

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 2 (24)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2013**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 2 (24)

**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

Педагогическое образование

- Ясвин В.А.* Установление комплементарности психолого-педагогических типологий методом векторного моделирования 8
- Алисов Е.А., Микляева Н.В., Маринюк А.А., Якушева С.Д.* Закономерности и принципы организации территориальных (многоуровневых) образовательных комплексов 24

Проблемы профессиональной подготовки

- Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н.* Интернатура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования 32

Психология

- Колтыгина Е.В., Киселева М.А.* Проявление информационной работоспособности в процедуре психологического диагностирования внимания детей 7–9 лет 44
- Шувалов А.В.* Основы психологического человекознания 55
- Кашапов М.М., Дудырева Н.В.* Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми 67

Теория и практика обучения и воспитания

- Вачкова С.Н.* Проблемы эмпирического изучения уклада современной массовой школы и его отражения в информационно-коммуникационной среде образовательного учреждения 77

История педагогического и психологического образования

- Кудряшёв А.В.* Из истории московского образования первой трети XIX века 89

Специальная педагогика и специальная психология

<i>Семаго М.М., Семаго Н.Я.</i> Типологическая модель психического дизонтогенеза как основа практической деятельности специалиста образования.....	101
--	-----

Страницы молодых ученых

<i>Воробьева О.В.</i> Анализ профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде.....	111
<i>Дмитриева С.М.</i> Представления учителей об образе ученика и условиях учебного взаимодействия в различных формах обучения	119
<i>Кириллов Я.А.</i> Идентификация как принцип объяснения субъект-субъектных отношений в российской психологии	130

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,
2013, № 2 (24).....**

Требования к оформлению статей.....	146
--	------------

CONTENTS

Pedagogical Education

- Yasvin V.A.* Complementarity Establishment of Psychological and Pedagogical Typologies with the Vector Modeling Method..... 8
- Alisov E.A., Miklyaeva N.V., Marinyuk A.A., Yakusheva S.D.* Regularities and Principles of Organizing Territorial (Multi-level) Educational Complexes..... 24

Problems of Professional Training

- Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Egorov I.V., Vachkova S.N.* Internship as a Form of Organization of Post-graduation Practice in the System of Higher Professional Education 32

Psychology

- Koltygina E.V., Kiselyova M.A.* Manifestation of Informational Working Efficiency in the procedure of Psychological Attention Diagnostics of 7–9-Year-Olds 44
- Shuvalov A.V.* The Bases of Psychological Human Study 55
- Kashapov M.M., Dudyreva N.V.* The Structure of the Teacher’s Psychological Readiness to Work with Gifted Children 67

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Vachkova S.N.* The problem of Empirical Studies of the Modern Comprehensive School Lifestyle and Its Reflection in the Information and Communications Environment of the Educational Institution 77

History of Pedagogical and Psychological Education

- Kudryashyov A.V.* On the History of Education in Moscow in the First Third of the XIXth Century 89

Special Pedagogic and Special Psychology

<i>Semago M.M., Semago N.Ya.</i> A Typological Model of Mental Dysontogenesis as the Basis of the Education Specialist's Practical Activity.....	101
--	-----

Young Scientist's Pages

<i>Vorobyova O.V.</i> Analysis of Intending Primary-School Teacher's Professional Preparation to Work in Inclusive Educational Environment.....	111
<i>Dmitrieva S.M.</i> Teachers' Notions of the the Pupil's Image and Conditions of Educational Interaction in Various Forms of Training.....	119
<i>Kirillov Y.A.</i> Identification as a Principle of Subject-to-Subject Relation Explanation the in Russian Psychology.....	130

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».

2013, № 2 (24) / Authors	140
---------------------------------------	-----

Style Sheet	146
--------------------------	-----

В.А. Ясвин

Установление комплементарности психолого-педагогических типологий методом векторного моделирования

В статье представлен метод векторного моделирования типов образовательной среды развития личности и проведенный на его основе анализ взаимной согласованности ряда психолого-педагогических типологий: «воспитывающей среды» Я. Корчака, «школьных типов» П.Ф. Лесгафта, «педагогических позиций» В.А. Ясвина, организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна, образовательных ступеней «культурно-исторической школы» В.В. Рубцова, а также классических педагогических концепций Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я. Корчака, А.С. Макаренко.

Ключевые слова: среда развития личности; векторное моделирование; типология; сравнительный анализ; соотношение типологий; экологическая психология образования.

Метод векторного моделирования среды развития личности

Методологической основой разработки метода векторного моделирования среды развития личности [5] послужила эмпирическая типология «воспитывающей среды» Я. Корчака [2], в которой выделялись «догматическая среда», «среда внешнего лоска и карьеры», «среда безмятежного потребления» и «идейная среда».

Догматическая среда характеризуется Я. Корчаком как авторитарная среда, в которой господствуют традиции, обряды, повеления, дисциплина, порядок и добросовестность. Такая среда транслирует ясность, твердость, ощущения прочности и устойчивости, уверенности в своей правоте. Характерны самоограничение, самопреодоление, труд, нравственность, благоразумие. *Личность*, формирующаяся в догматической среде, по мнению Я. Корчака, характеризуется прежде всего высокой степенью *пассивности*, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию. Если же в такой среде оказывается уже сложившаяся сильная личность, то она, как правило, ожесточается в своем стремлении устоять против чужой воли, в частности, направляя свою энергию на какую-либо трудовую деятельность.

Для *среды внешнего лоска и карьеры* характерно упорство, вызванное холодным расчетом, а не духовными потребностями. В такой среде никто не ориентируется на полноту содержания, достаточно соблюсти принятую форму, произносить соответствующие лозунги, исполнять этикет. Господствуют тщеславие, высокомерие, раболепие, зависть, злоба, злорадство. Здесь людей постоянно оценивают. Основные черты *личности*, формирующейся в такой среде, — *фальшь* и *лицемерие*, *стремление к карьере* за счет хитрости, подкупа, высоких связей и т. п.

Среда безмятежного потребления включает в себе покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброту. Господствует атмосфера внутреннего благополучия и лени. Развитие личности проистекает из книг, бесед, встреч и жизненных впечатлений. В среде безмятежного потребления работа никогда не служит какой-либо идее, а лишь является средством для обеспечения желательных условий. По мнению Я. Корчака, в подобной среде формируется *личность*, которая, в принципе, всегда довольна тем, что у нее есть. Основной чертой такой личности можно считать жизненную *пассивность*, неспособность к напряжению и борьбе. Встречаясь с трудностями и препятствиями, такой человек предпочитает самоустраниться от их разрешения.

Наконец, *идейная среда* характеризуется полетом мысли, порывом, движением. Здесь не работают, а радостно творят. Нет повеления — есть добрая воля. Нет догм — есть проблемы. Нет благоразумия — есть жар души, энтузиазм. Здесь временами ненавидят, но никогда не презирают. Господствует уважение к свободной мысли, пусть и отличной от принятых взглядов. В идейной среде формируется *личность*, которая характеризуется *активностью* освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков.

Таким образом, можно констатировать, что, согласно типологии Я. Корчака, **догматическая** среда способствует формированию зависимой и пассивной личности; **идейная** — свободной и активной личности; **безмятежного потребления** — свободной, однако пассивной личности; **карьерная** среда — активной, но зависимой личности.

Для анализа столь сложной и многомерной социальной реальности, как социальная среда, мы использовали векторный, то есть логико-математический метод знакового функционального моделирования, в котором степень допустимости неизбежных упрощений изучаемой реальности определяется соответствующей гипотезой, на основе которой создается соответствующая модель. В качестве такой гипотезы нами рассматривается предположение о том, что тип образовательной среды определяется различными условиями и возможностями, которые способствуют развитию личностной активности (или пассивности), а также личностной свободы (или зависимости).

Метод векторного моделирования среды предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: «Свобода – Зависимость» и «Активность – Пассивность». «Активность» понимается в данном случае как инициативность,

стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п. Соответственно «пассивность» рассматривается как «нулевая активность». «Свобода» связывается с независимостью суждений и поступков, возможностью выбора, самостоятельностью и т. п. «Зависимость» понимается как приспособленчество, конформизм и т. п.

По итогам ответов экспертов или респондентов на ряд диагностических вопросов в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий типологизировать и характеризовать среду. На основе такой диагностики анализируемая среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: догматическая среда, карьерная среда, безмятежная среда и творческая среда. Путем математического моделирования может быть получен один из двенадцати теоретически возможных векторов (рис. 1), определяющих подтип образовательной среды.

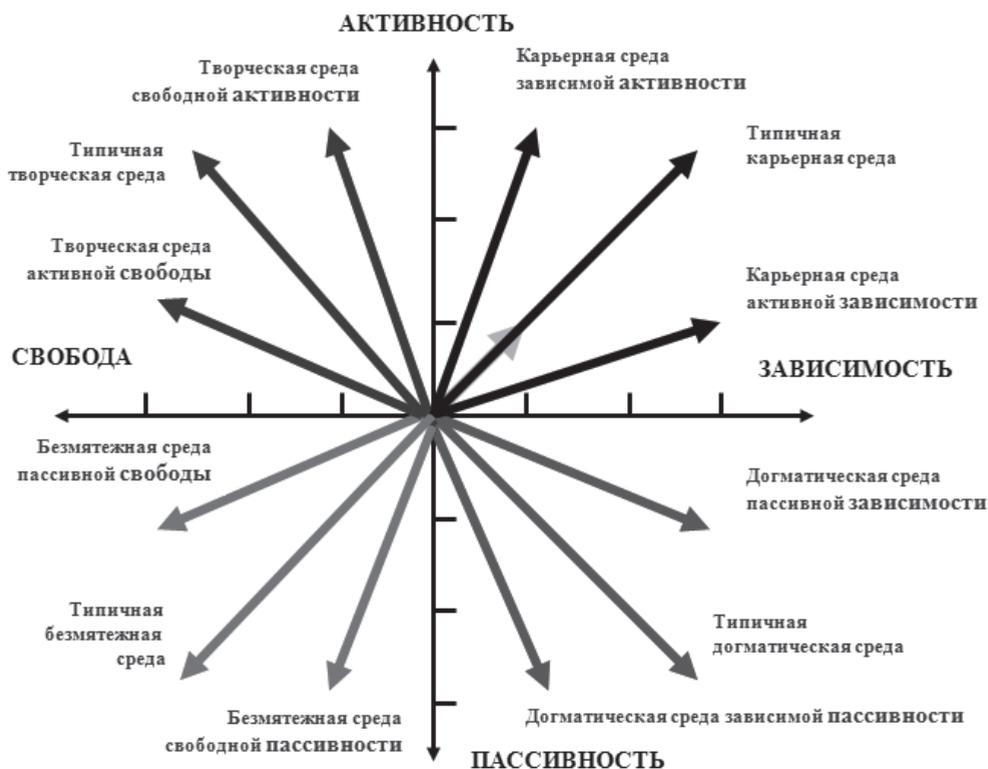


Рис. 1. Спектр теоретически возможных подтипов среды развития личности в рамках метода векторного моделирования

В реальной жизненной ситуации на развитие личности оказывает влияние не один тип среды, а несколько. Очевидно, что за исключением случаев полной изоляции личности от внешних социальных контактов (монастырь, секта, лесная глушь и т. п.) на характер ее развития помимо доминирующей среды образовательного учреждения и семьи будут оказывать влияние те или иные взаимодействия с внешней социальной средой.

Для моделирования данной ситуации в методику был введен также вектор «общественного ветра», который смещает развитие личности к подтипу среды, смежному с основной средой ее развития, в направлении увеличивающихся степеней зависимости и пассивности. Вектор, полученный путем такого смещения, рассматривается как «вектор личности», сформированной в данной среде (рис. 2).

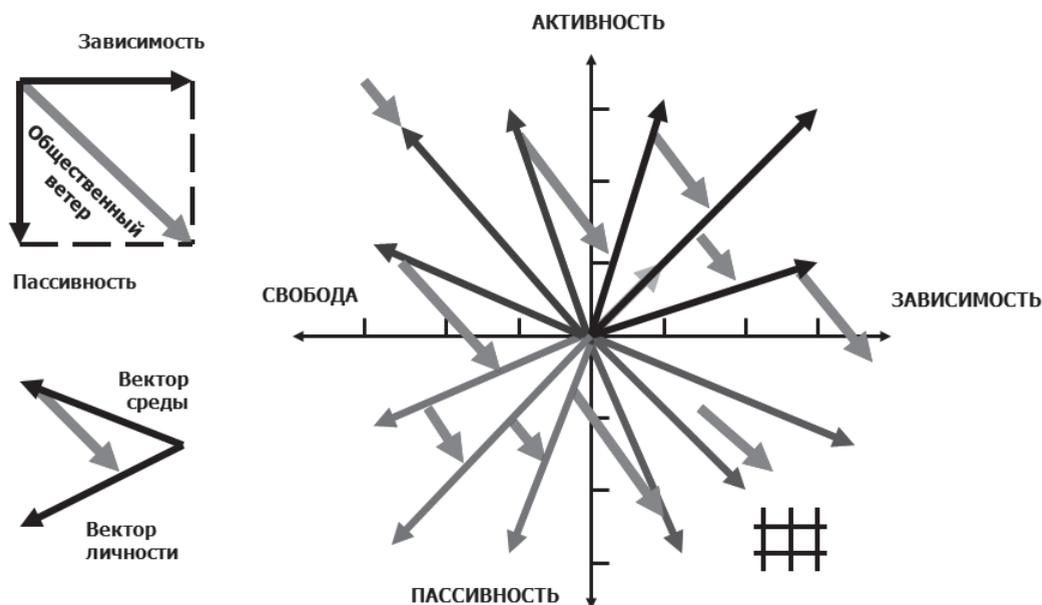


Рис. 2. Характер влияния общества на личность, развивающуюся в различных подтипах образовательной среды

Интересно заметить, что в условиях типичной догматической среды направления векторов этой среды и «общественного ветра» совпадают, усиливая друг друга. Возникает «эффект резонанса», который создает условия абсолютной пассивности и абсолютной зависимости для формирования личности, то есть, по существу, условия психологической тюрьмы.

Векторное моделирование образовательных систем

Необходимо отметить, что метод векторного моделирования среды развития личности изначально был разработан нами в 90-х годах XX в. как методический инструмент преподавания курса «История педагогики и образования» для студентов педагогического института. С помощью данного метода студенты, после изучения первоисточников, самостоятельно строили модели классических образовательных систем, а затем на семинарах защищали свои модели на основе соответствующих цитат, положений и других историко-педагогических материалов (рис. 3).

Использование метода векторного моделирования среды развития личности позволяет проводить эколого-педагогический (средовой) анализ реальных и проектируемых образовательных систем. В качестве примера такого анали-

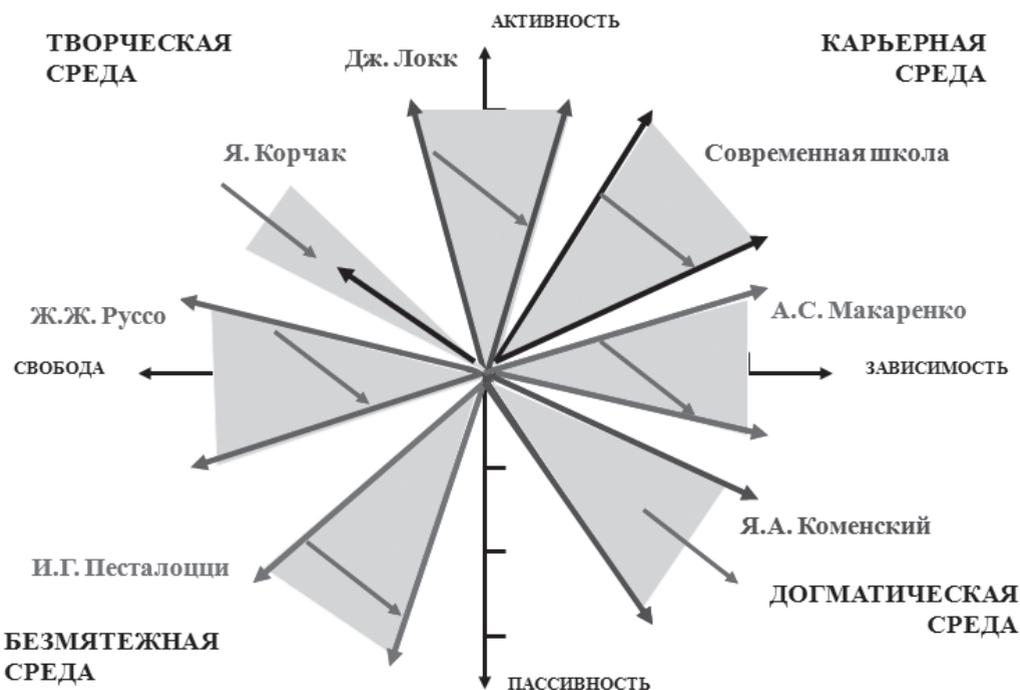


Рис. 3. Векторное моделирование классических образовательных концепций на основе их историко-педагогического анализа

за далее представлена модель «культурно-исторической школы», спроектированной творческим коллективом под руководством В.В. Рубцова [4], которая строится как система школ разных ступеней.

На **1-й** ступени в «школе мифотворчества» (5–6 лет) предметное содержание включает свойства, вещи, отношения, а осваиваемые способы действия — это действия по сценарию в соответствии с ролью. У ребенка, который только включается в формализованный образовательный процесс, отсутствует собственно учебный предмет и традиционные позиции Учителя и Ученика. Вместо этого происходит проигрывание осваиваемого содержания в соответствии с распределением ролей и сценарием. Ребенок остается свободным от учительского диктата, возможна свобода восприятия мира, порой абсурдного с научной точки зрения. Ребенок находится в *безмятежной* образовательной среде, оставаясь еще относительно **свободным** и в то же время **пассивным**, действуя в соответствии с распределением ролей и сценарием.

На **2-й** ступени в «школе-мастерской» (7–9 лет) предметное содержание включает способы действия, навыки, а осваиваемые способы действия — это реконструкция способа, упражнение в навыке. Возникают новые позиции — позиция Учителя, владеющего культурно-заданным образцом действия, и позиция Ученика, который должен присвоить этот образец. Происходит освоение системы определенных навыков, требующих автоматического уровня исполнения. Форма обучения связана с упражнением по заданному образцу.

Школа-мастерская функционирует как типичная *догматическая* образовательная среда — среда **зависимости** и **пассивности**.

На **3-й** ступени в «школе-лаборатории» (10–13 лет) предметное содержание включает модели, теории, а осваиваемые способы действия — поиск, исследование, экспериментирование. Учащиеся учатся строить модели того или иного явления и заниматься его исследованием, у них уже должен быть сформирован соответствующий образец действия. На данном этапе школьникам обеспечивается возможность быть **активными** в своей исследовательской деятельности, но эта активность остается зависимой от правил и нормативов, жестко регламентирующих их учебно-исследовательскую деятельность. Школа-лаборатория — это **среда зависимой активности**, то есть образовательная среда *«карьерного»* типа.

На **4-й** ступени в «проектной школе» (14–16 лет) предметное содержание включает создание образцов, а осваиваемые способы действия — проектирование новых образцов. Проектная школа, основанная на актуализации проектной деятельности, развивает творческое сознание учащихся. Совершенно очевидно, что средой функционирования на данной ступени служит *творческая* образовательная среда — среда **активности** и **свободы**.

Можно констатировать, что образовательный процесс в «культурно-исторической школе» организуется таким образом, чтобы обеспечить планомерный переход учащихся из одного типа образовательной среды в другие. Такой переход может осуществляться как в масштабе одного занятия или тематического цикла, так и в масштабе всего периода образования: переход дошкольника *от пассивной личностной свободы* в *безмятежной* образовательной среде подготовительной группы к *пассивной зависимости в догматической* среде начальных классов, а затем — *от зависимости и пассивности* через *зависимую активность* к *свободной активности в творческой* образовательной среде старших классов (рис. 4).

Векторное моделирование типов учащихся, по П.Ф. Лесгафту, и педагогических позиций учителей

Типология учащихся, предложенная П.Ф. Лесгафтом [3], представляет для нас особый интерес, поскольку его «школьные типы» учитывают влияние характеристик среды на формирование определенного типа личности: «лицемерной», «честолюбивой», «добродушной», «забитой-мягкой», «забитой-злой» и «угнетенной», а также «нормальной (представленной в идеале)».

Лицемерный тип всегда старается более легким способом достигнуть личных выгод и избегать деятельности, связанной с трудом и усердием. Деятам этого типа свойственно подхалимство и заискивание перед педагогами, доносительство. По отношению к учащимся более низкого статуса они грубы и хвастливы. Такие школьники склонны к мелкому воровству, симулированию болезни и т. д. Практически всегда они нелюбимы товарищами и одиноки. П.Ф. Лесгафт определяет лицемерный тип, как тип с «деятельно-повышенными проявлениями», то есть с высокой степенью личностной *активности*,



Рис. 4. Эколого-педагогическая модель «культурно-исторической школы», спроектированной под руководством В.В. Рубцова

и в то же время как «отраженно (рефлекторно)-опытный», имея в виду отсутствие личностной самостоятельности, *высокой зависимости* поведения ребенка от значимых взрослых.

Честолюбивый тип определяется стремлением к внешнему успеху и превосходству, которым мотивируется вся его деятельность. Характерны такие черты, как гордость, самоуверенность, спесь, напыщенность. Для честолюбивых школьников характерно сдержанное спокойствие, уверенность в себе. Они могут настойчиво и упорно заниматься наедине, чтобы потом блеснуть перед окружающими своими знаниями, при этом охотно помогая товарищам. Наказания, особенно несправедливые, приводят их к апатии. Такие дети не имеют, как правило, собственного мнения, но любят блеснуть эрудицией, используя изречения известных авторов. Избрав для себя главное дело, они полностью на нем сосредоточиваются, подчиняя ему все остальное и используя для этого других людей. П.Ф. Лесгафт относит данный тип, как и лицемерный, к *активному* («с деятельно-повышенными проявлениями») типу. Честолюбивый тип классифицируется им также как «подражательно-рассудочный». Подразумевается, что активность обуславливается как *зависимостью* от других людей («подражательность»), так и, в отличие от лицемерного, значительной степенью личностной самостоятельности («рассудочность»).

Добродушный тип склонен к рефлексии своих чувств и поступков, характеризуется большой самостоятельностью и правдивостью. Недостаток глубоких знаний компенсируется развитой фантазией. Такой ребенок обычно ленив и слабоволен, способен заниматься деятельностью только до тех пор, пока к ней не угасает его интерес. Принуждение к занятиям и произвол педагога неминуемо отталкивают его от дела и содействуют апатичному и безучастному отношению к работе. Дети этого типа отличаются критичностью и независимостью суждений, охотно принимают участие в различных спорах. Несмотря на подчеркивание общей *пассивности* ребенка добродушного типа («апатия», «лень»), П.Ф. Лесгафт, тем не менее, относит его к категории типов «с деятельностно-повышенными проявлениями», основываясь на его развитой интеллектуально-рефлексивной деятельности. Этот тип классифицируется им как «разумно-самостоятельный», то есть акцентируется преобладание в нем личностной *свободы и самостоятельности*, проявление которых ограничивается «сферой разума».

Мягко-забитый тип характеризуется эмоциональной холодностью и равнодушием к окружающим. Неудачи, препятствия или неожиданные явления ставят его в тупик, он совершенно не в состоянии справиться с ними без посторонней помощи. Исполнить поручение он может только тогда, когда все необходимое ему раньше было показано, потому что действовать он может только по указанию. При этом он может оказаться прилежным и исполнительным, выучит все, что ему зададут. Ограничиваясь в своей деятельности только имитацией, он очень легко достигает удовлетворения формальных требований. Однако стоит уменьшить требования или понизить контроль, как он окажется ленивым и нерадивым. Оставшись без надзора, он будет неумерен во всем, что ему нравится. Согласно классификации П.Ф. Лесгафта, данный тип относится к категории типов «с инертно-угнетенными проявлениями», то есть школьники данного типа прежде всего характеризуются как *пассивные*. В то же время мягко-забитый тип П.Ф. Лесгафт рассматривает как «рефлекторно-опытный», подчеркивая этим характерную для него *зависимость* от взрослых. Активность личности носит здесь ответный («рефлекторный») характер.

Злостно-забитый тип к занятиям относится вяло и без какой-либо инициативы, старается их избегать. Иногда впадает в инертное состояние, в котором совершенно не реагирует на обращенное к нему требование, выполняя его только после применения самых сильных мер воздействия. Деятельность такого ребенка определяется исключительно внешними правилами и обрядами. Постепенно он делается все более пугливым, подозрительным, а затем злобным и все более и более замыкается в себе. Для него характерны угловатость действий, тупая и сдержанная реакция на внешние впечатления, проявление мелкого самолюбия и резкие выходы, сменяющие апатичную жизнь. Постепенно формируется личность подозрительного заскорузлого служаки, не допускающего никакого рассуждения и твердо исполняющего все данные ему поручения, или отъявленного врага общества, мстящего за все несправедливости и страдания, которые ему были причинены. Злостно-забитый тип П.Ф. Лесгафт относит

к категории *пассивных* типов («с инертно-угнетенными проявлениями»), характеризуя его как «подражательно-рассудочный», имея в виду большее, по сравнению с мягко-забитым типом, проявление самостоятельности, наблюдаемое на фоне *зависимости* его активности от требований окружающих.

Угнетенный тип отличается скромностью, откровенностью и трудолюбием. Он постоянно чем-либо занят и сосредоточен, отделяясь от своих товарищей, никогда не выходит вперед, а всегда остается в последних рядах и внимательно следит за всеми происходящими в классе занятиями. В играх и развлечениях старается не принимать участия, склонен к рефлексии своих недостатков и обвинению самого себя в различных неудачах. Не видя в себе никаких талантов и способностей, он часто отказывается от занятий, требующих инициативы и самостоятельности, с трудом решаясь на что-то новое. Однако наблюдательность и усердие позволяют ему часто становиться хорошим мастером своего дела. При этом такой ребенок отличается твердостью своих убеждений и нравственных принципов, что обуславливает его независимое поведение в коллективе. По классификации П.Ф. Лесгафта, угнетенный тип рассматривается как «разумно-исполнительный с инертно-угнетенными проявлениями», то есть как *самостоятельный*, но в то же время *крайне пассивный*.

Нормальный тип описывается П.Ф. Лесгафтом как реально не существующий, но идеальный, с его точки зрения, тип учащегося. Такой ребенок постоянно деятелен, стремится к развитию своих способностей, старается достигать всего собственными силами, активно участвует в социальной жизни образовательного учреждения. Таким образом, в качестве главных характеристик идеального ребенка можно рассматривать его *самостоятельность* и *активность*.

На основе своих исследований П.Ф. Лесгафт приходит к выводу о том, что основополагающим системным фактором, регулирующим проявление генетически обусловленных особенностей ребенка, выступает среда, в которой происходит его личностное становление.

Многолетний опыт супервизорской работы, сформировавшийся в процессе руководства педагогической практикой студентов, проведения тренингов для учителей, а также консультирования педагогов — участников конкурса «Учитель года», позволил нам разработать типологию педагогических позиций [6], которая представляется актуальной для анализа профессиональной деятельности учителей и воспитателей. Методологической основой для разработки данной типологии стал метод векторного моделирования педагогической среды, что обеспечило ее согласованность с типологией «воспитывающей среды» Я. Корчака и выделенными П.Ф. Лесгафтом «школьными типами» учащихся (рис. 5).

Согласно представленной модели в условиях догматической среды преимущественно проявляются типы педагогических позиций «Командир» и «Дирижер»; в условиях карьерной среды — «Босс» и «Тренер»; в условиях безмятежной среды — «Пастушок» и «Официант»; в условиях творческой среды — «Эксперт» и «Консультант».

