результаты свидетельствуют о наличии трудностей в организации функционирования системы мониторинга качества образования в дошкольных образовательных учреждениях. Исходя из Федеральных государственных требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, система мониторинга должна обеспечивать комплексный подход к оценке итоговых и промежуточных результатов освоения воспитанниками основной образовательной программы, позволять осуществлять оценку динамики достижений детей и включать описание объекта, форм, периодичности и содержания мониторинга.

Периодичность мониторинга должна обеспечивать возможность оценки динамики достижений детей, сбалансированность методов, не приводить к переутомлению воспитанников и не нарушать ход образовательного процесса. Обязательным требованием к построению системы мониторинга является использование только тех методов, применение которых позволяет получить необходимый объем информации в оптимальные сроки.

Вместе с тем именно на уровне ДОУ мониторинг, помимо учета Федеральных требований, нуждается в разработке дополнительных подходов, принципов, критериев, показателей, технологий, условий. Результаты мониторинга должны стать

основой своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции образовательного процесса и его условий с учетом уровня развития воспитанников. Эти результаты должны также использоваться: в деятельности дошкольных образовательных учреждений города; в деятельности органов управления образованием; в системе высшего и среднего профессионального образования при подготовке кадров для дошкольного образования; в системе обеспечения квалификации педагогов дошкольного образования; при проведении контрольных мероприятий оценки деятельности дошкольных образовательных учреждений (лицензирование, плановые проверки качества образования) и аттестации руководителей и педагогов дошкольных учреждений столицы.

Координацию деятельности дошкольных образовательных учреждений, методическое обеспечение, планирование и непосредственную разработку, реализацию и контроль мониторинга в Москве осуществляет Департамент образования города Москвы. Именно этот орган должен заниматься окончательной систематизацией, обобщением, анализом и оценкой информации, полученной непосредственно с помощью мониторинга от дошкольных образовательных учреждений, и принимать своевременные управленческие решения, направленные на повышение качества дошкольного образования в столице.

Таким образом, анализ документов, посвященных изучению мониторинга для оценки качества дошкольного образования, и практики его применения в деятельности дошкольных образовательных учреждений, позволил установить, что мониторинг рассматривается в основном как процедура сбора, интерпретации, обобщения данных о состоянии различных аспектов образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Вместе с тем именно на уровне дошкольного образовательного учреждения мониторинг требует, помимо учета Федеральных требований к процедуре, разработки различных дополнительных подходов, принципов, критериев, показателей, технологий, условий, и в целом, разработки мониторинга деятельности дошкольного образовательного учреждения в зависимости от его специфики.

Учет данных характеристик и понимание специфики процессов, протекающих внутри дошкольного образовательного учреждения, позволяют выделить особенности мониторинга качества образования в сфере дошкольного образования. Результаты мониторинга могут стать основой своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции образовательного процесса и созданных для него условий для повышения качества деятельности с учетом уровня развития воспитанников.

Литература

1. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
2. Белая К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.

3. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – Ульяновск: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.

4. *Парамонова Л.А.* Качество современного дошкольного образования / Л.А. Парамонова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 6. – С. 4–19.

Literatura

1. *Belaya K.Yu.* Metodicheskaya rabota v DOU: Analiz, planirovanie, formy' i metody' / K.Yu. Belaya. – М.: ТС Sfera, 2005. – 96 с.

2. *Belaya K.Yu.* Rukovodstvo DOU: kontrol'no-dagnosticheskaya funkciya / K.Yu. Belaya. – М.: ТС Sfera, 2005. – 64 с.

3. *Majorov A.N.* Monitoring v obrazovanii / A.N. Majorov. – Ul'yankovsk: Intellect-Centr, 2005. – 424 s.

4. *Paramonova L.A.* Kachestvo sovremennogo doshkol'nogo obrazovaniya / L.A. Paramonova // Spravochnik starshego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya. – 2008. – № 6. – S. 4–19.

R.G. Rezakov,

T.A. Nikitina

Monitoring as a Provisional Condition of Preschool Education Quality

The article exposes the essence of monitoring the preschool educational institution activity as a necessary condition providing efficient functioning and development of preschool education system. The contents of following concepts are specified: «activity monitoring»; «quality of preschool education». The defined parameters, criteria and rates characterize preschool education quality.

Keywords: monitoring; quality of formation; criteria; indicators; parameters.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.И. Сухова,
Н.Ю. Зубенко**

Роль народной культуры как ценности российского менталитета в системе образования

В статье раскрывается соотношение понятий «менталитет» и «народная культура». Представлены структурно-содержательные характеристики «российского менталитета», выявлены условия его становления. В качестве основополагающих компонентов системы образования, обеспечивающей передачу из поколения ценностей народной культуры, выделяются: язык, литература, отечественная история, народное творчество.

Ключевые слова: народная культура; ценности, российский менталитет.

Российское общество, находящееся в поиске «своего» пути развития, пытается перестроиться, изменив основы мировоззрения, сформулировав новую систему ценностей. Общественная нестабильность, кризис социальной идентичности, ситуация нормативно-ценностного плюрализма оказывает достаточно сильное влияние на всех членов общества, но особенно на подрастающее поколение.

Для современной молодежи такое состояние общества отражает возникшее противоречие между той информацией, которая передается по каналам социальной коммуникации, и тем, что ими воспринималось на чувственном, подсознательном уровне от их бабушек и дедушек.

Если взрослый человек стереотипно, как и другие члены общества, к которому он принадлежит, придерживается утвердившихся взглядов, то на проблему трансформации менталитета, связанную с несовпадением общественных и индивидуальных изменений в формировании ценностных ориентаций, молодежь часто реагирует остро, эмоционально активно.

Термин «менталитет» в словаре С.В. Ожегова определяется как «мировосприятие, умонастроение». По выражению А.Л. Гуревича, менталитет представляет уровень общественного сознания, на котором мысль не отде-

лена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания, которыми люди пользуются, сами того не замечая. Это устойчивый склад ума, имеющий, если не логическую форму, то системный характер, который коренится в материальной жизни, широко распространен среди значительной части населения и оказывает непосредственное влияние на экономические, социальные и политические отношения. Он характеризуется устойчивостью относительно влияния, довлеющего социального окружения и его динамики [5: с. 48–50].

Менталитет охватывает не только знания, мировоззрение, идеологию, но и эмоционально-образные и духовно-ценностные представления.

По мнению А.П. Бутенко и Ю.В. Колесниченко, менталитет — это «...определенное социально-психологическое состояние нации, народности, народа, граждан, запечатлевшее в себе... результаты длительного и устойчивого воздействия этнических, естественно-географических и социально-экономических условий проживания субъекта менталитета» [2: с. 97–99].

Таким образом, можно определить *менталитет* как глубинный уровень отражения коллективным сознанием, включающий и бессознательное, некоей реальности, выраженной в историческом опыте совместного существования человеческих общностей: наций, народов, этнических групп, их жизнеустройства, выживания, развития и формирования, а *ментальность* — как образ мышления, общую духовную настроенность общества, выраженного в индивидуально отраженном сознании представленной реальности.

Ментальность, с одной стороны, складывается во взаимодействии с традициями, обычаями, нравами, институтами и законами, то есть культурой данного социума, а с другой — сама в определенной мере формирует ее (культуру), проявляясь в существующих типах ориентации сознания людей и их групп. Отсюда велика роль духовной культуры в формировании ментальности, и особенно ценностных ориентаций, непосредственно связанных с теми общими философскими и религиозными концепциями, которые создавали и создают представления человека о социуме и универсоциуме. Сущность же человеческой ментальности коренится в природе человека, она обусловлена не столько врожденной психофизической и интеллектуальной основой человеческой индивидуальности, сколько культурой, образом жизни, способом существования социальных систем, которые оказывают наиболее сильное воздействие на человека в процессе его социализации и воспитания.

Менталитет предоставляет возможность человеческому сознанию отражать окружающую реальность в тех пределах и ракурсах, которые определяются его культурой и эпохой, то есть менталитет исторически обусловлен, унаследован от предшествовавших поколений и имеет способность к изменению в процессе совместного творчества и всей общественно-исторической практики.

Российский менталитет чаще рассматривается как система установок российского общества в границах государства, а не в национальных или этнических границах. Термин «российский» скорее означает не национальную, а государственную принадлежность.

В процессе исторического и культурного развития России сформировались многие черты ее менталитета, такие как: максимализм, устремленность к абсолютным социальным ценностям, царству правды, справедливости; патриархально-общинное сознание, отказ от индивидуальной свободы в пользу коллективности; философия страдания и др.

Составляющие российского менталитета обеспечивают огромную жизнеспособность, замечательное упорство народа, позволяют выдерживать все трудности, формируют готовность идти на жертвы во имя выживания и сохранения нации.

На становление менталитета любого народа влияет ряд условий, которые поддерживают его или, порой, видоизменяют. К таким условиям можно отнести: расово-этнические качества общности (то есть природные качества самого субъекта менталитета), естественно-географические (климат, территория, ландшафт), а также «соседство» с другими народами (заимствование и проникновение элементов быта, языка, верований, нравственности) и др.

Каждая эпоха рождает свои ценности, одновременно разрушая или корректируя старые. Порой смена ценностей затрагивает не одно поколение людей, к тому же ценностные ориентации могут возрождаться, обретая новое звучание уже в других условиях.

Ценности сплачивают людей на основе идеологии и социальной политики, но абстрактная ценность, например, человеческая жизнь, еще не позволяет видеть специфику. В менталитете любого человека существует своя собственная «пирамида» ценностей. Эти системы ценностей, основой которых является принадлежность к культуре какого-либо народа, имеют общую сущность, общую сферу, содержащую ценности, осуществление которых требует от каждого человека приложения определенных усилий. Они перерастают в однородные привычки, общие для всех членов общества, образуют народные обычаи или привычки группы, то есть ненормативные модели поведения, появившиеся в борьбе за существование и ставшие привычными благодаря совместному успеху. Ценности-нормы как элемент ментальности человека, интегрирующие личность, определяют и способы объединения групп людей по их целям, стремлениям, желаниям. Группа общих ценностей, объединенных в этой основной сущности, создает нравы, господствующую мораль. Появление чужих или чуждых моделей поведения в обществе, довлеющий консерватизм старинных обычаев, которые становятся все менее приспособленными к изменяющимся потребностям группы, являются факторами, представляющими угрозу социальной организации. При этом предполагается отказ от целей и средств, разрушающих целостность социальной группы.

Рассматривая структуру российского менталитета, можно увидеть, что он складывается из:

– *повседневной жизни* через систему традиций, обычаев, обрядово-ритуальных действий, то есть непосредственно через общение и подражание. Первый социальный опыт, получаемый человеком от привычного ему окружения задолго до обретения собственного, принимается безоговорочно как норма,

когда он еще не способен критически и самостоятельно представить свою точку зрения. В дальнейшем первая, усвоенная и получившая одобрение социальная норма выстраивается в прочные системы предпочтений и побуждений, которые в дальнейшем корректируют весь процесс формирования личности.

При изучении российского менталитета нельзя не учитывать наличие такого глубокого чувства, как патриотизм. В этом чувстве соединяется любовь к своему роду, племени, народности, народу, нации, отечеству. Российский патриотизм не отличается агрессивностью и воинственностью. Он мужественен, национально осмыслен, духовно наполнен и лишен эгоизма титульной нации;

– *духовной самости*, рассматриваемой как ментальность конкретной социальной общности, с учетом специфики ее самопознания, духовных ценностей и ее адаптивных способностей.

Этот уровень структуры предполагает определенную общность духовной культуры, единую направленность социокультурной традиции различных общественных групп и слоев на рефлексивном уровне. Общественные свойства духовного проявляются в массовых чувствованиях, верованиях, навыках, склонностях, воззрениях, способах действия. Духовное пронизывает все формы социальной жизни, облагораживая и принося высший смысл, нравственность, чувство любви, понимание свободы в политику, в национальные и межнациональные отношения, в правовую практику, в труд и хозяйство;

– *этических ценностей*, когда поведение человека и социальной общности может быть не только целеориентированным, но и ценностно-ориентированным, то есть соотнесенным с высшими ценностями: служением Родине, Отечеству, Человечеству. Контролирующим началом в данном случае выступают: разум, мудрость, совесть.

Таким образом, каждый народ накапливает национальный опыт, сохраняя и передавая из поколения в поколение духовно-нравственные устои и традиции воспитания. Так постепенно создается золотой фонд любой народной культуры.

В научной литературе существуют различные определения понятия «культура». Одно из них — «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей между собой к самим себе, к природе» [7: с. 215].

Ряд ученых понимают культуру как специфический способ человеческой деятельности, где имеет место субъективность ценностных ориентаций личности познающих субъектов [1: с. 76; 3: с. 102]. Они показывают необходимость изучения культуры как сложного, противоречивого явления, как универсального свойства общественной жизни людей. Ими рассматривается культура как постоянно совершенствующийся механизм связывания человеческой деятельности на всех уровнях социального расчленения (от индивида, группы, класса до рода). Культура есть постоянное развитие творческой преобразующей деятельности человека.

Важнейшей формой существования и проявления культуры выступает народная культура, основанная на исторически обусловленном образе жизни

народа, соответствующая духу, сознанию и самосознанию народа. Культура, основу которой составляет народная культура, отражает исторический процесс развития цивилизации. В этом процессе участвовали различные этносы. Все они выражали жизненный опыт через собственное индивидуальное или коллективное сознание. Поэтому не следует этносы делить на «культурные» или «некультурные», а современный цивилизованный человек должен уметь принимать народы такими, какие они есть, и понимать их специфические особенности. С нашей точки зрения, можно говорить только об уровне отдельных компонентов и особенностей культуры конкретных этносов, которые всегда определяются степенью и характером производительных сил и производственных отношений в той или иной естественно-географической среде.

В содержании народной культуры категорию ценностей можно рассматривать как одну из ключевых. Если исходить из концепции отечественного философа Н.А. Лосского, то духовные ценности выступают основанием культуры. Ценности возможны, если основа бытия духовна. Чтобы ценность формировалась, должен быть духовный потенциал жизни.

Духовное состояние формируется на основе как духовных ценностей личности, так и искушения отказа от долга следовать идее, вере, духовным ценностям. Духовность относится к родовым определениям человеческого способа жизни. Духовность — это то, что связывает отдельного индивида, субъекта психической деятельности, личность человека со всем человеческим родом на основе культуры и исторического прошлого.

Для продолжения человеческого рода закрепленные в народе правила выживания, жизнеустройства, жизнедеятельности передавались молодежи. Воспитательная стратегия в основе своей должна была строиться на духовно-нравственных ценностях, гуманизме, свободе, демократии, трудолюбию, справедливости, гражданственности и патриотизме.

Высшая ценность, идеал, с которым связывало себя человеческое сознание, — это воплощение Высшего Разума, именуемого Абсолютом, Творцом, Создателем, Богом и т. п. Образ Творца всегда олицетворялся с такими производными, как: Любовь, Красота, Добро и др. Позже, с развитием человеческого рода (цивилизации) стали складываться общественные ценности и идеалы, связанные с личностью людей: Человек, Совесть, Мир, Труд, Свобода, Родина, Творчество и др. Воспитание подрастающего поколения строилось с учетом того, что эти ценности принимались как норма существования людей в обществе в виде внешнего поведения и внутреннего их восприятия как своих собственных. В воспитательном процессе происходила коррекция мотивов, потребностей, жизненных планов и ценностных ориентаций воспитанника.

Сам человек, его жизнь во благо других также рассматривался как ценность, поскольку он (человек) создан Творцом по-своему образу и подобию. Отсюда в народных преданиях, сказаниях, былинах, мифах и других образцах народного творчества воспевался некий идеальный человек (полубог, богиня,

богатырь, премудрая девица и т. п.), наделяемый народом лучшими человеческими качествами: умом, мудростью, красотой, силой, добротой, устремленностью в делах, которые принесут пользу, помощь другим людям, обществу, человечеству в целом.