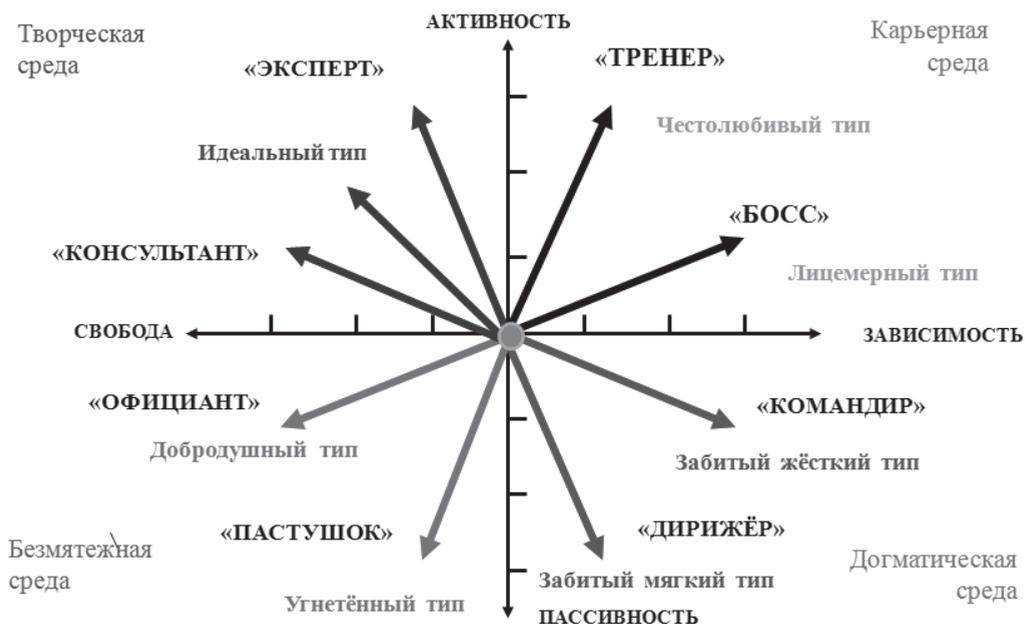


Рис. 5. Соотношение типов педагогических позиций и типов учащихся

Командир, одна из наиболее распространенных на практике педагогических позиций, характеризуется прежде всего полной уверенностью педагога в своей правоте («Я знаю, как надо»). Учащиеся рассматриваются как подчиненные, воспринимаются, скорее, в качестве объектов, чем субъектов. Педагогическое общение строится преимущественно на основе приказов и распоряжений. Жесткая дисциплина и беспрекословное подчинение рассматриваются как необходимое условие и даже как смысл взаимодействия с учащимися. При этом педагог, несомненно, ориентирован на воспитание учащихся, формирование в них необходимых, с его точки зрения, личностных качеств, достижение поставленных целей и результатов. Педагог сам определяет, в чем нуждаются учащиеся в тот или иной момент, и обеспечивает соответствующие условия. Характерна также опора на инструкции, уставы, требования и пожелания органов управления образованием и т. п.

Дирижер — это педагогическая позиция, ориентированная на достижение внешней эффектности, четкости и слаженности групповой работы учащихся. Каждому отводится та или иная роль, определяющая функции в групповой деятельности, которая проектируется педагогом на основе соответствующих методических рекомендаций. Учащимся терпеливо разъясняется все необходимое, однако их активность строго «дозирована» в соответствии с разработанным педагогом сценарием, их инициатива игнорируется или пресекается. Педагогическое общение характеризуется формальной дистанцией и холодной вежливостью.

Босс — педагогическая позиция, при которой собственно содержание образовательного процесса в принципе не особенно актуально для педагога.

Для него гораздо важнее соблюдение учащимися внешних поведенческих правил, направленных на подчеркивание высокого статуса педагога, его превосходства и величия. В этом плане поощряется инициатива учащихся, особенно активно демонстрирующих восхищение педагогом и его идеями. Отношение к отдельным учащимся определяется степенью их преданности, а также достигнутыми победами и завоеванными званиями, приносящими славу их педагогу. Для этой педагогической позиции также характерно высокомерие, самоуправство, импульсивная безответственность решений и поступков.

Тренер — это педагогическая позиция наставника, направляющего активность учащихся в контексте достижения ими амбициозных социальных целей. Эта позиция характеризуется большой заинтересованностью педагога в высоких образовательных результатах учащихся, в их победах на различных престижных конкурсах и олимпиадах, в их успешной социальной карьере. Педагогические задачи формулируются на основе рефлексивного анализа возможностей учащихся и их жизненных планов. Педагогическое общение отличается четкостью и конкретностью, порой может приобретать форму жестких требований. Стимулируется разнообразная активность учащихся, направленная на их всестороннее личностное развитие, преодоление отмеченных слабостей и недостатков, приобретение нового социального опыта и т. п.

Пастушок — также достаточно распространенная на практике, педагогическая позиция. Для нее характерно равнодушное безразличие к организации образовательного процесса, к достижению образовательных результатов и даже к их имитации. Педагог «не замечает» проступков учащихся, в том числе их откровенного хамства, не реагирует на них, часто прикрываясь псевдогуманистической педагогической философией: «Это проявление личности ребенка, он так самовыражается...» и т. п. Общение с учащимися носит отстраненный, попустительский характер, возникающие проблемы игнорируются, напряжения избегаются. Педагог «бережет свои нервы». Он ориентирован прежде всего на физическое благополучие учащихся, обеспечение их безопасности.

Официант — позиция педагога, который искренне старается организовать образовательный процесс на основе принципов гуманистической педагогики, уделяет большое внимание запросам обучающихся, проявляет готовность к помощи и поддержке, пытается увлечь их какой-либо полезной деятельностью. Однако из-за недостаточной четкости в постановке задач, общей низкой требовательности к уровню образовательных результатов и нерешительности в пресечении деструктивного поведения отдельных учащихся в итоге возникает потакание их прихотям, неспособность реально организовать целеустремленную продуктивную образовательную деятельность. Педагог в большей степени «обслуживает» интересы учащихся, чем управляет образовательным процессом, создает условия и возможности для их личностного развития.

Консультант — позиция, в рамках которой педагог ориентирован на высокое качество образовательной деятельности каждого учащегося. Осуществляется совместное планирование такой деятельности с учетом персональных целей, интересов и приоритетов учащихся, а затем ее пошаговое сопровождение.

ние, направленное на тактичную коррекцию ошибок и недочетов, разъяснение возникающих непониманий, организацию самостоятельной работы учащихся с соответствующими информационными ресурсами и т. д. В основе педагогического общения лежит постановка педагогом проблемных вопросов, актуализирующих мыследеятельность учащихся и их исследовательскую активность. Взаимодействие с учащимися характеризуется уважительным отношением к ним, корректностью критических суждений, которые относятся к анализу деятельности и ее результатов, не затрагивая оценку личности учащихся.

Эксперт — педагогическая позиция, которая наиболее эффективна при работе с одаренными учащимися, обладающими высокой мотивацией к образовательной деятельности. Стимулируется самостоятельная исследовательская и проектная работа учащихся при минимальном или даже полном невмешательстве в ее процесс. Педагог сосредотачивается на содержательном анализе продуктов творческой деятельности учащихся. Подчеркнем, что речь здесь идет не столько о формальной оценке образовательных результатов, сколько о подробном разборе содержания и стиля созданного учащимися творческого продукта. Педагог фиксирует наличие фактических ошибок, выявляет причины их возникновения, а также выражает свое субъективное отношение к результатам работы учащихся, которое воспринимается ими как авторитетное профессиональное мнение. Педагогическое общение отличается высокой степенью заинтересованности, толерантности, доброжелательности.

Каждый педагог в своей профессиональной деятельности сочетает в различных соотношениях признаки ряда описанных позиций. Путем супервизорской оценки взаимодействия педагога с учащимися, а также на основе его рефлексивного самоанализа может быть построен индивидуальный профиль характерных для него педагогических позиций. В каждом из типов среды преобладает определенная педагогическая позиция, которую, с той или иной степенью осознанности, занимает учитель или воспитатель.

Типологическое моделирование школьной среды и организационной культуры педагогического коллектива

На сегодняшний день существует множество типологий организационной культуры. Для нашего анализа мы используем типологию, разработанную К. Камероном и Р. Куинном [1] и адаптированную нами для описания школьных организаций. В основе этой типологии лежит рамочный конструкт, построенный на противопоставлении «конкурирующих ценностей», рассматриваемых в качестве главных индикаторов эффективности организаций: внутренний фокус; интеграция — внешний фокус; дифференциация; гибкость и дискретность — стабильность и контроль.

Соответственно выделяются четыре базовых типа организационной культуры: *семейная*, характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а с другой, — внутренним фокусом и интеграцией; *инновационная*, характеризующаяся, с одной стороны, гибкостью и дискретностью, а с другой, — внешним фокусом и дифференциацией; *результативная*, характеризующаяся, с одной

стороны, стабильностью и контролем, а с другой, — внешним фокусом и дифференциацией; *ролевая*, характеризующаяся, с одной стороны, стабильностью и контролем, а с другой, — внутренним фокусом и интеграцией.

Семейная организационная культура представляется как дружественное место работы, где у сотрудников много общего. Школа похожа на большую семью. Лидеры и руководители воспринимаются как наставники и даже как родители. Сотрудники держатся вместе благодаря взаимной преданности и традициям. Высока степень обязательности. Делается акцент на долгосрочной выгоде личностного совершенствования сотрудников, придается особое значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату. Успех определяется как добрые чувства и забота о каждом учащемся. Школа поощряет коллективные формы работы, сотрудничество и согласие сотрудников.

Инновационная организационная культура связана с динамичным и творческим местом работы. Педагоги готовы экспериментировать и рисковать. Лидерами считаются новаторы, способные к профессиональному поиску. Связующим школу механизмом выступает преданность духу эксперимента и новаторства. Подчеркивается необходимость образовательной деятельности на переднем рубеже психолого-педагогической науки. В долгосрочной перспективе школа делает акцент на приобретении и развитии новых образовательных подходов, технологий и методик. Успех означает разработку методических продуктов, предоставление учащимся новых образовательных услуг. Школа стремится быть идейным и методическим лидером среди образовательных учреждений. Поощряется индивидуальная инициатива и свобода педагогов.

Результативная организационная культура ориентирована на достижение образовательного результата. Главная забота педагогического коллектива — четкое выполнение учебных и воспитательных задач. Педагоги отличаются целеустремленностью, между сотрудниками существует соперничество. Лидеры — твердые, требовательные руководители, способные к жестким решениям ради дела. Школа связывается воедино стремлением к достижению высоких образовательных результатов. Репутация и успех школы являются общей заботой. Перспектива стратегического развития школы связывается с решением поставленных задач и достижением поставленных целей. Успех определяется высоким рейтингом и конкурентоспособностью на рынке образования. Стиль школы — жестко проводимая линия на достижение высокого образовательного уровня учащихся.

Ролевая организационная культура — очень формализованное и структурированное место работы. Деятельностью педагогов управляют четкие правила и инструкции. Лидеры и руководители гордятся тем, что они — рационально мыслящие организаторы и координаторы. Особенно важно поддержание плавного течения всех школьных дел. Школу объединяет стремление сотрудников следовать разработанным правилам и официальной образовательной политике. Долгосрочные заботы школы состоят в обеспечении планомерности и стабильности

образовательного процесса и всей школьной жизни. Успех определяется как стабильность школы и избежание всевозможных проблем. Администрация озабочена достижением предсказуемости изменений внешней ситуации и обеспечением гарантий долгосрочной профессиональной занятости сотрудников школы.

В результате сравнительного анализа типологий организационной культуры К. Камерона и Р. Куинна и «воспитывающей среды» Я. Корчака была установлена содержательно-смысловая комплементарность между определенными типами среды и организационной культуры: догматической средой и бюрократической культурой; карьерной средой и результативной культурой; творческой средой и инновационной культурой; безмятежной средой и семейной культурой. Можно констатировать, что описание среды и культуры организации, происходящие из различных методологических оснований, носит взаимодополняющий характер.

В результате исследования нескольких тысяч российских школ нами установлены типичные модели школьной образовательной среды и организационной культуры педагогических коллективов (рис. 6).

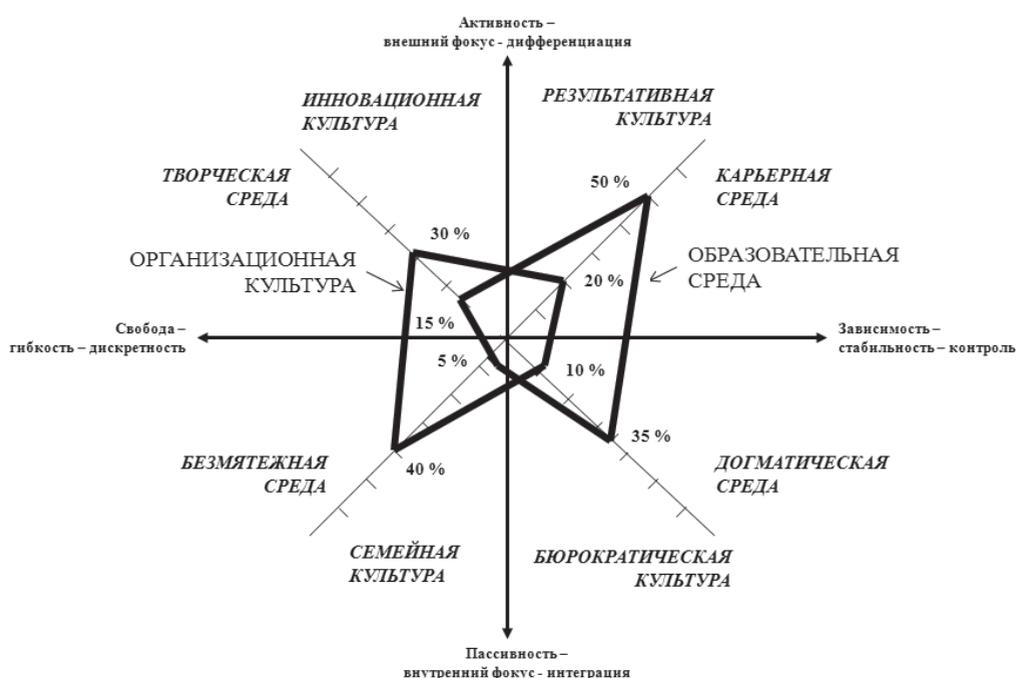


Рис. 6. Соотношение типов образовательной среды и организационной культуры, наиболее типичных для отечественной школы

Комплементарность различных типологических моделей

Результаты сравнительного анализа различных типологических моделей на основе векторного анализа типов среды развития личности свидетельствуют об их методологической комплементарности (табл. 1).

Таблица 1

**Комплементарность различных типологических моделей
на основе векторного моделирования среды развития личности**

Тип среды, по Я. Корчаку	Векторная модель среды	Тип учащихся, по П.Ф. Лесгафту	Педагогическая позиция учителя	Примеры моделей образовательных систем	Этап образовательного процесса, по В.В. Рубцову	Тип организационной культуры, по К. Камерону и Р. Куинну
«Среда безмятежного потребления»	Безмятежная среда пассивной свободы	«Добродушный»	«Официант»	«Свободное воспитание», по Ж.Ж. Руссо	«Школа мифотворчества»	«Семейная» («клановая») организационная культура
	Безмятежная среда свободной пассивности	«Угнетенный»	«Пастушок»	«Воспитание бедной сельской молодежи», по И.Г. Песталоцци		
«Догматическая среда»	Догматическая среда зависимой пассивности	«Забитый мягкий»	«Дирижер»	«Великая дидактика» Я.А. Коменского	«Школа-мастерская»	«Бюрократическая» организационная культура
	Догматическая среда пассивной зависимости	«Забитый злостный»	«Командир»	«Коллективное воспитание гражданина», по А.С. Макаренку		
«Среда внешнего лоска и карьеры»	Карьерная среда активной зависимости	«Лицемерный»	«Босс»	«Воспитание джентльмена», по Дж. Локку	«Школа-лаборатория»	«Результативная» («рыночная») организационная культура
	Карьерная среда зависимой активности	«Честолюбивый»	«Тренер»			
«Идейная среда»	Творческая среда свободной активности	«Нормальный» (идеально представленный)	«Эксперт»	Образовательная система Я. Корчака	«Проектная школа»	«Инновационная» организационная культура
	Творческая среда активной свободы		«Консультант»			

Можно констатировать, что метод векторного моделирования сред развития личности, разработанный нами на основе типологии «воспитывающей среды» Я. Корчака, позволяет рассматривать ряд психолого-педагогических типологий и методологических подходов в едином аналитическом поле. На основе этого метода могут также разрабатываться новые подходы и типологии, комплементарные уже существующим, что, несомненно, способствует становлению и развитию

нового направления психолого-педагогической науки — экологической психологии образования.

Литература

1. *Камерон К.* Диагностика и изменение организационной культуры: пер. с англ. / К. Камерон, Р. Куинн; под ред. И.В. Андреевой. — СПб.: Питер, 2001. — 320 с.
2. *Корчак Я.* Как любить ребенка / Я. Корчак // Педагогическое наследие. — М.: Педагогика 1990. — С. 19–174.
3. *Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт; сост. Е.А. Ляпидовская. — М.: Педагогика, 1991. — 176 с.
4. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 384 с.
5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
6. *Ясвин В.А.* Типология педагогических позиций на основе векторного моделирования / В.А. Ясвин // Научное обозрение: гуманитарные исследования. — 2012. — № 2. — С. 36–46.

Literatura

1. *Kameron K.* Diagnostika i izmenenie organizacionnoj kul'tury': per. s angl. / K. Kameron, R. Kuinn; pod red. I.V. Andreevoj. — SPb.: Piter, 2001. — 320 s.
2. *Korchak Ya.* Kak lyubit' rebenka / Ya. Korchak // Pedagogicheskoe nasledie. — M.: Pedagogika 1990. — S. 19–174.
3. *Lesgaft P.F.* Semejnoe vospitanie rebenka i ego znachenie / P.F. Lesgaft; sost. E.A. Lyapidovskaya. — M.: Pedagogika, 1991. — 176 s.
4. *Rubczov V.V.* Osnovy' social'no-geneticheskoy psixologii / V.V. Rubczov. — M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psixologii»; Voronezh: MODE'K, 1996. — 384 s.
5. *Yasvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. Yasvin. — M.: Smy'sl, 2001. — 365 s.
6. *Yasvin V.A.* Tipologiya pedagogicheskix pozicij na osnove vektornogo modelirovaniya / V.A. Yasvin // Nauchnoe obozrenie: gumanitarny'e issledovaniya. — 2012. — № 2. — S. 36–46.

V.A. Yasvin

Complementarity Establishment of Psychological and Pedagogical Typologies with the Vector Modeling Method

The article presents a method of vector modeling of personality development educational environments. With the help of this method, it analyzes mutual concurrence of a number of psychological and educational typologies: «upbringing environment» of J. Korczak, «school types» of P.F. Lesgaft, «teaching positions» of V.A. Yasvin, the organizational culture of K. Cameron and R. Quinn, educational stages of «cultural and historical school» of V.V. Rubtsov, as well as classical pedagogical concepts (J.A. Comenius, J. Locke, J.J. Rousseau, I.G. Pestalozzi, J.J. Korczak, A.S. Makarenko).

Keywords: personality development environment; vector modeling; typology; comparative analysis; typologies' ratio; ecological psychology of education.

**Е.А. Алисов, Н.В. Микляева,
А.А. Маринюк, С.Д. Якушева**

Закономерности и принципы организации территориальных (многоуровневых) образовательных комплексов

В статье рассматривается одна из ключевых проблем современного отечественного образования — организация территориальных (многоуровневых) образовательных комплексов, включающих учреждения дошкольного образования (по ступеням) и дополнительного образования. Представлены различные модели и принципы, раскрывающие инновационный непрерывный характер образовательной деятельности комплексов.

Ключевые слова: комплекс; инновационность; системность; универсальность; интеллектуально-смысловая прегнантность.

Закономерности — относительно устойчивые и регулярные взаимосвязи между явлениями и объектами реальности, обнаруживающиеся в процессах изменения и развития. Различают закономерности эмпирические и теоретические. Первые представляют собой непосредственное обобщение опытных фактов, вторые характеризуют более глубокое проникновение в основания исследуемых процессов, и их теоретическое воспроизведение опирается на систему понятий высокой степени общности (Новая философская энциклопедия: в 4-х тт. / Ин-т философии РАН // URL: <http://iph.gas.ru/elib/1117.html>).

Применение данного определения к организации территориальных комплексов, включающих учреждения дошкольного образования и начального школьного образования, предполагает выделение устойчивых и регулярно повторяющихся взаимосвязей между явлениями и объектами образовательного пространства, формирующегося в процессе взаимодействия детского сада и начальной школы. Эти взаимосвязи должны касаться предоставления образовательных услуг как основной функции данных учреждений и обнаруживаться в изменении и развитии как качества самих услуг, так и процессов, обслуживающих удовлетворение образовательных потребностей населения: нормативно-правовых, финансово-экономических, кадровых, социально-культурных и др.

Согласно многоуровневой образовательной модели комплекса, разработанного на базе Кубанской государственной академии физической культуры под руководством проф. С.А. Локтева, предусматривается три основные организационные модели:

– первая, «жесткая», модель комплекса представляет собой единое юридическое лицо, объединяющее различные образовательные, научные,

производственные, лечебно-оздоровительные, спортивные и другие подразделения;

– вторая модель предполагает создание комплекса с правами юридического лица, но на ассоциативной (союзной) основе, с сохранением юридической самостоятельности входящих в него структурных подразделений;

– третья модель — комплекс, юридической организационной основой которого являются договоры, заключенные между его структурными подразделениями.

Каждая модель будет развиваться не только на основе своих закономерностей (закономерностей первого порядка)¹, но и на основе общих принципов:

– практического гуманизма и диалогических отношений, педагогики сотрудничества в открытом обществе;

– обеспечения образовательного, научно-исследовательского и инновационного процессов во взаимосвязи с экономикой и социальной сферой субъектов Российской Федерации;

– непрерывности образовательного процесса и взаимосвязи образовательных программ различного уровня с учетом мотивационно-потребностных запросов воспитанников (их родителей) и обучающихся;

– инновационного характера деятельности всех структурных подразделений комплекса;

– рационализации форм организационного и экономического взаимодействия участников комплекса, равенства и учета их интересов.

Принцип, связанный с инновационным характером деятельности структурных подразделений комплекса, Л.М. Дадаев относит к системообразующим принципам влияния комплекса на наращивание инновационных потенциалов региона и таким образом — ресурсом противостояния эффектам глобализации образования. В качестве примера Л.М. Дадаев приводит Южный федеральный округ, в котором комплексы развиваются в направлении рекреационного профилирования системы образования. При этом закономерности развития комплекса отражают основные тенденции развития региональной экономики: повышение эффективности и качества образовательных услуг, рост конкурентоспособности, корпоративный характер организационно-управленческого строения, внутриотраслевая архитектура.

Закономерности второго порядка, которые при этом формируются и начинают влиять на развитие комплекса, связаны с делением инновационно-образовательных комплексов на вертикально интегрированные, горизонтально интегрированные, агрегированные [1].

Проведя аналогию, территориальные образовательные комплексы, создаваемые на основе детского сада и начальной школы, можно обозначить как вертикально интегрированные. Так, *образовательный комплекс*, по опре-

¹ С точки зрения организационно-правовой формы — нормативно-правовых оснований и финансово-экономических механизмов хозяйствования.

делению Н.П. Глотовой, Д.А. Новикова, — это форма организации образовательных систем как объединения организационно-интегрированных образовательных учреждений, реализующих комплекс взаимосвязанных образовательных программ различных уровней [4: с. 4]. При этом развитие идеи создания комплекса как образовательного учреждения интегративного типа базируется, по мнению Л.В. Любезновой [2], на объединении педагогических возможностей отечественного образования XXI в., прошедшего долгий путь от создания экспериментальной станции, воспитательных центров, учебно-воспитательных и социально-педагогических комплексов, адаптивных, авторских школ к социокультурному комплексу и ассоциации школ.

Однако образовательный комплекс может развиваться дальше как горизонтально интегрированный, если включать в реализацию индивидуального образовательного маршрута ребенка оказание дополнительных образовательных услуг в рамках другой школы или детского сада, центра медико-психолого-педагогической помощи или центра детского творчества, спортивного комплекса и т. д. или как агрегированный, если к этой системе социального партнерства подключатся учреждения системы здравоохранения (например, поликлиника, детский оздоровительный лагерь на базе санатория и др.), культуры и социального обеспечения (музеи, театры и др.) и др.

Так или иначе, но такой комплекс должен дальше функционировать как система — и это определяет ряд закономерностей его развития как организационной системы, активизирующей сразу три механизма управления:

- как экономической системы (например, на основе слияния организаций или их взаимоотношений на основе договоров);
- как педагогической системы, при которой осуществляется процесс воспитания, развития и обучения, разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут и обеспечивается реализация образовательной услуги;
- как социальной системы, функционирующей на условиях социального партнерства и межведомственной координации, в которой задействованы педагогические коллективы детского сада и начальной школы, а также «непрофильные» для образовательных услуг специалисты (врачи, музейные работники, сотрудники ГИБДД и т. д.).

При этом Н.П. Глотовой, Д.А. Новиковым предложены идеи и принципы развития, позволяющие рассматривать комплекс в первую очередь как единую образовательную систему.

Совокупность основных идей развития образования:

- 1) гуманизация образования;
- 2) демократизация образования;
- 3) опережающий характер образования;
- 4) непрерывность образования.

Принципы, определяющие реализацию основных идей:

- 1) идею гуманизации образования:
 - гуманизация образования;
 - фундаментализация образования;

- деятельность направленность образования;
 - национальный характер образования [4: с. 26].
- 2) идею демократизации образования:
- самоорганизация учебной деятельности обучающихся и студентов, направленность на развитие самоорганизационных потенциалов детского коллектива;
 - сотрудничество педагогов и обучаемых, воспитанников;
 - открытость образовательных учреждений;
 - многообразие образовательных систем;
 - регионализация образования;
 - равные возможности;
 - общественно-государственное управление [4: с. 28].
- 3) идею опережающего образования:
- опережающий потребности производства уровень образования населения;
 - опережающая подготовка кадров для регионов;
 - саморазвитие личности обучаемого и воспитанника [4: с. 30].
- 4) идею непрерывного образования:
- многоуровневость образовательных программ;
 - дополнительность (взаимодополнительность) программ и образовательных траекторий;
 - маневренность образовательных программ;
 - преемственность образовательных программ;
 - интеграция образовательных структур;
 - гибкость организации форм образования (обучения) [4: с. 31].

Кроме того, комплекс, как единая образовательная система, должен обладать рядом закономерностей, отличающих его и как организационную систему. Данная организационная система построена не только на принципах социального партнерства и синергизма, но и на принципах формирования единого образовательного пространства. Согласно Концепции формирования единого образовательного пространства, разработанной общественной организацией — Федерацией независимых профсоюзов России (ФНПР), к ним относятся:

- единство образовательных программ;
- единство методических подходов;
- непрерывность и мобильность;
- единство финансовой политики;
- единство управления и контроля.

Важную роль в этом с 2007 г. и по настоящее время играют территориальные объединения организаций профсоюзов, которые выступают заказчиками образовательных программ и научно-исследовательских проектов, направляют профсоюзные кадры и актив на обучение по различным образовательным программам в свои и иные образовательные учреждения, осуществляют контроль и учет периодичности повышения кадров квалификации (Постановление Исполкома ФНПР от 16.05.2007 № 2–6 // Концепция форми-

рования единого образовательного пространства ФНПР. — URL: <http://www.fnpr.ru/n/2/15/187/2467.html>).

С другой стороны, как отмечается в диссертационном исследовании С.В. Никитиной, контроль важен и в области управления качеством самой образовательной услуги, а не только повышения квалификации педагогов детского сада и школы. Контроль качества образовательной услуги опирается на следующие принципы: системности, квалиметрического сопровождения оценочной деятельности, институализации, синергизма.

Системность означает комплексирование различных объектов оценивания в рамках общей многоуровневой системы и их координацию.

Квалиметрическое сопровождение оценочной деятельности заключается в уменьшении субъективизма оценки за счет того, что часть показателей оценивается количественно на основе собранных статистических данных, а ряд других — на основе применения «метода экспертов».

Институализация предполагает закрепление в нормативных правовых документах новых подходов к оцениванию, утверждение специального регламента функционирования системы, определяющего ее организационную структуру и функции разных субъектов оценочной деятельности.

Синергизм связан со стимулированием и поддержкой процессов самоорганизации в оценочной деятельности всех ее субъектов и их продуктивного взаимодействия между собой [3].

При этом следует отметить, что с содержательной точки зрения контроль качества образовательной услуги должен опираться на федеральные государственные требования к структуре общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральный государственный стандарт начального общего образования, в частности на два аспекта совместной деятельности педагогов территориального комплекса:

- непрерывность деятельности по формированию интегративных качеств личности и ценностного отношения к действительности у воспитанников и обучающихся;
- преемственность образовательной деятельности по формированию системы универсальных учебных действий у дошкольников и младших школьников.

На современном этапе развития отечественного образования становится закономерной необходимостью перехода к инновационному непрерывному образованию (дошкольное – начальное – основное общее – среднее (полное) общее и дополнительное образование). Под непрерывным образованием следует понимать не механическое движение личности от дошкольного к общему среднему, профессиональному (начальному, среднему, высшему), послевузовскому образованию, а гармоничный процесс циклического обновления личности на каждом из указанных этапов развития. Гносеологическим критерием целостности является уровень рефлексивности, изменение содержания и развитие, направленное на возникновение общего результата и качества.

Развитие такой системы обучения объективно требует выработки и реализации научного подхода к содержанию непрерывного образовательного

процесса, формирования его законченной модели, позволяющей эффективно достигать основных целей обучения и решать следующие задачи:

- осуществление гибкой инновационной структуры образовательной системы современного инновационного уровня комплекса;
- обеспечение непрерывности образования;
- реализация программно-целевого подхода, который предполагает сквозную (прозрачную) систему планирования, корректировку и преемственность программ (дошкольное – начальное – основное общее – среднее (полное) общее и дополнительное образование);
- формирование ключевых компетенций обучающихся;
- овладение обучающимися объемом знаний в соответствии с Федеральным стандартом второго поколения;
- подготовка к обучению и дальнейшей профессиональной деятельности в сфере наукоемких технологий;
- развитие творческого потенциала детей;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения в системе дополнительного образования.

Инновационная непрерывная образовательная деятельность территориального (многоуровневого) образовательного комплекса осуществляется по трем направлениям: системность, универсальность и интеллектуально-смысловая прегнантность (насыщенность) образования.

Основной характеристикой деятельности территориального (многоуровневого) образовательного комплекса является принципиальное единство непрерывных инновационных процессов. Реализация непрерывной инновационной программы может быть осуществлена по следующим направлениям:

- 1) интеграционные процессы в непрерывном образовании;
- 2) инновационная деятельность — модель образовательного пространства территориального (многоуровневого) образовательного комплекса;
- 3) учебная и воспитательная деятельность как основа личностно-ориентированного подхода в развитии детей;
- 4) непрерывное дополнительное образование как целостная система;
- 5) проектная и исследовательская деятельность обучающихся.

В территориальном (многоуровневом) образовательном комплексе должны быть реализованы научно-методические основы для интеграции образовательных, педагогических и психологических программ различного уровня в систему непрерывной многоуровневой подготовки, в том числе с использованием дистанционных технологий. В связи с развитием системы непрерывного интегрированного многоуровневого дистанционного профессионального образования создаются условия для:

- обеспечения полноценного развития личности обучающегося без отрыва от его постоянного места проживания (в случае болезни);
- оптимального удовлетворения потребностей воспитанника и педагога в педагогически обоснованных образовательных услугах;

- развития как образовательной системы, так и профессиональной среды;
- разработки и введения в учебный процесс среднего общего (полного) образования дополнительных образовательных программ различной направленности, реализующих интегрированные формы обучения в процессе образовательной деятельности;
- духовно-эстетического просвещения воспитанников;
- осуществления непрерывного дополнительного, педагогического и психологического образования.

Управление функционированием территориального (многоуровневого) образовательного комплекса актуализирует объединение интеллектуальных ресурсов вузов и базовых образовательных учреждений, которое может быть направлено на решение следующих задач:

- 1) создание комплексной системы предоставления образовательных услуг высокого качества на разных уровнях образования;
- 2) обеспечение условий непрерывности образовательного процесса, при ступенчатом переходе обучающихся внутри образовательного комплекса с одного уровня на другой;
- 3) построение и развитие модели лаборатории «Профессионально-педагогические мастерские» педагогического и психологического обеспечения образовательного процесса образовательных подразделений комплекса;
- 4) организация в подразделениях образовательного комплекса экспериментальной и научно-исследовательской работы по различным направлениям под руководством научного руководителя образовательного комплекса;
- 5) организация комфортного непрерывного образования для обучающихся;
- 6) подготовка, переподготовка и повышение педагогической и психологической квалификации педагогических работников, руководителей структурных подразделений образовательного комплекса;
- 7) создание единого информационного пространства, объединяющего базовые образовательные и иные учреждения и организации (создание единых баз данных, межбиблиотечного фонда, пользование Интернет-ресурсами и т. д.);
- 8) создание для детей с особыми образовательными потребностями развивающей образовательной среды, ориентированной на развитие социальной компетентности обучающихся и на психолого-педагогическую поддержку их семей;
- 9) обеспечение психолого-педагогической поддержки деятельности структурных подразделений комплекса в целях оказания помощи педагогическому коллективу;
- 10) осуществление совместной издательской, спортивно-оздоровительной, культурно-массовой и иной деятельности; обеспечение условий, способствующих привлечению дополнительных ресурсов из внебюджетных источников.

Таким образом, деятельность территориальных (многоуровневых) образовательных комплексов, включающих учреждения дошкольного (по ступеням) и дополнительного образования, осуществляет широкий спектр инновационных процессов, обеспечивает преемственность и непрерывность системы образования в условиях доминирования инновационных процессов.

Литература

1. *Дадаев Л.М.* Экономический контекст становления региональных инновационно-образовательных комплексов: концепция, опыт, перспективы: дис. ... докт. эконом. наук / Л.М. Дадаев. – Кисловодск, 2009. – 372 с.
2. *Любезнова Л.В.* Организация и содержание работы образовательного территориального комплекса: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Любезнова. – М., 2011. – 25 с.
3. *Никитина С.В.* Развитие территориальной системы дошкольного образования в процессе оптимизации оценки его качества: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Никитина. – Великий Новгород, 2010. – 29 с.
4. *Новикова Д.А.* Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами / Д.А. Новикова, Н.П. Глотова. – М.: Ин-т управления образованием РАО, 2004. – 142 с.

Literatura

1. *Dadaev L.M.* E'konomicheskiy kontekst stanovleniya regional'ny'x innovacionno-obrazovatel'ny'x kompleksov: koncepciya, opy't, perspektivy': dis. ... dokt. e'konom. nauk / L.M. Dadaev. – Kislovodsk, 2009. – 372 s.
2. *Lyubeznova L.V.* Organizaciya i sodержanie raboty' obrazovatel'nogo territorial'nogo kompleksa: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / L.V. Lyubeznova. – M., 2011. – 25 s.
3. *Nikitina S.V.* Razvitie territorial'noj sistemy' doskol'nogo obrazovaniya v processe optimizacii ocenki ego kachestva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / S.V. Nikitina. – Velikij Novgorod, 2010. – 29 s.
4. *Novikova D.A.* Modeli i mexanizmy' upravleniya obrazovatel'ny'mi setyami i kompleksami / D.A. Novikova, N.P. Glotova. – M.: In-t upravleniya obrazovaniem RAO, 2004. – 142 s.

E.A. Alisov, N.V. Miklyaeva,

A.A. Marinyuk, S.D. Yakusheva

**Regularities and Principles of Organizing Territorial (Multi-level)
Educational Complexes**

The article deals with such a key problem of contemporary education as the organization of territorial (multi-level) educational complexes, including preschool education institutions (different stages) and extended education institutions. It presents various models and principles disclosing the innovative and continual character of educational activity within such complexes.

Keywords: complex; innovativeness; systemacity; universality; intellectual and rational pregnancy.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков,
И.В. Егоров, С.Н. Вачкова**

Интернатура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования

В статье анализируются системы последипломной прикладной подготовки специалистов медицинского и педагогического профилей в России и в зарубежных странах с целью выявления их существенных характеристик. Делается вывод об организации педагогической интернатуры, позволяющей подготовить выпускников бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» к практической работе в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: интернатура; референдарият; наставничество; стажировка.

Общее представление об интернатуре

Непрерывная педагогическая практика (стажерская практика) в профессиональной подготовке учителя традиционно является важнейшим компонентом целостного процесса становления учителя, педагога-психолога. В высших педагогических учебных заведениях города Москвы всегда уделялось большое внимание педагогической практике выпускников. Так, например, введена непрерывная педагогическая практика на 5-м курсе в ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» и в других педагогических вузах. Студентов направляют в учреждения образования с зачислением в штат и с педагогической нагрузкой в половину ставки, одновременно они продолжают посещать занятия в вузе в объеме до 18 часов в неделю.

В условиях перехода на двухуровневую подготовку возможности непрерывной педагогической практики резко уменьшаются, прежде всего в связи с разницей в длительности подготовки учителей в специалитете и бакалавриате. Это порождает необходимость поиска новых путей профессионально-педагогической практики выпускников бакалавриата. Одним из таких путей может стать интернатура.

Интернатура (от *лат.* *internus* — внутренний) в современном высшем профессиональном образовании — одна из форм последипломной практики.

Основной целью обучения в интернатуре является формирование профессиональных компетенций специалиста для самостоятельной практической деятельности. В нашей стране наибольшее распространение подобного рода последипломная практика (стажировка) получила в высшем профессиональном медицинском образовании.

При разработке концепции и программы деятельности интернатуры в области педагогического и психолого-педагогического образования мы опирались преимущественно на опыт системы высшего медицинского образования.

По нашему мнению, интернатура как первичная последипломная специализация выпускников бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», проводимая на базе педагогических учреждений под наблюдением и руководством соответствующей кафедры вуза, должна стать составной частью обязательного полного педагогического образования. Бакалавров, поступивших в интернатуру, называют интернами.

Система последипломной подготовки в медицинской и фармацевтической области в России

Рассмотрим основные направления деятельности интернатуры в медицинской области.

Правила приема. Претенденты подают заявление на имя ректора копию диплома о высшем профессиональном образовании и приложение к нему; личный листок по учету кадров; автобиографию; приказ Минздравсоцразвития Российской Федерации и целевое направление для поступающих на целевые места; документ, удостоверяющий личность. Прием в интернатуру осуществляется по результатам конкурса документов.

Лица, поступившие *в интернатуру на контрактной основе*, должны заключить договор с университетом и оплатить стоимость обучения согласно сроку, указанному в договоре.

Обучение в интернатуре обычно осуществляется на основе трудового договора или контракта, заключаемого выпускником вуза и государственным или муниципальным учреждением здравоохранения в соответствии с потребностью в специалистах данного профиля. Для заключения такого договора выпускнику вуза необходимо иметь выписку из приказа ректора образовательного учреждения о направлении в интернатуру и диплом врача.

В *целевую интернатуру* выпускник медицинского вуза поступает на основе соглашения, которое заключается между Министерством здравоохранения государственного или муниципального уровня и образовательным учреждением. Основная особенность этой формы обучения состоит в том, что по окончании целевой интернатуры врачи обязаны вернуться в распоряжение направивших их учреждений или организаций или расторгнуть договор в установленном законодательством порядке. Ответственность за качественный подбор и своевременное направление кандидатов в целевую интернатуру возлагается на руководителей направляющих учреждений (организаций).

Прием в клиническую интернатуру на договорной основе осуществляется образовательным учреждением сверх контрольных цифр приема, утвержденных министерством, за счет средств физических и/или юридических лиц.

Подготовка граждан иностранных государств осуществляется на основе межгосударственных соглашений или на договорной основе.

Сфера применения. В практике подготовки врачей и фармацевтов интернатура используется в целях специализации и профессионального совершенствования. Осуществляется, как правило, в течение года или нескольких лет в крупных многопрофильных клиниках, больницах.

В Советском Союзе интернатура существовала в виде одногодичной специализации врачей-выпускников лечебных и педиатрических факультетов по основным клиническим специальностям — в зависимости от потребностей практического здравоохранения. Она была введена в 1967 г. в 1-м Московском, 1-м Ленинградском, Кишиневском и Харьковском медицинских институтах. Позднее интернатура была открыта во всех медицинских институтах страны.

В настоящее время к интернатуре выпускники медицинских факультетов приступают после получения диплома и принятия присяги врача. Окончившим интернатуру вручается удостоверение о присвоении звания врача-специалиста.

Подготовка интернов возможна только по очной форме. Интернатура призвана помочь молодым специалистам занять соответствующие должности в учреждениях здравоохранения государственной, муниципальной и частной систем.

Содержание и организация обучения в интернатуре. Подготовка интернов осуществляется в соответствии с действующей номенклатурой специальностей. В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании»¹ обязательный минимум профессиональной образовательной программы по конкретной врачебной специальности устанавливается государственным стандартом. Срок обучения в интернатуре составляет 1 год с учетом каникул.

Общее руководство и контроль за подготовкой интернов осуществляется вузом (обычно эта обязанность возлагается на проректора по учебной работе).

Обучение в интернатуре осуществляется в соответствии с лицензией на право ведения образовательной деятельности. Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает основную образовательную программу подготовки интернов в соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) послевузовского профессионального образования. Подготовка интернов осуществляется на базе структурных подразделений образовательного учреждения, в том числе медицинских организаций (клинической базе), и проводится по индивидуальному плану, разработанному кафедрой в соответствии с основной образовательной программой подготовки клинических интернов.

¹ Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании». Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, который вступает в силу с 1.09.2013 г., в контексте прикладной подготовки педагогов будет рассмотрен в одной из последующих статей.

Продолжительность учебного дня, количество дежурств определяется действующим законодательством для врачей соответствующей специальности. Интерн обязан участвовать в лечебно-научной деятельности подразделения. Срок обучения в интернатуре может быть продлен приказом ректора на время отпуска по беременности, родам и уходу за ребенком, а также на период болезни.

Подготовка интерна осуществляется по индивидуальному плану, который разрабатывается его непосредственным руководителем в соответствии с федеральными государственными требованиями к послевузовскому профессиональному образованию, с учебным планом и программой образовательного учреждения и утверждается руководителем образовательного учреждения или структурного подразделения.

Выполнение индивидуального учебного плана и программы обучения отражается в дневнике интерна, который еженедельно анализируется и подписывается его непосредственным руководителем. Перечень обязательных для изучения смежных специальностей и дисциплин предусматривается программой подготовки.

Формы и методы контроля качества образования. За время обучения интерны проходят тестовый контроль знаний и умений по разделам программы, а также готовят не менее 1 раза в квартал отчет. Обучение в интернатуре завершается государственной итоговой аттестацией.

По окончании срока подготовки интернам, успешно выполнившим план и программу обучения, выдержавшим государственную итоговую аттестацию, выдается удостоверение об окончании интернатуры и сертификат специалиста установленного образца. Интерны, не прошедшие государственную итоговую аттестацию, получают удостоверение об окончании интернатуры и справку. Они имеют право на повторный экзамен, сроки проведения которого определяются экзаменационной квалификационной комиссией.

Права и обязанности интерна. Интерн обязан освоить программу обучения и пройти промежуточный этап контроля (полугодовую аттестацию). Интернам, подготовка которых осуществляется за счет бюджетных средств, выплачивается стипендия в соответствии с законодательством РФ.

Интернам, нуждающимся в материальной поддержке, может оказываться помощь из стипендиального фонда. Приказом руководителя образовательного учреждения, решением Ученого совета клинические интерны могут быть премированы за активную учебу, научную, общественную работу, победу в фестивалях, конкурсах, олимпиадах и т. п. На интернов полностью распространяются правила внутреннего распорядка тех кафедр и клиник, где они проходят обучение.

Интерн имеет право:

– пользоваться имеющейся в университете, на кафедре и в других структурных подразделениях образовательного учреждения нормативной, инструктивной, учебной и методической документацией по вопросам профессиональной деятельности, а также библиотекой, информационным фондом, услугами других подразделений в порядке, утвержденном Уставом образовательного учреждения;

– принимать участие в конференциях и семинарах, представлять к публикации в изданиях свои работы.

К обучающемуся, не соблюдающему требования Устава образовательного учреждения, правила внутреннего распорядка, не выполнившему в установленные сроки учебный план, а также совершившему дисциплинарные проступки, могут быть применены меры дисциплинарного воздействия вплоть до отчисления [6].

Таким образом, в медицинской интернатуре выстроена четкая система прикладной подготовки через взаимодействие курирующей кафедры и клиники, где проходят практику интерны. В этой системе четко прослеживается сочетание научной, учебно-теоретической и учебно-практической составляющих данного типа постдипломной подготовки.

Зарубежные аналоги интернатуры при подготовке учителей

1. Система последиplomной подготовки педагогов в США.

В США подготовка педагога в вузе включает область общего образования, предметную специализацию и курс профессионально-педагогических знаний. Однако содержание учебных планов и программ отдельных предметов, а также последовательность их изучения значительно отличаются в разных вузах.

Наиболее распространен и используется в большинстве университетов и гуманитарных колледжей годичный курс стажерской практики выпускников. Этот курс рассчитан на лиц, уже имеющих специальное высшее образование. Концентрация профессиональной педагогической подготовки в течение одного года обучения имеет определенные преимущества: при организации достаточно длительной педпрактики (не менее 15 недель) студенты имеют возможность не только наметить, но и в известной степени решить комплекс практических и воспитательных задач.

Целями стажерской практики, проводимой в течение последнего учебного года, являются доведение до высокого уровня профессиональных умений, необходимых для самостоятельной работы в школе, и закрепление теоретических знаний, полученных на предыдущих курсах. В стажерскую практику входят, как правило, следующие компоненты:

- наблюдение за ходом учебного процесса в школе, его анализ;
- самостоятельная работа стажеров с учащимися;
- участие стажеров в специальных семинарах, регулярно проводящихся преподавателями колледжа.

Признано, что такое построение содержания образования обеспечивает достижение более высокого уровня общекультурной подготовки и создает условия для широкого выбора будущей профессии, причем этот выбор совершается в зрелом возрасте.

В ряде штатов США предлагаются альтернативные педагогические учебные программы для лиц, не имеющих специальной педагогической подготовки, но желающих работать в школе. Альтернативные программы предусматривают 1–2-годичную работу в школе под руководством опытных педагогов и курс обучения педагогическому мастерству.

Учителя-стажеры, работающие под наблюдением высококвалифицированных специалистов, находятся, с одной стороны, на завершающей стадии специальной подготовки, с другой, — на начальной стадии практической профессиональной деятельности. Квалификация начинающих учителей зависит от взаимодействия субъектов профессиональных звеньев образования.

Это взаимодействие заключается в следующем:

- учитель-наставник осуществляет ежедневную или еженедельную помощь стажеру;
- деятельность учителя-наставника с начинающими педагогами вносится в рабочую нагрузку;
- высококвалифицированные педагоги-наставники работают в педагогических вузах 3 года;
- совместно с профессорско-преподавательским составом вузов и методистами школьных округов они разрабатывают учебные программы и проводят различные семинары для начинающих учителей.

В США интеграция в профессиональную деятельность выпускников педагогических вузов и совершенствование институтов наставничества (менторинг) определяется как наиболее ответственный, первый этап профессионального становления, на котором происходит продвижение учителя от фазы выживания в данной школе к фазе полной адаптации. Важнейшими целями менторинга являются формирование индивидуального профессионального стиля, активности и самостоятельности начинающих учителей.

Все 50 штатов требуют обязательного лицензирования учителей государственных школ специальными комиссиями при муниципалитетах и администрации. Лицензии выдаются воспитателям дошкольных учреждений, учителям начальных, средних и старших классов. Требования получения постоянной лицензии устанавливаются каждым штатом [3, 12].

Таким образом, в системе последипломной подготовки педагогов в США наблюдается большая вариативность. Вместе с тем подготовка молодых специалистов к профессиональной деятельности проводится путем наблюдения за деятельностью учителя-наставника, анализа этой деятельности; самостоятельной работы с учащимися; участия стажеров в специальных семинарах в колледже. Можно отметить, что взаимодействию учителя-наставника и учителя-стажера уделяется особое внимание в этой системе для полноценной интеграции в профессиональную деятельность молодого педагога. Получение диплома позволяет говорить о профессиональной компетентности педагога, но для работы в этой области необходимо сдать экзамен и получать образовательную лицензию.

2. Система последипломной подготовки педагогов в Германии.

Германия обладает значительным опытом по ведению референдарата — педагогической интернатуры, которая предоставляет бакалаврам возможность получить необходимую профессиональную педагогическую подготовку в течение двух лет под руководством опытных педагогов-наставников в процессе практической работы в школе, детском саду.

Профессиональная подготовка учителей в Германии разделена на две фазы: первая фаза — «научное обучение», включающее научно-педагогические и методические элементы;

вторая фаза — двухлетняя педагогическая (психолого-педагогическая) практика.

Окончание первой фазы знаменуется сдачей государственного экзамена, на котором должны быть продемонстрированы знания и навыки в области педагогических наук и научного предмета. В случае успешной сдачи экзамена студент приступает к двухлетней педагогической практике — так называемому референдариаду, в ходе которого осуществляется учебная и воспитательная деятельность референдаров в школе.

Органами, отвечающими за референдариад, являются правительства округов, которые в зависимости от ситуации с трудоустройством распределяют кандидатов по учебным семинарам. Подготовка учителей осуществляется параллельно на учебных семинарах и в прикрепленных к ним школах; и те, и другие несут совместную ответственность за результаты подготовки.

Учебные семинары (на них отводится 7 часов в неделю) подразделяются на «базовые» и семинары «по предметам». *Базовый семинар* рассматривает главным образом вопросы воспитания, консультирования и оценки, а также управления и организации школы. Цель его — формирование профессиональной компетенции; для этого обсуждаются и анализируются теории обучения, стратегии обучения, формы взаимодействия и коммуникации, методические концепции. *Семинары по предметам* проводят учителя, имеющие опыт преподавания. С их помощью формируются знания и умения, касающиеся планирования, организации и анализа преподавания двух выбранных студентом, еще во время обучения в университете, предметов.

В каждой школе имеется так называемый координатор обучения, который следит за подготовкой референдаров, информирует, консультирует и поддерживает их. Координаторы обучения представляют собой связующее звено между референдарами, с одной стороны, и учителями-предметниками, руководством школы и руководителями семинаров, — с другой. По истечении половины срока обучения они вместе с руководителями семинаров информируют референдаров об индивидуальных успехах и обозначают перспективы дальнейшей подготовки. Кроме того, координаторы обучения участвуют в заключительном государственном экзамене.

Руководители школы выполняют только оценочную функцию. На основе отзывов учителей-предметников, сообщений координаторов обучения, собственных посещений уроков они составляют окончательный отзыв о работе в школе с выставлением оценки. Критериями считаются:

- учебная работа;
- способность к критическому анализу учебной и воспитательной работы;
- содействие развитию личности учеников и их самоопределению;
- способность к сотрудничеству с коллегами и родителями.

В конце двухлетнего обучения сдается второй государственный экзамен в Государственном отделе по экзаменационным вопросам. Для каждого референдара формируется экзаменационная комиссия в составе руководителя по соответствующему предмету, руководителя базового семинара, школьного координатора, руководителя по предмету из другого учебного семинара и председателя. Экзамен включает:

- домашнюю письменную работу;
- экзамен по практике преподавания каждого предмета;
- коллоквиум [2].

Необходимо подчеркнуть, что за подготовку педагогов на последнем (практическом) этапе отвечает правительство округа, а также жесткий итоговый контроль выпускников по окончании референариата.

3. Система прикладной подготовки педагогов во Франции.

В своем нынешнем состоянии университетский институт подготовки учителей во Франции обеспечивает кадрами дошкольные заведения, начальную и среднюю школу (включая старшие классы лицеев), профессиональные лицеи, готовит завучей по внеклассной работе, педагогов по работе с умственно отсталыми детьми, а также с детьми, страдающими физическими недостатками. Кроме того, институт участвует в процессе непрерывного повышения квалификации учителей совместно с академией, являющейся центром образовательной деятельности департамента и ее отделениями.

На учебу в университетский институт принимаются либо студенты, успешно закончившие два курса университета и получившие диплом об общем высшем образовании (в этом случае они обязаны за время учебы в институте сдать экзамен и за третий университетский год), либо студенты, получившие трехгодичное университетское образование. Такая свобода к требованиям уровня образования поступающих в институт позволяет многим соразмерить свои возможности (в том числе и материальные). Поступать в институт имеют право только лица, имеющие французскую национальность, прошедшие письменный тест и собеседование.

Учеба в институте продолжается два года: первый год посвящен в основном занятиям по избранной специальности и подготовке заключительного конкурсного экзамена, успешная сдача которого позволяет студентам перейти на второй курс; второй — в основном профессионально-педагогической подготовке.

Важную роль на втором году обучения играет *практика в школе*. Примерное ее расписание таково, что 3–4 дня стажер проводит в школе (это понедельник, вторник, пятница и иногда суббота); поскольку часть среды или четверга во французской школе — неучебные дни, то среда и четверг посвящены занятиям в институте. Таким образом, стажеры всегда находят консультацию и поддержку преподавателей. Часть дисциплин, особенно из блока обязательного модуля, ведут директора и завучи школ, лицеев и колледжей, осуществляя практическую помощь стажерам [7].

В данной системе подготовки обращает на себя внимание специальный отбор желающих работать в образовательном учреждении, но не на эта-

пе поступления в вуз, а по окончании второго года обучения. Такой подход, безусловно, дает возможность отобрать наиболее мотивированных и интересующихся данной профессией студентов. Практика в школе в процессе обучения в вузе во Франции напоминает систему стажерской практики в педагогических вузах России, существующую на сегодняшний день.

4. Система последиplomной подготовки педагогов в Великобритании.

В университетах Великобритании учебный процесс для студентов, получающих степень бакалавра в области образования, длится 4 года. В целом, педагогическая практика в учебном процессе студентов занимает 1 год. Основная часть практики проводится на заключительном этапе обучения.

После окончания университета каждому выпускнику педагогического вуза Великобритании назначается стажировка («вхождение в должность») по месту устройства на работу сроком на 1 год, в течение которого за «стажируемым» преподавателем наблюдают инспектора Министерства образования и науки и «дают заключение о целесообразности привлечения стажера к педагогической деятельности».

Система *стажировки* была введена около десяти лет назад и зарекомендовала себя как эффективный способ контроля качества подготовки и закрепления квалифицированного работника в школе. Проведя целый год в классе, молодой специалист чаще всего остается работать в школе: у него пропадает страх перед работой с детьми, он «обрастает» контактами, становится членом коллектива. Поэтому процент выпускников педагогических специальностей, надолго остающихся в профессии, в Великобритании достаточно высок. Кроме того, во время пробного года работы в школе молодой специалист получает особую поддержку: ему снижают преподавательскую нагрузку, чтобы предоставить дополнительное время на планирование и обучение.

На всех этапах прохождения стажировки молодых учителей опекают учителя-наставники (тьюторы). Это, как правило, опытные, высококвалифицированные преподаватели, которые выступают в качестве примера для молодых специалистов; чтобы стать таковыми, учителя должны пользоваться большим уважением и признанием со стороны учеников и студентов, старших преподавателей, директоров школ и колледжей, а также родителей.

В британских школах наставничество официально входит в обязанности опытных преподавателей. Это повышает их ответственность за молодого коллегу и его профессиональный рост. Прогресс молодого специалиста стимулирует карьерный рост наставника, повышает его собственный статус, влияет на его заработную плату. Все школы и колледжи получают подробные указания по вопросам деятельности учителя-наставника в рамках педагогической поддержки, которая должна осуществляться с первого дня стажировки начинающего учителя [1].

В данной системе подготовки педагога на последнем этапе (стажировки) контроль за молодым специалистом осуществляет государство в лице Министерства образования, что повышает важность педагогической профессии.

Вместе с тем можно отметить, что статус учителя-наставника (тьютора) рассматривается как важная составная часть профессиональной карьеры педагога и является необходимым звеном в профессиональном саморазвитии.

В результате проведенного сравнительного анализа систем последипломной прикладной медицинской и педагогической подготовки в России и за рубежом можно отметить, что практической профессиональной подготовке специалистов уделяется повышенное внимание со стороны государства, что говорит о высокой значимости данных профессий для общества.

Во всех (за исключением Германии) проанализированных системах продолжительность прикладной подготовки длится один год. Это совпадает и с продолжительностью стажерской практики в педагогических вузах на выпускных курсах в России.

Интересен опыт США и Франции, который показывает, что наиболее подготовленные студенты (с точки зрения уровня знаний), заинтересованные в педагогической профессии, выбирают эту специализацию. Однако в российской традиции подготовки педагогов молодые люди, осознанно поступившие с первого курса и окончившие вуз по педагогической специальности, также достаточно успешно и эффективно работают в избранной профессии.

Во всех рассмотренных системах прикладной подготовки присутствует сочетание научных, теоретических и учебно-практических компонентов подготовки. Это сочетание происходит за счет неформального, содержательного взаимодействия преподавателей вуза и учителей тех образовательных учреждений, где проходят стажировку (практику) начинающие учителя.

Вместе с тем нужно отметить, что требования, предъявляемые к квалификации педагогов-наставников, курирующих стажеров, очень высоки. Эти требования и сам статус педагога-наставника позволяют опытному учителю развиваться в профессиональном плане и стимулируют его карьерный рост; например, в Великобритании наставничество входит в официальный круг обязанностей опытных педагогов. Поэтому институт педагогического наставничества можно рассматривать как один из важнейших этапов и в карьерном росте педагога, и в профессиональном развитии.

Рассмотренные выше материалы позволяют сделать выводы о том, что педагогическая интернатура и подобные ей формы последипломной практики, по признанию специалистов разных стран мира, позволяют:

- достичь улучшения качества профессиональной педагогической деятельности выпускников педагогических учебных заведений;
- привлечь в профессию перспективных начинающих учителей;
- положительно влиять на личностный и профессиональный рост начинающих учителей;
- наиболее адресно удовлетворять потребности конкретного школьного округа (района) в учителях;
- создать условия для успешного продвижения учителя от фазы «выживания» к фазе «полной адаптации»;

- обеспечить условия постепенного вхождения в профессию для начинающих учителей;
- для опытных педагогов создать условия для карьерного роста и профессионального развития в процессе работы с начинающими педагогами.