Таким образом, ценность выступала в роли единства должного и значимого, сущего и идеала. Ценность не просто необходимая и должная, но и желаемая цель, которая становится регулятором человеческих отношений.

Ценностные отношения — это внутренние и ненасильственные отношения, они связаны с добровольным и свободным выбором. Только та деятельность порождает культуру, которая связана с поиском смыслов, извлечением смысла из окружающего, творчеством. Народную педагогику, народное воспитание как ценность в современном понимании можно представлять как передачу через устное творчество образцов искусства мысли людей, сохраненных подсознанием, одобренных как историческим развитием человека, так и социумом, запечатленных в культурном образе человека, его жизни, в педагогических технологиях как способах их передачи.

Опираясь на идеи добра, созидания, терпимости, милосердия, сострадания и гуманистического отношения к человеку любой национальности, этнопедагогика веками вырабатывала традиции, ритуалы, обычаи межэтнического взаимодействия, доброжелательного отношения к другим народам. Например, для коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока характерен традиционный прием незнакомца — любого человека, любой национальности. Обычай требует гостя сначала хорошо принять, накормить, дать отдохнуть и только потом вести беседу. Доверительность, доброжелательность, гуманное отношение к людям — это и есть воспитывающие идеи народной педагогики, которые передавались из поколения в поколение.

Одними из главных проявлений народной культуры являются родной язык, литература и история. Язык — это не просто средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель. Язык помогает человеку видеть, замечать и понимать окружающий мир. Язык определяет богатство культурного осознания мира. Так, например, Д.С. Лихачев указывает на истоки, которые обеспечили могучую речевую культуру русских людей: во-первых, это громадная территория, чрезвычайно разнообразная по своим географическим условиям, природному многообразию и разнообразию соприкосновения с другими народами — на ней и создавался русский язык; во-вторых, наличие церковно-славянского языка, который сыграл решающую роль в формировании литературных стилей, на которые наслаивалось просторечие, множество диалектов.

Важной традицией народной культуры, основой духовной сущности народа является фольклор. Целостность в изучении фольклора проявляется в понимании его как особого способа осмысления мира и как искусства слова одновременно.

Фольклорный образ очень емкий: мир охватывается как бы единым взглядом, все живет в нем не порознь, а вместе: вся земля, весь белый свет. Это

праздничное чувство мира возникает от ощущения себя в единстве с мирозданием, а истоки этого единства уходят в глубину культуры, когда отношение к смерти было неотделимо в народном сознании от жизни. В образах словесного народного творчества нет ничего мрачного, безысходного. Главная черта народных героев — умение пережить горе, выйти из него.

Природная реальность в фольклорных произведениях сосуществует с миром запредельным, фантастическим: подводным, тридевятого царства и т. д. Подобное «двоемирие» наиболее характерно для жанра волшебной сказки, художественные средства сказки, изображающие взаимоотношения человека с полуреальным, полуфантастическим миром, направлены на отражение и охрану определенной шкалы духовных ценностей, представлений народа о добре и зле, прекрасном и безобразном, возвышенном и низменном. Характерными приметам истинного героя являются открытость миру, единение с природой, сочувственное отношение ко всему живому, гуманизм, мудрое восприятие жизни и смерти. Эти качества помогают герою сказки пройти «школу человеческого становления», жить достойно, в согласии с миром и самим собой.

Пословицы — культурная ценность у всех народов — это кладезь мудрости, свод жизненных правил, историческая память людей, являющиеся мощным средством воспитания подрастающего поколения: «Терпение — золото», «Доброе слово слаще меда». Используя иронию в афоризмах, народ, соблюдая определенный педагогический такт, обращает внимание на людские слабости, пороки, недостатки, пробуждает желание и стремление устранить их: «От осинки не растут апельсинки». Если классифицировать пословицы, то можно увидеть, что все стороны воспитания личности находят свое последовательное выражение в них (пословицы о труде, о Родине, о матери, о дружбе, о семье и т. д.). Присущая пословицам поэтичность, краткость и образность языковых средств, используемых народом, позволяет обучать детей родному языку на ярких примерах живой народной речи. В основе многих пословиц лежит метафора. Она служит средством достижения наибольшей экспрессии и живописности.

Не менее богат язык загадок. Для кодирования образов предметов и явлений в них используется широкий спектр изобразительно-выразительных средств.

Одной из неисчерпаемых сокровищниц народной мудрости являются сказки. По существу, это древняя мистерия, глубоко символическое, многопластовое произведение. Ее содержание имеет как минимум три уровня смыслов, включая буквальный. Прочтение народных сказок с этих позиций открывает новые миры и ценности, неисчерпаемую глубину смыслов, ведущих к основам мироздания и человеческой мудрости. Представляет интерес не столько сюжет, фабула, символика сказки, сколько то воспитательное воздействие, которое сказка оказывает на слушателя. Можно условно выделить следующие группы сказок:

- затрагивающие спектр чувств, касающиеся патриотизма, любви к Родине, защиты ее от врагов;
- объединяющие почитание трудолюбия и исключительную любовь к труду как необходимому источнику жизни человека;

- связанные с ожиданием чуда и веры во что-то лучшее через постижение сверхъестественного и волшебного;
- раскрывающие характер нравственных, межличностных отношений, отношений в семье, обществе.

Сказки пронизаны атмосферой света, добра, любви, красоты, мудрости. Они раскрывают лучшие черты народа, его незлобное всепрощающее сердце. Украшением волшебной русской сказки является женский образ: Царь-девица, Царевна-лебедь, Василиса-Премудрая, Елена-Прекрасная и др. Главный герой — Иван-царевич, Иван-крестьянский сын, Илья Муромец, Добрыня Никитич, Святогор и другие. — воплощает в себе высшие человеческие качества, ценности матриархальной культуры. Он добрый, душевный, близок к природе, живет сердцем, и именно оно указывает дорогу к счастью и миру.

Важнейшим гармонизирующим началом для русского человека является любовь. Она соединяет между собой людей, природу, животный и растительный мир, наполняет жизнь. В колыбельной песне все препятствия устраняются любовью и, что бы ни мучило ребенка, колыбельная успокоит, вселит надежду, волеет духовную силу, вернет душевное равновесие.

Мощной объединяющей энергией обладает и красота — своеобразная идея, нечто всеобщее, вечное, проявляющееся в конкретном, конечном. Красота — это чудо равновесия, гармонии, целесообразности в совершенных формах, образах, звуках.

Все лучшее в народной педагогике объединяется вокруг образа Матери и ее самопожертвования. Научные исследования показывают, что древней фундаментальной частью мировоззрения народов, в том числе населяющих территорию нашего государства, был именно женский образ. Это наиболее почитаемый символ наших далеких предков, их культуры. Женское начало лежало в основе так называемого матриархального уклада культуры и быта, определяло его ведущие ценности и смыслы. Главной среди них являлась любовь ко всем людям — детям одной Матери-Земли, для которой все равны и одинаково дороги. Женщина по своей сути ближе к природе, чем мужчина, и не случайно на древних изображениях она предстает в окружении символов природы.

Одной из важнейших характеристик народной культуры является ее коллективное, соборное начало, выраженное в культурной преемственности, народности как эстетическом качестве, как содержании, где сохраняется народная память. Это глубинная сила коллективного, через преемственность в веках творческого начала народного опыта, формирующего отношение к восприятию мира, жизни как великой ценности всего человеческого, что сохранит, воспроизводит, прославляет жизнь на земле, в ее природных и духовных началах. Вот источник нравственной силы народной культуры, ее оптимизма, необходимый человечеству в современной культуре сегодня.

Соборность для воспитания — это взаимное духовное, душевное обогащение, свободное единение свободных личностей на основе их любви друг к другу, семье, народу, малой и большой Родине, ко всем абсолютным ценностям.

Важным компонентом, составляющим общечеловеческие понятия и культурные ценности, является Труд. Воспитанию, обучению, развитию трудолюбия у каждого члена общества во всех культурах, у всех народов с самого раннего возраста уделялось самое пристальное внимание. В работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» К.Д. Ушинский показал, что свободный труд является источником не только материальных ценностей, но и важнейшим фактором создания самого человека, развития его способностей, духовных и физических сил [6: с. 195–203].

Труд необходим человеку не только как способ существования, но и для счастья, «...единственное доступное человеку на земле и единственно достойное его...», «...самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни... Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни» [5: с. 48–76].

Народ всегда заботился о том, чтобы молодое поколение овладевало рядом профессий, каждый становился «мастером на все руки». У всех народов существует единое мнение: «Лишнее мастерство голову не кружит», «Молодому мало и семидесяти ремесел». История сохранила для последующих поколений бесценный опыт вооружения молодого поколения разнообразными трудовыми умениями и навыками. Народ ясно представлял себе, что овладение трудовыми навыками требует времени и усилий, поскольку «есть такие вещи, которые не сделаешь, пока не выучишься, но есть и такие вещи, которые надо сделать, чтобы выучиться».

В народе высмеивался человек, ищущий легкой работы. Поговорка гласит: «В дождливый день много желающих кур поить». Особенно негативное отношение вызывали люди, имеющие «белые ручки», которые любят чужой труд. Осуждению подвергался человек, не задумывающийся о пользе результатов своего труда или занятого неразумным, бесполезным трудом. О таких говорили: «Подрубив топором корни дерева, вершину водой поливает».

Конечно, трудовое воспитание не сводится и не может сводиться просто к выработке трудолюбия или только к передаче определенного набора трудовых навыков и умений. У подрастающего поколения должно быть выработано твердое убеждение: именно труд есть главная реальность и одна из главных ценностей жизни; именно в труде человек утверждает себя как личность, как гражданин. Трудясь, человек не только преобразует окружающую его жизнь. Он изменяет самого себя, растит в себе лучшие качества: целеустремленность, благородство помыслов, чувство коллективизма, потребность в постоянном духовном совершенствовании.

Таким образом, важной формой существования и проявления культуры выступает народная культура, основывающаяся на исторически обусловленном образе жизни народа, соответствующая его духу, сознанию и самосознанию.

Сущностными характеристиками народной культуры является народная вера, язык, литература, отечественная история, народное творчество. Народной культуре свойственны преобладание духовных мотивов жизни

над материальными; признание труда одной из главных ценностей жизни; собранность, проявляющаяся в формах организации труда, общественной жизни; патриотизм, историческая память как способность ощущать свое родство с прошлым и сознание ответственности за будущее.

Обладая самостоятельным, уникальным ценностным миром, устойчивыми культурными архетипами и религиозными по сути, терминальными ориентациями, российское общество стремилось отстаивать свою самобытность и неизбежно откликалось на вызовы западной цивилизации — культуры рациональной, прагматичной, глубоко материалистичной, которая только в конце XX века стала постепенно «заражаться» постматериалистическими, духовными интенциями [8: с. 68]. Но никакие, даже серьезные изменения, связанные с насильственной модернизацией российского общества, до сих пор не приводили к разрушению ценностных основ, к забвению коренных социальных устоев и восприятию чуждых, а скорее даже наоборот.

Внешние признаки ценностной переориентации новых поколений затрагивают лишь «вторичные, а не первичные ценности... Когда молодые люди говорят, что их “ценности” отличаются от “ценностей” их родителей, они на самом деле имеют в виду не ценности, а убеждения, и даже эти убеждения и вторичные ценности меняются под влиянием эффективной коммуникации. Более внимательный взгляд на историю как восточных, так и западных народов показывает, что их первичные ценности не менялись столетиями. Традиционные ценности даже так называемых «прогрессивных людей» пребывают неизменными на протяжении многих веков» [4: с. 62].

В настоящее время прогресс общественного производства, повышение объективной социальной значимости всех форм труда являются предпосылкой подъема социального самосознания человечества, в результате чего ценность человека, независимо от его социального положения или национальной принадлежности, существенно возросла. Ценность человеческой жизни стала восприниматься не просто как ценность физического существования, а как достойная человека жизнь.

Литература

1. Арутюнов С.А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействия / С.А. Арутюнов. — М.: Наука, 1989. — 250 с.
2. Бутенко А.П. Менталитет россиян и евразийство: их сущность и общественно-политический смысл / А.П. Бутенко, Ю.В. Колесниченко // Социологические исследования. — 1996. — № 5. — С. 92–102.
3. Лихачев Б.Т. Философия воспитания / Б.Т. Лихачев. — М.: Прометей 1995. — 336 с.
4. Ситарам К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситарам, Р. Когделл // Человек. — 1992. — № 3. — С. 62.
5. Сухова Е.И. Ценностная ориентация молодежи как социально-педагогическая проблема / Е.И. Сухова. — М.: Высшая школа, 2004. — 106 с.

6. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский // Семейное воспитание. Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Сост. А.П. Лебедев. – М.: Академия, 2001. – С. 195–203.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 215.
8. Inglehart R. Culture shift in advanced society / R. Inglehart. – Princeton University Press, 1990. – P. 68.

Literatura

1. Arutyunov S.A. Narody' i kul'tury'. Razvitie i vzaimodejstviya / S.A. Arutyunov. – M.: Nauka, 1989. – 250 с.
2. Butenko A.P. Mentalitet rossiyan i evrazijsvo: ix sushhnost' i obshhestvenno-politicheskij smy'sl / A.P. Butenko, Yu.V. Kolesnichenko // Sociologicheskie issledovaniya. – 1996. – № 5. – С. 92–102.
3. Lixachev B.T. Filosofiya vospitaniya / B.T. Lixachev. – M.: Prometej 1995. – 336 s.
4. Sitaram K. Osnovy' mezhekul'turnoj kommunikacii / K. Sitaram, R. Kogdell // Chelovek. – 1992. – № 3. – S. 62.
5. Suxova E.I. Cennostnaya orientaciya molodezhi kak social'no-pedagogicheskaya problema / E.I. Suxova. – M.: Vy'sshaya shkola, 2004. – 106 s.
6. Ushinskij K.D. Trud v ego psixicheskom i vospitatel'nom znachenii / K.D. Ushinskij // Semejnoe vospitanie. Xrestomatiya: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. pед. ucheb. zaved. / Sost. A.P. Lebedev. – M.: Akademiya, 2001. – S. 195–203.
7. Filosofskij e'nciklopedicheskij slovar'. – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1989. – S. 215.
8. Inglehart R. Culture shift in advanced society / R. Inglehart. – Princeton University Press, 1990. – P. 68.

*E.I. Sukhova,
N.Y. Zubenko*

The Content of High School Students' Ideological Training in History of Russian Pedagogy

This paper is devoted to the problem of high-school students' ideological training in Russia, the relevance of which is dictated by the need for a substantial modernization of national university education. The authors trace genesis and reveal features of ideological training content of university students in Russia in the history of pedagogy, highlight key trends and critical states of the university education system, influencing the process of introducing students to contemporary values and judgments.

Keywords: ideological training; university education; ideology; deism; sensationalism; rationalism; monarchism; liberalism; positivism; worldviews; Marxism; determinism.

О.В. Сапронова

Современные технологии выявления теоретических знаний студентов по дизартрии

В статье рассматриваются проблемы создания и верификации компьютерного тестового комплекса для выявления теоретических знаний студентов профиля «Логопедия» в области дизартрии с целью определения их значимой части для формирования ключевых компетенций по данному предмету. В результате верификации заданий по трудности и адекватности было выявлено соответствие тестовых заданий поставленной задаче определения уровня теоретических знаний студентов.

Ключевые слова: дизартрия; верификация тестового комплекса; структура знаний; компетенция.