Литература

1. *Абазовик Е.В.* Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Абазовик. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 22 с.
2. *Альтенберенд Й.* Второй этап подготовки учителей в Германии: реферндариат / Й. Альтенберенд // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 2. – С. 56–59.
3. *Грэм П.А.* Америка за школьной партией. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации / П.А. Грэм; пер. с англ. С.Я. Карпа; коммент. С.А. Исаева. – М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2011. – 288 с.
4. *Дюжакова М.В.* Многоуровневая подготовка педагогических кадров в США / М.В. Дюжакова // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2004. – № 1. – С. 177–185.
5. *Исаева Т.А.* Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) / Т.А. Исаева // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 412–414.
6. *Медицинское последипломное образование. – Т. 3: Преподавание практических навыков и подготовка амбулаторных врачей. – СПб.: Санкт-Петербургская медицинская академия последиplomного образования, 2006. – 400 с.*
7. *Михайлова М.В.* Организация подготовки учителей во Франции / М.В. Михайлова, И.Ю. Литвинцева // Ярославский педагогический вестник. – 1997. – № 1. – С. 156–160.
8. *Саитова Д.А.* Проблемы педагогического образования в современной Германии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Д. Саитова. – М., 2005. – 21 с.
9. *Darling-Hammond L.* Constructing 21st-century teacher education / L. Darling-Hammond // Journal of Teacher Education. – Vol. 57. – № X. – Month 2006. – P. 1–15.
10. *Hobson A.J.* Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't / A.J. Hobson, P. Ashby, A. Malderez, P.D. Tomlinson // Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies. – Imprint: ELSEVIER. 25 (2009). – P. 207–216.
11. *Levin A.* Educating school teachers The Education Schools Project / A. Levin. – USA, Washington. – 141 p.
12. *Levin A.* Teacher Education Must Respond to Changes in America / A. Levin // Kappanmagazine. – 2010. – V 92. – № 2: 4–95. – P. 19–24.
13. *Zeichner K.* Becoming a teacher educator: a personal perspective / K. Zeichner // Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies, Imprint: ELSEVIER. – 21 (2005). – P. 117–124.

Literatura

1. *Abazovik E.V.* Podgotovka uchitelej v Velikobritanii i Rossii v usloviyax Bolon'skogo processa: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / E.V. Abazovik. – SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2010. – 22 s.
2. *Al'tenberend J.* Vtoroj e'tap podgotovki uchitelej v Germanii: referendariat / J. Al'tenberend // Yaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. – 2002. – № 2. – S. 56–59.

3. Gre'm P.A. Amerika za shkol'noj partoj. Kak srednie shkoly' otvechayut me-nyayushhimsya potrebnostyam nacji / P.A. Gre'm; per. s angl. S.Ya. Karpa; komment. S.A. Isaeva. – M.: Izd. dom NIU VShE', 2011. – 288 s.

4. Dyuzhakova M.V. Mnogourovnevaya podgotovka pedagogicheskix kadrov v SShA / M.V. Dyuzhakova // Vestnik VGU. Seriya Gumanitarny'e nauki. – 2004. – № 1. – S. 177–185.

5. Isaeva T.A. Pedagogicheskaya praktika v obrazovatel'nom processe vy'sshix uchebny'x zavedenij Rossii i za rubezhom (na primere universitetov Velikobritanii, SShA, Germanii) / T.A. Isaeva // Molodoj ucheny'j. – 2012. – № 4. – S. 412–414.

6. Medicinskoe poslediplomnoe obrazovanie. – T. 3: Prepodavanie prakticheskix navy'kov i podgotovka ambulatorny'x vrachej. – SPb.: Sankt-Peterburgskaya medicinskaya akademiya poslediplomnogo obrazovaniya, 2006. – 400 s.

7. Mixajlova M.V. Organizaciya podgotovki uchitelej vo Francii / M.V. Mixajlova, I.Yu. Litvinceva // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 1997. – № 1. – S. 156–160.

8. Saitova D.A. Problemy' pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennoj Germanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A.D. Saitova. – M., 2005. – 21 s.

*E.N. Gevorkyan, A.I. Savenkov,
I.V. Egorov, S.N. Vachkova*

Internship as a Form of Organization of Post-graduation Practice in the System of Higher Professional Education

The paper analyzes the post-graduation handling competence systems of medical and educational specialists in Russia and abroad, with the purpose of identifying their major features. The outcome is the expediency of organizing educational internship maintaining the readiness of Bachelors of Pedagogical Education and Psychological and Pedagogical Education to practical work in educational institutions.

Keywords: internship; referendariat; couching; probation.

**Е.В. Колтыгина,
М.А. Киселева**

Проявление информационной работоспособности в процедуре психологического диагностирования внимания детей 7–9 лет

Рассматривается вопрос о возможности использования информационного подхода в диагностике внимания детей. Показано, что методика Тулуз-Пьерона и S-тест могут быть заменены методикой оценки уровня информационной работоспособности как занимающей меньше времени и менее утомительной для детей, при этом характеризующей те же процессы. Выявлена необходимость пересмотра применения методики Шульте в оценке переключения внимания детей 7–9 лет.

Ключевые слова: информационная работоспособность; внимание; спорт.

В отечественной и зарубежной психологии имеется большое число работ, посвященных исследованию проблем внимания. В основном в них акцент делается на уровень развития произвольного внимания, изредка указывается на развитие определенных свойств внимания: концентрации, устойчивости, переключения. На наш взгляд, недостаточно исследованной областью в структуре внимания в отечественной психологии на сегодняшний день является процесс переработки и контроля информации, проявлением чего может являться информационная работоспособность (ИР).

Учитывая особенности хоккея как вида спортивной деятельности, связанной с большим информационным потоком, требующим постоянно повышенного уровня внимания, считаем целесообразным оценить влияние ИР на развитие определенных свойств внимания хоккеистов (в рамках когнитивного подхода). Оценка ИР позволит выявить наиболее сензитивный период для развития внимания и отдельных его свойств, а также эффективно построить тренировочный процесс в цикле подготовки юных хоккеистов. Сложный характер соревновательной и тренировочной деятельности в хоккее, высокая интенсивность борьбы, мгновенные изменения игровых ситуаций, непростые технико-тактические действия предъявляют повышенные требования к развитию психических процессов хок-

кеиста, в том числе и к развитию свойств внимания. Вместе с тем анализ научной литературы показал, что современное состояние теории и методики подготовки в хоккее характеризуется недостаточным освещением вопросов развития отдельных свойств внимания в тренировочном процессе, хотя и признается важная их роль в повышении эффективности спортивной деятельности.

Цель исследования — изучение возможности использования методов оценки информационной работоспособности в диагностике внимания юных хоккеистов.

Гипотеза исследования строилась на предположении о том, что информационная работоспособность оказывает влияние на определенные свойства внимания, что должно проявляться в следующих закономерностях:

- зависимости результатов тестирования внимания от показателей информационной работоспособности;
- лимитировании развития внимания низкой информационной работоспособностью.

Исходя из особенностей игры, к психике хоккеиста предъявляются повышенные требования. Хоккеист должен обладать большей устойчивостью, распределением и переключением внимания, быстротой ориентировки, поскольку уровень развития данных свойств внимания оказывает значительное влияние на эффективность игровой деятельности.

В сложных и быстро меняющихся игровых ситуациях хоккеист одновременно воспринимает большое количество различных объектов, поэтому одно из основных качеств, профессионально важных в данном виде спорта, — это *объем внимания*. Вместе с тем хоккеист должен уметь концентрировать внимание (сосредотачиваться) на наиболее важных объектах и деталях. По мнению В.П. Савина [7], в этом случае проявляется *интенсивность внимания*, а умение противостоять различным отвлечениям и действию сбивающих факторов формирует его *устойчивость*. Вместе с этим В.П. Савин считает, что наиболее важным свойством внимания в игровой деятельности хоккеиста является распределение и переключение, то есть способность одновременно контролировать несколько объектов (движение шайбы, скорость перемещения партнеров, движение игроков противника и вратаря и т. д.) и быстро переключать внимание с одних объектов на другие.

Методы и организация исследования.

Эмпирическое исследование информационной работоспособности, а также профессионально значимых свойств внимания, проводилось среди детей, занимающихся в КГБУ ДО «СДЮШОР по хоккею “Алтай”». Общая выборка для исследования включила три основные группы респондентов одинакового объема: 25 детей старшего дошкольного возраста, 25 первоклассников, 25 второклассников. В каждой группе — только мальчики, занимающиеся хоккеем.

Обследование детей проводилось следующим образом:

- в группах (в рамках своих возрастных групп), в устной форме, во внеучебное и внутренировочное время (утром в выходные дни перед тренировками). В групповой форме были проведены исследования информационной работоспособности, методика Тулуз-Пьерона и S-тест;

– индивидуально, в устной форме, во внеучебное и внетренировочное время. С использованием этой формы изучалось переключение внимания по методике «Модифицированные таблицы Шульте».

Ответы каждого ребенка фиксировались в соответствующих бланках.

Информационная работоспособность определялась непосредственно перед выполнением тестов на внимание. С учетом того, что достоверных различий в показателях информационной работоспособности с возрастным интервалом в 6 месяцев не обнаружено, группы сформированы с разницей в возрасте один год.

При использовании разных методик в процессе диагностики требовалось предупреждать утомление ребенка и способствовать сохранению интереса к обследованию как к игре. В связи с этим тестирование одного человека проводилось в течение нескольких дней.

Надежность результатов обеспечивалась необходимым уровнем мотивации, показателем которого являлся интерес детей к процедуре тестирования.

Методы исследования ИР в настоящее время достаточно полно представлены в работах Г.А. Калачева, В.В. Муравлева, Л.И. Раченковой [2], а также Е.В. Колтыгиной [3]. В данном исследовании мы опирались на разработки указанных авторов, предложенные ими методики оценки, а также нормативные показатели (за исключением дошкольников).

Информационная работоспособность измерялась по методике, теоретически обоснованной и впервые апробированной В.В. Муравлевым [4]. Использование этой методики более чем на 8000 детей разного возраста показали ее надежность и объективность (Г.А. Калачев, В.В. Муравлев, Л.И. Раченкова) [2]. Показатели ИР определялись при помощи аппарата УПР-4. Прибор представляет собой специализированное портативное компьютерное устройство, регистрирующее реакции выбора сигнала. Для ввода информации используются выносные пульта (размером 80×60×20 мм), внешний вид которых ближе всего к широко распространенным устройствам компьютерного ввода «мышь». На них расположены треугольником три светодиода (красного, желтого и зеленого цветов), а ниже три клавиши в одном ряду с маркировкой такими же цветами. Для обеспечения уровня мотивации, необходимого при выполнении инструкции, диагностика представляется как игра со следующими правилами: «Компьютер будет зажигать лампочки разных цветов по очереди, а ты должен нажимать кнопку такого же цвета, как и лампочка. Будь внимателен, компьютер будет стараться тебя “обмануть” и зажигать лампочки как попало, а ты не поддавайся и нажимай кнопку того же цвета, что и лампочка. Нужно играть как можно быстрее, но внимательно. Садись удобнее. Сейчас будешь “сражаться” с компьютером пять минут».

Световые сигналы генерируются в случайной последовательности. Темп «игры» задается самим ребенком, так как лампочки переключаются при нажатии клавиши. Прибор фиксирует общее количество правильных и ошибочных выборов (соответственно при совпадении или несовпадении маркировки нажатой клавиши с цветом включенной в данный момент лампочки) за пять минут, а также поминутно. С целью диагностики максимальной результативности уже

освоенной деятельности во временном аспекте перед результирующим тестированием проводилась тренировка для того, чтобы убедиться в правильности понятой инструкции, а также для достижения определенного уровня обученности.

Описанная методика позволяет рассчитывать скоростные и качественные характеристики информационной работы, а также их изменение с течением времени выполнения.

Для возможности сравнительной оценки всех тестируемых и более точной уровневой диагностики успешности ИР был использован способ оценки ИР, предложенный Е.В. Колтыгиной [3], учитывающий три основные характеристики ИР:

- 1) скоростную (показатель производительности информационной работы);
- 2) качественную (средний показатель допущенных ошибок);
- 3) характеристика сохранности (коэффициент сохранения производительности информационной работы).

Эти характеристики были использованы не только в статическом виде как одиночные срезы, а фиксировались в различные моменты времени выполнения задания, что дало возможность выявления динамических параметров внимания.

Таким образом, в работе были использованы следующие критерии оценки ИР:

1. Средняя скорость информационной работы (ССИР) рассчитывается по формуле:

$$\text{ССИР} = \frac{\text{Количество правильных выборов} + \text{Количество ошибок}}{5}$$

Данный показатель позволяет оценить темп принятия простейших информационных решений. Однако при большом количестве ошибок вышеуказанная формула не позволяет корректно интерпретировать показатель, так как оценка скорости работы получается завышенной за счет неверных ответов. В случае если количество ошибочных выборов превышает 10 % от общего числа [3], то результат оценивается как «низкая информационная работоспособность» с выделением отдельной группы детей, «не справившихся с заданием», несмотря на то, что показатель ССИР у них бывает достаточно высоким.

В таблице 1 представлены нормативы показателя ССИР для учеников 1-го и 2-го классов.

Таблица 1

Нормативные значения ССИР для учеников 1-го и 2-го классов

Минута	Информационная работоспособность	
	1-й класс	2-й класс
5	60 и >	70 и >
4	48-60	58-70
3	36-48	46-58
2	24-36	34-46
1	24 и >	34 и <

2. Средняя производительность информационной работы (СПИР) как интегральный показатель, учитывающий скоростные и качественные аспекты. Рассчитывается по формуле:

$$\text{СПИР} = \frac{\text{Количество правильных выборов} - \frac{\text{Количество ошибок}}{2}}{5}.$$

Аналогично рассчитывается производительность информационной работы (ПИР) поминутно. Данный критерий позволяет корректно оценивать степень снижения ИР как одной из характеристик выносливости, проследить динамику изменений наблюдаемых сенсомоторных процессов, обуславливающих эффективность переработки информации. СПИР измеряется в количестве «информационных решений» за одну минуту.

3. Средний показатель допущенных ошибок (СПДО) характеризует качественный аспект информационной деятельности, а также саморегуляцию. Рассчитывается в процентах по формуле:

$$\text{СПДО} = \frac{\text{Количество ошибок} \times 100}{\text{Количество правильных выборов} + \text{Количество ошибок}}.$$

4. Коэффициент сохранения производительности информационной работы (КСПИР) характеризует отношение объема выполненной работы за последнюю минуту к объему работы, выполненной за первую минуту:

$$\text{КСПИР} = \frac{\text{ПИР}_5 \times 100}{\text{ПИР}_1},$$

где: ПИР₅ — производительность информационной работы на пятой минуте; ПИР₁ — производительность информационной работы на первой минуте. Данный показатель рассчитывается в процентах.

Далее в ходе исследования анализировался уровень развития свойств внимания, наиболее значимых в хоккее. В настоящее время, несмотря на большое количество методик, позволяющих оценить различные свойства внимания, недостаточно проработанным остается вопрос их подбора для применения в спортивной деятельности. Поскольку развитие психических процессов у юных хоккеистов (6–10 лет) соответствует общим законам развития психики, что подтверждается исследованиями Д.В. Полянчикова [6], считаем возможным использовать научно обоснованные, апробированные и признанные методики (табл. 2).

Таблица 2

Методики диагностирования различных свойств внимания юных хоккеистов

Методики	Свойства внимания и его параметры
S-тест	Устойчивость
Тест Тулуз-Пьерона	
Тест Тулуз-Пьерона	Концентрация
Тест Тулуз-Пьерона	Произвольное переключение (внимательность)
Модифицированная методика Шульце	Скорость переключения
S-тест	Распределение

Данные методики дополняют друг друга, позволяя оценивать продуктивные и репродуктивные способности. Кроме того, общими преимуществами выбранных тестов являются четкие руководства по их применению и наборы стимульных материалов, а также стандартизированные нормативы для оценки ответов. Рассматриваемые методики находят широкое применение как в отечественной, так и в зарубежной исследовательской работе, что позволяет в ходе анализа соотносить полученные результаты с другими [5].

Результаты и их обсуждение.

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью интегрированной системы для комплексного статистического анализа STATISTICA 6.0, а также программы MS Excel в среде Windows. Шкалы показателей проверялись на нормальность распределения способом Е.И. Пустырника (2007).

Результаты измерения информационной работоспособности перед диагностикой свойств внимания представлены в таблице 3.

Таблица 3

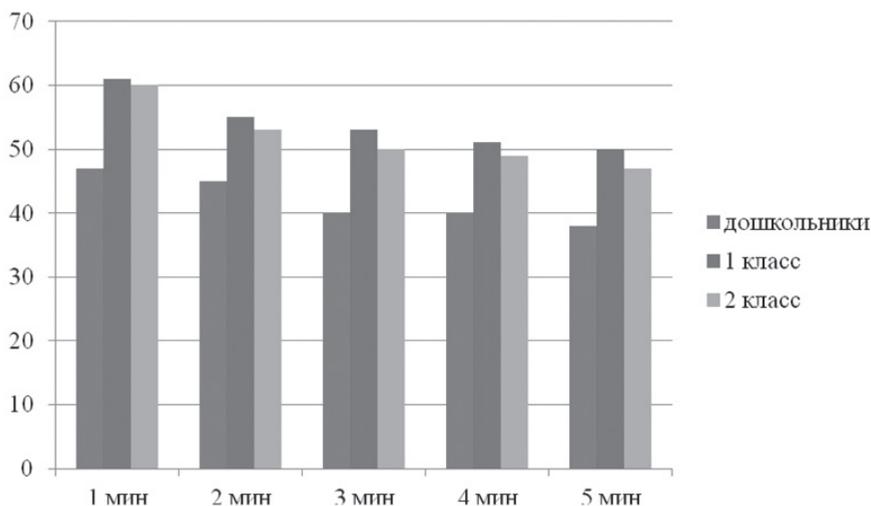
Показатели ИР в разных возрастных группах

Возрастная группа	СПИР	ССИР	СПДО	КСПИР
Дошкольники	42,0 ± 7,2	44,2 ± 7,9	3,3 ± 2,4	80,6 ± 14,0
1-й класс	54,2 ± 7,8	57,9 ± 9,8	4,0 ± 2,6	81,5 ± 8,7
2-й класс	53,2 ± 9,1	56,8 ± 9,4	4,3 ± 2,8	77,5 ± 9,8

Средняя скорость (ССИР) и ее средняя производительность увеличиваются с возрастом детей. Недостаточно четко выражена тенденция изменения производительности ИР с возрастом, однако к пятой минуте работы у дошкольников и учеников первого класса сохранение работоспособности выше, чем у учеников второго класса (диагр. 1).

Диаграмма 1

Динамика коэффициента СПИР юных хоккеистов



Таким образом, при диагностике скоростная характеристика информационной работы выступила определяющей. Это можно объяснить спецификой выявления ИР, состоящей в том, что большая часть ошибок нивелируется в ходе обучающих занятий и в последующем формируется индивидуальный для каждого темп работы, позволяющий выполнить ее с большей точностью.

Рассчитываемый показатель СПИР имеет нормальное распределение. Коэффициент линейной корреляции, по Пирсону, со средней скоростью информационной работы составил 0,93 на очень высоком уровне достоверности: при $p < 0,001$. Это подтверждает обоснованность введения показателя СПИР для оценки скоростного критерия ИР.

Показатель КСПИР имеет нормальное распределение. Коэффициент линейной корреляции, по Пирсону, между КСПИР и коэффициентом сохранения скорости ИР составил от 0,24 до 0,56 в разных возрастных группах при наиболее высоком уровне достоверности ($p < 0,05$ и $0,01$). Таким образом, КСПИР является информативным в отношении сохранения ИР, поскольку эффективность деятельности зависит от продолжительности ее выполнения.

Для анализа результатов выполнения теста ИР в каждом возрастном интервале были выделены подгруппы детей в зависимости от уровня ИР: низкий — первая подгруппа, средний — вторая подгруппа, и высокий — третья подгруппа. Нами произведено формирование подгрупп в каждом возрастном периоде по степени выраженности скоростного показателя (СПИР), принятого за основной в оценке информационной работоспособности, так как уровневая оценка более наглядно демонстрирует дифференцировку показателей внутри возрастной группы.

В соответствии с принципами группировки числовых данных были определены минимальное и максимальное значения, а также интервал группировки показателя СПИР для каждой возрастной группы (табл. 4).

Таблица 4

Интервалы группировки по показателю СПИР в возрастных группах

Уровень ИР	Дошкольники	1-й класс	2-й класс
низкий	31–38	33–43	33–44
средний	39–46	44–54	45–56
высокий	47 и более	55 и более	57 и более

По каждой группе были рассчитаны средние показатели ИР. Результаты группировки представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровневая характеристика информационной работоспособности хоккеистов

	Дошкольники			1-й класс			2-й класс		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
СПИР	34	43	51	42	51	60	41	50	61
ССИР	36	44	54	55	57	65	48	58	63
СПДО	3	2	4	9	7	5	10	8	3

	Дошкольники			1-й класс			2-й класс		
	низ- кий	сред- ний	высо- кий	низ- кий	сред- ний	высо- кий	низ- кий	сред- ний	высо- кий
КСПИР	73	87	84	95	84	87	78	76	79
Коли- чество человек в груп- пе, %	40,0	33,3	26,7	22,2	44,4	33,4	33,3	27,7	39,0

Данные таблицы 5 позволяют сделать вывод о значимых различиях между уровнем ИР в возрастном аспекте. Подгруппа детей с низкими показателями информационной работоспособности представляет интерес в плане исследования сформированности свойств внимания и успешности выполнения тренировочных и соревновательных задач.

Проведенное исследование позволило проследить динамические особенности внимания, характеризующиеся изменениями временных показателей (табл. 6).

Данные таблицы 6 показывают существенные различия в сформированности свойств внимания хоккеистов. Так, у хоккеистов-первоклассников при всех уровнях СПИР устойчивость внимания гораздо выше, чем у дошкольников и у второклассников. Причем наиболее высокий показатель устойчивости внимания (1,05) в группе первоклассников с высоким уровнем СПИР.

У дошкольников и первоклассников не прослеживается четкой тенденции влияния СПИР на внимательность. У первоклассников увеличение уровня СПИР прямо пропорционально снижению уровня внимательности. И только у второклассников, с развитием произвольности внимания и саморегуляции, с увеличением СПИР возрастает и такое качество, как внимательность.

Таблица 6

Характеристика свойств внимания хоккеистов в зависимости от уровня СПИР

Свойства внимания	Дошкольники			1-й класс			2-й класс		
	низ- кий	сред- ний	высо- кий	низ- кий	сред- ний	высо- кий	низ- кий	сред- ний	высо- кий
Устойчивость	2,91	4,06	4,24	1,25	1,45	1,05	3,19	2,24	1,29
Внимательность	9,11	9,43	8,35	9,49	9,32	8,96	8,65	9,21	9,47
Саморегуляция	255	225	191	365	313	230	311	338	428
Концентрация	0,91	0,94	0,98	0,95	0,93	0,90	0,87	0,92	0,95
Скорость переключения	*	*	*	384	308	295	482	241	255
Распределение	2,7	5,3	7,8	4,2	3,8	6,1	3,0	2,9	6,4

* Тест оказался сложным для данной возрастной группы детей.

Концентрация внимания (точность) у дошкольников и второклассников имеет тенденцию к росту с увеличением уровня СПИР, у первоклассников рост уровня ИР приводит к снижению концентрации внимания. Особо сле-

дует отметить, что у второклассников при низком уровне СПИР средний уровень концентрации внимания (по методике Тулуз-Пьерона) составляет 0,87, что ниже минимального значения и свидетельствует о наличии минимальных мозговых дисфункций (ММД) (по Л.Я. Ясюковой) или синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) (по Н.А. Егоровой, Е.А. Мироновой, О.И. Политике, А.Л. Сиротюк). То есть по хоккеистам данной группы необходимо дополнительное исследование наличия СДВГ. Авторы указывают, что при значении показателя концентрации внимания менее 0,88, можно с большой степенью вероятности прогнозировать серьезные проблемы в обучении ребенка. Они могут проявиться в виде неустойчивости внимания, быстрой утомляемости и невозможности сохранять требуемую работоспособность.

Следует отметить, что тест на оценку скорости переключения внимания (таблицы Шульте) оказался достаточно затруднительным не только для дошкольников (из 25 тестируемых с тестом справились только 5 человек), но и для первоклассников и второклассников также, поскольку полученные показатели скорости переключения внимания соответствуют низкому уровню (251 и более секунд). Следовательно, считаем необходимым пересмотреть рекомендуемый возраст для начала использования таблиц Шульте в оценке скорости переключения внимания в сторону его увеличения (старше 9 лет). Новые возрастные ограничения требуют дополнительного исследования и научного обоснования.

С увеличением уровня СПИР снижается степень распределения внимания во всех возрастных группах.

Для определения связи между исследуемыми показателями был проведен многофакторный корреляционный анализ с помощью функции *Корреляция* программы MS Excel. Проведенные расчеты показывают наличие обратной связи между СПИР, саморегуляцией и устойчивостью скорости во времени (при $p \leq 0,01$). У дошкольников наблюдается положительная прямая связь между точностью и устойчивостью внимания, устойчивостью скорости во времени и саморегуляцией (при $p \leq 0,05$). Со второго класса показатели информационной работоспособности начинают активно коррелировать с показателями, характеризующими сформированность свойств внимания, что выражается коэффициентами корреляции (табл. 7).

Таблица 7

**Многофакторный корреляционный анализ ИР
и сформированности свойств внимания хоккеистов-второклассников**

	СПИР	Точность	Устойчивость внимания	Устойчивость скорости во времени	Саморегуляция	Внимательность
СПИР	1					
Концентрация	0,66**	1				
Устойчивость внимания	-0,77***	-0,70***	1			

	СПИР	Точность	Устойчивость внимания	Устойчивость скорости во времени	Саморегуляция	Внимательность
Устойчивость скорости во времени	-0,56**	-0,83***	0,61**	1		
Саморегуляция	0,59**	0,56**	-0,60**	-0,53**	1	
Внимательность	0,66**	1	-0,70***	-0,83***	0,56**	1

Примечание. Уровни значимости: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$

В целом же, при анализе корреляционных матриц, полученных на материале шкал ИР и тестов на внимание, мы столкнулись с недостаточной информативностью результатов и сложностью получения конкретных выводов. Объяснение этому можно найти в указании А. Анастаси на то, что «корреляция между новым и аналогичными ему существующими тестами рассматривается как признак того, что новый тест измеряет примерно ту же сферу поведения, что и другие одноименные тесты. . . корреляция должна быть, но не слишком высокой» [1: с. 142]. В конечном счете оказывается, что тесная корреляция нового теста с уже существующим, при отсутствии преимущества в краткости или легкости применения, указывает на излишнее дублирование имеющейся методики.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о возможности использования методики диагностики информационной работоспособности в качестве скрининговой процедуры для диагностики внимания детей, начиная с 9-летнего возраста. Учитывая быстроту сбора данных при определении информационной работоспособности (одновременное обследование до 16-ти человек, автоматизированная обработка информации), возможно заменить тесты Тулуз-Пьерона и S-тест оценкой ИР, что будет являться менее трудоемкой процедурой, отражающей сложность процессов, характеризующих внимание, происходящих на психофизиологическом уровне обработки информации.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – Кн. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.
2. Калачев Г.А. Исследование сенсомоторных процессов у детей методом рефлексометрии / Г.А. Калачев, В.В. Муравлев, Л.И. Раченкова // Проблемы инноваций в образовании: мат-лы научно-практ. конф. – Барнаул, 1994. – С. 56–59.
3. Колтыгина Е.В. Учет особенностей проявления информационной работоспособности и сенсомоторной обучаемости в процедуре психологического диагностирования интеллекта: автореф. дис. . . канд. психол. наук / Е.В. Колтыгина. – Барнаул, 2002. – 21 с.

4. *Муравлев В.В.* Психологические закономерности развития информационной работоспособности и сенсомоторная обучаемость: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.В. Муравлев. – Барнаул, 1999. – 20 с.
5. *Политика О.И.* Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О.И. Политика. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
6. *Полянчиков Д.В.* Методика формирования игрового внимания у юных хоккеистов 11–12 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.В. Полянчиков. – Омск, 2006. – 21 с.
7. *Савин В.П.* Теория и методика хоккея / В.П. Савин. – М.: Академия, 2003. – 400 с.