Для реализации современных высокотехнологичных методик контроля качества результатов обучения и определения структуры знаний студентов в Московском социально-гуманитарном институте (МСГИ) широко применяется метод тестирования знаний студентов с помощью компьютерных тестовых комплексов.

Статистические параметры результатов тестирования могут стать основой для определения значимых характеристик структуры знаний: уровня, устойчивости и глубины, практической и теоретической направленности, а также успешности обучения и готовности к будущей практической работе. Эта проблема является актуальной и вызывает интерес исследователей: В.С. Аванесова, В.В. Борисовой, В.И. Васильева, Т.Н. Караушева, Т.А. Метельской, А.Н. Майорова, О.Г. Налбандяна, Е.В. Оганесяна, Л.В. Терентьевой, В.Ф. Тягуновой, М.Б. Чельшковой и др.

Т.А. Метельская отмечает, что для того чтобы комплекс тестовых заданий являлся объективным и адекватным инструментом для определения уровня и структуры знаний студентов, он должен отвечать следующим условиям:

- 1) в соответствии с учебной программой дисциплины равномерно охватывать все разделы дисциплины;

- 2) обладать широким распределением заданий по степени трудности как по комплексу в целом, так и по каждому разделу изучаемой дисциплины;
- 3) обладать высокой степенью адекватности, то есть, результаты тестирования должны эффективно дифференцировать студентов по уровню знаний;
- 4) обладать высокой степенью устойчивости для выявления остаточных знаний студентов, и знаний, основанных не на механическом запоминании отдельных разрозненных фактов, а на глубоком целостном понимании предмета;
- 5) быть помехоустойчивым, то есть исключаящим влияние вероятностного варианта тестирования;
- 6) обладать достаточным объемом, исключаящим возможность «натаскивания», то есть механического запоминания заданий и вариантов ответов на задания;
- 7) быть достаточно разнообразным по форме заданий и формулировок, чтобы избежать быстрой утомляемости тестируемых.
- 8) обладать высокой степенью валидности, то есть результаты тестирования должны отражать именно те качества, умения и навыки студента, которые как необходимы для дальнейшего прогресса в обучении, так и характеризуют студента как будущего специалиста. Степень валидности теста определяется не только содержанием комплекса заданий, но и методикой обработки и анализа полученных результатов [6: с. 122–127].

Научно-методологической основой содержания компьютерного тестового комплекса по выявлению теоретической базы по дисциплине «Дизартрия» являются исследования ведущих специалистов в этой области логопедии и смежных наук, имеющих опыт как в теоретическом, так и практическом плане работы: Е.Ф. Архиповой, Л.О. Бадаляна, Е.Н. Винарской, Е.М. Мастюковой, О.В. Правдиной, О.Г. Приходько, К.А. Семеновой и др.

При составлении компьютерного тестового комплекса возникла необходимость уточнения данных о качестве знаний по ранее пройденным смежным дисциплинам. Для этого были проанализированы результаты тестирования по предметам «Невропатология», «Анатомия и физиология детского возраста», «Психология», «Введение в специальность», «Дислалия» и др. Выяснилось, что большинство студентов имеют положительную аттестацию по этим дисциплинам, что предполагает у них наличие определенного объема знаний, являющегося предваряющим базисом для изучения специального предмета «Дизартрия».

Данный компьютерный тестовый комплекс был создан для выявления базовых теоретических знаний по предмету, содержание которого было модифицировано в соответствии с последними требованиями к подготовке специалистов высшей школы в компетентностно-ориентированном пространстве современной педагогической парадигмы. Реальная парадигма специальной педагогики определяется системностью научного мышления, актуализацией максимального соединения и взаимопроникновения теории и практики изучаемого предмета.

Коллективом преподавателей НОЧУ ВПО МСГИ разработана инновационная модель обучения будущих учителей-логопедов в рамках преподавания дисциплины «Дизартрия». В свете компетентностно-ориентированного обучения студентов профессии «учитель-логопед» было значительно обогащено и переструктурировано содержание учебного материала, перемещен акцент на увеличение объема практических навыков и умений студентов по предмету и расширение междисциплинарных связей (особенно со стороны клинических основ дизартрии), предложен новый модульный подход к процедуре логопедического обследования лиц с дизартрическими расстройствами.

В структуру содержания дисциплины «Дизартрия» включено несколько блоков-модулей: теоретико-методологический блок; интеграционно-диагностический блок; модуль практических навыков и умений; блок логопедических технологий для дифференциальной диагностики и коррекции дизартрических расстройств.

Особенностью научно-теоретического блока является расширение объема сведений, касающихся освещения не только дизартрии, но и стертой дизартрии и минимальных дизартрических расстройств. Подробное рассмотрение проблем легких дизартрических расстройств является актуальным, поскольку количество нуждающихся в логопедической помощи именно с легкими дизартрическими расстройствами неуклонно растет.

Также в рамках теоретико-методологического блока освещаются и другие актуальные проблемы дизартрии:

- изучение различных форм дизартрии с учетом нейро- и психолингвистического подходов;
- совершенствование приемов нейропсихологической диагностики речи, высших психических функций и моторики у лиц с дизартрией;
- разработка приемов ранней логопедической помощи детям с дизартрическими расстройствами;
- совершенствование методов логопедической работы с детьми группы риска;
- усиление взаимосвязи в работе невропатолога, логопеда и других специалистов;
- разработка моделей коррекционно-логопедического воздействия на лиц с дизартрическими расстройствами, имеющими сложную структуру дефекта.

Теоретический модуль включает следующие направления: учение о дизартрии; специфика стёртых дизартрий и минимальных дизартрических расстройств; изучение системы коррекционно-логопедической работы при различных дизартрических расстройствах.

В процессе изучения предмета «Дизартрия» возникает необходимость контролировать уровень полученных студентами знаний, а также выяснить, сформировалась ли система научно-теоретических профессиональных представлений по предмету. Для выявления базовых теоретических знаний студентов по дизартрии и был создан компьютерный тестовый комплекс (КТК).

При разработке КТК изначально была сформулирована его цель — измерение учебных достижений студентов профиля «Логопедия» по дисциплине «Дизартрия».

Задачами КТК являются:

- измерение учебных достижений студентов в области изучения дизартрии;
- определение структуры теоретических знаний студентов по данному предмету.

Первоначально для создания тестовых заданий был определен круг учебного материала, по которому необходимо проконтролировать уровень сформированных знаний студентов по дизартрии. Далее были отобраны темы, включаемые в тестовый комплекс, и количество заданий по каждой теме. Затем создавались сами задания, при конструировании которых использовались четыре формы: открытая, закрытая, на соответствие, на упорядочение.

Анализ содержания КТК по выявлению теоретического базиса по дисциплине «Дизартрия» определил наличие в нем 250 вопросов по 12 темам, касающимся теоретического изучения дизартрии и смежных дисциплин учебного плана для студентов-логопедов. Разделы тестового комплекса определены следующей тематикой: научно-теоретические аспекты изучения дизартрии (25 вопросов); нейрофизиологические основы учения о дизартрии (22 вопроса); анатомо-физиологические основы учения о дизартрии (20 вопросов); классификация дизартрий (17 вопросов); формы дизартрии (30 вопросов); диагностика дизартрии (24 вопроса); учение о произносительной стороне речи (11 вопросов); нарушения просодической стороны речи при дизартрии (11 вопросов); специфика логопедической работы при дизартрии (24 вопроса); состояние моторной сферы при дизартрии (11 вопросов); минимальные дизартрические расстройства (26 вопросов); дизартрия при ДЦП (29 вопросов). Значимость каждого раздела для понимания изучаемого предмета весьма велика, без какого-либо из перечисленных аспектов представление о дизартрии теряет целостность и становится неполным.

Ответы на вопросы тестового комплекса структурированы по трем типам: единственно верный ответ; несколько верных ответов; ввод ответа с клавиатуры (соотнесение правильности ответа).

В исследовании Т.А. Метельской выделяются две группы методов анализа заданий: экспертные и математические. «Сразу же после написания заданий их анализ проводится экспертными методами, которые позволяют оценить, в какой степени задания соответствуют по содержанию предмету измерения, то есть действительно ли задания позволяют измерить именно те знания, умения и навыки, для которых разрабатывается тест. После разработки и проведения экспертного анализа заданий получается первый вариант теста. Как правило, этот вариант бывает еще очень несовершенным. Чтобы повысить его качество, используются математические методы. Для применения этих методов нужен эмпирический материал — результаты реальной проверки (апробации) теста в студенческих группах. После тестирования осуществляется

анализ тестовых заданий с использованием математических методов. Только после этого окончательно решается вопрос о включении того или иного задания в состав теста» [7: с. 13].

Таким образом, компьютерный тестовый комплекс для выявления теоретического базиса по дисциплине «Дизартрия» был разработан и предложен студентам дефектологического факультета НОЧУ ВПО МСГИ. В тестировании приняли участие студенты II курса в количестве 80 человек. Каждому из них была представлена компьютерная выборка из 60 случайно выпавших вопросов, предлагаемых в произвольном порядке. Для создания эталонного объекта были также протестированы студенты старших курсов и учителя-логопеды с большим практическим стажем. Результаты тестирования обеих групп исследуемого контингента были занесены в таблицы и подвергнуты математической статистической обработке.

В работах разных авторов указывается на положительные стороны использования тестирования в процессе контроля знаний студентов. Так, О.В. Матвеева отмечает факт психологической устойчивости метода, успешности его использования для контингента с повышенным уровнем тревожности, подвижностью нервных процессов с преобладанием возбудимости или заторможенности при построении ответа непосредственно экзаменатору. «Для большинства студентов контрольное мероприятие является в той или иной степени стрессовой ситуацией. Психологическое напряжение зачастую не позволяет студенту в полной мере мобилизовать свои способности и адекватно продемонстрировать уровень знаний, полученных в результате обучения. В рамках учебного процесса используются различные формы проверки знаний студентов: традиционные и новые. Классические формы контрольных мероприятий имеют как достоинства, так и ряд недостатков, из которых наиболее серьезной является низкая степень надежности, связанная с возможной необъективностью и эффектами внешнего и внутреннего психологического воздействия. Формально более объективный тестовый метод контроля уровня знаний имеет более высокую степень устойчивости к внешнему воздействию. Тестирование (компьютерный или письменный вариант на бумажном носителе) моделирует взаимоотношения экзаменатора и студента во время контрольного испытания, однако неизбежная формализация модели взаимодействия вносит свои ограничения и системные ошибки в оценке уровня знаний студентов. Здесь важно разграничить понятия «контроль» и «тестирование». Под «контролем» следует понимать процедуру управления обучением, а под «тестированием» — процедуру констатации факта «знает – не знает». Безусловно, обе процедуры имеют значение для подготовки специалиста, но они же имеют разные целевые функции» [5: с. 11].

По мнению В.В. Борисовой, Т.А. Метельской, О.Г. Налбандяна, Е.В. Оганесяна, популярность тестирования обусловлена технологичностью, стационарностью условий процесса тестирования, высокой дифференциацией

и оперативностью получения результатов. Авторы отмечают, что эти преимущества реализуются при наличии надежных, валидных комплексов тестовых заданий. Поэтому комплексы тестовых заданий должны быть верифицированы, то есть, определены все значимые параметры комплекса и установлена его пригодность для достижения поставленной цели [3: с. 42–44]. Для установления применимости описанного КТК использовалась методика объективной верификации и отбора тестовых заданий, основанная на корреляционном анализе результатов тестирования репрезентативной группы студентов. Такой группой, как мы уже говорили стали студенты II курса разных филиалов дефектологического факультета НОЧУ ВПО МСГИ, изучившие теоретический курс предмета «Дизартрия» и посещавшие лабораторно-практические занятия в соответствии с учебным планом. Каждым студентом выполнялось задание произвольной компьютерной выборки путем выбора ответа из предложенных вариантов.

Особенностью системы верификации является анализ каждого задания комплекса. В процессе верификации для каждого задания определялись параметры его трудности, адекватности и устойчивости.

Важным параметром, характеризующим задания тестового комплекса, является *параметр трудности* вопросов, определяемый по доле студентов, не сумевших ответить правильно. На графике распределения вопросов комплекса по трудности (рис. 1) мы видим, что смещение кривой преобладает в сторону легких вопросов. По результатам анализа средняя трудность вопросов оказалась невысокой (0,28), приблизительно 1/3 вопросов (около 80-ти вопросов из 250) занижена по степени трудности для исследуемого контингента студентов. Соответственно исследуемый комплекс не обладает достаточно широким и равномерным распределением заданий по параметру трудности.

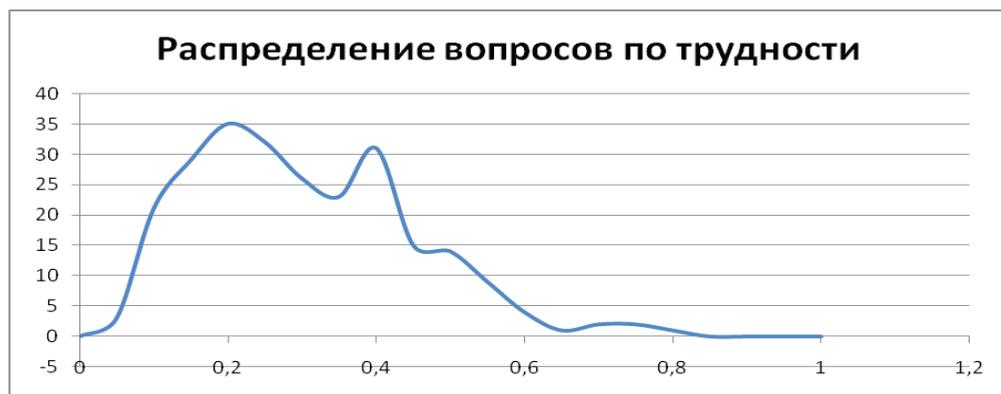


Рис. 1. Распределение вопросов тестового комплекса по трудности

Анализ результатов тестирования репрезентативной группы позволяет определить *параметр адекватности* заданий по всему комплексу. Параметр адекватности задания определяется как коэффициент корреляции между результатами группы студентов по одному заданию и результатами той же

группы студентов по всему комплексу. Фактически, параметр адекватности задания показывает, насколько эффективно данное задание участвует в формировании распределения студентов по уровню знаний. На графике распределения вопросов тестового комплекса по адекватности (рис. 2) выделяется незначительная группа вопросов и легких, и неадекватных.

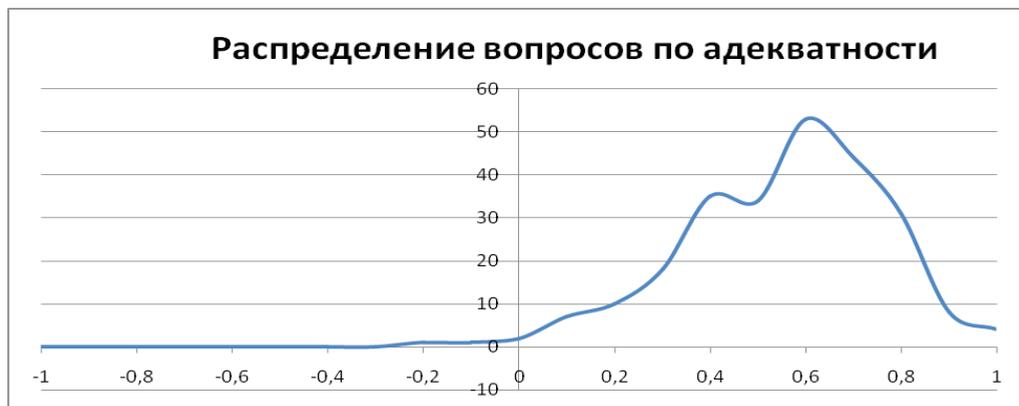


Рис. 2. Распределение вопросов тестового комплекса по адекватности

Выявленных легких неадекватных вопросов оказалось 18 из разных разделов тестового комплекса. Причем из 12-ти разделов такие вопросы выявились только в семи. Количество легких вопросов с плохой адекватностью по разным разделам учения о дизартрии получилось неодинаковым: по одному вопросу из разделов «анатомо-физиологические основы дизартрии» и «формы дизартрии»; по два вопроса из разделов «научно-теоретические аспекты учения о дизартрии» и «классификация дизартрий»; три вопроса из раздела «диагностика дизартрии»; четыре вопроса из раздела «специфика логопедической работы при дизартрии» и пять вопросов из раздела «дизартрия при ДЦП».