Literatura

1. *Anastazi A.* Psixologicheskoe testirovanie / Pod red. K.M. Gurevicha, V.I. Lubovskogo. – Kn. 1. – М.: Pedagogika, 1982. – 320 s.
2. *Kalachev G.A.* Issledovanie sensomotorny'x processov u detej metodom refleksometrii / G.A. Kalachev, V.V. Muravlev, L.I. Rachenkova // Problemy' innovacij v obrazovanii: mat-ly' nauchno-prakt. konfer. – Barnaul, 1994. – S. 56–59.
3. *Kolty'gina E.V.* Uchet osobennostej proyavleniya informacionnoj rabotosposobnosti i sensomotornoj obuchaemosti v procedure psixologicheskogo diagnostirovaniya intellekta: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / E.V. Kolty'gina. – Barnaul, 2002. – 21 s.
4. *Muravlev V.V.* Psixologicheskije zakonomernosti razvitiya informacionnoj rabotosposobnosti i sensomotornaya obuchaemost': avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / V.V. Muravlev. – Barnaul, 1999. – 20 s.
5. *Politika O.I.* Deti s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnost'yu / O.I. Politika. – SPb.: Rech', 2008. – 208 s.
6. *Polyanchikov D.V.* Metodika formirovaniya igrovogo vnimaniya u yuny'x xokkeistov 11–12 let: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / D.V. Polyanchikov. – Omsk, 2006. – 21 s.
7. *Savin V.P.* Teoriya i metodika xokkeya / V.P. Savin. – М.: Akademiya, 2003. – 400 s.

*E.V. Koltygina,
M.A. Kiselyova*

Manifestation of Informational Working Efficiency in the procedure of Psychological Attention Diagnostics of 7–9-Year-Olds

In the focus of the paper are possibilities of informational approach use in attention diagnostics of children. It shows that the Toulouse-Pieron test and the S-test can be replaced by the informational efficiency level-assessment technique since it is less time-consuming and less tiring for children, though characterizing the same processes. The necessity of revision of the Shulz tables application in assessment of 7–9-year-olds' attention switch is revealed.

Keywords: informational efficiency; attention; sports.

А.В. Шувалов

Основаы психологического человекознания

В статье приведен историко-методологический обзор подходов к проблеме человека в психологии. Выделены и проанализированы методологические установки психологического человекознания. Сформулированы общие положения принципа развития в психологии. Обозначена проблема дихотомии социального и индивидуального аспектов в картине личностного развития.

Ключевые слова: личность; индивидуальность; метафизика всеединства; теоцентризм; социоцентризм; персонцентризм.

Современной науке свойственно нарастающее тяготение к метафизике, сосредоточенной на сверхчувственных началах бытия, на первооснове и сути явлений. В разнообразных областях познания природы, человека, истории мы сталкиваемся с интригующими вопросами и проблемами, которые не могут быть решены наукой из-за отсутствия в ней ноуменального компонента. Эти проблемы суть вечная загадочность мира, укорененная в его явлениях, процессах и состояниях. Сколь бы ученым ни казалось, что, обуздав феноменальный поток, они подберут ключи к вечным вопросам и вечным понятиям, этого не происходит в силу специфики самого научного знания. Научные теории, оставив за скобками начала и концы, в итоге обнаруживают временный характер и вынуждены радикальным образом пересматриваться под давлением новых исследовательских данных. В этой связи часть научного сообщества, прозревая, что кроме бытия существует инобытие, что кроме объективной истины и рационального знания есть Абсолютная Истина и Откровение (трансцендентное знание), возвращается к идее о том, что наука, философия и теология составляют сопрягаемые и взаимодополняющие способы (уровни) познания, необходимые человеку для формирования целостной картины мира.

Психологические исследования неизбежно затрагивают философско-мировоззренческие аспекты бытия. Даже если ученый сторонится философии, полагая удержаться в рамках своей сугубо психологической предметности, он все равно опирается на те или иные априорные представления и принципы, заложенные в используемой им методологии. Обращение к философии становится особенно важным на переломных этапах развития науки. Несомненно, именно такой период преобразований мы переживаем в настоящее время в психологии.

Одной из важных особенностей современного — постнеклассического — этапа развития психологической науки является введение (а с исторической точки зрения — возвращение) психологии в духовный контекст. В лоне постнеклассической научной рациональности появляется стремление включить в объясни-

тельные схемы категорию человека, открывается возможность анализировать такие духовно-психологические реалии, как субъектность, индивидуальность, личность, «духовное я», сознание, совесть, нравственность и др. Их объединяет то, что они не вмещаются в объективно ориентированные направления психологии, изучающие общие свойства и закономерности функционирования психики. Чтобы рассматривать их по существу, нужно дифференцировать разные по типу научности и по способу получения системы психологического знания. В этой связи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев прямо указали на необходимость создания особой дисциплины — *психологической антропологии*, изучающей психологию человека в ее специфике [13: с. 32–33].

Психологическая антропология стала новой версией реализации в психологии антропологического принципа, попыткой преодоления формально гносеологической установки в системе психологического человекознания, выстраиванием нового рационального подхода к человеку, ориентированного на постнеклассический научный идеал. Прежде чем представить ее основные положения, проведем лаконичный историко-методологический обзор проблемы человека в психологии.

Проблема человека в психологии

Ко второй половине XIX века в отечественной науке четко обозначились два направления в изучении человека. Они во многом определили русло и перспективы развития психологии.

Первое направление было теснейшим образом связано с традициями русского идеализма и за несколько десятилетий составило богатейший пласт оригинальных подходов к внутреннему миру человека, его духовно-нравственной сфере. Достаточно сослаться на плеяду мыслителей конца XIX – начала XX вв., вспомнить Н.Я. Грота, Л.М. Лопатина, В.А. Снегирева, В.И. Несмелова, Н.О. Лосского, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина.

Не имея возможности в рамках данной статьи воспроизвести даже в самом обобщенном виде всю палитру сложившихся философско-психологических представлений, мы выделим в ней идеи С.Л. Франка. Неслучайно одной из главных заслуг мыслителя принято считать то, что он внес в русскую религиозную философию серьезный рациональный элемент. Ему удалось выразить сверхрациональную сущность реальности, подвести под метафизику всеединства надежный логико-гносеологический фундамент.

В своих работах С.Л. Франк блестяще анализирует вопрос об укорененности человека в мире, о первичном и неустранимом единстве духовной жизни. Это — единство субъективной реальности нашего «я», intersубъективной реальности, включающей «ты» и «мы» и, наконец, транссубъективного Абсолютного и Непостижимого Сущего, которое пронизывает собой всю реальность и везде свидетельствует о себе, просвечивает через все предметы с определенной очевидностью, в качестве «явной тайны».

Говоря о связи «я» и «ты», С.Л. Франк подчеркивает их органическую включенность в «мы», являющуюся первичным единством для всех субъек-

тов. Это единство внутренне присутствует в каждом «я» и является онтологической основой его жизни. «Мое я — пишет С.Л. Франк, — есть носитель некой самобытной, скрытой от взоров мира, таинственной и совершенно своеобразной — именно *сверхмирной реальности*» [14: с. 229–230]. «Мое собственное бытие есть не что иное, как моя принадлежность к почве общего бытия» [14: с. 229–230]. «Мое истинное и глубочайшее “я” совпадает с моим соучастием в глубочайшем, метафизическом слое “мы” и с моей принадлежностью к нему» [14: с. 276]. Человеческая общность с этой точки зрения всегда есть нечто большее, чем комплекс фактических человеческих сил, она приводится в движение неким первичным духовным организмом. Этот организм есть Бого-человечность, слитность человеческих душ в Боге.

Человек испытывает необходимость (хотя может этого и не осознавать или самонадеянно отрицать это) в безусловной основе для своего существования, и эта основа есть Бог — трансцендентное начало и первоисточник всего сущего, включая самого человека, излучающийся в него, постоянно (по крайней мере потенциально) присутствующий в нем¹. Бог столь интимно и столь недвусмысленно роден нам, что в конечном итоге только в нем мы находим то, что конституирует наше собственное бытие: то, что делает человека человеком, есть его Бого-человечность. Все обсуждение проблемы человека С.Л. Франком служит обоснованию и разъяснению этого тезиса.

Переживание трансцендентного Единого как последней глубины реальности присуще личности человека. Это как бы постоянная прочная база, в которой человек всегда может найти себе уют и опору для подлинного осуществления. Сопряженность имеющего свои сроки человеческого бытия и вневременного сверхбытийного Единого Начала лежит в основе социальной жизни, которая в рамках духовной традиции определяется прежде всего тем, что все люди «дети Божии». Ее важнейшие личностные проявления — солидарность, любовь, служение.

Метафизика всеединства С.Л. Франка не отменяет потребности человека в личном развитии. Хотя личность всегда своеобразна и неповторима, в этом своем своеобразии все же она не может быть абсолютизирована, она не развивается сама из себя, но становится «сама собой», «находит себя» лишь в живом и действенном взаимодействии с людьми, с миром ценностей и с Богом [6: с. 15]. Таким образом, здесь постулируется *методологическая установка теоцентризма* в отношении проблемы человека.

Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Необходимость делать нравственный выбор побуждает искать высшие (спасительные) ориентиры, укрепляющие и направляющие человека. В контексте истории и культуры — это духовная традиция как форма обретения своей родовой сущности,

¹ На эзоповом языке науки в этой связи используется термин «положительный метафизический фактор» (см.: [6]).

и в ней — всей возможной полноты своего существования как человека; в религиозном миропонимании — это чувство присутствия Живого Бога, твердая вера и добрые дела.

Известные исторические и последовавшие за ними социально-политические события в России крайне негативно сказались на судьбе русской религиозной философии и психологии. В частности, после Октябрьской революции многие видные представители интеллектуальной элиты страны подверглись гонениям со стороны новой власти, одни были выдворены из страны, другие — репрессированы, что нанесло неизмеримый ущерб как российской культуре в целом, так и психологической науке в частности. Глубокие, продуктивные идеи, изолированные в среде русской эмиграции, оказались отвергнутыми на Родине по сугубо идеологическим соображениям. Психология пошла «по пути естественно-научных образцов и отвержения серьезных философских, тем более духовных, религиозных оснований человеческой целостности» [4: с. 12].

Второе направление отечественного человекознания ориентировано на рассмотрение проблемы человека с позиций материалистической философии. Человек здесь воспринимается в качестве последней ступени эволюции материального мира, гармонически связанной с природой. Эта линия ассоциируется с работами Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, П.Ф. Лесгафта, И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, других философов и ученых, воодушевленных перспективами объективного познания человеческой природы средствами конкретных наук. Психологическая проблематика человека здесь теснейшим образом увязывается с исследованиями в сферах физиологии, неврологии, психиатрии и другими естественно-научными дисциплинами. Многообразие идей и исследовательских подходов здесь также заслуживает отдельного и обстоятельного рассмотрения. Мы же выделим научное наследие В.М. Бехтерева, который не только заявил о необходимости интеграции человековедческих наук, но и наметил стратегию комплексного изучения человека (здесь приоритет В.М. Бехтерева общепризнан).

В трудах В.М. Бехтерева были заложены основы естественно-научного антропологизма, нацеленного на изучение гетерогенной структуры человека, в которой свое место отводится и психическому аппарату. Это дает объемное видение психических явлений в контексте целостной природы человека и возможность выявления сложного порядка их детерминации. В психологии видным последователем В.М. Бехтерева стал Б.Г. Ананьев, выступивший организатором комплексных исследований человека как индивидуальности. Вслед за именитым предшественником Б.Г. Ананьев в качестве отправной точки объяснения психического имел в виду его носителя — человека. Человек рассматривается им как полисистема природно и социально обусловленных элементов. В ней подразумеваются следующие генетический порядок и соответствующие ему уровни интеграции: индивид – личность – индивидуальность. Причем личность трактуется как «относительное качество, проявляющееся в континууме активности — от ее объективного полюса, где личность выступает в качестве социального индивида, функционе-

ра, до субъектного полюса, на котором человек выступает уже как творческая, самобытная личность — индивидуальность. Диалектика личности такова, что из объекта воздействий она становится субъектом, впрочем, никогда не теряя и свойств объекта» [9: с. 172]. Наиболее интегральной формой существования человека, по Б.Г. Ананьеву, является индивидуальность, которая представляет собой результат длительного процесса развития. Развитие человека при этом видится как преобразование — под воздействием многих, преимущественно социальных факторов — природных задатков и психофизиологических функций, которые изначально не имеют никакого духовного содержания. Среди факторов развития определяющее место занимают воспитание, влияние широкой социальной среды и господствующего в ней образа жизни. Общественные отношения составляют первичную (родовую) сущность человека, на основе которой поэтапно складывается его индивидуальность. А на зрелых этапах развития проявляется возможность «строительства изнутри», когда человек сам детерминирует свое развитие на основе самосознания и рефлексии [9: с. 180]. Но в целом здесь просматривается тяготение к *социоцентрической методологической установке* в выявлении психологической сущности и закономерностей развития человека. При этом отрабатывается идеология ступенчатой детерминации: с одной стороны, внутренние (имманентные) предпосылки, с другой, — внешние (средовые) условия, с третьей, — собственное взросление и обретение субъектной позиции с претензией на самодетерминацию. Идея самодетерминации человека как субъекта психической активности («сознательного деятеля») получает развитие в рамках субъектного подхода в психологии (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова).

Выделив основные линии человекознания в отечественной психологической науке, было бы справедливо дополнить их *третьим направлением* — гуманистической психологией. Она сложилась на ниве западной культуры и ментальности, но после снятия идеологических барьеров оказала заметное влияние на умонастроения отечественных психологов.

В основе гуманистической доктрины лежит оптимистическое допущение, что «человек добр по природе», что осуществление человеком нравственных ценностей совпадает с удовлетворением его индивидуальных природных влечений. В психологии гуманистическое течение оформилось на рубеже 1950–1960 гг. Его основатели — Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, Ш. Бюлер, Р. Мэй, Э. Шостром и другие — выступили решительно против редуцированного восприятия человека в науке (человек не может быть объяснен в результате изучения его частичных свойств и функций), сосредоточив исследовательскую и практическую деятельность на специфически человеческих проявлениях и общечеловеческих ценностях. Несмотря на разногласия внутри самого течения и размытость его границ, гуманистическая психология была признана в качестве нового психологического подхода, проповедующего преимущественно самобытность и самодостаточность человека. На основе гуманистической психологии строятся некоторые направления психотерапии и гуманистическая педагогика.

В рамках гуманистической психологии человек — это свободное и суверенное существо, наделенное потенциями к саморазвитию и реализации творческих возможностей. Здесь каждый априори представляется носителем самоценной индивидуальной сущности. Выстраивая свою «Я-концепцию» и жизненную программу, человек стремится действовать на основе постоянного самоопределения и самосозидания. Личность трактуется как уникальная целостная система, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. Задача социума, с точки зрения апологетов гуманизма, не препятствовать в этом, предоставив людям еще с раннего возраста необходимую для гармоничного развития степень свободы и режим благоприятствования. Налицо выраженная *персоноцентрическая методологическая установка* в отношении проблематики человека. Упомянем лишь некоторые аспекты ее проявления. В педагогике это — признание самоценности каждой, отдельно взятой, детской индивидуальности. Соответственно ориентация на так называемое «недирективное обучение» и «свободное воспитание», предполагающие партнерский стиль взаимодействия старших и младших. В психотерапии это — убеждение, что каждый человек содержит в себе потенциал выздоровления и при наличии определенных условий может самостоятельно и в полной мере реализовать его. Поэтому работа специалиста направлена прежде всего на создание благоприятных условий для реинтеграции личности в процессе терапевтических встреч. В науке это — требование того, что, даже будучи объектом исследования, человек должен изучаться как активный субъект, оценивающий экспериментальную ситуацию и выбирающий способ поведения.

Гуманистический подход стал вехой в развитии психологии, скорректировал профессиональные принципы в гуманитарных сферах (прежде всего в образовании и здравоохранении), придал новый импульс становлению практики психологической помощи людям. Но его исходный посыл подвергается справедливой критике. Гуманистическая психология — буквальное воплощение антропоцентрического сознания, порожденного философией Возрождения и подхваченного философией экзистенциализма¹. Человек здесь возведен на пьедестал, его «я», «натура», «самость» — единственные и конечные ценности. Такая линия с неизбежностью ведет к индивидуализму и в конечном итоге к одиночеству человека, замыканию на своем самосовершенствовании ради самосовершенствования. На этом пути уходят сакральность и тайна души человека, теряется метафизический, духовный компонент его развития [4: с. 48]. Безрелигиозный гуманизм «обожествляет» человека в его природном существе и своеволии, подпитывает его самонадеянность и гордыню, что неизбежно приводит к аморальности. Видимо, поэтому «посевы» гуманизма, не подкрепленные духовно-нравственным воспитанием личности, на деле дают сомнительные «всходы» эгоцентризма, а вместе с ним и множества человеческих недостатков и пороков. Вспомним в этой связи очень точное замечание К.Н. Леонтьева о том, что индивидуализм, ставший доминантой развития, губит индивидуальность людей и своеобразие наций [8: с. 59].

¹ Так, Ж.-П. Сартр назвал одну из своих книг «Экзистенциализм — это гуманизм».

О первооснове человеческого в человеке

В предыдущем разделе были выделены три методологические установки психологического человекознания: теоцентрическая, социоцентрическая и персоноцентрическая (табл. 1). За каждой из них стоит определенная философско-мировоззренческая концепция, определяющая первооснову человеческого в человеке. Каждая из них была продуктивно воспринята психологией и позволила развернуть соответствующие направления исследований. Какая диспозиция сложилась на сегодняшний день? Теоцентрический подход, полагающий сверхъестественную природу и трансцендентную сущность человека, был объявлен несовместимым с позитивным научным мышлением и подвергся обструкции со стороны воинствующих представителей атеистического мировоззрения. В результате на длительное время он отошел в положение андеграунда, в буквальном смысле стал знанием для избранных и по сей день не приветствуется ни в учебных планах профильных вузов, ни на страницах важных научных изданий. Две другие научные идеологии в ранге «советской» и «западной» психологических традиций заняли достойные места в пантеоне эпохи неклассической психологии. Теперь они пассивно противостоят друг другу как в известной антиномии «яйца и курицы».

Таблица 1

Сравнение методологических установок психологического человекознания

Общие тематические параметры	Методологические установки		
	Социоцентрическая	Персоноцентрическая	Теоцентрическая
Аксиологический аспект	Ориентация на общественные нормы и идеалы, примат социальных моделей должного	Ориентация на «общечеловеческие» гуманистические ценности, примат прав и свобод человека	Ориентация на традиционные духовно-нравственные и культурные каноны, примат ценности и достоинства человека
Первооснова человеческого в человеке	Родовая человеческая сущность	Индивидуальная человеческая сущность	Трансцендентная человеческая сущность
Оценка человеческой природы	Нейтральная: человек от рождения не добр и не зол, не нравственен и не безнравственен, не духовен и не бездуховен	Оптимистическая: человек по своей природе добр и наделен врожденным, естественным стремлением к личностному росту	Реалистическая: в человеке противостоят разнообразные потенции — от благородных до безобразных, в мотивах и поступках могут быть проявлены и одни, и другие
Образ человека	Человек как «социальная единица»	Человек как уникальная личность	Человек как духовная личность

Общие тематические параметры	Методологические установки		
	Социоцентрическая	Персоноцентрическая	Теоцентрическая
	(субъект социального функционирования)	(индивидуальность)	(образ и подобие Божие)
Нормативный вектор развития и саморазвития человека	Адаптация — продуктивное приспособление и взаимодействие с наличными условиями социальной действительности	Самоактуализация — максимально полное воплощение человеком своих способностей и возможностей	Универсализация — выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вхождение в пространство универсального события
Антропологический эталон	Всесторонне развитая, гармоничная личность	«Self-made-man» — человек, создавший себя сам	Человек, преобразованный в деятельном стремлении к Добру и Истине

Известно, чтобы точку зрения (позицию) испытать на прочность, ее следует возвести в максиму и в таком виде осмыслить. Поступим и мы так.

Исходным основанием социоцентрической позиции (которой более соответствует аллегория «курицы») является утверждение К. Марксом примата социальной сущности человека, приоритета общественного над индивидуальным. Здесь человек представляется как образ и подобие рода человеческого в его личном социокультурном облике: общественное бытие определяет сознание индивида в процессе его социальной идентификации. Апологеты социоцентризма ссылаются на то обстоятельство, что в отличие от животного человек не снабжен набором инстинктов и врожденных навыков, которые позволили бы ему автоматически осуществлять свои родовые способности: человеческую сущность надо присвоить, человеком надо стать. Соответственно каждый новорожденный ребенок воспринимается как *tabula rasa* («чистый лист», «незаполненный бланк», «бесформенный кусок глины», несформированный индивид) [12: с. 30–31]. При этом изначально все равны в своей чистоте и бесформенности (несформированности): в человеке от рождения нет ни доброго, ни злого, ни нравственного, ни безнравственного, ни духовного, ни бездуховного. Становление человека происходит искусственным путем целенаправленного внешнего воздействия и формирования общественно полезных качеств. В результате в добрых руках ребенок становится (формируется) добрым, в талантливых — талантливым, в ленивых — ленивым, а в порочных — порочным. Наиболее емко эта позиция выражена у Э.В. Ильенкова: «Процесс возникновения личности выступает как процесс преобразования биологически заданного материала силами социальной действительности, существующей до, вне и совершенно независимо от этого материала» [7: с. 397].

Следует заметить, что данное мировоззрение вышло далеко за рамки научной полемики, получив конкретное историческое воплощение в политике подавления человеческой индивидуальности (поглощения особенного коллективным) и развитии тоталитарного жизнеустройства, при котором безлично-общественное безраздельно властвует над личным. Индивиду для нормального развития необходимы адекватная степень свободы и пространство для самоопределения. Тоталитарная среда пренебрегает этими условиями. Идея общего блага вырождается в идеологию несвободы, которая в угоду инертной системе социальных отношений жертвует отдельной и уникальной личностью, провоцирует ситуации уничижения и уничтожения человека в человеке (как это ни парадоксально).

Позиция персоноцентризма (здесь уместна аллегория «яйца»), напротив, утверждает первичность индивидуальной сущности человека и вытекающий из нее момент предопределенности в развитии человека. Поэтому склоняет к обособлению и автономии, дабы всегда и во всем мы оставались самими собой, были верными себе и достойными себя. Апологеты персоноцентризма уповают на то, что человеческой природе естественно присущи ненасыщаемые потребности в доброте, нравственности, дружелюбии и самоактуализации, побуждающие к личностному росту. Здесь на передний план выходит идея «добротного семени»: в каждом новорожденном ребенке заложено исключительно положительное начало, которое следует не ограничивать, а всячески поддерживать [12: с. 31–33]. При благоприятных условиях становление человека происходит естественным путем внутреннего самодвижения и актуализации потенциалов.

Но, замкнувшись в себе, персоноцентризм превращается в логику абсурда, ибо личность не сводима к генетической конституции человека (человеческой натуре) и не разворачивается самопроизвольно подобно инстинктивной программе. Это наглядно иллюстрируют феномены мауглизации, или, проще говоря, одичания детей, оказавшихся вне духовной общности, лишенных человеческой заботы и воспитания. Гипертрофия индивидуальной сущности неизбежно влечет за собой отчуждение родовых качеств, приводит к атомизации человека. В обыденной жизни поглощенность собой может предстать в карикатурных формах самообожания, а может обернуться чувством одиночества, потерянности и отчаяния, проявиться в отрицании морали и нарастании чувства вседозволенности. Мы это переживаем и постигаем сейчас в смрадной атмосфере десолидаризированного и растленного общества, в очередной раз соблазнившегося мирскими химерами. Идея индивидуального блага вырождается в идеологию хаоса, а отдельно взятая личность все больше озабочена проблемой самосохранения и все меньше помышляет о самореализации (как это ни парадоксально). Осознавая это, Н.А. Бердяев предостерегал, что «личности человека нет, если нет бытия, выше ее стоящего, если нет того гóрного мира, к которому она должна восходить» [2: с. 21].

Теория, делающая слишком сильный крен в сторону коллективистских или индивидуалистических установок, допускает непозволительную редукцию и становится непродуктивной. Здравый смысл подсказывает, что речь

идет о более сложных вещах, нежели формальное различие эгоистической и альтруистической мотивации. Вера в собственное призвание и чувство долга, саморазвитие, стремление к личным достижениям и самоотдача, служение людям, делу, истине являются атрибутами личностного отношения к жизни, как вдох и выдох при дыхании, составляющими две необходимые стороны человеческого бытия. Показательно, что разные пути размышления привели ученых к схожим представлениям о том, какими качествами должна обладать зрелая и психологически здоровая личность. Социоцентрированные и персонцентрированные подходы своеобразно переплелись воедино в предпринятых психологами попытках описания антропологического эталона.

Так, А. Маслоу утверждал, что самоактуализированным людям присущи социальный интерес и чувство долга, великодушие и самозабвенное отношение к делу; предлагал «обратить пристальное внимание на такое понятие, как “человечность”, на понятие, пока в большей степени описательное (по сравнению с понятием “самоактуализация”), однако содержащее в себе достаточный элемент нормативности» [10: с. 41].

В свою очередь, Б.С. Братусь показал, что просоциальная позиция человека подразумевает потребность в позитивной свободе, способность к свободному волепроявлению и стремление к самопроектированию жизни [3: с. 49–50].

Философско-антропологические воззрения оказали непосредственное влияние на психологическое толкование закономерностей развития человека. В результате в отечественной психологии человек стал описываться в сочетании двух, присущих ему ипостасей: как *социальная единица* (социальный субъект) и как *уникальная личность* (индивидуальность). В картине личностно-психического развития выделили: *процесс социализации* — присвоение индивидом основ материальной и духовной культуры (знаний, умений, норм и ценностей), позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества; *процесс индивидуализации* — преодоление индивидом первичных социальных связей и оформление «индивидуального Я», обретение свободы самодвижения и жизнотворчества. Уточнили конкретные механизмы развития: *идентификация* — присвоение родовой человеческой сущности; *обособление* — отстаивание своей индивидуальной сущности. Процессы и механизмы развития рассматриваются как диалектически связанные (находящиеся в единстве и противоположности) и составляющие целостную систему, которая является общим механизмом бытия личности [11].

И все же что было раньше: «яйцо» или «курица»? Вопрос отнюдь не риторический. Сама возможность постановки такого вопроса свидетельствует о том, что проблема человека в психологии далеко не исчерпана. Существенным шагом в преодолении дихотомии социального и индивидуального аспектов в картине личностного развития стали методологические разработки в рамках психологической антропологии. Этой теме будет посвящена статья в следующем номере Вестника МГПУ.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. *Бердяев Н.А.* Царство Духа и Царство Кесаря / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1995. – 383 с.
3. *Братусь Б.С.* Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. *Братусь Б.С.* Русская, советская, российская психология / Б.С. Братусь. – М.: Флинта, 2000. – 88 с.
5. *Гостев А.А.* Психология и метафизика образной сферы человека / А.А. Гостев. – М.: Генезис, 2008. – 484 с.
6. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М.: Школьная пресса, 1996. – 272 с.
7. *Ильенков Э.В.* Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 397 с.
8. *Леонтьев К.Н.* Византизм и славянство / К.Н. Леонтьев // Записки отшельника. – М.: Русская книга, 1992. – 19–190.
9. *Логинова Н.А.* Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева / Н.А. Логинова. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2005. – 285 с.
10. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
11. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
12. *Остапенко А.А.* Педагогика со-Образности. Очерки и эссе / А.А. Остапенко. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2012. – 192 с.
13. *Слободчиков В.И.* Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
14. *Франк С.Л.* Реальность и человек / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1997. – 479 с.

Literatura

1. *Anan'ev B.G.* O problemax sovremennogo chelovekoznanija / B.G. Anan'ev. – SPb.: Piter, 2001. – 272 s.
2. *Berdyayev N.A.* Czarstvo Duxa i Czarstvo Kesarya / N.A. Berdyayev. – M.: Respublika, 1995. – 383 s.
3. *Bratus' B.S.* Anomalii lichnosti / B.S. Bratus'. – M.: My'sl', 1988. – 301 s.
4. *Bratus' B.S.* Russkaya, sovetskaya, rossijskaya psixologiya / B.S. Bratus'. – M.: Flinta, 2000. – 88 s.
5. *Gostev A.A.* Psixologiya i metafizika obraznoj sfery' cheloveka / A.A. Gostev. – M.: Genезis, 2008. – 484 s.
6. *Zen'kovskij V.V.* Problemy' vospitaniya v svete xristianskoj antropologii / V.V. Zen'kovskij. – M.: Shkol'naya pressa, 1996. – 272 s.
7. *Il'enkov E'.V.* Filosofiya i kul'tura / E'.V. Il'enkov. – M.: Politizdat, 1991. – 397 s.
8. *Leont'ev K.N.* Vizantizm i slavyanstvo / K.N. Leont'ev // Zapiski otshel'nika. – M.: Russkaya kniga, 1992. – S. 19–190.
9. *Loginova N.A.* Opy't chelovekoznanija: Istoriya kompleksnogo podxoda v psixologicheskix shkolax V.M. Bextereva i B.G. Anan'eva / N.A. Loginova. – SPb: Izd-vo SPbGU, 2005. – 285 s.