Анализ содержания вопросов и возможных причин их заниженной трудности относительно исследуемого контингента определил некоторые явные тенденции в разделении этих вопросов на три группы.

К первой группе вопросов относятся такие, в которых легкость ответа обусловлена содержательной недоработкой тестового задания, то есть выбор слишком очевиден из формулировок возможных вариантов ответа или эти варианты слишком подробно расписаны (практически являясь подсказками к выбору студента). Эти вопросы подлежат безусловному удалению при модификации тестового комплекса.

Ко второй группе вопросов можно отнести вопросы, ответы на которые определяются учебными способностями студентов (наличием аналитико-синтетического и логического мышления, с помощью которого легко «угадать» ответ без специальных знаний).

К третьей группе вопросов относятся те, для ответа на которые студент должен обладать комплексом специальных знаний по дисциплине и смежным

предметам. Кажущаяся легкость ответов на данные вопросы обусловлена тем, что студенты выучили предлагаемый им лекционный и дополнительный материал. Интересно отметить, что по тематике вопросов третьей группы студентам в течение семестра предлагалась самостоятельная учебная деятельность в форме конспектирования первоисточников, причем обязательная для выполнения. Знания по этой группе вопросов актуализировались в виде легкости ответов на тестовые задания (то есть невозможно было ответить на эти вопросы, точно не зная правильный ответ). Из 18 легких неадекватных вопросов перспективными для возможной переработки могут быть вопросы второй и третьей групп, но в настоящем исследовании они подлежат удалению с целью увеличения степени адекватности комплекса.

При дальнейшем анализе выделилась малочисленная группа вопросов, приемлемых по трудности, но неадекватных по корреляции между ответами студентов на данный вопрос и суммарными результатами (коэффициент от 0,02 до 0,18, то есть ниже значимого барьера 0,2). Интересно отметить, что эти вопросы относятся к разделам, знание которых базируется на освоении клинических основ дизартрии (особенно невропатологии, три вопроса из четырех) и предполагают владение специальной терминологией. Низкие показатели адекватности в данной группе обусловлены несомненной трудностью этих вопросов для студентов, так как предполагают более глубокое понимание природы дизартрии и наличие знаний по смежным дисциплинам.

Один вопрос попал в раздел неадекватных парадоксально (скорее по причине технической ошибки). Отсутствие ответа на него у студентов, которые с легкостью отвечали на более сложные вопросы, необъяснимо. Не ответить на него могли только абсолютно неготовые к тесту студенты (а из предыдущего анализа мы выяснили, что данный контингент имеет подготовительную базу по предмету).

На графике зависимости адекватности вопросов от трудности (рис. 3) мы видим, что среди общего объема легких вопросов есть адекватные (с положительным значением от 0,2 до 0,67), а есть неадекватные (с отрицательной адекватностью или меньше 0,2), которые не являются значимыми при определении уровня знаний студентов.

Неравномерность распределения параметров трудности и адекватности в заданиях комплекса может привести к искажению результатов тестирования, поэтому возникает необходимость корректировки.

По методике верификации тестовых комплексов (В.В. Борисова, Т.М. Метельская, О.Г. Налбандян) задания с отрицательной степенью адекватности (если это не результат обособленной группы) должны быть переработаны или исключены из комплекса. Авторы поясняют, что «... задания с близкой к нулю степенью адекватности, результаты по которым не коррелируют с уровнем знаний студентов, характеризуют разрозненные знания, полученные не системным образом. Такие задания, не дифференцируя тестируемых по уровню знаний, характеризуют объем знаний и наиболее приемлемы при критериально-ориентированной

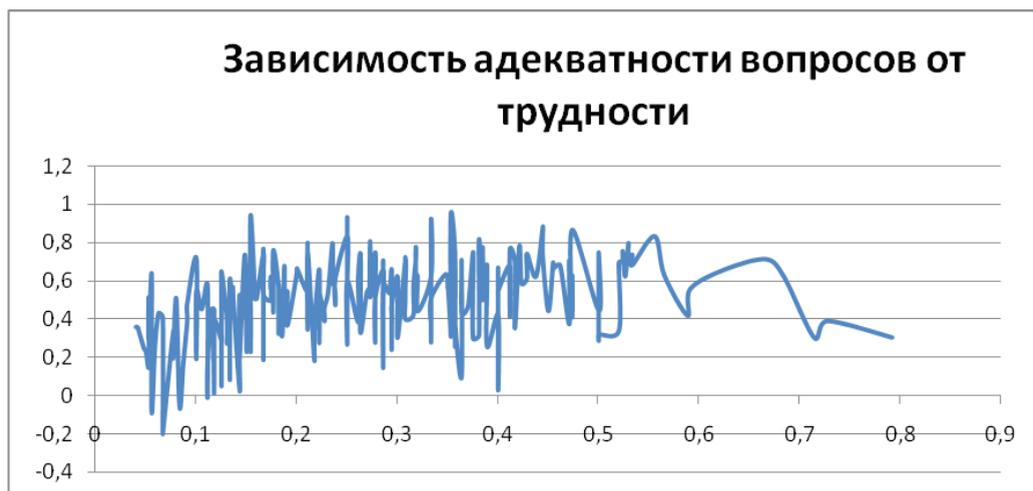


Рис. 3. Зависимость адекватности вопросов тестового комплекса по выявлению теоретических знаний от их трудности

оценке результатов тестирования. Задания с высокой степенью адекватности, по которым группа выступает как единый коллектив, характеризуют знания, полученные в результате целенаправленного учебного процесса. Таким образом, легкие задания с малой адекватностью характеризуют тщательность самостоятельного изучения студентом дисциплины и объем полученной информации. Трудные адекватные задания характеризуют уровень знаний, полученных в результате учебного процесса» [4: с. 39–43].

Согласно этим положениям, тестовый комплекс по выявлению теоретических знаний в области дизартрии необходимо скорректировать, поэтому в процессе его усовершенствования легкие вопросы с положительной адекватностью остаются в комплексе неизменными (54 вопроса), а легкие неадекватные вопросы нуждаются в переработке с целью усложнения или подлежат удалению (36 вопросов). (Было принято решение легкие неадекватные вопросы в рамках этого исследования удалить.)

При последующей корректировке тестового комплекса были удалены три группы вопросов: очень легкие (трудность меньше 0,1 независимо от адекватности) — 14 вопросов; неадекватные (меньше 0,2, независимо от трудности) — 4 вопроса; легкие и неадекватные — 18 вопросов.

На рисунке 4 представлен скорректированный график распределения вопросов по трудности. Видна динамика изменения параметра трудности после удаления нежелательной группы вопросов: если удалить легкие вопросы, параметр трудности увеличится с 0,28 до 0,36.

Рассмотрим скорректированный график распределения вопросов по адекватности (рис. 5) На графике видно, что неадекватных вопросов в тестовом комплексе нет. При этом средняя адекватность вопросов до корректировки теста (0,5) показывает, что такой заниженный параметр выявляется как у очень трудных

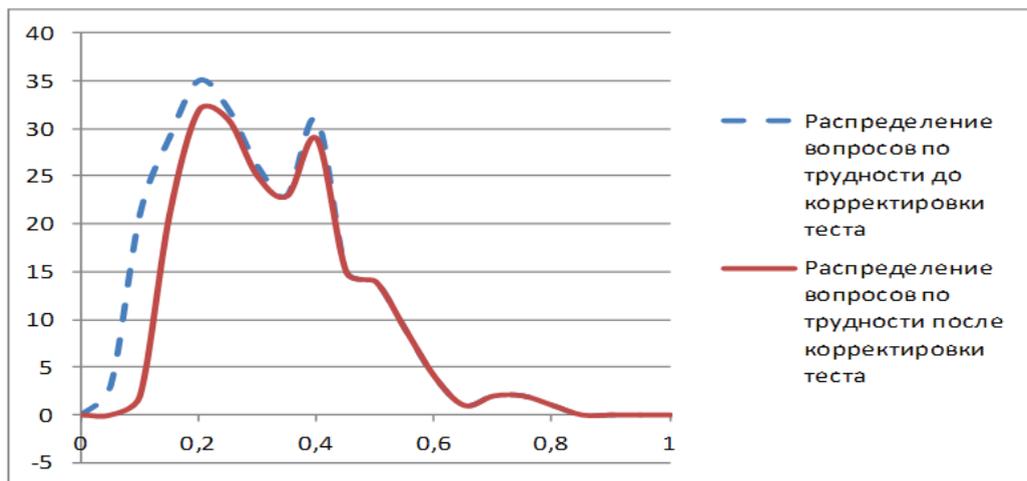


Рис. 4. Распределение вопросов тестового комплекса по трудности после корректировки

вопросов, так и у очень легких. При удалении легких вопросов параметр трудности увеличивается с 0,28 до 0,36, при этом адекватность также возрастает до 0,56. Таким образом, степень адекватной трудности заданий увеличилась и их соответствие педагогической цели выявления теоретических знаний по дизартрии стало более валидным. Такой комплекс можно считать устойчивым.

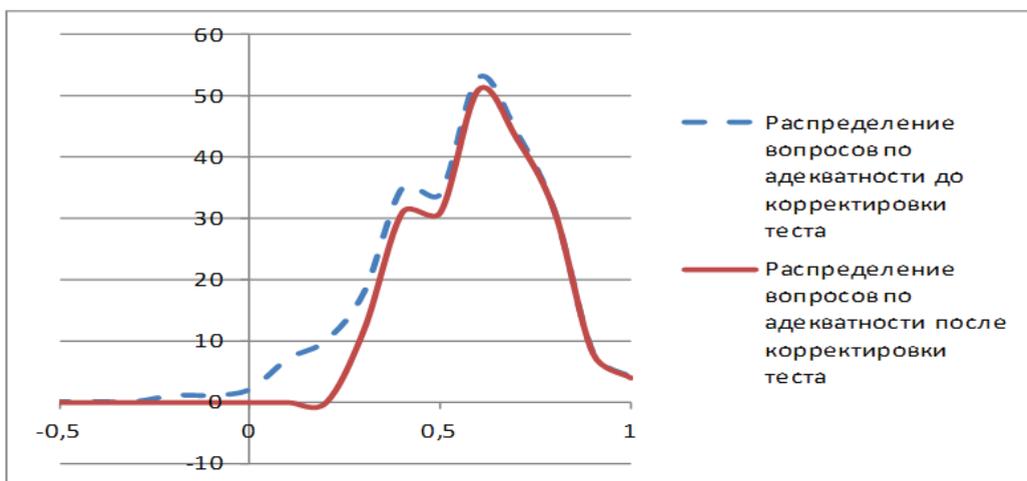


Рис. 5. Распределение вопросов тестового комплекса по адекватности после корректировки

Итак, компьютерный тестовый комплекс по выявлению теоретического базиса дисциплины «Дизартрия» прошел необходимую процедуру верификации, которая выявила соответствие тестовых заданий поставленной задаче определения уровня теоретических знаний в области дизартрии. Корректировка теста путем удаления 36 вопросов увеличила среднюю трудность с 0,28 до 0,36 и соот-

ветственно привела к увеличению средней адекватности вопросов с 0,5 до 0,56. Таким образом, в компьютерном тестовом комплексе будут участвовать только 214 вопросов со средней трудностью 0,36 и адекватностью 0,56.

Литература

1. *Аванесов В.С.* Знания как предмет педагогического измерения / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 3. – С. 3–32.
2. *Борисова В.В.* Определение характеристик тестовых заданий методами корреляционного анализа / В.В. Борисова, О.В. Матвеева, Т.А. Метельская // Инновационные методы и средства оценки качества образования: мат-лы IV научно-методической конференции (Москва, МГУП, 20–21 апреля 2006 г.). – М.: МГУП, 2006. – С. 40–42.
3. *Борисова В.В.* Система верификации тестовых заданий методами статистического анализа / В.В. Борисова, Т.А. Метельская, О.Г. Налбандян, Е.В. Оганесян // Инновационные методы и средства оценки качества образования: мат-лы конференции. – М.: МГУП, 2006. – С. 42–44.
4. *Борисова В.В.* Применение корреляционного анализа в проблеме верификации тестовых заданий / В.В. Борисова, О.В. Матвеева, Т.А. Метельская, О.Г. Налбандян, Е.В. Оганесян // Новые технологии в образовании, науке и экономике: труды XII-го международного симпозиума (г. Шарджа (ОАЭ)). – М.: Информационно-издательский центр Фонда поддержки вузов, 2006. – С. 39–43.
5. *Матвеева О.В.* Влияние личностных характеристик на результаты контроля уровня знаний студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Матвеева. – М., 2009. – 11 с.
6. *Метельская Т.А.* Формирование валидных комплексов тестовых заданий / Т.А. Метельская // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2006. – № 4 (июнь). – С. 122–127.
7. *Метельская Т.А.* Верификация тестовых заданий для контроля уровня знаний в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Метельская. – М., 2007. – 13 с.

Literatura

1. *Avanesov V.S.* Znaniya kak predmet pedagogicheskogo izmereniya / V.S. Avanesov // Pedagogicheskie izmereniya. – 2005. – № 3. – S. 3–32.
2. *Borisova V.V.* Opredelenie karakteristik testovykh zadaniy metodami korrelyacionnogo analiza / V.V. Borisova, O.V. Matveeva, T.A. Metel'skaya // Innovacionny'e metody' i sredstva ocenki kachestva obrazovaniya: mat-ly' IV nauchno-metodicheskoy konferencii (Moskva, MGUP, 20–21 aprelya 2006 g.). – M.: MGUP, 2006. – S. 40–42.
3. *Borisova V.V.* Sistema verifikacii testovy'x zadaniy metodami statisticheskogo analiza / V.V. Borisova, T.A. Metel'skaya, O.G. Nalbandyan, E.V. Oganesyanyan // Innovacionny'e metody' i sredstva ocenki kachestva obrazovaniya: mat-ly' konferencii. – M.: MGUP, 2006. – S. 42–44.
4. *Borisova V.V.* Primenenie korrelyacionnogo analiza v probleme verifikacii testovy'x zadaniy / V.V. Borisova, O.V. Matveeva, T.A. Metel'skaya, O.G. Nalbandyan, E.V. Oganesyanyan // Novy'e texnologii v obrazovanii, nauke i e'konomike: trudy'

XII-go mezhdunarodnogo simpoziuma (g. Shardzha (OAE')). – M.: Informacionno-izdatel'skij centr Fonda podderzhki vuzov, 2006. – S. 39–43.

5. *Matveeva O.V.* Vliyanie lichnostny'x karakteristik na rezul'taty' kontrolya urovnya znaniy studentov vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / O.V. Matveeva. – M., 2009. – 11 s.

6. *Metel'skaya T.A.* Formirovanie validny'x kompleksov testovy'x zadaniy / T.A. Metel'skaya // E'konomicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2006. – № 4 (iyun'). – S. 122–127.

7. *Metel'skaya T.A.* Verifikaciya testovy'x zadaniy dlya kontrolya urovnya znaniy v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / T.A. Metel'skaya. – M., 2007. – 13 s.

O.V. Sapronova

Modern Techniques Identifying Students' Theoretical Knowledge of Dysarthria

This article deals with creation and verification of computer test-suite assessing theoretical knowledge of dysarthria with speech therapy students in order to determine its significant part for further formation of their diagnostic competence in the subject. Statistical parameters of test returns may be the basis for determining the relevant characteristics of knowledge structure. We used the method of correlation analysis. The investigation result showed that the verification procedure detects test tasks' congruence with the set goal of theoretical knowledge of dysarthria identification.

Keywords: dysarthria; test-suite verification; knowledge structure; competence.

И.А. Малышева

Социальная успешность личности в современном обществе

Проблема социальной успешности — дефицитарная область отечественной психолого-педагогической науки. И каждое научное исследование по этой проблеме приближает нас к ответу на вопрос: что такое социальная успешность, каковы ее критерии и пути развития?

Ключевые слова: социальная успешность; психологические предикторы; самооценка личности; активность личности; экспертные оценки.

Успешность человека в обществе тесно связана с его социальной природой, с проявлением его сущностного начала. Нормальное психическое развитие личности возможно при динамическом равновесии двух взаимосвязанных сторон жизненного процесса, в которых проявляется взаимодействие личности с обществом: «включенность» в социум и «обособление» от него, то есть желание слиться с общностью, быть единым с нею, но в то же время необходимость выделиться, быть замеченным в своих действиях, быть признанным. Противоречие между этими тенденциями задает главные социально-психологические параметры социальной успешности личности.

Осмысление данной проблемы становится все более актуальным в современном мире рыночных отношений, где обязательными являются такие характеристики личности, как честолюбие, предприимчивость, прилежание, упорство в достижении цели, практицизм, расчетливость, и которые почти не оставляют шансов тем, кто такими качествами не обладает.

Исследования проблемы успешности чаще встречаются в социологических работах и в литературе, имеющей отношение к управленческой деятельности, психологии бизнеса и деловой культуры, формируя тем самым представление об успехе как сугубо экономическом понятии.

Сущностная природа успеха до сих пор не изучена, и, несмотря на «глобализацию» этого понятия, оно пересекается с целым рядом философских и психологических категорий, что делает дальнейшие исследования чрезвычайно востребованными.

Актуальность философского анализа проблемы успешности просматривается в трех основных направлениях. Во-первых, реконструкция исторически меняющегося содержания понятий «успех», «успешное действие», «успешная деятельность» имеет прямое отношение к формированию представлений о коллективном субъекте получения знания. Во-вторых, очевидна социокультурная значимость исследования понятия «успех», предполагающая взаимодействие социального и гносеологического анализа. Вопрос здесь состоит в том, какую теоретическую модель успеха избрать в качестве приоритетной, каков характер межсубъектной сферы коммуникации, легитимизирующей тот или иной образ успеха. В-третьих, понятие «успех», как правило, ассоциируется с его обыденными смыслами, в то время как философское обоснование этого феномена имеет прямое отношение к проблеме самоидентификации личности и ее самооценке.

Один из признаков жизненной философии современных людей и на Западе, и в России — это их стремление к успеху. Успех чаще всего понимается как достижения человека во внешнем мире, как успех материальный, денежный, карьерный, связанный со славой и получением земных удовольствий. Нынешняя эпоха характеризуется массовым устремлением людей к материальным ценностям и разнообразным видам комфорта. Отсюда проистекает культ внешнего успеха, стремление к обладанию большим количеством денег, достижению высоких постов, непрерывному получению удовольствий, наслаждений, реализующий господство принципа количества над принципом качества. Именно количество признается мерилем успеха и социальной успешности личности. Однако количество материальных благ на земле ограничено, поэтому возникает конкуренция, битвы и сражения, принимающие грубые, а порой и изощренные формы.

Несмотря на свое желание, огромное количество людей успеха не добиваются. А многие из тех, кто приходит к внешним достижениям, не испытывают при этом и малой доли ожидаемого удовлетворения или даже испытывают чувство разочарования. Объяснение этого феномена заключается в том, что люди эмпирически стремятся к успеху, зачастую не понимая, что такое успех, какова его природа и механизмы достижения. Между тем очевидно: чтобы достичь его, надо отчетливо понимать цель собственной деятельности.

Понять природу успеха и успешности — значит, в первую очередь, найти его основания, лежащие как в философии деятельности, так и вне ее: в сфере психологических, социально-психологических (коммуникативных) и обыденных смыслов. На наш взгляд, категория успеха с известными оговорками может быть отнесена к разряду общенаучных, поскольку ее понятийно-смысловой каркас формируется в нескольких научных областях. Конкретное проявление этих аспектов можно обнаружить в категориях активности, личности, деятельности, коммуникации, самооценки.

Успех — это то, что человек завоевывает, добивается, потому он немислим без активности человека. Человеческая активность, рассматриваемая в философии как особое личностное свойство, связанное с жизненным путем, самоорганизацией и самоосуществлением. Проблема активности субъекта в познании и деятельности давно была в центре внимания многих философов.

Теснейшим образом переплетается с успехом категория личности. В отечественной психолого-педагогической науке тема личности разрабатывалась в трудах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева. Именно личность не только действует и достигает поставленной цели, но и оценивает собственную деятельность либо как успешную, либо как неуспешную. Поэтому возможна и необходима разработка личностной типологии индивидов с точки зрения их отношения к целеполаганию и успеху. Важной представляется задача выявить структуру успешной личности.

Понятие «успех» можно рассматривать в узком и широком значении. Узкое значение сводится к пониманию оценки конкретного результата, достижения, значимости для личности. В широком смысле под успехом понимается жизненная успешность, которую человек достигает и переживает в ходе собственной жизнедеятельности, стремясь реализовать собственный потенциал.

Успех личности в контексте жизнедеятельности может выступать формой самореализации и приводить к субъективной удовлетворенности процессом жизни. В том случае, если личность ощущает себя успешной, повышается осознание своей способности и компетентности в управлении собственной жизнедеятельностью, разрешении жизненных трудностей, реализации поставленных целей. Иными словами, успешная личность осознает свою самоэффективность.

Понятия «ответственность», «успех» и «самоэффективность» являются взаимозависимыми детерминантами. По мнению канадского психолога А. Бандуры, которое мы полностью разделяем, люди, осознающие свою самоэффективность, прилагают больше усилий для выполнения сложных дел, чем люди, испытывающие сомнения в своих возможностях [1]. В свою очередь, высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно приводит к получению желаемого результата.

В психологии проблема успеха и успешности личности в большей степени разрабатывалась зарубежными исследователями, которые в основном связывали ее с мотивацией достижения, с уровнем притязаний и самоэффективностью, с личностными детерминантами (самооценкой, локусом контроля).

Если рассматривать понятие «успешность личности», то, к сожалению, в доступной литературе сложно найти его определения. Как зарубежные, так и отечественные исследователи, говоря об успешности, используют понятие «успех». Есть ссылки на переживание успешности (А. Бандура, К.В. Солоед, Л.И. Дементий). В этом случае под успешностью подразумевается состояние, которое появляется в результате или в предвкушении достижения успеха. А.М. Федосеева, Л.А. Мальц к этому определению добавляют «владение способами, которые обеспечивают высокий результат в достижении поставленных целей». Именно владение способами деятельности, позволяет человеку перейти от единичного успеха к постоянному, обеспечивая ему успешность в том или ином деле [9].

Характер деятельности, и соответственно, целей может быть разным, а виды успешности — различными. В зависимости от той области, в которой человек задается самосовершенствованием и развитием, выделяют лич-

ностную, социальную, профессиональную, которые в совокупности образуют жизненную успешность.

Для человека важна не только внешняя оценка его успешности («он достиг своей цели, он успешен»), но и его внутренняя («я достиг, чего хотел, я успешен»). Если человек не оценивает себя как успешного, то его успешность, казалось бы, может стоять под вопросом. Но в процессе нашего исследования встречались такие интересные случаи, когда испытуемый оценивал себя как «неуспешную личность», а близкий к нему коллектив, наоборот — как «высоко успешную». Можно сделать предварительные выводы о том, что у такого человека может быть большое будущее при поддержке коллектива, внутренней активной позиции и уверенности в себе.

В рамках нашей работы мы пытались найти те независимые переменные, которые будут являться внешними и внутренними детерминантами социальной успешности, определить, в чем она проявляется и каковы ее критерии, для того чтобы ее можно было экспериментально изучить, а значит, попытаться предсказать будущее развитие личности.

В нашем исследовании группа испытуемых состоит из студентов педагогического факультета. В качестве критериев и приемлемых показателей социальной успешности могут выступать:

– объективные показатели: успеваемость в профессионально ориентированных предметах; высокий статус в межличностных отношениях, в том числе среди взрослых; положительные отношения в коллективе; общественное признание; одобрение (принятие) со стороны коллектива учителей или референтных лиц;

– субъективные показатели: активное отношение к деятельности; уверенность в своих силах; удовлетворенность социальным статусом, реализация значимых ценностей; творческая адаптивность (готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы и справляться с ними).

С помощью таких методик, как тест ММРІ, тест Люшера, опросников, нацеленных на выявление самооценки и социального интеллекта, а также теста «Зеркало», мы собираем базу данных объективных и субъективных характеристик личности. А математическая статистика позволит выявить те независимые переменные, которые впоследствии помогут определить то или иное будущее социальное развитие личности.

О том, что самооценки весьма информативны во многих отношениях, говорят такие исследователи, как И.В. Егоров, Л.Б. Филонов, А.Н. Лебедев и др. Одной из задач нашего исследования является диагностика социальной успешности личности по самооценкам. В ее решении нам помогает тест «Зеркало», разработанный доктором биологических наук А.Н. Лебедевым и его коллегами [2, 3, 5]. Особенность теста состоит в том, что по небольшому набору самооценок возможно с довольно большой точностью выявлять предпосылки социальной успешности и профессиональных достижений личности (и многих иных особенностей развития личности).

Другая задача нашего исследования — найти диагностические уравнения, обеспечивающие диагностику социальной успешности и проверить точность

диагностики психологических предикторов социальной успешности личности в контрольных измерениях.

На первом этапе нашей работы мы использовали данные полной выборки из 57-ми студентов 1–4 курсов педагогического факультета ГБОУ ВПО МГПУ в качестве основы для поиска уравнения множественной линейной регрессии, обеспечивающей прогноз социальной успешности по показателям теста «Зеркало».

На втором этапе исходную выборку разбили на две части. Студенты с четными порядковыми номерами образовали обучающую выборку, а с нечетными — контрольную. Обучающая выборка служила основой для поиска уравнения множественной линейной регрессии. Найденное уравнение мы использовали для прогноза «вслепую» социальной успешности студентов контрольной выборки. Результаты прогноза сравнили с реальными значениями самооценок собственной социальной успешности каждого студента.

Для расчета прогнозируемых значений (Pro) самооценок успешности каждым испытуемым мы использовали уравнения множественной линейной регрессии. Предикторами служили самооценки множества личностных особенностей по тесту «Зеркало». Число всех самооценок в тесте «Зеркало» равно 51. Из них автоматически выбирались пять самооценок, наиболее тесно связанных с самооценками собственной социальной успешности в группе из 57-ми испытуемых. В таблице 1 коэффициенты корреляции предикторов с социальной успешностью показаны в колонке «ВесКоррКод» в круглых скобках. Относительный вес предикторов размещается перед скобками. Уравнение для расчета выглядит так:

Код Своб. чл. k1 k2 k3 k4 k5 x1 x2 x3 x4 x5
 SOC –85,518 1,521 0,809 0,891 –0,184 0,005 22G 27G 07G 24G 39G
 $Pro(i) = -85,518 + 1,521 \times 22G + 0,809 \times 27G + 0,891 \times 07G - 0,184 \times 24G + 0,005 \times 39G$,
 где индексом (i) отмечен порядковый номер конкретного испытуемого. Численные значения признаков 22G – 39G, выраженные в 5-балльной шкале, умножались, каждое на 10 перед включением в формулу для расчета.

Таблица 1

**Предикторы социальной успешности,
их вес и корреляция (Корр) с результативным признаком SOC —
самооценкой собственной социальной успешности**

SOC	Социально-успешный	ВесКоррКод
22G	Уверенность	49(+42)SOC
27G	Спокойствие	27(+35)SOC
07G	Подтянутость	23(+37)SOC
24G	Уравновешенность	01(+33)SOC
39G	Целеустремленность	00(+30)SOC

Отвечая на вопросы теста «Зеркало», испытуемым необходимо было оценить в себе различные психологические качества по 5-балльной шкале. Полученные числовые данные были умножены на 20 для удобства после-

дующего расчета. На рисунке 1 результаты одной из групп испытуемых. Пунктирная линия отражает собственные самооценки социальной успешности испытуемых, а сплошная линия — оценки социальной успешности по уравнению множественной линейной регрессии, указанному выше.

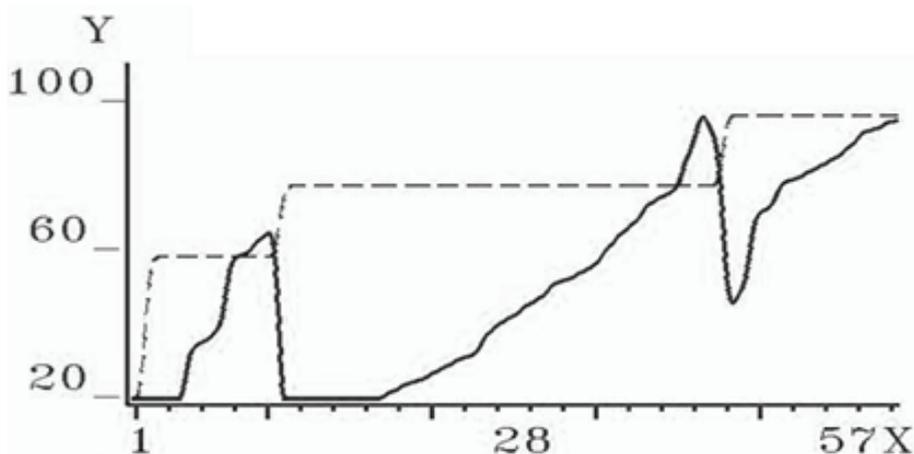


Рис. 1. Оценки успешности

По горизонтальной оси — порядковый номер испытуемого, по вертикальной оси — численные значения реальных самооценок (прямые линии) и прогнозируемых по тесту «Зеркало» самооценок социальной успешности.

На данном рисунке показано: 1 человек оценил свою социальную успешность на 20 баллов, 10 человек — на 60 баллов, 33 человека — на 80 баллов и 13 — на 100 баллов (пунктирные линии). Так, например, испытуемый под номером 43 оценил свою успешность на 80 баллов (четыре балла по 5-балльной шкале), а по прогнозу компьютера его социальная успешность приближена к 100 баллам (пик на сплошной линии). И действительно, прогноз подтверждается: данный студент отличается большой активностью на факультете, хорошей академической успеваемостью и авторитетом в группе. И наоборот, следующий (рядом справа) испытуемый под номером 45, оценил свою успешность на 100 баллов, а по прогнозу компьютера он имеет низкий уровень социальной успешности (глубокая яма на сплошной линии), что и подтверждается в жизни.

Результаты контрольных измерений прогнозируемых значений социальной успешности в сравнении с ее реальными оценками отражены в таблицах 2–4.