10. *Maslou A.G.* Dal'nie predely' chelovecheskoj psixiki / A.G. Maslou. – SPb.: Evraziya, 1997. – 430 s.
11. *Muxina V.S.* Vozrastnaya psixologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: uchebnik dlya stud. vuzov / V.S. Muxina. – M.: Akademiya, 1999. – 456 s.
12. *Ostapenko A.A.* Pedagogika so-Obraznosti. Oчерki i e'sse /A.A. Ostapenko. – Krasnodar: Kuban. gos. un-t, 2012. – 192 s.
13. *Slobodchikov V.I.* Psixologiya cheloveka / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.
14. *Frank S.L.* Real'nost' i chelovek / S.L. Frank. – M.: Respublika, 1997. – 479 s.

A.V. Shuvalov

The Bases of Psychological Human Study

The article presents a historical and methodological overview of approaches to the problems of the human in psychology. It outlines and analyzes methodological positioning of psychological human study. The paper formulates general provisions of the development principle in psychology and designates the problem of social and individual dichotomy in the personal development picture.

Keywords: personality; identity; all-unity metaphysics; theocentricism; socio-centrism; personality-centricism.

**М.М. Кашапов,
Н.В. Дудырева**

Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми¹

В статье обсуждается проблема психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми, анализируются профессионально важные качества педагога, необходимые для его успешной деятельности; приводятся данные сравнительного исследования уровней сформированности профессионально важных качеств учителей.

Ключевые слова: системогенез; профессионально-важные качества педагога в работе с одаренными детьми.

Актуальность темы исследования определяется значительным ростом заинтересованности общества в реализации интеллектуального и творческого потенциала человечества как одного из главных ресурсов развития современного, стремительно меняющегося и высокотехнологического общества. В ответ на этот социальный запрос растет объем научных исследований, публикаций и практических разработок, посвященных проблеме одаренности и ее развития. К сожалению, анализируя достижения российского образования на международном уровне, нельзя не заметить, что российские школьники сохраняют относительную успешность в решении легких задач и резко проваливаются на трудных задачах. «Наше образование словно “вырубает” область высших достижений» (то есть работает на «среднячка») [5: с. 12].

В отечественной психологии и педагогике образовался значительный разрыв между осознанием необходимости решения проблемы обучения одаренных детей в школе и ее реальным решением: между объективной необходимостью специальной подготовки учителя (развитием психологической готовности) к работе с такими детьми и отсутствием научно обоснованных и апробированных на практике, организационных форм, условий и способов ее осуществления, целостной модели подготовки учителя к этой деятельности.

Проблема психологической готовности к деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной науке (О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Т.В. Иванова, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков и др.). Проведенный теоретический анализ позволяет отметить сложность и неоднозначность как самого понятия «психологическая готовность», так и наличия различных подходов к структуре и механизмам его формирования. Мы определяем поня-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 11-06-00739а).

тие и структуру психологической готовности к деятельности с позиции концепции системогенеза профессиональной деятельности [16: с. 31–33].

Психологическая готовность понимается нами как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, обеспечивающих эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на выявление и развитие детей с признаками одаренности. Основа психологической готовности — профессионально важные качества (ПВК) личности педагога. ПВК являются интегральными качествами, их содержание определяется системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокompенсации [9: с. 24–25]. Успешность и эффективность деятельности учителя по выявлению и развитию одаренных детей, на наш взгляд, зависит от уровня сформированности у него определенных, профессионально важных качеств.

Возникает закономерный вопрос, какие качества наиболее значимо влияют на успешность работы учителя с одаренными детьми?

Объектом нашего исследования является психологическая готовность педагогов к работе с одаренными детьми.

Предметом исследования — комплекс профессионально важных качеств, составляющих психологическую готовность учителя и способствующих успешной деятельности педагога в работе с детьми с высокой умственной одаренностью.

К сожалению, в контексте современных преобразований, происходящих в школе, сохраняется убеждение, что все то, что требуется от учителя, работающего с одаренными детьми, характеризует некоего «идеального учителя» для всех детей. И это действительно во многом так. «Успешный учитель для одаренных детей — это прежде всего *превосходный* учитель для всех детей», — пишет Маргарет Линдсли. Однако разговор об особом учителе все-таки имеет место, по крайней мере, по двум причинам.

Во-первых, одаренные дети обладают некоторыми специфическими особенностями, в силу которых те или иные личностные характеристики, знания и умения учителя приобретают большую или меньшую значимость.

Во-вторых, в силу своих особенностей такие дети нуждаются в другом обучении, что требует от учителя дополнительной подготовки, включающей овладение разнообразными технологиями обучения.

К такому же выводу приходит и признанный авторитет в вопросах образования Бенджамин Блум: именно дети с высоким уровнем развития больше всего нуждаются в «своем» учителе. При этом он выделил три типа учителей, общение и взаимодействие с которыми одинаково важны для развития одаренных учащихся, это:

- учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающей интерес к предмету;
- учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения;
- учитель, выводящий на высокопрофессиональный уровень.

Профессионально важные качества учителя, работающего с одаренными детьми, рассматривали Д.Б. Богдавленская, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др. Интерес, на наш взгляд, представляют и те исследования, в которых обсуждаются личностные и профессиональные черты учителя, работающего с одаренными детьми, выделенные как «важнейшие» на основе анализа работы учителей, признанных «выдающимися» не только администрацией школы или психологами, но и их одаренными учениками, ставшими уже взрослыми [3; 4; 6; 7; 8; 19]. Так, среди самых важных характеристик таких учителей были выделены семь особенностей: любовь к преподаванию, к своему предмету и ученикам; знание предмета; хорошее чувство юмора; уважение к ученикам; гибкость и открытость; увлеченность, информированность, вовлеченность в проблемы «мировой жизни»; понимание, позитивное принятие индивидуальности и уникальности ребенка, его отличия от собственного «Я» [12: с. 201].

Нетрудно заметить, что в перечисленных особенностях «выдающихся» учителей содержатся и те, которые характеризуют их как творческих личностей, и те, которые связаны с их педагогической направленностью и коммуникативными способностями, а также те, которые определяются эрудицией и компетентностью в предмете. Все это еще раз подтверждается множественностью условий и факторов, необходимых для успешной деятельности учителя, работающего с одаренными детьми.

Психологическая готовность учителя к работе с одаренными детьми, на наш взгляд, определяется уровнем развития профессионально важных качеств педагога, таких как: направленность на работу с одаренными детьми, позитивная дифференцированная Я-Концепция, внутренний локус-контроль, креативность, рефлексивность, потребность в саморазвитии, которые подкрепляются сформированными, профессионально важными умениями, такими как: умение использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации; владение развивающими технологиями, способными обеспечить развитие исследовательской (творческой) позиции одаренных учащихся.

Учитель тогда будет способен обеспечить развитие творческой позиции одаренных учащихся, когда он становится профессионалом, умеющим проявлять свой творческий потенциал. Потребность в актуализации и реализации творческого потенциала как основа достижений связана с проблемой психологической свободы, автономии, самостоятельности, сверхадаптивной активности, ориентации на более высокие уровни саморегуляции и самодетерминации (К.А. Абульханова, 1991; Л.И. Анцыферова, 1997; А.Н. Воронин, О.М. Кочкина, 2009; Е.Р. Калитевская, Д.А. Леонтьев, 2006, 2007; Р. Мэй, 1997; В.А. Петровский, 1996; В. Франкл, 1990; Э. Фромм, 1992). Именно ценность свободы дает человеку возможность находить свой уникальный путь творческой самореализации.

Исследование творческого потенциала человека обнаруживает существенную преемственность. Начиная с классической четырехэтапной схемы Г. Уоллеса (подготовка, созревание, озарение и проверка), получившей универсальную интерпретацию в духе «творчества природы» — влюбленность, беременность,

рождение, жизнь (Я.А. Пономарев, 1976; Т. Любарт, 2009), проблема творческого потенциала личности в целом получила новое дыхание в трудах классиков гуманистической и экзистенциальной психологии («свобода встречи и открытость опыту» К. Роджерса, 1994; «первичная креативность» А. Маслоу, 1999; «мужество творить и очарование творчества» Р. Мэя, 2001; «креативность как рост» З. Луиджи, 2004; «креативность как способность субъекта формировать гештальты и разрушать их, когда они устаревают» Ф. Перлз, 1996, Р. Персонс, 1994).

Выделяя для анализа психологический феномен «творческого потенциала», важно отметить его недостаточную разработанность. При этом существуют различные подходы к изучению проблем, близких данной тематике («творческой уникальности», «творческой самодеятельности»), отраженной в исследованиях В.Г. Асеева, Н.Б. Березанской, Т.В. Галкина, Л.Я. Дорфмана, В.Н. Дружинина, И.И. Ильясова, Т.В. Огородовой, Ю.В. Пошехоновой, О.А. Шляпниковой.

Сравнительный анализ психологических характеристик людей, сумевших достичь выдающихся результатов в профессиональной сфере, и тех, чьи личностные достижения выглядят не столь значительно, показывает наличие у первых группы личностных качеств, которые выступают детерминантами их творческой самореализации. Так, отличительными особенностями их познавательной сферы является активное отражение действительности, способность хорошо ориентироваться в ней, духовное самосовершенствование, надситуативное мышление [1, 2].

Когда человек принимает ответственность на себя, то он перестает быть зависимым от ситуации. Успеха добивается тот, кто может абстрагироваться от сиюминутных проблем. Со степенью сложности проблем связан уровень проблемности. Если проблема близка профессионалу, значима для него, интересна, то, решив ее, он получает для себя нечто новое. Поэтому способ постановки проблемы определяет содержание приема ее решения. В этом случае проблемность выкристаллизовывается в проблемную ситуацию. К надситуативным способам решения проблемной ситуации можно отнести самостоятельность, самокритичность, самоиронию, безоценочность, интеллектуальную инициативность. Способом, связующим ситуативный и надситуативный способ решения ситуации, является ответственность. Основной вектор творческого мышления профессионала характеризуется преобразованием ситуации (ситуативный уровень) или преобразованием себя (надситуативный уровень) [10].

Именно надситуативный тип мышления выражается в «широте взглядов», «глобальном подходе к проблеме», открытой познавательной позиции. Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций способствует не только активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым специалисту совершенствовать свою деятельность. Надситуативный уровень характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности специалиста связан с самоактуализацией творческого потенциала.

Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерны критичность мышления, стремление к доказательности своей профессиональной позиции, способность вести дискуссию, адекватная самооценка. Специалисты с надситуативным уровнем мышления в целом более успешны в профессиональной деятельности. Надситуативный уровень позволяет воспринимать конфликт как возможность собственного развития. Именно мудрый человек способен возникшую ситуацию трансформировать в желаемое событие.

Ситуация тогда приобретает событийное значение, когда она воспринимается как значимая. Такая ситуация эмоционально остро переживается человеком. Утрата, обесценивание данного события может привести к дезорганизации поведения и деятельности личности, к нарушению смыслообразующей функции мышления.

В рамках нашей работы было проведено сравнительное исследование двух групп педагогов, целью которого было выявление различий в уровне сформированности профессионально-важных качеств учителей.

В контрольную группу (КГ) (20 человек) вошли учителя со стажем работы более 10 лет, высшей квалификационной категории, успешно работающие с одаренными детьми по разным направлениям. Успешность в нашем исследовании понималась как количественная характеристика, в которой суммировались результаты деятельности педагога по следующим показателям: количество и успешность участия детей в олимпиадах и научно-практических конференциях различного уровня от муниципального до российского, а также участие самого педагога в профессиональных конкурсах, грантах и т. п.

В экспериментальную группу (ЭГ) входили учителя, приезжающие на обучение в ВИРО на курс «Выявление и развитие одаренных детей», в количестве 44 человека. В группе были учителя со стажем работы от 5 лет, первой и высшей квалификационной категории. Доля учителей с высшей квалификационной категорией была больше — 66 %. Педагоги этой группы оценивали свою готовность к работе с одаренными детьми как среднюю или низкую, 21 % — имели в опыте подготовку призеров олимпиад на региональном уровне, но не имели победителей.

Было установлено, что степень успешности у педагогов КГ выше, чем у педагогов ЭГ на высоком уровне значимости ($U = 52,5$ при $p < 0,001$).

В исследовании выявлена взаимосвязь между успешностью в работе с одаренными детьми и стажем педагогической деятельности ($r = 0,521$ при $p < 0,01$), что подтверждает предположение, о том, что молодые педагоги не всегда имеют достаточный уровень психологической готовности для работы с одаренными детьми; они действительно нуждаются в дополнительном обучении, системной работе по формированию и развитию ПВК как основы психологической готовности учителя к работе в данном направлении.

Исследование ПВК педагогов КГ и ЭГ проводилось с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни (Mann-Whitney) по следующим показателям:

- уровню индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпова);

- мотиву аффилиации: «стремлению к общению» и «боязни быть отвергнутым» (Х. Хекхаузен);
- когнитивной ориентации (по Д.Б. Роттеру);
- творческой активности учителя (О.Н. Ракитская, М.М. Кашапов);
- уровню абнотивности (Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов).

Также было проведено исследование уровня развития компонентов готовности учителя к работе с одаренными детьми: когнитивного, мотивационного, ориентировочного, технологического (анкета «Готовность к работе с одаренными детьми» — авторская).

Полученные результаты:

1. Сравнительный анализ групп показал, что уровень абнотивности успешных педагогов достоверно и значимо выше, чем у педагогов, не имеющих высоких результатов в работе с одаренными детьми ($U = 12,5$ при $p < 0,001$). При этом в контрольной группе не зафиксировано результатов ниже среднего уровня, тогда как в экспериментальной — таких показателей более 20 %.

2. Обнаружены значимые различия в показателях индивидуальной меры рефлексивности ($U = 203,5$ при $p < 0,001$). Так как рефлексия как процесс включена во все процессы мышления, а как качество личности направляет, контролирует и оценивает деятельность и ее результат, логично, что педагог с высоким уровнем рефлексивности в большей степени готов ко взаимодействию в ситуациях, связанных с работой с одаренными детьми, характеризующимися неопределенностью, многозначностью, многомерностью.

3. Установлено, что интернальность в группе успешных педагогов значимо выше, чем у педагогов экспериментальной группы ($U = 345$ при $p < 0,005$). Так как деятельность учителя по выявлению и развитию детской одаренности почти всегда сопряжена с непредсказуемостью, отсутствием четких ориентиров, то представляется важным, чтобы он мог опираться на собственные внутренние источники деятельности, работать в «одиночку», невзирая на равнодушие, непонимание и даже раздражение со стороны коллег.

4. Зафиксированы значимые различия по мотиву «боязнь быть отвергнутым» ($U = 82$, при $p < 0,05$). Различия в мотиве «стремление к людям» не обнаружены. При этом:

- сочетание высокого уровня развития мотива «стремление к людям», сопряженного с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым», чаще встречается у педагогов 2 группы — примерно 33 %, и только у 12 % у педагогов 1 группы;
- педагоги, эффективно работающие с одаренными детьми, чаще демонстрируют высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемого с низким или средним уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым» (около 75 %). В группе педагогов, не имеющих достижений в этом направлении, такое сочетание встречается реже — 37 %;
- в группе педагогов, не имеющих достижений, встречается высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям» (примерно

15 %). В группе эффективных педагогов такое сочетание в нашем исследовании не зафиксировано;

- низкий уровень развития обоих мотивов. Такое сочетание данных мотивационных тенденций характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них: 15 % — 2 группы;
- примерно у 13 % педагогов 1 группы выявлены средние значения обоих мотивов. В этом случае ничего определенного о возможном поведении человека и его переживаниях, связанных с человеческими отношениями, сказать нельзя.

Сравнительный анализ групп выявил различия в уровне творческой активности: у педагогов КГ он значимо выше, чем у педагогов, ЭГ ($U = 268$, при $p < 0,05$).

Анализ коррелограмм показал, что у педагогов ГК все характеристики выделенного комплекса взаимодействуют друг с другом; в структуре ПВК педагогов существует слабая связь на уровне $p < 0,05$ между абнотивностью, творческой активностью и локус-контролем (экстернальная направленность); отрицательная связь между «стремлением к общению» (мотивация аффилиации) и творческой активностью, а также между абнотивностью и локус-контролем (интернальная направленность). В структуре педагогов ЭГ вообще отсутствуют связи между компонентами.

Данное исследование позволяет решать задачу выделения ПВК педагогов, необходимых для работы с одаренными детьми. Результаты исследования были использованы в проектировании курса «Выявление и развитие одаренных детей», который реализуется в рамках дополнительного профессионального образования в Вологодском институте развития образования. Курс является первой ступенью в подготовке педагога-профессионала, способного решать задачи развития детской одаренности. Очевидно, что требуется целостная система психологического сопровождения учителя, только в этом случае можно будет говорить о реальных изменениях в школьном образовании. Основной вектор реализации данной системы направлен на конструирование особого типа педагогических ситуаций.

Любая конкретная педагогическая ситуация имеет свою предысторию и перспективу развития. Она является продуктом ряда предшествующих событий, возникших в процессе взаимодействия учителя и учащихся. Она определенным образом соотносится и с планируемыми на будущее результатами учебно-воспитательной работы. В данном контексте особое внимание педагога привлекают проблемные ситуации, в которых он испытывает определенные затруднения.

В работе с одаренными детьми таких ситуаций более, чем достаточно. Проблемная ситуация оказывается для педагога острой в силу: а) неожиданности ее возникновения, б) переживания значимости происходящего события, в) необходимости быстрого решения; г) отсутствия алгоритма действия, поскольку для понимания одаренного ребенка педагог должен быть творчески развитым человеком.

В определенной мере педагог является для учащихся «результативистом» — образцом профессионального поведения и мышления. Специфика

профессионального мышления преподавателя наиболее полно проявляется в условиях решения проблемных ситуаций. Сознательный учет и применение психологических феноменов деятельности позволяет преподавателю стать хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущимся в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потемках, позволяет быстрее и увереннее находить верные решения профессиональных проблем. В противном случае формируется усредненность, стереотипность мышления.

Педагогическое решение ситуации заключается в обнаружении чего-то, что может оказать существенное влияние на развитие определенных качеств личности. В процессе решения ситуации важно уловить тот момент, когда это что-то становится ясным, когда цель постепенно принимает определенные очертания. В начале цель расплывчата, у педагога отсутствует четкое представление о том, что он ищет, какой выход из проблемной ситуации будет для него наиболее приемлемым. Если он продолжает поиск оптимального педагогического решения, настает момент, когда он начинает понимать, что и как он хочет сделать в данной ситуации. Тогда для него становится очевидной необходимость выбора именно тех средств, которые нужны ему для достижения намеченной цели.

В связи с этим важную роль играет учет принципа дополнительности действия ситуативных (обеспечивающих вариативность педагогического поведения) и надситуативных (обеспечивающих более высокий уровень осмысленности и осознанности педагогической деятельности) факторов. При этом в большинстве случаев детерминирующими факторами являются надситуативные, тогда как ситуативные факторы играют роль модулятора (определяя вариативность проявления надситуативных факторов). Однако иерархия факторов может меняться.

Доминирование надситуативного фактора трансформирует ситуацию в событие. Реализация надситуативного уровня, во-первых, позволяет «бросить» общий взгляд на события жизни, не теряя широкой перспективы и не «утопая» в мелких деталях. Во-вторых, придает определенный (новый) смысл педагогической деятельности: «Воспитание детей — это такое ремесло, где нужно уметь “терять время”, чтобы его выигрывать» (Ж.-Ж. Руссо). В-третьих, способствует переходу с узкой точки зрения на более широкую в определении целостности события, в выявлении новых граней того события, которое ранее рассматривалось как отрицательное.

Литература

1. *Кашапов М.М.* Психология творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
2. *Кашапов М.М.* Стадии творческого мышления профессионала / М.М. Кашапов. – Ярославль, 2009. – 380 с.
3. *Кашапов М.М.* Специфика творческого мышления педагога в работе с одаренными обучаемыми / М.М. Кашапов // Материалы VI Международной конференции / Под ред. Л.И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – С. 92–101.

4. *Кашапов М.М.* Учет педагогом-профессионалом единиц периодизации творческого мышления в работе с одаренными обучаемыми // *Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие: мат-лы научно-практ. конфер.* – СПб.: АППО, 2011. – С. 37–43.
5. *Кузнецова Т.И.* Интеграция образования и науки в России. Поиск эффективных форм и механизмов // *Вопросы образования.* – 2007. – № 1. – С. 118.
6. *Лейтес Н.С.* Возрастной подход к феноменам детской одаренности // *Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 57–67.
7. *Матюшкин А.М.* Мышление. Обучение. Творчество. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 720 с.
8. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – М. и др.: Питер, 2007. – 347 с.
9. *Поваренков Ю.П.* Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.
10. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – 398 с.
11. Рабочая концепция одаренности. – М.: Магистр, 1998. – 68 с.
12. *Рензулли Дж., Рис С.М.* Модель обогащения школьного обучения: практические программы стимулирования одаренных детей // *Современные концепции одаренности* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: 1997. – С. 214–226.
13. *Савенков А.И.* Одаренный ребенок в массовой школе. М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
14. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с. – (Учебник XXI века).
15. *Савенков А.И.* Психодидактика. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 360 с.
16. *Шадриков В.Д.* Проблема системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
17. *Шадриков В.Д.* Способность, одаренность, талант // *Развитие и диагностика способностей.* – М.: Наука, 1991. – С. 7–21.
18. *Шадриков В.Д.* Духовность и творчество // *Школа духовности.* – 1997. – № 2. – С. 16–20.
19. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.

Literatura

1. *Kashapov M.M.* Psixologiya tvorcheskogo my'shleniya professionala: monografiya / M.M. Kashapov. – M.: PER SE', 2006. – 688 s.
2. *Kashapov M.M.* Stadii tvorcheskogo my'shleniya professionala / M.M. Kashapov. – Yaroslavl', 2009. – 380 s.
3. *Kashapov M.M.* Specifika tvorcheskogo my'shleniya pedagoga v rabote s odarenny'mi obuchaemy'mi / M.M. Kashapov // *Materialy' VI Mezhdunarodnoj konferencii* / Pod red. L.I. Larionovoj. – Irkutsk, 2009. – S. 92–101.
4. *Kashapov M.M.* Uchet pedagogom-professionalom edinicz periodizacii tvorcheskogo my'shleniya v rabote s odarenny'mi obuchaemy'mi // *Odarenny'e deti: problemy', perspektivy', razvitie: mat-ly' nauchno-prakt. konfer.* – SPb.: APPO, 2011. – S. 37–43.
5. *Kuzneczova T.I.* Integraciya obrazovaniya i nauki v Rossii. Poisk e'ffektivny'x form i mexanizmov // *Voprosy' obrazovaniya.* – 2007. – № 1. – S. 118.

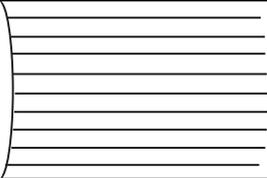
6. *Lejtes N.S.* Vozrastnoj podxod k fenomenam detskoj odarennosti // Osnovny'e sovremenny'e koncepcii tvorchestva i odarennosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoj. – M.: Molodaya gvardiya, 1997. – S. 57–67.
7. *Matyushkin A.M.* My'shlenie. Obuchenie. Tvorchestvo. – M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODE'K, 2003. – 720 s.
8. *Panov V.I.* Psixodidaktika obrazovatel'ny'x sistem: teoriya i praktika / V.I. Panov. – M. i dr.: Piter, 2007. – 347 s.
9. *Povarenkov Yu.P.* Problemy' psixologii professional'nogo stanovleniya lichnosti. – Yaroslavl': Kanczler, 2008. – 200 s.
10. Psixologiya professional'nogo pedagogicheskogo my'shleniya / Pod red. M.M. Kashapova. – M.: Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2003. – 398 s.
11. Rabochaya koncepciya odarennosti. – M.: Magistr, 1998. – 68 s.
12. *Renzulli Dzh., Ris S.M.* Model' obogashheniya shkol'nogo obucheniya: prakticheskie programmy' stimulirovaniya odarenny'x detej // Sovremenny'e koncepcii odarennosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoj. – M., 1997. – S. 214–226.
13. *Savenkov A.I.* Odarenny'j rebenok v massovoj shkole. – M.: Sentyabr', 2001. – 208 s.
14. *Savenkov A.I.* Psixologiya detskoj odarennosti. – M.: Genezis, 2010. – 440 s. – (Uchebnik XXI veka).
15. *Savenkov A.I.* Psixodidaktika. – M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2012. – 360 s.
16. *Shadrikov V.D.* Problema sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti. – M.: Nauka, 1982. – 184 s.
17. *Shadrikov V.D.* Sposobnost', odarennost', talant // Razvitie i diagnostika sposobnostej. – M.: Nauka, 1991. – S. 7–21.
18. *Shadrikov V.D.* Duxovnost' i tvorchestvo // Shkola duxovnosti. – 1997. – № 2. – S. 16–20.
19. *Shumakova N.B.* Obuchenie i razvitie odarenny'x detej / N.B. Shumakova. – M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODE'K, 2003.

M.M. Kashapov,
N.V. Dudyreva

The Structure of the Teacher's Psychological Readiness to Work with Gifted Children

The article disputes the issue of the teacher's psychological readiness to work with gifted children. Some important qualities necessary to successfully work with gifted children are analyzed; the presented results of comparative analysis reveal formation levels of teachers' professionally essential qualities.

Keywords: systemogenesis; teacher's professional qualities essential for work with gifted children.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

С.Н. Вачкова

Проблемы эмпирического изучения уклада современной массовой школы и его отражения в информационно- коммуникационной среде образовательного учреждения¹

В статье представлен авторский диагностико-методический комплекс для изучения особенностей уклада школы в условиях его погружения в информационно-коммуникационную среду общеобразовательного учреждения. Анализируются ценностные, субъектно-средовые, структурно-деятельностные, а также содержательные характеристики уклада школы, выявлена их объективная значимость и их информационное отражение на школьных сайтах.

Ключевые слова: уклад школы; информационно-коммуникационная среда; информационная представленность форм уклада; школьные сайты; виртуальная проекция уклада школы.

Проникновение информационных технологий в повседневную жизнь, в сочетании с программами информатизации образования, привело к тому, что привычная жизнедеятельность школы начала изменяться за счет включения в нее все большего количества специализированных и неспециализированных информационных сервисов. По нашему мнению, с одной стороны, информационно-коммуникационная среда с каждым годом становится все более серьезным фактором, оказывающим влияние на формирование уклада школы, а с другой, — сам уклад школы все в большей степени становится «информационным». Мы показали это в ряде публикаций [2, 3 и др.].

В данных исследованиях было продемонстрировано, что многие, если не все, компоненты школьного уклада оказываются в сфере воздействия информационно-коммуникационных технологий, хотя данное воздействие часто остается неочевидным для многих субъектов образовательного процесса.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 11-06-00452а).

Несомненно, что в условиях информатизации образования возрастает роль информационного обеспечения управленческой деятельности на основе цифровых технологий. Однако до сих пор недостаточно оценена важность управления формированием уклада школы информационно-коммуникационными средствами.

С **формальной** точки зрения, уклад школы — устоявшиеся, седиментированные структуры интересубъектной реальности образовательного учреждения. Мы выделяем в структуре уклада три составляющие [1: с. 97–98].

Ценностная — это наиболее устойчивая часть ценностей, разделяемых учащимися и педагогами и поддерживаемых в повседневных отношениях и поведении. Очевидно, что уклад школы связан с аксиологическим содержанием школьной культуры.

Субъектно-средовая — наиболее устойчивые и привычные характеристики образовательной среды школы (с учетом ее типа).

Структурно-деятельностная — устоявшиеся формы организации повседневной жизнедеятельности в школе, определенные паттерны поведения (преимущественно коллективного), имеющие пространственные и временные характеристики.

Мы используем в исследовании понятие «виртуальная проекция школы». Виртуальная проекция школы (основой которой выступает школьный сайт) — с одной стороны, выступает как самостоятельный структурный элемент уклада школы, а с другой, — позволяет реализовывать особые информационные технологии управления (например, коррекция отображения события в информационном поле и на этой основе наполнение события символическим смыслом, и, таким образом, закрепление его в символической структуре уклада школы).

В качестве экспериментальной базы исследования выступили 19 школ разных регионов России.

Опираясь на работы И.А. Колесниковой, М.В. Воропаева, Т.А. Рубанцевой, мы предложили следующую шкалу для оценки типа школьной культуры, то есть **ценностной** составляющей уклада школы [4, 5, 6].

Гуманистичность — доминирование ценностей свободы человеческой личности, интересов развития конкретного ребенка.

Авторитаризм — игнорирование интересов и потребностей развития детей.