Таблица 2

Параметры (k) уравнения, коды (x) предикторов и результата (SOB)

Код	Своб.чл.	k1	k2	k3	k4	k5	x1	x2	x3	x4	x5
SOB	-19,908	-1,926	1,386	1,232	0,374	0,220	18G	27G	22G	07G	03G

Таблица 3

Предикторы, их вес и корреляция (Корр) с результативным признаком (SOB)

SOB	Социально-успешный	ВесКоррКод
18G	Податливость	50(-47)SOB
27G	Спокойствие	36(+40)SOB
22G	Уверенность	11(+43)SOB
07G	Подтянутость	02(+42)SOB
03G	Подвижность	01(+39)SOB

Таблица 4

Реальные (REA) и вычисленные (PRB) самооценки

Испытуемые (обучающая выборка)	PRB (вычислен- ные само- оценки)	REA (реаль- ные само- оценки)	Испытуемые (контроль- ная выборка)	PRB (вычис- ленные само- оценки)	REA (реаль- ные само- оценки)
2нВ.....и	24	1	3бГ.....н'	2	1
2нС.....и	30	1	4дМ.....а'	6	1
3бБ.....у	34	1	4дМ.....и+	9	1
3вМ.....н	35	1	3вС.....е'	13	1
4вБ.....в	35	1	4дЗ.....а'	16	1
3вБ.....е	37	1	4дЧ.....о'	20	1
4вД.....о	42	1	4дЗ.....в'	23	1
3вВ.....и	42	1	3вП.....а'	27	1
3бУ.....о.	44	1	2нП.....ы'	30	1
3бП.....к	46	1	3бЗ.....с'	33	1
3вС.....о	48	1	2нП.....б+	37	1
3вА.....в	49	1	Ме.....и	40	1
2нГ.....р	50	1	4дЛ.....н'	44	1
3бС.....о	50	1	3вК.....е+	47	1
4дТ.....в	51	1	3вК.....и'	51	1
3вК.....ль	52	1	2нХ.....в'	58	1
3бС.....е	55	1	2нИ.....а+	61	1
2нН.....ч	55	1	4вС.....е+	65	1
3вБ.....е	56	1	2нС.....о+	71	1
4вР.....о	57	1	4дД.....е+	75	1
3вБ.....и	57	1	3бП.....на+	82	1
3бФ.....А	61	1	2нШ.....кО'	96	1
4дТ.....в	46	99	4дП.....н*	54	99
4дД.....р	50	99	3бП.....п*	68	99
3бР.....к	55	99	4дК.....и*	78	99
2нН.....в	57	99	3бБ.....о*	85	99
2нО.....ч	61	99	3бР.....к*	89	99
3бК.....о	64	99	4дС.....п*	92	99
4дС.....н	72	99	2нШ.....И*	99	99

Из таблицы 3 следует, что социально успешные студенты считают себя неподатливыми, спокойными, уверенными в себе, подтянутыми и подвижными.

В таблице 4 приводятся значения реальных (REA) и предсказанных (PRB) оценок успешности в двух выборках: контрольной (прогноз «вслепую») и обучающей.

«Слепая» проверка точности прогноза выполнена успешно: высоким реальным значениям самооценок соответствуют высокие прогнозируемые значения.

Диапазон прогнозируемых оценок в обучающей выборке от 2 до 99-ти единиц, а в контрольной выборке — от 24 до 72-х единиц (в сотых долях). Значение, равное 50 %, соответствует полной неопределенности прогноза.

Таким образом, по личностным особенностям, выявленным тестом «Зеркало», удается выполнить достоверный прогноз социальной успешности испытуемых. Самооценки личности являются высоко прогностичными в определении социальной успешности. Математическая статистика помогает в определении точности данного утверждения. И это подтверждает практика: несмотря на то, что некоторые (немногие) оценивают себя низко по тем или иным характеристикам, тест им дает высокий прогноз и наоборот. Значит, нужна внешняя экспертиза социальной успешности, что и является задачей наших следующих исследований.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Берестнева О.Г. Компьютерная психодиагностика: учеб. пособие / О.Г. Берестнева, А.Н. Лебедев, Е.А. Муратова. – Томск.: Изд-во ТПУ, 2005. – С. 114–124.
3. Бовин Б.Г. Информативность экспертных оценок и самооценок в задачах профессиональной диагностики / Б.Г. Бовин, А.Н. Лебедев, Т.И. Литвинова, А.М. Раков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Вып. 10 (73). – С. 81–88. – (Серия «Педагогика и психология»).
4. Дементий Л.И. Типология ответственности и личностные условия ее реализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Дементий. – Ташкент, 1990. – 25 с.
5. Егоров И.В. Основания и принципы создания техники «Таблица перевода фаз ММРІ (миннесотского многофазового личностного перечня) в социально-психологические качества личности / И.В. Егоров // Ученые записки РГСУ. – 2006. – № 5 (спецвыпуск). – С. 128–136.
6. Егоров И.В. Динамика взаимосвязи выраженности некоторых самооценочных социально-психологических качеств личности студентов педагогического вуза / И.В. Егоров // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2007. – № 2 (17). – С. 38–50.
7. Лебедев А.Н. Предикторы профессионального роста / А.Н. Лебедев, Т.И. Литвинова, Д.А. Абрамов // Коллективные научно-исследовательские проекты «Учитель – ученики». 2006–2007 гг. / Отв. ред. А.А. Яковлев. – М.: ГУ–ВШЭ, 2007. – С. 257–274.

8. *Солоед К.В.* Психическое развитие младенцев в условиях материнской депривации: дис. ... канд. психол. наук / К.В. Солоед. – М., 1997. – 142 с.
9. *Федосеева А.М.* Проблема жизненной успешности и пути ее исследования / А.М. Федосеева, Л.А. Мальц // Человек в контексте эпохи: мат-лы регион. науч. конференции, посвященной 85-летию М.Е. Бударина (30 ноября 2005 г.) / Отв. ред. И.И. Кротт [и др.]. – Омск : ОмГПУ, 2005. – С. 235–240.
10. *Филонов Л.Б.* Принципы диагностики индивидуальности в психологической антропологии / Л.Б. Филонов, И.В. Егоров // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сб. науч. ст. / Отв. ред. И.В. Егоров, Л.Б. Филонов. – М.: Экон-Информ, 2010. – С. 58–63.

Literatura

1. *Bandura A.* Teoriya social'nogo naucheniya / A. Bandura. – SPb.: Evraziya, 2000. – 320 s.
2. *Berestneva O.G.* Komp'yuternaya psixodiagnostika: ucheb. posobie / O.G. Berestneva, A.N. Lebedev, E.A. Muratova. – Tomsk.: Izd-vo TPU, 2005. – S. 114–124.
3. *Bovin B.G.* Informativnost' e'kspertny'x ocenok i samoocenok v zadachax professional'noj diagnostiki / B.G. Bovin, A.N. Lebedev, T.I. Litvinova, A.M. Rakov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2007. – Vy'p. 10 (73). – S. 81–88. – (Seriya «Pedagogika i psixologiya»).
4. *Dementij L.I.* Tipologiya otvetstvennosti i lichnostny'e usloviya ee realizacii: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / L.I. Dementij. – Tashkent, 1990. – 25 s.
5. *Egorov I.V.* Osnovaniya i principy sozdaniya tekhniki «Tablica perevoda faz MMPI (minnesotskogo mnogofazovogo lichnostnogo perechnya) v social'no-psixologicheskie kachestva lichnosti / I.V. Egorov // Ucheny'e zapiski RGSU. – 2006. – № 5 (speczvy'pusk). – S. 128–136.
6. *Egorov I.V.* Dinamika vzaimosvyazi vy'razhennosti nekotory'x samoocenochny'x social'no-psixologicheskix kachestv lichnosti studentov pedagogicheskogo vuza / I.V. Egorov // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya». – 2007. – № 2 (17). – S. 38–50.
7. *Lebedev A.N.* Prediktory' professional'nogo rosta / A.N. Lebedev, T.I. Litvinova, D.A. Abramov // Kollektivny'e nauchno-issledovatel'skie proekty' «Uchitel' – ucheniki». 2006–2007 gg. / Отв. ред. А.А. Яковлев. – М.: ГУ–VShE', 2007. – S. 257–274.
8. *Soloed K.V.* Psixicheskoe razvitie mladencev v usloviyax materinskoj deprivacii: dis. ... kand. psixol. nauk / K.V. Soloed. – М., 1997. – 142 с.
9. *Fedoseeva A.M.* Problema zhiznennoj uspešnosti i puti ee issledovaniya / A.M. Fedoseeva, L.A. Mal'cz // Chelovek v kontekste e'poxi: mat-ly' region. nauch. konferencii, posvyashhennoj 85-letiyu M.E. Budarina (30 noyabrya 2005 g.) / Отв. ред. И.И. Кротт [и др.]. – Омск : ОмГПУ, 2005. – С. 235–240.
10. *Filonov L.B.* Principy' diagnostiki individual'nosti v psixologicheskoy antropologii / L.B. Filonov, I.V. Egorov // Ezhegodnik nauchno-metodologicheskogo seminar «Problemy' psixologo-pedagogicheskoy antropologii»: sb. nauch. st. / Отв. ред. I.V. Egorov, L.B. Filonov. – М.: E'kon-Inform, 2010. – S. 58–63.

I.A. Malysheva

Individual's Social Success in Modern Society

The problem of social success is a deficient area of domestic psychological and educational sciences. Every scientific study into this issue brings us closer to answering the question what social success is and what its criteria and scenarios are.

Keywords: social success; psychological predictors; personality self-assessment; person's activity; expert assessment.

Е.А. Селищева

К вопросу о влиянии критериальной системы оценивания на мотивацию и эмоциональное отношение школьников к учению (на примере уроков физической культуры)

В статье рассматриваются особенности формирования навыков здорового образа жизни школьников; роль уроков физической культуры, система оценивания и психологического сопровождения в этом процессе. Автором представлены результаты исследований мотивационной сферы школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; физическая культура; критериальная система оценивания; традиционная (нормативная) система оценивания; тревожность; стресс; мотивация.

Возрастающие психоэмоциональные и физические нагрузки учащихся в современной школе делают задачу сохранения и укрепления здоровья одной из приоритетных. Формирование культуры здорового образа жизни — проблема комплексная. Речь идет не только о способах и методах укрепления здоровья, профилактики заболеваний, но и о необходимости перестройки модели управления поведенческой деятельностью учащихся. Несомненно, эта область деятельности лежит в поле зрения профессиональной компетенции педагогов и психологов.

Понятие «здоровье» имеет множество определений. Важно понимать, что формирование здорового образа жизни — это не только отсутствие вредных привычек, а приобретение полезных умений и навыков. В этом смысле физическая культура как учебная дисциплина имеет особое значение, так как в большей степени влияет на становление «физического Я» школьников, чем другие учебные предметы.

Вместе с тем физкультура — далеко не самый любимый предмет у многих школьников основного и старшего звеньев школы. Они придумывают тысячи причин, приносят записки от родителей, чтобы получить освобождение от урока. И если им приходится идти на физкультуру, то многие испытывают при этом стресс. Причины такого поведения разные, в том числе страх получить низкую оценку, оказаться неуспешным в глазах одноклассников, особенно противоположного пола.

Оценка (точнее, отметка) влияет на активность, эмоциональное состояние, самооценку, мотивацию и другие характеристики учащихся. Очень часто это влия-

ние оказывается отрицательным не из-за достижений учащихся, а из-за несовершенства самой системы оценивания (ее необъективности, непрозрачности).

В разное время в России существовали различные способы оценивания учебных достижений учащихся: словесные и цифровые. В 30-х годах XVIII в. в духовной семинарии Киева применялась словесная система оценивания. В соответствии с ней хорошие или отличные успехи семинаристов обозначались как изрядные или преизрядные. В XIX в. использовались 2-, 3-, 5-, 10- и 12-балльные оценки. Привычная для нас 5-балльная шкала была официально введена в 1837 г.: 1 балл означал слабые успехи, 2 — посредственные, 3 — достаточные, 4 — хорошие и 5 — отличные. В своей основе эта система баллов была заимствована из Пруссии [1].

В одних странах сегодня принято использовать цифровые обозначения разрядов (Россия, Германия, Финляндия), другие страны (например, США) по традиции имеют дело с буквенными обозначениями школьных оценок. Некоторые ученые (например, Ш.А. Амонашвили) предлагают отказаться от балльной системы (хотя бы в младших классах), так как считают, что невозможно с помощью цифр выразить уровень знаний ученика. Другие, напротив, видят в баллах мощный стимул для продвижения ученика в учении.

Уровень знания в чешских школах оценивается по системе, прямо противоположной системе, принятой в странах СНГ:

- 1 — отлично;
- 2 — достойный похвалы;
- 3 — хороший или пригодный;
- 4 — достаточный или удовлетворительный;
- 5 — недостаточный или неудовлетворительный.

Оценка знаний в Германии производится по 6-балльной шкале:

- 1 — очень хорошо;
- 2 — хорошо;
- 3 — удовлетворительно;
- 4 — достаточно;
- 5 — недостаточно;
- 6 — неудовлетворительно.

В школах Финляндии ученики вообще не оцениваются в баллах до 12 лет.

В российских школах в основном применяется традиционная 5-балльная система, хотя существуют и альтернативные формы: рейтинговая, критериальная и др. [1].

Таким образом, в современном мире нет единства мнений по поводу утверждения единой системы оценивания. Очевидно, это связано с тем, что существующие системы не вполне соответствуют заявленным требованиям (объективности, прозрачности и др.).

Одной из причин необъективности педагогической оценки является отсутствие критериев, которые важны как для учителя, так и для учащихся. Критерии — это те параметры, по которым происходит начисление баллов в процессе оценивания. Зная их, учитель четко понимает, за что он ставит ту

или иную оценку. Это исключает влияние таких субъективных факторов, как, например, личная симпатия или антипатия к ученику [3].

Критериальная система оценивания, уже применяемая в ряде российских школ, является одним из альтернативных вариантов традиционной (нормативной) системы оценивания.

Использование технологии критериального оценивания заключается в сравнении достижений учащегося с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями. Они могут разрабатываться учителями каждой школы в отдельности или предписываться вышестоящими органами управления образованием.

Критерии определяются задачами обучения и представляют собой перечень различных видов деятельности учащегося, которые он осуществляет в ходе занятий и в результате должен в совершенстве освоить.

Чтобы понять, что такое критериальное оценивание, можно провести мысленный эксперимент. Условно разделим традиционный результат обучения в школе на три части. В одной окажутся только знания, которые приобрел школьник за все годы учебы; в другой — только умения, которыми он овладел; в третьей — только навыки, которые у него сформировались. Знания будем оценивать по некоему критерию А, умения — по критерию Б, а навыки — по критерию С [1]. Таким образом, критерии помогают условно разделить и оценить результат образования по заранее определенным, составным частям.

Возьмем для примера критерии оценивания, разработанные учителем физической культуры одной из московских школ А.И. Машковцевым. На уроках легкой атлетики он предложил применять следующие критерии: «знание и понимание правил», «техника выполнения основных легкоатлетических упражнений» и «прогресс в показанных результатах». На уроках спортивных игр — «знание и понимание правил», «техника овладения отдельными элементами игры», «групповые взаимодействия игроков».

Пример оценивания по критерию «Знание и понимание правил» виден из таблицы 1 (максимальное количество баллов по данному критерию — 8).

Таблица 1

Критерий «Знание и понимание правил»

Уровень	Описание
0	Ученик не достиг ни одного из уровней, описанных ниже
1	Ученик правильно ответил на 1 вопрос
2	Ученик правильно ответил на 2 вопроса
3	Ученик правильно ответил на 3 вопроса
4	Ученик правильно ответил на 4 вопроса
5	Ученик правильно ответил на 5 вопросов
6	Ученик правильно ответил на 6 вопросов
7	Ученик правильно ответил на 7 вопросов
8	Ученик правильно ответил на все вопросы

Таким же образом разрабатываются остальные критерии.

Учитывая тот факт, что в нашей стране, как правило, применяется 5-балльная система, для получения итоговой отметки за работу надо воспользоваться шкалами перевода в зависимости от того, сколько критериев использовалось в работе [4].