Средние значения этой шкалы, как правило, могут быть соотнесены со своеобразным ценностным образованием — «патернализмом». Патернализм — признание наибольшей значимости за неким набором ценностей традиционного общества (например, уважения к старшим, любви к «малой Родине» и пр.) при сохранении высокой ценности интересов и потребностей развития детей.

Основные инструменты для измерения рассматриваемого параметра — метод экспертных оценок и опрос.

Приведем примеры вопросов, ответы на которые соотносились с типом школьной культуры.

При анализе вариантов ответов на вопрос: «Расположите по степени значимости задачи школы» они интерпретировались следующим образом:

- «сформировать необходимые компетенции», «подготовить к ЕГЭ (ГИА)» — как свидетельство преобладания авторитарных ценностей;
- «подготовить ученика к жизни», «вырастить ученика нормальным человеком» — как свидетельство преобладания патерналистских ценностей;
- «способствовать созданию условий для развития личности ученика» — как свидетельство преобладания гуманистических ценностей.

При анализе ответов на вопрос: «По вашему мнению, всех ли учеников можно назвать уникальными, неповторимыми личностями?» вариант «не всех» интерпретировался как преобладание авторитарных ценностей.

Варианты ответа на вопрос: «Как вы считаете, кто имеет право полностью контролировать основные поступки ученика?» интерпретировались следующим образом:

- «государство», «педагог» — как свидетельство преобладания авторитарных ценностей;
- «родители» — как свидетельство преобладания патерналистских ценностей;
- «никто» — как свидетельство преобладания гуманистических ценностей.

Экспертам были предложены экспертные листы для оценки с развернутой характеристикой полярных значений шкалы.

Для более точного изучения параметра мы разработали анкету для опроса учащихся. Приведем пример вопроса анкеты: «Оцените, насколько хорошие (или плохие) в целом сложились у вас отношения с педагогами в школе». Для оценки учащимся предлагается полярная шкала с полюсами «плохие отношения с педагогами», «хорошие отношения с педагогами»:

-3 _____ -2 _____ -1 _____ 0 _____ +1 _____ +2 _____ +3
 плохие хорошие

Аналогично вопрос был сформулирован и по поводу отношений с одноклассниками.

Сводный коэффициент, характеризующий выраженность гуманистических (или, наоборот, авторитарных) ценностей в ответах учащихся, рассчитывался как среднее арифметическое из нормированных значений шкал:

$$k = \frac{\sum_{i=1}^{i=n} \{(m_1) + (m_2) + \dots + (m_n)\}}{n}$$

Основой для диагностики *субъектно-средового* компонента уклада выступил диагностический комплекс В.А. Ясвина [7]. Из него была взята основа для двух шкал: «Свобода – Зависимость», «Активность – Пассивность». Адаптация диагностического комплекса состояла в уточнении привычности, традиционности, обыденности предмета оценивания (содержания вопроса) и в корректировке содержания вопроса в отношении понятия «образовательная среда».

На основании исходного материала были подготовлены листы экспертных оценок и анкета для учащихся. Приведем примеры шкал и варианты их интерпретации.

так и бессознательное), то это интерпретируется как дополнительная возможность развития его активности со смещением оценки к полюсу «активность»; если же проявленная ребенком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода неприятностями, то оценки смещаются к полюсу «пассивность».

3. Стимулируются ли, как правило, в данной школе те или иные творческие проявления ребенка?

а) да;

б) нет.

Примеры вопросов к шкале «Активность – Пассивность» (анкета для учащихся).

1. Часто ли вас в школе наказывают?

(Предлагается шкала с полюсами: «часто» – «никогда»).

2. Какую реакцию обычно вызывает у педагогов проявляемая вами инициатива?

(Предлагается шкала с полюсами: «противодействие, желание затормозить» — «понимание и поддержка»).

Смещение оценок к полюсам «часто наказывают» и «противодействие инициативе со стороны педагогов» интерпретируется как преобладание пассивности в субъектно-средовом компоненте уклада школы.

Эксперты проводили оценку на бланковых вариантах экспертных листов, анкеты были представлены как в бланковом варианте, так и в форме интернет-опросов.

По аналогии с ценностным компонентом уклада все оценки нормировались по 100-балльной шкале и сводились по каждой из двух шкал («Свобода – Зависимость», «Активность – Пассивность») как средние арифметические. Причем оценка 100 баллов интерпретировалась как преобладание «свободы» и «активности», а 0 баллов как преобладание «пассивности» и «зависимости».

Напомним, что, как и в авторском варианте методики, анализируемый субъектно-средовой компонент может быть отнесен к одной из четырех базовых сред, выделяемых В.А. Ясвиным: «догматической образовательной среде», «карьерной образовательной среде», «безмятежной образовательной среде», «творческой образовательной среде».

Для выявления устойчивых форм жизнедеятельности, выступающих собственно *структурно-деятельностной* основой уклада, мы использовали ряд методов, среди которых достаточно информативным в данном случае явился опрос.

Учащимся были предложены открытые вопросы следующих типов: «Укажите мероприятия (события школьной жизни) за прошлый учебный год, которые запомнились вам больше всего (с указанием примерной даты, когда они происходили)»; «Из чего складывается ваш обычный школьный день?»; «Укажите основные события (деятельность, занятия), из которых обычно складывается школьная неделя (если это возможно, отметьте дни, в течение которых это обычно происходило)»; «Укажите основные события (деятельность, занятия), из которых обычно складывается школьный месяц (если это возможно, отметьте номер недели, в течение которой они обычно происходят, например,

1-я неделя, 2-я неделя и т. п.)»; «Укажите основные события (деятельность, занятия), из которых обычно складывается школьный год (если это возможно, отметьте месяц, в течение которого это обычно происходит)».

Уточним, что мы выделяем в укладе разные уровни, связанные с объективно существующими в школе, временными циклами: годичным, месячным, недельным, суточным.

Качественный анализ ответов на приведенные выше вопросы заключался в выделении наиболее часто встречающихся вариантов ответа (форм жизнедеятельности).

Для количественной оценки уклада мы ввели две меры: «объем» и «фрагментированность».

Под объемом уклада (v) мы понимаем степень охвата уклада привычными формами жизнедеятельности; t_u — доступное время (в нашем случае — это время работы школы); t_r — в сутках мы принимаем его равным рабочему времени (для школ, в которых действуют вечерние клубы, секции и факультативы и пр. такое время было увеличено). По результатам ответов на вопросы анкеты мы оценивали примерное время, затрачиваемое в сутки на привычную деятельность (также учитывались доли времени недельных, месячных и годичных циклов, приходящиеся на сутки). Таким образом, объем уклада вычисляется по формуле:

$$v = \frac{t_u}{t_r}.$$

Фрагментированность (f) — показатель, отражающий структурную сложность (простоту) уклада.

В силу того, что уклад во временном отношении структурирован на основе циклов, мы ввели еще два показателя: f_y — фрагментированность в течение года, f_d — суточная фрагментированность.

Показатель основан на обратном отношении количества различных видов деятельности, составляющих уклад (d) как в течение суток, так и в течение года, умноженного на 100:

$$f_{d,y} = \frac{1}{d}100.$$

Полученные в исследовании данные представлены на диаграмме 1.

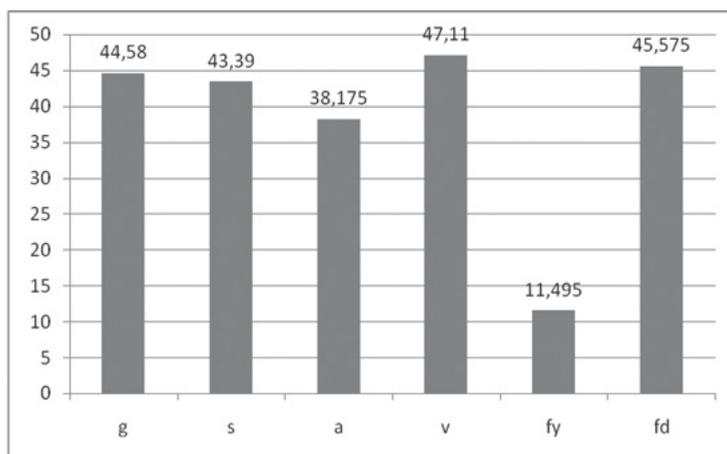
Мы видим, что в целом школьный уклад имеет патерналистский характер ценностей с некоторой склонностью к авторитаризму. Субъектно-средовой компонент уклада характеризуется средними значениями по измеренным шкалам, со склонностью к пассивности и зависимости.

Объем уклада показывает, что чуть менее половины доступного времени охвачено повседневными формами жизнедеятельности.

Фрагментированность уклада в течение года свидетельствует о том, что в среднем в школах проходит около 9–12 традиционных мероприятий и дел. Аналогичный показатель в течение дня демонстрирует наличие 1–2 повседневных элементов школьного уклада, в который вовлечены учащиеся.

Диаграмма 1

**Количественные показатели измерения
основных характеристик уклада школы¹**



Помимо описанной выше работы мы проанализировали весь контент, относящийся к новостям (событиям) школьной жизни, размещенный на сайте в течение календарного года (с сентября до сентября) с учетом его хронологии. Электронные материалы соотносились с таким документами, как отчет о работе школы, отчет о воспитательной работе, календарный план общешкольных мероприятий, сценарные планы проведения общешкольных мероприятий конкурсов, олимпиад, театрализованных представлений и др.

На этом основании проводился анализ представленности материалов различной тематики на сайте школы в течение учебного года по предлагаемой форме (табл. 1). За каждый месяц отдельно (сентябрь, октябрь и т. д.) в процентах рассчитывалась доля объема видео-аудиоматериалов представленности на сайте по видам, указанным ниже (процент рассчитывается путем оценки отношения объемов контента в количестве знаков, видео — в байтах).

¹ В диаграмме 1 (здесь и далее по тексту) используются следующие символические значения основных переменных:

g — ценностный параметр (интерпретация значений 0 баллов — преобладание авторитарных ценностей, 100 — баллов — гуманистических);

s — характеристика уклада по шкале «Свобода – Зависимость»,

a — характеристика уклада по шкале «Активность – Пассивность» (оценка 100 баллов интерпретировалась как преобладание «свободы» и «активности», а оценка 0 баллов — как преобладание «пассивности» и «зависимости»);

v — объем уклада (интерпретация данных: минимальные значения показывают отсутствие привычных форм жизнедеятельности в течение доступного времени суток);

f_d — фрагментированность уклада (циркадный ритм) (интерпретация данных: минимальные значения показывают значительное количество привычных форм жизнедеятельности в течение доступного времени суток);

f_y — фрагментированность уклада (годовой ритм) (интерпретация данных: минимальные значения показывают значительное количество привычных форм жизнедеятельности в течение учебного года).

Таблица 1

Соотношение информационной представленности форм уклада школьной жизни и их объективной значимости с учетом временного тренда

	Сент.	Окт.	Нояб.	Дек.	Янв.	Февр.	Март	Апр.	Май	Июнь	Июль	Авг.
Внешние конкурсы												
Информ. представленность	2,15	3,25	13,45	19,56	13,47	5,4	9,89	27,89	22,13	4,1	1,8	1,1
Значимость	2,09	2,9	10,24	20,01	14,34	6,2	8,96	28,12	24,09	5,2	0,9	0,21
Внутришкольные конкурсы												
Информ. представленность	1,62	2,1	6,47	2,56	3,12	6,78	1,29	2,56	3,45	1,28	0,11	0,02
Значимость	3,67	2,45	7,08	3,23	3,01	7,86	2,23	3,44	3,32	4,56	1,89	0,23
Общешкольные спортивные мероприятия												
Информ. представленность	6,56	5,56	12,56	2,34	6,23	2,21	2,73	12,99	7,98	10,02	1,22	4,52
Значимость	7,12	6,23	13,23	5,67	8,88	4,45	6,88	18,34	8,32	11,55	2,33	5,66
Общешкольные торжественные мероприятия, посвященные памятным датам												
Информ. представленность	2,21	2,22	8,34	2,54	1,67	7,88	2,23	1,67	39,66	5,23	2,11	1,11
Значимость	1,28	0,28	2,56	0,09	0,12	8,01	2,02	0,09	14,89	2,45	0,03	0,02
Общешкольные досуговые театрализованные (Масленица, КВН и т. п.)												
Информ. представленность	2,01	2,15	7,56	2,08	7,62	21,81	2,18	10,5	12,78	23,45	2,14	1,87
Значимость	56,25	25,12	12,89	12,45	12,42	34,12	4,23	12,92	14,67	32,85	5,89	5,69
Общешкольные досуговые нетеатрализованные (дискотека и т. п.)												
Информ. представленность	2,14	3,45	36,01	32,64	12,21	14,94	6,74	13,48	7,98	2,84	0,54	0,12
Значимость	23,14	21,12	56,95	64,78	24,98	67,01	24,74	24,51	2,87	3,87	0,65	12,5
Учебные события (ЕГЭ, ГИА, и т. п.)												
Информ. представленность	2,85	5,84	8,95	2,14	0,12	0,87	0,36	4,56	5,87	0,12	0,05	0,05
Значимость	25,87	18,54	12,57	27,65	17,32	9,57	8,79	20,45	22,75	67,89	0,08	5,87
Обобщенные данные по всем событиям												
Информ. представленность	19,54	24,57	93,34	63,86	44,44	59,89	25,42	73,65	99,85	47,04	7,97	8,79
Значимость	119,42	76,64	115,52	133,88	81,07	137,22	57,85	107,87	90,91	128,37	11,77	30,18

Помимо этого проводился анализ соотношения значимости мероприятий, проведенных в школе за год, и степени их представленности в информационной среде, в том числе в новостной ленте на сайте школы (табл. 1).

Перейдем к описанию **содержательных** характеристик уклада школы.

Результаты анализа представлены в таблице 1. В строке «Информационная представленность» приведен обобщенный процент материалов, связанных с формами уклада определенной тематики, представленного на сайтах школ; в строке «Значимость» — усредненные оценки значимости этих мероприятий в реальной жизни.

В представленных данных обращают на себя внимание отличия между формами уклада разной содержательной направленности.

Общее соотношение информационной представленности на сайтах форм школьного уклада с его значимостью в реальной повседневной жизни представлено на рисунке 1.

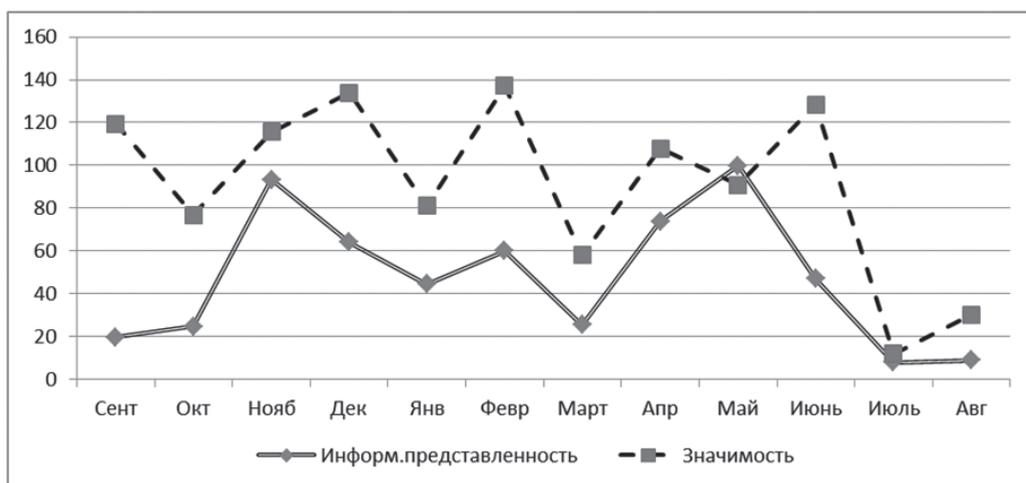


Рис. 1. Соотношение информационной представленности форм уклада школьной жизни и их объективной значимости с учетом временного тренда

На рисунке хорошо видны временные колебания с тремя условными пиками значимости: ноябрь – декабрь; февраль; май – июнь. Временные ритмы в «виртуальной» и «реальной» частях графика существенно не совпадают.

Первый и последний пики хорошо объясняются совпадением с окончанием учебных полугодий. Обращает на себя внимание, что объем виртуальной проекции существенно ниже объективной значимости структурно-процессуальной составляющей значимости уклада (табл. 2).

Из полученных данных также видно, что значимость досуговых и учебных мероприятий и дел в разы ниже их представленности на сайтах (см. диагр. 2).

Таким образом, данные показывают, что в сложившейся в настоящее время практике работы школ возможности управления укладом школы посредством информационно-коммуникационных технологий фактически не ис-

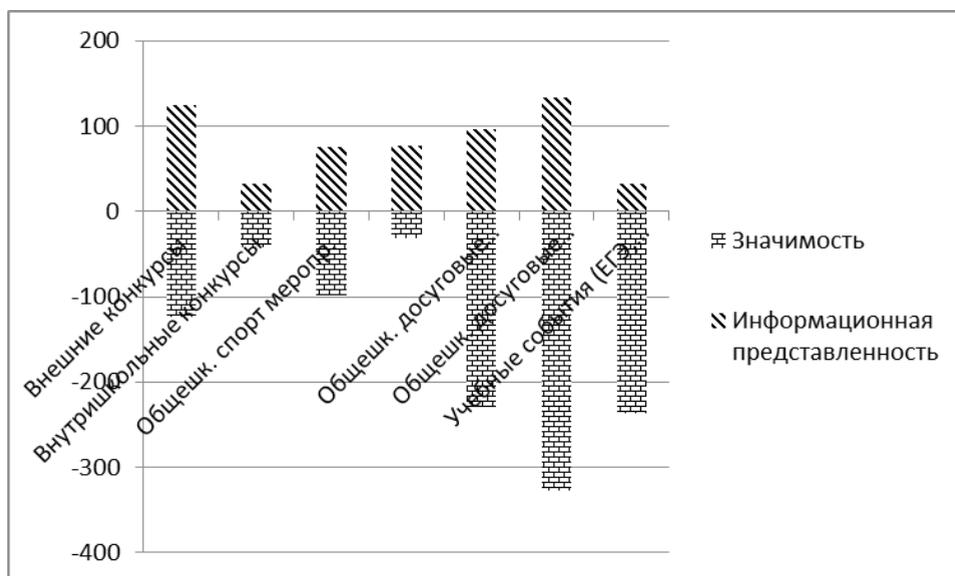
Таблица 2

Соотношение информационной представленности различных типов форм уклада школьной жизни и их объективной значимости

Формы уклада	Информационная представленность	Значимость
Внешние конкурсы	124,19	123,26
Внутришкольные конкурсы	31,36	42,97
Общешкольные спортивные мероприятия	74,92	98,66
Общешкольные торжественные мероприятия, посвященные памятным датам	76,87	31,84
Общешкольные досуговые театрализованные мероприятия (Масленица, КВН и т. п.)	96,15	229,5
Общешкольные досуговые нетеатрализованные мероприятия (дискотека и т. п.)	133,09	327,12
Учебные события (ЕГЭ, ГИА, и т. п.)	31,78	237,35

Диаграмма 2

Соотношения информационной представленности различных типов форм уклада школьной жизни и их объективной значимости



пользуются, несмотря на то, что сам уклад уже давно стал феноменом, в том числе и виртуальной среды.

Часть методов, использованных нами, были призваны проверить предположение о том, что происходят глубокие трансформации в укладе школ, связанные с его информатизацией. Как было показано в предшествующем анализе, в современном отечественном образовании изменения уклада мно-

гоаспектны, но одно из важнейших — продолжающееся «вхождение» образовательного пространства школы в глобальную информационную среду. Следствием этого может считаться и обратный процесс: влияние глобальной информационной среды на образовательное пространство школы и, следовательно, на ее уклад.

Литература

1. *Вачкова С.Н.* Феномен уклада школы в современных образовательных условиях / С.Н. Вачкова // Вестник МГПУ. – 2012. – № 2. – С. 94–104.
2. *Вачкова С.Н.* Информационно-коммуникационная среда как пространство управления формированием уклада школы / С.Н. Вачкова // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 1. – С. 114–118.
3. *Вачкова С.Н.* Возможности информационной среды образовательного учреждения для организации учебно-воспитательного процесса / С.Н. Вачкова // Педагогическая среда вуниверситетакато пространство за профессионально-личностно развитие на бъдещия специалист: сборник с научни стати (Втора книга): В 2-х тт. – Т. 1. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2011. – С. 144–147.
4. *Воропаев М.В.* Теоретические основы построения типологии воспитательных систем образовательных учреждений: дис. ... докт. пед. наук / М.В. Воропаев. – М., 2003. – 256 с.
5. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 288 с.
6. *Рубанцева Т.А.* Гуманизация современного образования / Т.А. Рубанцева. – Новосибирск: СО РАН, 2000. – 252 с.
7. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин // Директор школы. – М.: Сентябрь, 2000. – № 2. – 128 с.

Literatura

1. *Vachkova S.N.* Fenomen uklada shkoly' v sovremenny'x obrazovatel'ny'x usloviyax / S.N. Vachkova // Vestnik MGPU. – 2012. – № 2. – S. 94–104.
2. *Vachkova S.N.* Informacionno-kommunikacionnaya sreda kak prostranstvo upravleniya formirovaniem uklada shkoly' / S.N. Vachkova // Vestnik Universiteta (Gosudarstvenny'j universitet upravleniya). – 2012. – № 1. – S. 114–118.
3. *Vachkova S.N.* Vozmozhnosti informacionnoj sredy' obrazovatel'nogo uchrezhdeniya dlya organizacii uchebno-vospitatel'nogo processa / S.N. Vachkova // Pedagogicheskata sreda vuniversitetakato prostranstvo za professionalno-lichnostno razvitie na b"deshhiya specialist: sbornik s nauchni stati (Vtora kniga): V 2-x tt. – Т. 1. – Gabrovo: EKS-PRES, 2011. – S. 144–147.
4. *Voropaev M.V.* Teoreticheskie osnovy' postroeniya tipologii vospitatel'ny'x sistem obrazovatel'ny'x uchrezhdenij: dis. ... dokt. ped. nauk / M.V. Voropaev. – M., 2003. – 256 s.
5. *Kolesnikova I.A.* Pedagogicheskaya real'nost': opyt' mezhpardigmal'noj refleksii / I.A. Kolesnikova. – SPb.: Detstvo-press, 2001. – 288 s.
6. *Rubanceva T.A.* Gumanizaciya sovremennogo obrazovaniya / T.A. Rubanceva. – Novosibirsk: SO RAN, 2000. – 252 s.
7. *Yasvin V.A.* E'kspertiza shkol'noj obrazovatel'noj sredy' / V.A. Yasvin // Direktor shkoly'. – M.: Sentyabr', 2000. – № 2. – 128 s.

S.N. Vachkova

The problem of Empirical Studies of the Modern Comprehensive School Lifestyle and Its Reflection in the Information and Communications Environment of the Educational Institution

The article describes the methodical apparatus used for studying school lifestyle in the context of its immersion in the information and communications environment of an educational institution, as well as the results of the study of such parameters way of school as value. The analysis is focused on value, subject, environment, structure, activity and contents features of school lifestyle. Their objective significance is revealed, as well as reporting on them on school sites.

Keywords: school lifestyle; information and communication environment; information representativeness of the lifestyle forms; school sites; virtual projection.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Кудряшёв

Из истории московского образования первой трети XIX века

Статья посвящена становлению московского образования первой трети XIX в. Рассматривается возникновение городских учреждений среднего и профессионального обучения, а также женских учебно-воспитательных заведений. Затрагивается вопрос о трансформации отношения к профессиональному образованию среди купечества и прогрессивно настроенных представителей старообрядческой среды.

Ключевые слова: Московский университет; гимназия; коммерческое училище; университетский Благородный пансион; Московское женское училище ордена святой Екатерины.

Начало XIX в. в России ознаменовано новым этапом становления культурно-образовательной среды, педагогического потенциала российского образования. Это был период общественного оживления и распространения либеральных настроений, характеризующий первые годы царствования Александра I (1801–1825). «Дух времени» довольно сильно затронул область просвещения. Появились новые типы учебных заведений. Вместе с тем продолжала существовать закрытая сословная школа, и сама идея целесообразности подобного учебного заведения не подвергалась сомнению со стороны общественности.

«Предварительными правилами народного просвещения» (1803) устанавливалась стройная система общеобразовательных учебных заведений, состоящая из четырех родов училищ: училища приходские, уездные, губернские или гимназии, университеты. Указом «Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний» (1803) территория империи разделялась на учебные округа (Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский) — каждый во главе с университетом. Московский учебный округ включал десять губерний. Первым его попечителем стал **Михаил Никитич Муравьев** (1757–1807) — человек незаурядный, оказавший благотворное влияние на судьбу отечественной культуры. Воспитанник Московского университета, поэт (один из зачинателей сентиментализма в России), горячий ревнитель просвеще-

ния, он всячески стремился содействовать распространению знаний. Наставник великих князей Александра Павловича и Константина Павловича, М.Н. Муравьев после воцарения первого из них получил звание сенатора и должность товарища министра народного просвещения, позволявшую влиять на реформирование народного образования. В 1804 г. российские университеты получили первый устав — самый либеральный в их истории, в составлении которого главная роль принадлежала М.Н. Муравьеву [1: с. 5; 6: с. 62–64]. Университетам поручалось руководство своими учебными округами: учебными заведениями и их учебно-методической работой. Учреждался Училищный комитет под председательством ректора в составе 6-ти ординарных профессоров. Комитет имел право отстранять от должности учителей училищ; представлять в Совет университета свое мнение об учителях уездных и приходских училищ, а о преподавателях и директорах гимназий — попечителю округа. Если кто-то хотел занять место директора гимназии, то баллотировался в Совете университета. В первой трети XIX в. влияние университета на общеобразовательную школу реализовывалось прежде всего через институт визитаторства. Это — регулярное обследование (не менее 2 раз в год) профессорами университета всех учебных заведений округа. В числе визитаторов были такие известные ученые, как: А.Ф. Мерзляков, И.А. Двигубский, Л.А. Цветаев, Н.И. Надеждин, Н.А. Бекетов, М.Т. Каченовский, И.М. Снегирев и др. Особо важными были обследования визитаторами губерний, наиболее пострадавших во время Отечественной войны 1812 года. В январе 1813 г. создается Временная комиссия для приведения в порядок расстроенных неприятелем учебных заведений [14: с. 121–122].

С целью обеспечения надлежащего уровня подготовки в университетах преподавателей для средней школы — и прежде всего гимназий — «Предварительные правила» обязывали всякий университет иметь свой Учительский или Педагогический институт (§ 39). В этом отношении очень важной была статья (§ 40), которая гласила, что окончившие педагогический институт «должны, по крайней мере, 6 лет быть учителями, чтобы перейти в другую службу» [16: с. 179–180]. Первым из российских университетов получил Педагогический институт Московский университет, который развивал традиции основанной при нем еще в 1779 г. учительской семинарии.

Плодотворная деятельность М.Н. Муравьева продолжалась, к сожалению, недолго: в 1807 г. его не стало. Должность попечителя Московского учебного округа занял московский вельможа, граф А.К. Разумовский. В 1809 г. царь, посетив университет, был так очарован познаниями и светским лоском попечителя, что вскоре назначил его министром народного просвещения. Попечителем Московского учебного округа стал бывший куратор университета П.И. Голенищев-Кутузов [1: с. 11; 5: с. 136, 141].

В первой трети XIX в. система начального народного образования в Москве была развита относительно слабо. В каждой из полицейских частей города (Тверской, Мясницкой, Арбатской и др.) обычно было только по одной приходской школе (по уставу 1804 г.). Этих, так называемых «частных» школ

(от понятия «часть» — административный район города) в 1812 г. было 17, в них обучалось 1654 ученика, содержались они на средства Московского приказа общественного призрения. Согласно отчету директора училищ Московской губернии П.М. Дружинина, составленному в ноябре 1812 г. для попечителя Московского учебного округа, после отступления Наполеона из Москвы уцелело только 5 «частных» школ. Уцелевшие от огня начальные училища были в таком состоянии, что в них «ни жить, ни учиться продолжать было невозможно, ибо двери и окна в них были переломаны, стекла разбиты, печи испорчены» [19: с. 20–21; 20: с. 36, 44–46].

«Приватные», «партикулярные», или домашние, школы содержались большей частью иностранцами, преимущественно французами. К 1812 г. в Москве было 26 таких училищ с 758-ю учащимися [20: с. 7]. Эти учебные заведения, также согласно отчету Дружинина, «в течение несчастного времени от нашествия неприятеля совершенно упали и по выходе в одной токмо школе, что при старой лютеранской церкви ученье некоторым образом восстановлено» [19: с. 21–22]. «Партикулярные» школы не скоро оправились от такого упадка: даже в 1815 г. число этих учебных заведений (14) было еще почти вдвое меньше, чем до наполеоновского нашествия; соответственно меньше было и число учеников (399 вместо 758) [20: с. 7].