Шкала перевода баллов по критериям в отметку (работа оценивалась по одному критерию) представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Шкала перевода баллов по критерию
в отметку по 5-балльной системе**

Баллы	Итоговая отметка
7–8	5
6	4
4–5	3
2–3	2
0–1	1

В рамках системы критериального оценивания принципиально важно выделять два его вида: формирующее и констатирующее.

Основная цель формирующего (текущего) оценивания — осуществление оперативной взаимосвязи между учителем и учениками в процессе обучения. Оно позволяет школьникам понимать, насколько правильно они выполняют учебные задания в период изучения нового материала. Непосредственного влияния на итоговые отметки этот вид оценивания не имеет. Он используется для того, чтобы снять у учащихся страх перед ошибками, которые неизбежны при первоначальном освоении учебного материала.

Констатирующее (итоговое) оценивание представляет собой набор контрольных мероприятий, как правило, завершающих изучение более или менее объемных учебных тем. Содержание контрольных заданий подбирается таким образом, чтобы охватить все принципиально значимые блоки знаний, умений и навыков, отработанные в процессе изучения материала. Отметки за контрольные работы служат для формального определения уровня подготовки учащихся. По ним выставляются триместровые и годовые результаты [4].

На первый взгляд эта система может показаться сложной в использовании. Действительно, процесс критериального оценивания достаточно трудоемкий и отнимает много времени, но он имеет ряд значительных преимуществ:

1) делает «прозрачным» механизм выставления отметок, что позволяет избежать многих конфликтных и, следовательно, стрессовых ситуаций при оценивании;

2) позволяет избежать субъективизма учителя при выставлении отметок;

3) процедура стандартизации вовлекает в процесс оценивания других учителей и сотрудников школы, а также родителей;

4) позволяет найти сильные и слабые стороны ученика, что создает возможность опираться на одни и нивелировать другие его особенности;

5) вырабатывает у детей навыки самооценивания, что очень пригодится им в будущем;

6) отсутствует сравнение учеников друг с другом [1].

Оценивание, осуществляемое по заранее определенным критериям, снижает тревожность, которая часто возникает у школьников в ситуации неизвестности и неопределенности. Если же учащимся известны критерии, по которым их будут оценивать (они знают, в чем их сильная сторона, а в чем — слабая), они либо готовы к тому, что получают немаксимальную оценку, либо постараются подтянуть слабые стороны.

Учащиеся, не боящиеся оценивания, охотнее посещают уроки физической культуры. Школьная отметка при определенных психолого-педагогических условиях может стать мотивом, побуждающим учебную деятельность школьников. За желанием учащегося получать отметки могут скрываться разные причины: получить похвалу родителей или учителей, завоевать известное положение в классе, возможность поступить в высшее учебное заведение и др.

В.А. Сухомлинский считал, что отметка должна вознаграждать трудолюбие, а не карать за лень и нерадивость. Если учитель усматривает в двойке или единице кнут, а в четверке и пятерке пряник, то вскоре дети возненавидят и кнут, и пряник. Главным стимулом, побуждающим к учению, он считал радость труда, успехи в учении [5].

Многочисленные исследования, посвященные изучению роли системы оценивания в школе, говорят о том, что оценка, поощрение, порицание, то есть различного рода словесные подкрепления, являются воздействиями, мотивирующими учебную деятельность.

В декабре 2011 г. мы провели исследование, целью которого было сравнение мотивационной сферы и эмоционального отношения к учению у учащихся из школ с разными системами оценивания — критериальной и традиционной (нормативной).

Исследование проводилось с помощью методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (А.М. Прихожан). В нем приняли участие учащиеся 7–8 классов школы с традиционной (нормативной) системой оценивания (65 человек); школы с критериальной системой оценивания (60 человек).

Результаты проведенного исследования показали, что практически совпадают у учащихся обеих школ показатели: «Познавательная активность» (средний уровень), «Гнев» (низкий уровень); не совпадают — «Мотивация достижения» и «Тревожность» (табл. 3).

Показатель «Мотивация достижения» у учащихся из школы с критериальной системой оценивания оказался на высоком уровне (33 балла), а у учащихся из школы с традиционной системой оценивания — на среднем уровне (21 балл).

У учащихся из школы с традиционной системой оценивания наблюдается позитивное отношение к учению при несколько повышенной чувствительности к оценочному аспекту обучения (выражена показателем «тревожность» —

Таблица 3

Сравнение показателей мотивации и эмоционального отношения учащихся к учению в школах с различными системами оценивания (баллы)

Показатели	С критериальной системой оценивания	С традиционной системой оценивания
Познавательная активность	26 (средний уровень)	24 (средний уровень)
Мотивация достижения	33 (высокий уровень)	21 (средний уровень)
Тревожность	20 (средний уровень)	31 (высокий уровень)
Гнев	14 (низкий уровень)	12 (низкий уровень)

31 балл). В то время как у учащихся из школы с критериальной системой оценивания этот показатель тоже выявлен, но находится на среднем уровне (20 баллов). Можно предположить, что это связано с тем, что критериальная система оценивания делает «прозрачным» механизм выставления отметок и позволяет избежать многих стрессовых ситуаций.

Таким образом, критериальная система оценивания на уроках физической культуры имеет преимущества. Несмотря на кажущуюся трудоемкость внедрения этой системы в образовательный процесс, она оказывается удобной в использовании. Критериальная система оценивания позволяет решать целый ряд вопросов, связанных с повышением качества обучения и изменением его повседневной практики в сторону большей взаимной ответственности всех участников учебного процесса, а также с оптимизацией эмоционального состояния учащихся.

Литература

1. Критериальное оценивание достижений учащихся (по итогам работы городской экспериментальной площадки ИПССО МГПУ «Эффективное управление образовательными ресурсами школы в условиях сетевого взаимодействия») / Под ред. В.А. Родионова, М.А. Ступницкой. – М.: МГПУ, 2010. – 202 с.
2. Кондаков А.М. Международный бакалавриат и российская школа / А.М. Кондаков, Л.И. Мильграм, М.Я. Шнейдер // Нормативно-методическая документация для российских образовательных учреждений. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 102 с.
3. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: дис. ... канд. псих. наук / Н.А. Курдюкова. – СПб., 1997. – 201 с.
4. Машковцев А.И. Критериальное оценивание на уроках физкультуры / А.И. Машковцев. – М.: Чистые пруды, 2009. – 32 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1974. – 160 с.

Literatura

1. Kriterial'noe ocenivanie dostizhenij uchashhixsya (po itogam raboty' gorodskoj e'ksperimental'noj ploshhadki IPSSO MGPU «E'ffektivnoe upravlenie obrazovatel'ny'mi resursami shkoly' v usloviyah setevogo vzaimodejstviya») / Pod red. V.A. Rodionova, M.A. Stupniczkoy. – M.: MGPU, 2010. – 202 s.
2. *Kondakov A.M.* Mezhdunarodny'j bakalavriat i rossijskaya shkola / A.M. Kondakov, L.I. Mil'gram, M.Ya. Shnejder // Normativno-metodicheskaya dokumentaciya dlya rossijskix obrazovatel'ny'x uchrezhdenij. – M.: Molodaya gvardiya, 1997. – 102 s.
3. *Kurdyukova N.A.* Ocenivanie uspešnosti uchebnoj deyatel'nosti kak psixologopedagogicheskaya problema: dis. ... kand. psix. nauk / N.A. Kurdyukova. – SPb., 1997. – 201 s.
4. *Mashkovcev A.I.* Kriterial'noe ocenivanie na urokax fizkul'tury' / A.I. Mashkovcev. – M.: Chisty'e prudy', 2009. – 32 s.
5. *Suxomlinskij V.A.* Serdce otdayu detyam / V.A. Suxomlinskij. – Kiev, 1974. – 160 s.

E.A. Selishcheva

**Influence of Criterial Assessment System
on Students' Motivation and Emotional Attitude to Learning**

The article dwells upon formation particularities of students' healthy lifestyle skills, the role of physical education lessons, assessment system, and psychological support in this process. The author presents results of research of student's motivation sphere.

Keywords: healthy lifestyle; physical education; criterial and traditional (normative) assessment system of learning achievements; anxiety; stress; motivation.

Сун Лэй

Направления, критерии и условия эффективности формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов

Статья посвящена дебатам как современной образовательной технологии, способствующей личностному развитию учащихся. Представлена технология формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов. Рассмотрены основные направления, критерии эффективности и педагогические условия реализации технологии. Показано, что данная разработка позволит качественно и эффективно подготовить студентов к будущей профессиональной, социальной, культурной, исследовательской деятельности.

Ключевые слова: формирование личностно-значимой позиции; образовательная технология; дебаты.

В настоящее время в рамках модернизации высшего образования трудно переоценить создание современных моделей обучения, адекватных содержанию профессиональной деятельности, внедрение инновационных форм и методов обучения. Одним из таких методов являются дебаты. Благодаря своим особенностям — целостности, универсальности, личностной ориентированности и ориентации на самообразование учащихся — дебаты на сегодняшний день — одна из самых эффективных педагогических технологий, позволяющая не только овладеть соответствующими изучаемой дисциплине навыками, но и способствующая развитию творческой активности личности, вырабатывающая умение представлять и отстаивать свою позицию, навыки ораторского мастерства, умение вести толерантный диалог и лидерские качества.

Нами разработана технология формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов. Она представлена тремя основными направлениями, включающими: 1) отношение к образованию; 2) межличностное взаимодействие; 3) самоотношение личности.

Отношение к образованию. Управление формированием ценностного отношения к образованию рассматривается нами как сложная система, включающая в себя как закономерности развития самого образовательного процесса, так и принципы, функции и методы управления. Цель этой системы — планомерное воздействие на субъекты образовательного процесса с тем, чтобы при помощи различных средств и методов обучения и воспитания перевести

их в такое состояние, которое подразумевает готовность работать по избранной специальности, постоянно повышать свой профессиональный уровень и самосовершенствоваться. Одним из важнейших средств формирования ценностного отношения к образованию являются, на наш взгляд, дебаты.

Образование занимает особое место в мире человеческих ценностей, оно раздвигает границы личного человеческого опыта и обогащает его. Потребность в образовании проявляется в форме непрерывного образования, когда процесс обучения носит уже не эпизодический характер, а постоянный и становится заметной чертой современного образа жизни. Ценностное отношение к образованию — важный показатель, характеризующий личность. Формируя положительное отношение к знаниям, технология дебатов активно воздействует на личность в целом — на ее мировоззрение, характер, интеллект, волю. Необходимо, чтобы задачи, которые ставятся перед студентами в процессе проведения дебатов, были не только понятны, но и внутренне приняты ими, стали для них ценностью.

В свете усложнения системы научных знаний современные образовательные технологии, к которым относятся дебаты, призваны переориентировать репродуктивную учебную деятельность на самостоятельную учебно-познавательную, научно-исследовательскую и профессионально-практическую. Технология дебатов создает условия для сознательного выбора студентом «образовательной траектории», способствует тому, что происходит процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни. Эта технология направлена на усиление практической и личностной ориентированности образования: важно не только то, что знают студенты, но и как они умеют реализовывать свой личностный потенциал.

Межличностное взаимодействие. Доктор психологических наук А.А. Бодалев доказал, что межличностное взаимодействие выступает одним из факторов формирования личности. Во-первых, потому что оно расширяет кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, носящей предметный характер. Во-вторых, межличностное взаимодействие является «обязательным условием формирования общего интеллекта, и прежде всего многих аттенционных, перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик человека» [2]. Конкретное сочетание разных характеристик, которые несет в себе интеллект человека, во многом зависит от того, какие требования предъявляют партнеры по взаимодействию к его вниманию, восприятию, памяти, воображению, мышлению, какие задачи перед ним ставят, какой уровень его активности при этом вызывают.

В современных условиях, при высоком уровне развития информатики, увеличения количества информационных потоков, появления новых возможностей общения (Интернет, мобильные средства коммуникации и т. п.), важнейшее значение приобретает межличностное взаимодействие, развитию ко-

торого и призвана способствовать технология дебатов. Понятие межличностного взаимодействия можно рассматривать как обоюдный, двусторонний коммуникативно-перцептивный контакт людей в условиях совместной деятельности, где результатом становится формирование образа партнера по взаимодействию и образа самого себя, то есть формирование личности каждого из участников взаимодействия. Предметом или объектом межличностного взаимодействия для одного человека выступает другой человек как партнер по совместной деятельности и потенциальный субъект общения. В системе межличностных взаимодействий звеньями одной цепи выступают коммуникативный контакт, содержание представлений и понятий человека о других людях и совместная деятельность.

Самоотношение личности. Показателем развитой личности служит устойчивая система отношений не только к другим людям, но и к самому себе. Так, И.В. Арцимович отмечает, что в формате психологической реальности феномен самоотношения представляет собой особое свойство, выражающее наличие, степень и уровень развития сознания и самосознания; глубокое переживание, в ходе которого эмоции пересекаются с рефлексией человека на внешний мир, обнаружение себя, открытие своего «Я» в мире, позволяющее человеку выстраивать отношения с самим собой и миром [1].

Процесс формирования личностно-значимых позиций студента средствами дебатов можно определить как совокупность последовательных действий, способствующих позитивному отношению студента к различным аспектам своего «Я» в общественной, культурной, профессиональной деятельности. Развитие самоотношения посредством технологии дебатов включает в себя такие компоненты, как целевой, содержательный и процессуальный. Необходимость выделения целевого компонента обусловлена тем, что сознательная цель в деятельности студента определяет выбор способов, действий и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом. Содержательный компонент раскрывает суть и содержание становления личностно-значимых позиций. Процессуальный компонент характеризует непосредственно процесс формирования личностно-значимых позиций студента.

Нами выделены три основных критерия эффективности развития личностной позиции студентов средствами дебатов: 1) овладение навыками поисково-исследовательской деятельности; 2) овладение коммуникативной компетентностью; 3) овладение навыками самопрезентации.

Они соотносятся с охарактеризованными нами направлениями формирования личностно-значимых позиций студентов. Овладение навыками поисково-исследовательской деятельности является результатом современной образовательной парадигмы, внедряемой при помощи дебатов. Овладение коммуникативной компетентностью происходит в результате межличностных отношений. Овладение навыками самопрезентации происходит на основе формирования отношения студента к самому себе.

Овладение навыками поисково-исследовательской деятельности. Современный подход к понятию «поисково-исследовательская деятельность» характеризуется уменьшением факторов научной новизны исследований и возрастанием содержательного аспекта, связанного с ее пониманием как инструмента повышения качества образования. Мы рассматриваем поисково-исследовательскую деятельность как процесс, направленный на решение исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, предполагающий наличие основных этапов научного исследования, в результате которого субъективный характер открытий приобретает личностную значимость. В дебатах исследовательская деятельность является не целью, а средством достижения цели.

Поисково-исследовательскую деятельность как составляющую проблемного и развивающего обучения анализировали В.В. Давыдов [4], Л.В. Занков [5], А.М. Матюшкин [6], М.И. Махмутов [7], Д.Б. Эльконин [8] и др. Она является одним из важнейших компонентов современной образовательной парадигмы, а как следствие — и личностно-значимых позиций студентов. Дебаты реализуют ее целевую направленность, предполагающую формирование различных умений:

– медиаобразовательных: собирать и систематизировать научную информацию; переводить информацию из одной знаковой системы в другую; трансформировать информацию, видоизменяя ее объем, форму, носитель, исходя из коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории; составлять рецензии (аннотации) информационных источников;

– исследовательских: разрабатывать программы исследований, применять необходимые диагностические методики, анализировать и интерпретировать полученные данные, представлять результаты исследования в вариативных формах, овладевать методами статистической обработки полученных в ходе исследования данных;

– коммуникативных: выстраивать целесообразные отношения с собеседниками, приобретать опыт ведения дискуссии, овладевать жанровой спецификой публичных выступлений.

Успех поисково-исследовательской деятельности определяется рядом требований:

- жесткостью и четкостью определения решаемых задач;
- скоординированным взаимодействием всех участников процесса;
- методической обеспеченностью деятельности;
- возможностью самореализации в ходе исследования.

Овладение коммуникативной компетентностью. Данный критерий включает в себя прежде всего оценку целенаправленного развития как устной, так и письменной формы коммуникации, а также выработку умений, связанных с анализом и обобщением информации, участием в обсуждении и публичных выступлениях, составлением текстов. В отличие от иных средств, дебаты позволяют не только тренировать отдельные умения и навыки, но требуют включения всего комплекса способностей и умений сразу, что представ-

ляется наиболее значимым в плане формирования личностно-значимой позиции студента.

Дебаты открывают следующие возможности:

- участники могут увидеть проблему с различных сторон, сопоставляя противоположные позиции;
- уточняются взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию информации;
- в процессе открытых высказываний устраняется эмоциональная предвзятость в оценке позиции оппонентов и тем самым нивелируются скрытые конфликты;
- удовлетворяется потребность участников дебатов в признании, особенно если они проявили компетентность, и тем самым повышается эффективность их отдачи и заинтересованность в решении групповой задачи.

Дебаты представляют собой уникальный в своем роде ресурс организации взаимодействия. Они учат отличать хороший аргумент от плохого, поскольку вынесение аргументов на суд оппонента помогает убедиться в том, что сильные аргументы выстоят, а слабые будут отвергнуты, и решения, таким образом, не будут основаны на непрочной основе. Осознание того, что аргументы будут подвергнуты серьезному испытанию, побуждает выбирать сильные аргументы, а не полагаться только на весомость собственного утверждения, социального статуса или авторитета. И даже в ситуациях, когда собеседник не присутствует реально, можно представить, что скажет оппонент. Это помогает заранее подготовиться к ответу или выбрать более убедительные аргументы. Важно отметить также, что дебаты постоянно держат в курсе позиций, альтернативных собственной, и взглядов, противоположных нашим собственным, что укрепляет роль выбора в человеческих отношениях.

Таким образом, участие в дебатах побуждает к поиску новых личностных ресурсов партнерского взаимодействия. Это связано, в первую очередь, с тем, что участники формальных дебатов вынуждены избегать агрессивности, непродуктивного «перехода на личности», любой другой деструктивности, овладевая при этом различными эффективными стратегиями убеждающей коммуникации.

Овладение навыками самопрезентации. Мы определяем самопрезентацию как умение подавать себя, привлекать к себе внимание при помощи акцентирования внимания на своих качествах, которые актуализируются на основе использования особых технологий и стратегий. Впервые проблема управления впечатлением о себе встречается в работах И. Гофмана, который разработал концепцию «социальной драматургии» [3]. Суть ее заключается в том, что человек в процессе социального взаимодействия способен смотреть на себя глазами партнера и корректировать свое поведение в соответствии с желаниями других, чтобы создать наиболее благоприятное впечатление о себе и достичь наибольшей выгоды от этого взаимодействия.

Самопрезентацию можно рассматривать как взаимосвязанный трехуровневый процесс. Познавательный уровень самопрезентации основан на представлениях субъекта имиджа о самом себе. Оценочный уровень самопрезентации связан с осознанием того, что качества, которые мы приписываем собственной личности, далеко не всегда объективны и с ними не всегда готовы согласиться другие люди. Поведенческий уровень самопрезентации связан с достижением результата и, по сути, является самым актом самопрезентации.

Самопрезентация как бы объединяет три установки: 1) «реальное Я» — установка, связанная с тем, что субъект воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть его представления о том, каков он на самом деле; 2) «зеркальное (социальное) Я» — установки, связанные с представлением субъекта о том, как его видят другие; 3) «идеальное Я» — установки, связанные с представлениями субъекта о том, каким бы он хотел стать.

На наш взгляд, технология дебатов активно способствует развитию навыков самопрезентации, поскольку формирует умение правильно вести себя во время обсуждения проблемы, предвидеть реакцию слушателей на выступление и прогнозировать создание впечатления о себе.

Изучение сущностных характеристик, психолого-педагогических механизмов технологии дебатов, опыт и результаты исследований позволяют выделить определенные педагогические условия, способствующие формированию личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов. Мы перечислили их ниже.

1. *Психолого-возрастные особенности дебатеров.* Психологические, психолого-физиологические характеристики возраста влияют на мотивацию, постановку целей, выбор методов, форм и приемов работы. Возрастные особенности изменяют восприятие содержания и оценку взаимоотношений в процессе дебатов, иногда — в значительной степени. В свою очередь, мотивирующая постановка целей, выбор темы дебатов позволяет индивидуализировать процесс, учесть личностные особенности каждого.

2. Технология дебатов строится на этических основаниях, требует *взаимодействия* всех участников с целью содействия в созидании своей личности, установлении собственного отношения к миру и людям. Характер межличностного взаимодействия должен соответствовать типу *субъект-субъектных отношений*, что является обязательным условием адекватного становления личностно-значимых позиций.

3. Еще одним условием проведения дебатов является *дифференцированный подход*, при котором учитываются потребности, особенности и склонности участников. Составление программы, планирование, подбор материалов осуществляются не только в соответствии с общей целью мероприятия, но и с учетом уровня знаний и личностных особенностей участников.

4. Технология дебатов предполагает, что основной технологической единицей их реализации становится *ситуация общения*. Ситуация общения — это поле совместной деятельности всех участников процесса, организованное

на гуманистических принципах. Это среда, мотивирующая успешное усвоение знаний и обретение компетенций, способствующая формированию самостоятельного суждения, креативному подходу к процессу познания. Такая психолого-педагогическая среда — и условие, и средство становления личности, а реализация подобной учебной ситуации имеет развитие личности своим конечным результатом.

5. Учебная ситуация общения реализуется через *диалог*. Под диалогом в данном случае понимается не столько способ вербального общения, сколько специально организованная коммуникативная среда, которая способствует самоактуализации и саморазвитию личности. Диалог — форма взаимной деятельности участников дебатов с учетом их индивидуальностей, своеобразия воззрений и отношений с миром.

6. Опора на ситуацию общения и диалог как основные технологические единицы обращает нас к *методам* самостоятельного овладения знаниями, которые основаны на активном участии студента в процессе дебатов. С помощью проблемных методов создается учебная ситуация, требующая интеллектуальной деятельности для решения проблемы.

7. Наиболее продуктивной учебной деятельностью в ситуации общения, способствующей созданию особой коммуникативной среды, открытому обмену мнениями, эффективному разрешению проблем, реализации творческих замыслов, является *работа в группах*, что и представляют собой, по сути, дебаты. Выделение групповой формы работы вызвано тем, что при взаимодействии в процессе групповой работы, по утверждению психологов, возникает рефлексия, перестраивается мотивационная сфера, обучающиеся эффективнее овладевают новыми способами деятельности.

8. Важным педагогическим условием формирования личностно-значимых позиций средствами дебатов является *оценка овладения способами исследовательской работы*, так как способ включает в себя мотивационную и операциональную стороны познавательной деятельности, характеризует индивидуальные особенности проработки необходимого материала разного научного содержания, вида и формы, продуктивность использования знаний, то есть компетенции.

9. Важнейшим условием реализации технологии дебатов является *создание ситуации успеха*. Очевидно, что участники имеют различную самооценку, то или иное отношение к себе: уверенность в собственных силах, убежденность в правильности своих действий или, наоборот, боязнь предъявить выполненную работу, страх неудачи, ожидание критики и осуждения своих действий. Необходимо найти индивидуальный подход к каждому, заставить поверить в свои силы, изменить взгляд на свои действия и мнения как на заведомо неверные, суметь вызвать ощущение ожидания успеха.

На наш взгляд, представленная выше технология позволит качественно и эффективно подготовить студентов к будущей профессиональной и социальной деятельности, поможет сформировать и развить их личностно-значимые позиции.

Литература

1. *Арцимович И.В.* Рефлексия как основа формирования и развития самоотношения личности / И.В. Арцимович // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – № 4. – С. 36–38.
2. *Бодалев А.А.* Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.
3. *Гофман И.* Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. А.Д. Ковалева. – М.: Канон-пресс-Ц; Кучково-поле, 2000. – 304 с.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
5. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
6. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А.М. Матюшкин. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.
7. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
8. *Эльконин Д.Б.* Опосредование. Действие. Развитие / Д.Б. Эльконин. – М.: Эрго, 2010. – 280 с.

Literatura

1. *Arcimovich I.V.* Refleksiya kak osnova formirovaniya i razvitiya samootnosheniya lichnosti / I.V. Arcimovich // Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii. – 2008. – № 4. – S. 36–38.
2. *Bodalev A.A.* Psixologiya obshheniya / A.A. Bodalev. – M.: Kogito-Centr, 2011. – 600 s.
3. *Gofman I.* Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoj zhizni / I. Gofman; per. s angl. A.D. Kovaleva. – M.: Kanon-press-C; Kuchkovo-pole, 2000. – 304 s.
4. *Davy'dov V.V.* Problemy' razvivayushhego obucheniya / V.V. Davy'dov. – M.: Akademiya, 2004. – 288 s.
5. *Zankov L.V.* Izbranny'e pedagogicheskie trudy' / L.V. Zankov. – 3-e izd., ispr. i dop. – M.: Dom pedagogiki, 1999. – 608 s.
6. *Matyushkin A.M.* Psixologiya my'shleniya. My'shlenie kak razreshenie problemny'x situacij / A.M. Matyushkin. – M.: KDU, 2009. – 190 s.
7. *Maxmutov M.I.* Organizaciya problemnogo obucheniya v shkole / M.I. Maxmutov. – M.: Prosveshhenie, 1977. – 240 s.
8. *E'l'konin D.B.* Oposredovanie. Dejstvie. Razvitie / D.B. E'l'konin. – M.: E'rgo, 2010. – 280 s.

*Song Lei***Directions, Criteria and Conditions of Efficient Formation of Students' Personality-meaningful Positions by means of Debate**

The article is devoted to the debate as a modern educational technology promoting students' personal development. It presents a technology forming students' personality-

meaningful positions by means of debate. The main directions, criteria and conditions for the implementation of educational technology are considered. This know-how will efficiently and effectively prepare students for the future professional, social, cultural and research activities.

Keywords: formation of personality-meaningful position; educational technology; debate.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2013, № 1 (23)**

Журавлёва Инна Александровна — магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии развития ФГБОУ ВПО МПГУ, аспирант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: innaleksandrovna@list.ru

Зубенко Наталья Юрьевна — кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: mira1309@mail.ru

Кашапов Мергалияс Мергалимович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, заместитель декана по научной работе факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

E-mail: smk007@bk.ru

Климко Анна Игоревна — аспирант кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, заместитель директора по научно-методической работе Центра образования № 1475.

E-mail: anuta193@gmail.com

Корсакова Татьяна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, Технологический институт Южного федерального университета, г. Таганрог.

E-mail: takors@mail.ru

Лаврентьева Анна Игоревна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: oizf@yandex.ru

Малышева Ирина Александровна — аспирант, ассистент кафедры психологии образования, специалист педагогического факультета Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: irmru@rambler.ru

Невдах Светлана Игоревна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии непрерывного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

E-mail: nevdah_s@tut.by

Никитина Татьяна Алексеевна — начальник отдела оценки качества дошкольного образования Московского центра качества образования.

E-mail: nikitina@mcko.ru

Онищенко Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, научно-исследовательская лаборатория экстремальной и кризисной психологии, Национальный университет гражданской защиты Украины.

E-mail: n-onischenko@ukr.net

Резаков Равиль Гарифович — доктор педагогических наук, профессор, начальник управления и планирования НИР ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: rezakovr@mgpu.ru

Сапронова Ольга Васильевна — старший преподаватель НОЧУ ВПО МСГИ, соискатель кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: sapronova24@yandex.ru.

Селищева Елена Андреевна — педагог-психолог АНО СОШ «Премьер», специалист кафедры психолого-педагогических дисциплин Педагогического института физической культуры и спорта ГБОУ ВПО МГПУ.

Email: lsel@mail.ru

Сун Лэй — аспирант кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова.

E-mail: eddy123cn@gmail.com

Сухова Елена Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: elenaivanova.suhova@mail.ru

Шубина Екатерина Викторовна — преподаватель БОУ СПО ВО «Вологодского педагогического колледжа».

E-mail: eshu@bk.ru

МСПУ Vestnik, № 1 (23) — 2013 / Authors

Zhuravlyova Inna Alexandrovna — master of Psychology (MSc), senior assistant professor of Development Psychology, Moscow Pedagogical State University; postgraduate of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: innaleksandrovna@list.ru

Zubenko Natalia Yurievna — PhD (Pedagogy), doctoral candidate of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: mira1309@mail.ru

Kashapov Mergalyas Mergalimovich — PhD (Psychology), full professor, head of Pedagogy and Pedagogical Psychology department, P.G. Demidov Yaroslavl State University.

E-mail: smk007@bk.ru

Klimko Anna Igorevna — postgraduate of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU; associate director of scientific and methodical work, Educational Center № 1475.

E-mail: anuta193@gmail.com

Korsakova Tatiana Vladimirovna — PhD (Pedagogy), docent, docent of Management department, Institute of Technology, Southern federal university, Taganrog.

E-mail: takors@mail.ru

Lavrentieva Anna Igorevna — PhD (Pedagogy), docent, docent of department of Philological Disciplines and Methods of their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: oizf@yandex.ru

Malysheva Irina Alexandrovna — postgraduate of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU; assistant professor of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: irmru@rambler.ru

Nevdakh Svetlana Igorevna — PhD (Pedagogy), docent, head of Pedagogy and Psychology in Continuous Education department, Educational Institution «Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University».

E-mail: nevdah_s@tut.by

Nikitina Tatiana Alexeevna — head of department of Preschool Education Quality Assessment, Moscow Center of Education Quality.

E-mail: nikitina@mcko.ru

Onishchenko Natalia Victorovna — PhD (Psychology), leading scientific researcher of the scientific research laboratory of Extreme and Crisis Psychology, National University of Civil Defense, Ukraine.

E-mail: n-onischenko@ukr.net

Rezakov Ravil Garifovitch — Doctor of Pedagogy, professor head of Scientific and Exploratory Management and Planning, MCTTU.

E-mail: rezakovr@mgpu.ru

Sapronova Olga Vasilievna — senior assistant professor of Moscow Social Humanitarian Institute, postgraduate of Speech Therapy department, MCTTU.

E-mail: sapronova24@yandex.ru.

Selishcheva Elena Andreevna — educational psychologist ANO SCS «Premier», specialist of Psychological and Pedagogical Subjects department, Pedagogical Institute of Physical Education and Sports, MCTTU.

Email: lsel@mail.ru

Song Lei — postgraduate of Educational Technologies department, Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: eddy123cn@gmail.com

Sukhova Elena Ivanovna — Doctor of Pedagogy, full professor, professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru

Shubina Ekaterina Viktorovna — teacher of the Vologda Pedagogical College.

E-mail: eshu@bk.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГБОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4.; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. 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), которые 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.mgri.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета

Серия «Педагогика и психология»

№ 1 (23), 2013

Главный редактор:

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:

ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденева*

Редактор:

Т.И. Магала

Корректор:

Л.Г. Овчинникова

Техническое редактирование и верстка:

О.Г. Арефьева

Адрес Научно-информационного издательского центра ГБОУ ВПО МГПУ:

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

Телефон: 8-499-181-50-36.

E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 25.02.2013 г.

Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Объем: 8,5 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.