Возобновление деятельности «частных» школ шло также медленно. Согласно «Уставу учебных заведений, подведомых университетам» эти училища должны были «содержаться в городах от городских обществ», а не на средства казны. Несмотря на это, П.М. Дружинин во время личного доклада министру народного просвещения «О способе восстановить московские училища» ходатайствовал о государственном пособии. А.К. Разумовский поддержал ходатайство и обратился с представлением в Комитет министров об отпуске из государственной казны 30 000 рублей. Эта заявка была удовлетворена, о чем министр и сообщил 12 июня 1813 г. попечителю Московского учебного округа.

П.М. Дружинин приступил к ремонту сохранившихся школ еще до получения требующихся сумм, заручившись только обещанием министра. Но, несмотря на всю энергию директора, своевременное ассигнование денег на ремонт и требование Училищного комитета возобновить обучение к сентябрю 1813 г., учебный процесс во всех 5-ти уцелевших «частных» школах был возобновлен к концу января 1814 г.

Еще сложнее дело обстояло с пострадавшими от огня, школьными зданиями. От восстановления дотла сгоревших, деревянных строений было решено пока отказаться. Отделка же обгоревших каменных училищ продвигалась крайне медленно. К октябрю 1815 г. было восстановлено только 9 из 17 существовавших до войны школ. Все 9 школ были переполнены. Но несмотря на это, в 1815 г. в них обучалось 962 ученика, чуть больше половины того числа (1654), которое до нашествия неприятеля обучалось в «частных училищах» [19: с. 32–36].

В Рогожской части и других районах столицы, преимущественно на окраинах, существовали еще с XVII–XVIII вв. старообрядческие церковные школы,

носившие начетнический характер, то есть ставившие главной целью обучение текстам Священного Писания. Мальчики обучались чтению и письму на церковно-славянском языке, Закону Божьему и счету. В этих школах получали элементарное образование сыновья не только старообрядческого духовенства, но и многочисленных в Москве купцов-старообрядцев. Подвергаясь репрессиям со стороны православного духовенства и полиции, эти школы занимали полулегальное положение, и количество их с трудом поддавалось учету. Среди старообрядцев процент грамотных был выше, чем среди остального населения: знание Священного Писания считалось в этой среде чрезвычайно важным с религиозной точки зрения [4: с. 460].

Развитие среднего образования в Москве в первой трети XIX в. теснейшим образом связано с Московским университетом. С момента возникновения университета при нем действовала так называемая академическая гимназия — одна из первых в России. Гимназия готовила своих учеников к поступлению в университет. В 1805 г. в ней занималось 912 человек. Хотя в 1804 г. в Москве открылась губернская гимназия, попечитель учебного округа М.Н. Муравьев предлагал сохранить и академическую, что было официально закреплено в октябре 1806 г. Его поддержал министр П.В. Завадовский постановлением об академической гимназии. «Цель заведению предположена педагогическая: эта гимназия должна была делаться рассадником ученых чиновников округа для того, чтобы распространять учение в гимназиях» [17: с. 375]. Лучшие ученики губернских гимназий «с особенным призванием к ученому поприщу» могли поступать в университетскую. Академическая же гимназия ежегодно посылала в университет 15 своих выпускников.

Впрочем, педагогический состав университетской гимназии был далек от полного совершенства. Бывший гимназист Е.Ф. Тимковский, переведенный в гимназию с Украины, писал: «Учителя гимназические далеко превосходили образованием наставников моих киевских, но не могу утаить, что некоторые из них были с большими странностями, физическими и моральными, служившими поводом к разным проказам на их счет школьников, остряков и шалунов, к числу которых, право, я никогда не принадлежал» [15: с. 379].

С 1804 и до 1812 г. университетская гимназия существовала благодаря личным усилиям ректора П.И. Страхова, бывшего в течение нескольких лет инспектором гимназии и сознававшего ее значение в жизни университета.

Академическая гимназия просуществовала до Отечественной войны 1812 г. После того как здание гимназии сгорело во время пожара Москвы, ее деятельность уже не возобновляли. Университет не имел средств содержать академическую гимназию, и потому решено было ее закрыть. После смерти П.И. Страхова интерес к академической гимназии у университетского руководства пропал. Многие гимназисты уже не вернулись в Москву. Из оставшихся ее учеников десять человек приняты по экзамену студентами в университет, из прочих срока некоторые переведены в Московскую губернскую гимназию, а другим,

не явившимся, предоставлена свобода искать себе место [16: с. 279]. «Таковыми судьбами перестала существовать академическая гимназия, день в день 57 лет бывшая самой деятельной и полезнейшей помощницей Московскому университету в священном, великом деле воспитания и просвещения Российских юношей», — пишет историк академической гимназии П.Н. Страхов [13: с. 64].

Кроме гимназии при университете в 1779–1830 гг. существовал Благородный пансион для дворян, куда принимались дети 9–14 лет. Это было закрытое учебное заведение. Имелись в нем и полупансионеры, жившие дома и платившие за обучение и обеденный стол. Учебная программа пансиона была шире гимназической. Кроме основных предметов, изучались правоведение, четыре иностранных языка, военные науки; учащиеся занимались танцами, фехтованием, музыкой. Преподавание в Благородном пансионе вели университетские профессора. До 1812 г. воспитанникам присваивалось звание студента в самом пансионе, без экзамена в университете. Возглавлял пансион бессменно свыше тридцати лет профессор университета А.А. Прокопович-Антонский [11: с. 109–115; 236–329]. Воспитанник пансиона В.И. Сафонович в воспоминаниях характеризовал его как человека, пользовавшегося всеобщим уважением, ловкого, сметливого, избегавшего конфликтов с родителями учащихся, и замечал, что в пансионе и у себя дома он был суров, его даже боялись. При этом В.И. Сафонович признает, что большинство выпускников всегда отзывались о нем с чувством и признательностью: «Редкий из них, проезжая Москву, не заходил в пансион повидаться с Антонским, который встречал приезжего с особенным радушием» [12: с. 117–118].

Благородный пансион выделялся среди учебных заведений как высоким уровнем преподавания, так и методами воспитания, чуждыми формалистики и свободными от излишних стеснений. Телесные наказания не допускались. Самым распространенным наказанием было оставление без чая, без одного или нескольких блюд [12: с. 120]. Условия жизни приближались к домашним. Наряду со знаниями, большое внимание уделялось нравственному воспитанию. Культивировались идеи самосовершенствования, человеколюбия, патриотизма. Поощрялись занятия литературой, особенно отечественной. Русскую словесность в пансионе преподавал А.Ф. Мерзляков [5: с. 148–149; 18: с. 79–81].

2 января 1804 г. на базе Главного народного училища была у Пречистенских ворот открыта Московская губернская гимназия. По рекомендации попечителя Московского учебного округа М.Н. Муравьева ее директором стал П.М. Дружинин. Принятый в том же году «Устав учебных заведений, подведомых университетам» был составлен в духе гуманных просветительских идей. Гимназии должны были готовить учеников к университету или к самостоятельной жизни, а тех, кто пожелает, — к профессии учителя в уездном, приходском и других училищах. Гимназия состояла из четырех классов и двухклассного уездного училища, выполнявшего роль ее низшего звена.

Курс уездного училища был гораздо обширнее, чем курс начального обучения «частных» школ. Кроме предметов начального обучения (чтение, письмо,

грамматика, арифметика, рисование, священная история) в уездном училище преподавали еще геометрию, всемирную и российскую историю, географию и чтение на латинском, немецком и французском языках. Из старшего класса училища поступали непосредственно в первый класс губернской гимназии [19: с. 31].

Программа первого – третьего классов гимназии была рассчитана на 36 часов (24 урока по 1,5 часа). Гимназическая программа отличалась широтой охвата: энциклопедизм был в духе времени. На первый план выдвигалось знание языков — латинского, немецкого и французского. Преподавались география, история и мифология, статистика, математика (чистая и прикладная), опытная физика, естествознание, рисование. Учащимся предстояло усвоить начальные основы философии и «изящных наук», политической экономии, коммерции, технологии. При возможности рекомендовалось ввести в курс обучения танцы, музыку, гимнастику. С 1815 г. благодаря пожертвованию грека З.П. Зосимы в гимназии наряду с латынью начали преподавать и греческий [3: с. 33, 38].

«Дабы лучше соединить теорию с практикою», учителям предлагалось устраивать прогулки с учениками за город, знакомить их с природой, с мануфактурами и фабриками, устройством мельниц, гидравлических машин, посещать мастерские художников. Закон Божий в этом обширном перечне отсутствовал: предполагалось, что необходимые знания в этой области ученики уже имеют. Декларировалось, что в гимназию принимаются «всякого звания ученики», обладающие знаниями в объеме уездного училища. Специально оговаривалось, что учитель «не должен пренебрегать детей бедных родителей, но всегда иметь в памяти, что он приготавливает членов обществу» (§ 38). От учителей требовалось, чтобы они относились к ученикам как родители, были с ними терпеливыми и ласковыми, заботились об их пользе, а главное — старались «более об образовании и изошрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти» (§ 41). Разумеется, в реальных условиях России начала XIX в. подобные гуманнопросветительные принципы оставались большей частью на бумаге, но само провозглашение их имело положительное значение, воздействуя на общественное сознание.

Преподавателей было немного. По штатам 1804 г. полагалось 4 старших и 4 младших учителя с жалованьем 780 и 480 рублей в год. Директору гимназии присваивался высокий чин VII класса. Ему подчинялись уездные и приходские училища губернии, а также частные пансионаты. В первый год существования гимназии в ней насчитывалось 79 учеников, в 1812 г. их было уже 101 [3: с. 38–39].

С открытием губернской гимназии пансион, существовавший при Главном народном училище, был сохранен. Из 65 пансионеров 25 были приняты в гимназию, остальные — в уездное училище при ней [3: с. 41–42]. В 1814 г. при гимназии открылся трехгодичный учебно-воспитательный пансион для дворян. Окончившие его принимались без экзамена во 2-й класс гимназии. Плата здесь была значительно выше, чем в пансионе для разночинцев.

Воспоминания о Московской губернской гимназии 1814–1818 гг. оставил учившийся в ней М.П. Погодин. Курс состоял тогда из четырех классов. В клас-

се имелось по 50 и более учеников. Места в нем распределялись в зависимости от успехов: лучшие сидели на первой скамейке, худшие — сзади, время от времени перемещаясь. Практиковалась популярная в те годы система взаимного обучения. Вот как описывает автор уроки латинского языка: «Время употреблялось на прослушивание уроков младших учеников старшими, сидевшими на первой лавке, и самим учителем; потом в исправлении ошибок и в легких переводах из хрестоматии» [10: с. 606]. Ученики, помогавшие другим, назывались аудиторами (авдиторами). Каждый учитель преподавал несколько предметов: один — латинский, немецкий и французский языки, другой — математику и физику и т. д. Считалось, что математикой способны заниматься лишь немногие, поэтому требования к ученикам были весьма снисходительны. Естественная история включала в себя минералогию, ботанику, зоологию и технологию. Учебников не было. Рассказанное учителем выучивалось наизусть. Так же обстояло дело со статистикой Российской империи. География и история преподавались, по отзыву М.П. Погодина, «гнуснейшим образом». Сведения из истории были отрывочны. Хотя среди учителей гимназии имелись люди с учеными степенями, методика преподавания во многих случаях была несовершенной, а то и просто беспомощной. Так, будущий профессор университета С.М. Ивашковский преподавал русскую словесность, а также логику, грамматику, психологию, нравственность, риторику, пиитику, эстетику, естественное право и политическую экономию. Его преподавание мемуарист назвал уродливым и нелепым. По мнению Погодина, русская словесность и позже преподавалась в гимназии дурно — по непонятным для учеников записям профессорских лекций, сделанных учителями в студенческие годы [10: с. 619–624].

В 1804 г. в гимназии насчитывалось только 79 учеников [3: с. 40]. Дворяне неохотно отдавали своих детей во всеобщие гимназии, предпочитая такие учебные заведения, где учились преимущественно отпрыски «благородных родителей». Признанием в этой среде пользовались частные пансионы, руководимые, как правило, учителями гимназий или университетскими преподавателями, нередко из иностранцев. Основное внимание в частных пансионах обращалось на знание западноевропейских языков (особенно французского) и на гуманитарные предметы. В 1811 г. в Москве имелось 24 пансиона (включая университетский). Менее состоятельные родители нанимали для подготовки своих сыновей в университет учителей из студентов или семинаристов. Те, кто побогаче, приглашали нескольких учителей, даже и университетских преподавателей.

Своеобразным учебным заведением было «Армянское господ Лазаревых училище», основанное в 1815 г. богатыми армянами. Первоначально оно предназначалось для бедных армянских детей. Учились в нем и русские. Кроме обычных предметов гимназического курса, там осваивали армянский, арабский, персидский, турецкий языки. Учащиеся готовили к государственной службе в качестве переводчиков для Кавказа и Закавказья. Некоторые продолжали свое образование в университете или устраивались учителями [5: с. 148].

Постепенно развивалось и женское образование. В 1803 г. было открыто Московское училище ордена св. Екатерины для дочерей бедных дворян, а в 1804 г. на пожалованные Александром I 1400 рублей при нем открылось отделение для дочерей обер-офицеров, мещан и духовенства — Александровское училище. Эти учебно-воспитательные заведения находились под покровительством императрицы Марии Фёдоровны. В училища, впоследствии институты, поступали девочки в возрасте 10–11 лет. При каждом из них был платный пансион. Срок обучения в обоих заведениях составлял 6 лет, а для пансионеров он колебался от 3 до 9 лет (их принимали в возрасте 8–13 лет). Оба этих училища были закрытыми. Так, свидания с родственниками разрешались только 2 раза в неделю [7: с. 10–20; 9: с. 73].

Профессиональное образование в Москве давал Воспитательный дом, представлявший комплекс школ и институтов. В 1801 г. в его структуре был создан повивальный институт, затем фельдшерская школа [9: с. 73].

Коммерческое образование в Москве в XIX в. существовало на средства торгово-промышленного сословия. В 1804 г. открылось Московское коммерческое училище с 8-летним сроком обучения, готовившее специалистов для работы в купеческих конторах. Решению этого вопроса в правительственных кругах предшествовало постановление Московского купеческого общества в июле 1803 г. «учредить... на общественном иждивении... коммерческий класс, в коем содержать, из бедных и сирот купеческих и мещанских детей до 50 человек, для чего и нанять знающих обучать словесные науки, то есть читать и писать по-русски, французски и немецки, а также арифметике и бухгалтерии, что и препоручить, как устройство оного заведения, равно и каковое количество нужно будет на сие суммы, в полное распоряжение г-на градского главы...» [8: с. 114–115]. Московский градской голова М.П. Губин принял участие в разработке учебного плана, который был соотнесен с планом Петербургского коммерческого училища и утвержден министром народного просвещения П.В. Завадовским. Общество признало необходимость «единообразия в правилах учения»; в организационном же и финансовом отношении заявило о самостоятельности училища, оставив «внутреннее его распоряжение и экономические обороты под смотрением градского главы и эконома из купчества...» [8: с. 115]. Училище не пользовалось правительственными субсидиями и целиком содержалось на средства купцов. Обучались в нем преимущественно выходцы из купеческого и мещанского сословий [2: с. 161–190].

В 1810 г. в Москве было учреждено еще одно учебное заведение среднего типа — Московская практическая академия коммерческих наук. Она была создана на основе коммерческого пансиона, учрежденного К. Арнольдом, а в учебном отношении находилась в ведении университета; в финансовом же вопросе заявляла о своей независимости. Она субсидировалась преимущественно предпринимателями, в том числе ее попечителями, московскими купцами Куманиным, Просвирниным, Вепринцовым, Бородиным, Козловым, Алексеевым и Крутиковым [8: с. 115–116].

Учебные планы этих заведений предусматривали изучение как общеобразовательных, так и специальных дисциплин. Их общность обуславливалась тем, что, будучи подведомственными Московскому университету, эти учебные заведения давали среднее образование с коммерческой подготовкой. Особое внимание здесь уделялось изучению языков (русского, немецкого и французского), а также математике и бухгалтерии. По сравнению с Московским коммерческим училищем, в плане Московской практической академии коммерческих наук больше внимания было уделено практической подготовке к коммерческой деятельности, что и отразилось в названии этого учебного заведения.

Под воздействием просветительских идей у прогрессивно настроенных представителей купеческого сословия формировался более широкий подход к вопросам профессионального образования. Осознание необходимости нового, светского образования происходило и у отдельных представителей старообрядческой среды. Это тем более существенно, что среда эта являла собой наиболее грамотную, в традиционном смысле, часть населения Москвы. Потребность развития производства (а среди старообрядцев были предприниматели) побуждала их получать необходимое образование. Так, среди учащихся Московской практической академии коммерческих наук в 1807 г. из 50 человек четверо были из семей старообрядцев. Семейство текстильных фабрикантов Прохоровых, также принадлежавших к старообрядческой среде, не было чуждо просветительских начинаний. В.И. Прохоров дал своим сыновьям новейшее образование. Т.В. Прохоров дома изучал русский и немецкий языки, историю и арифметику, во взрослом возрасте приглашал к себе преподавателей по различным предметам, изучал специальную литературу, посещал лекции профессоров университета [8: с. 122–123].

Газета «Московские ведомости» конца XVIII – начала XIX в. отразила новые тенденции в домашнем обучении. В ней сообщалось о потребности купцов в учителях российской грамматики, арифметики, истории, географии, французского и немецкого языков, игры на фортепиано; отмечалось, в каких учителях имелась потребность: в русских или иностранных. Объявления «Московских ведомостей» содержали также информацию о желании учителей обучать господских и купеческих детей.

Домашняя подготовка была достаточной для поступления в высшее учебное заведение. Л.А. Ребиченков, сын купца II гильдии, зачисленного в 1796 г. в московское купечество из вольноотпущенных дворовых людей, обучался грамоте дома, затем поступил в частный пансион им. графа М. Блемера, где учился с 1804 по 1810 г. и изучал Закон Божий, российский, немецкий, французский языки, арифметику, географию и историю «с великою прилежностью и вел себя во все время добропорядочно». В 1810 г. Л.А. Ребиченков «вступил на собственное содержание» в академическую гимназию при Московском университете, а в 1811 г. был принят в число казенных учеников. Поступив в университет, Л.А. Ребиченков окончил его в звании кандидата этико-политических наук [8: с. 124].

Получение высшего образования предоставляло возможность выходцам из купеческой среды поступать на государственную службу, в том числе преподавателями, если они не испытывали желания заниматься предпринимательской деятельностью.

Государство нуждалось в педагогах, что нашло отражение в указе 1812 г. «О дозволении определять в службу по учебной части состоящих в подушном окладе людей».

При решении вопроса об утверждении в службе по учебной части купеческого сына Ф. Порохонцева отмечалось, что «по причине весьма скудного жалования, положенного в уездных училищах, особенно учителям рисования, крайне трудно сыскивать желающих для занятия сих мест». Это обстоятельство побудило Московский университет в 1812 году взять на должность учителя рисования в Никитское «частное» училище уволенного из купеческого звания Ф. Порохонцева, обучавшегося у разных живописцев и «имеющего на звания свои аттестат из Московской губернской гимназии» [8: с. 125–126].

Таким образом, в первой трети XIX в. продолжалось формирование педагогического потенциала Москвы. Именно в тот период возникла система университетского образования, развивались средние учебные заведения, имевшие сословный характер. Купечество крупных городов, в частности Москвы, стало проявлять подлинный интерес к профессиональному образованию. Однако в городских условиях России начала XIX в. сравнительно слабо развивалась система начального образования. Эта задача по-настоящему начала реализовываться только во второй половине XIX в. силами развивающегося городского самоуправления.

Литература

1. Андреев А.Ю. 1812 год в истории Московского университета / А.Ю. Андреев. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 88 с.
2. Виноградов Н. Сто лет жизни / Н. Виноградов. – М.: Поставщик Двора Его Величества Т-во скоропеч. А.А. Левенсон, 1904. – 372 с.
3. Гобза И.О. Столетие Московской 1-й гимназии. 1804–1904 гг. Краткий ист. очерк / И.О. Гобза. – М.: Синодальная типография, 1903. – 444 с.
4. История Москвы: В 6-ти тт. – Т. 3: Период разложения крепостного строя. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. – 872 с.
5. История Москвы с древнейших времен до наших дней: В 3-х тт. – Т. 2: XIX век. – М.: Изд-во объединения «Мосгорархив», Московские учебники и картолитография, 1997. – 472 с.
6. Кунц В.Е. Михаил Никитич Муравьев / В.Е. Кунц // Вопросы истории. – 2012. – № 2. – С. 55–73.
7. Московское училище ордена святой Екатерины. Исторический очерк / Составлен по поручению совета преподавателей; под общ. ред. В.А. Вагнера. – М.: Печатня Снегиревой, 1903. – 560 с.
8. Нилова О.Е. Отношение к образованию в среде московского купечества конца XVIII – первой четверти XIX в. / О.Е. Нилова // Мировосприятие и самосознание русского общества (XI–XX вв.). – М.: Ин-т рос. истории РАН, 1994. – С. 115–133.

9. Образование в Москве: История и современность / Авт. кол.: И.Ф. Юшин и др.; ред. кол.: Л.И. Кезина. – М.: Мосгоархив, Моск. учебник, 2006. – 416 с.
10. *Погодин М.* Школьные воспоминания / М. Погодин // Вестник Европы. – 1868. – № 8. – С. 605–630.
11. *Пономарева В.В.* Университетский благородный пансион. 1779–1830 гг. / В.В. Пономарева, Л.Б. Хорошилова // Университет для России. – Т. 3 – М.: Новый хронограф, 2006. – 432 с.
12. *Сафонович В.И.* Воспоминания / В.И. Сафонович // Русский архив. – 1903. – № 1. – С. 112–140.
13. *Страхов П.Н.* Краткая история академической гимназии, бывшей при Императорском Московском университете / П.Н. Страхов. – Репринтное изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 64 с.
14. *Сысоева Е.К.* Московский университет и общеобразовательная школа в XVIII – начале XX в. / Е.К. Сысоева // Вопросы истории. – 2008. – № 6. – С. 118–127.
15. *Тимковский Е.Ф.* Воспоминания / Е.Ф. Тимковский // Киевская старина. – 1894. – № 3. – С. 359–381.
16. Университет для России / Под ред. В.В. Пономаревой, Л.Б. Хорошиловой. – Т. 2: Московский университет в александровскую эпоху. – М.: Русское слово, 2001. – 368 с.
17. *Шевырев С.П.* История императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею, 1755–1855 / С.П. Шевырев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 581 с.
18. *Шишкова Э.Е.* Московский Университетский благородный пансион (1776–1831) / Э.Е. Шишкова // Вестник Московского университета. Серия 8 «История». – 1979. – № 6. – С. 70–83.
19. *Эйнгорн В.* Московский университет, губернская гимназия и другие учебные заведения Москвы в 1812 году / В. Эйнгорн. – Вып. 1. – М.: Т-во скоропечатни Левинсон, 1912. – 36 с.
20. *Эйнгорн В.* Московский университет, губернская гимназия и другие учебные заведения Москвы в 1812 году / В. Эйнгорн. – Вып. 2. – М.: Типография Воронова, 1912. – 99 с.

Literatura

1. *Andreev A. Yu.* 1812 god v istorii Moskovskogo universiteta / A. Yu. Andreev. – М.: Изд-во MGU, 1998. – 88 с.
2. *Vinogradov N.* Sto let zhizni / N. Vinogradov. – М.: Postavshhik Dvora Ego Velichestva T-vo skoropech. A.A. Levenson, 1904. – 372 с.
3. *Gobza I.O.* Stoletie Moskovskoj 1-j gimnazii. 1804–1904 gg. Kratkij ist. ocherk / I.O. Gobza. – М.: Sinodal'naya tipografiya, 1903. – 444 с.
4. *Istoriya Moskvyy': V 6-ti tt.* – Т. 3: Period razlozheniya krepostnogo stroya. – М.: Изд-во Akademii nauk SSSR, 1954. – 872 с.
5. *Istoriya Moskvyy' s drevnejshix vremen do nashix dneij: V 3-x tt.* – Т. 2: XIX vek. – М.: Изд-во ob'edineniya «Mosgorarxiv», Moskovskie uchebniki i kartolitografiya, 1997. – 472 с.
6. *Kuncz V.E.* Mixail Nikitich Murav'ev / V.E. Kuncz // Voprosy' istorii. – 2012. – № 2. – С. 55–73.
7. *Moskovskoe uchilishhe ordena svyatoj Ekateriny'.* Istoricheskij ocherk / Sostavlen po porucheniyu soveta prepodavatelej; pod obshh. red. V.A. Vagnera. – М.: Pechatnya Snegirevoj, 1903. – 560 с.

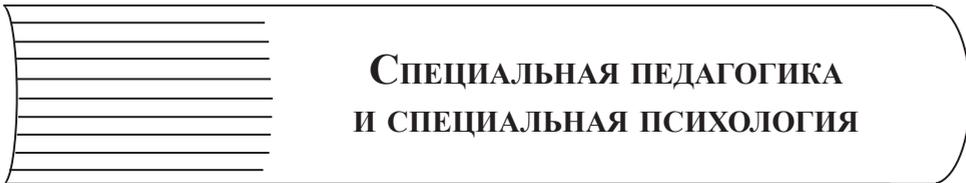
8. *Nilova O.E.* Otnoshenie k obrazovaniyu v srede moskovskogo kupechestva koncza XVIII – pervoj chetverti XIX v. / O.E. Nilova // Mirovospriyatie i samosoznanie russkogo obshhestva (XI–XX vv.). – M.: In-t ros. istorii RAN, 1994. – S. 115–133.
9. *Obrazovanie v Moskve: Istorija i sovremennost' / Avt. kol.: I.F. Yushin i dr.; red. kol.: L.I. Kezina.* – M.: Mosgoarxiv, Mosk. uchebnik, 2006. – 416 s.
10. *Pogodin M.* Shkol'ny'e vospominaniya / M. Pogodin // Vestnik Evropy'. – 1868. – № 8. – S. 605–630.
11. *Ponomareva V.V.* Universitetskij blagorodny'j pansion. 1779–1830 gg. / V.V. Ponomareva, L.B. Xoroshilova // Universitet dlya Rossii. – T. 3 – M.: Novy'j xronograf, 2006. – 432 s.
12. *Safonovich V.I.* Vospominaniya / V.I. Safonovich // Russkij arxiv. – 1903. – № 1. – S. 112–140.
13. *Straxov P.N.* Kratkaya istoriya akademicheskoy gimnazii, by'vshej pri Imperatorskom Moskovskom universitete / P.N. Straxov. – Reprintnoe izd. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2000. – 64 s.
14. *Sy'soeva E.K.* Moskovskij universitet i obshheobrazovatel'naya shkola v XVIII – nachale XX v. / E.K. Sy'soeva // Voprosy' istorii. – 2008. – № 6. – S. 118–127.
15. *Timkovskij E.F.* Vospominaniya / E.F. Timkovskij // Kievskaya starina. – 1894. – № 3. – S. 359–381.
16. *Universitet dlya Rossii / Pod red. V.V. Ponomarevoj, L.B. Xoroshilovoj.* – T. 2: Moskovskij universitet v aleksandrovskuyu e'poxu. – M.: Russkoe slovo, 2001. – 368 s.
17. *Shevy'rev S.P.* Istorija imperatorskogo Moskovskogo universiteta, napisannaya k stoletnemu ego yubileyu, 1755–1855 / S.P. Shevy'rev. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1998. – 581 s.
18. *Shishkova E'.E.* Moskovskij Universitetskij blagorodny'j pansion (1776–1831) / E'.E. Shishkova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8 «Istorija». – 1979. – № 6. – S. 70–83.
19. *E'jngorn V.* Moskovskij universitet, gubernskaya gimnaziya i drugie uchebny'e zavedeniya Moskvu' v 1812 godu / V. E'jngorn. – Vy'p. 1. – M.: T-vo skoropechatni Levinson, 1912. – 36 s.
20. *E'jngorn V.* Moskovskij universitet, gubernskaya gimnaziya i drugie uchebny'e zavedeniya Moskvu' v 1812 godu / V. E'jngorn. – Vy'p. 2. – M.: Tipografiya Voronova, 1912. – 99 s.

A.V. Kudryashyov

On the History of Education in Moscow in the First Third of the XIXth Century

The article is devoted to the formation of education in Moscow during the first third of the XIXth century. It dwells on maintenance of the city secondary and vocational educational institutions including those for women. The paper also touches upon the transformation of public opinion concerning education among merchantry and forward-minded Old Believers.

Keywords: Moscow University; grannar school; commercial college; university Noble boarding-school; Moscow women's college of Saint Ekaterina order.



СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**М.М. Семаго,
Н.Я. Семаго**

Типологическая модель психического дизонтогенеза как основа практической деятельности специалиста образования

В статье представлен анализ закономерности построения эффективной типологии дизонтогенеза отклоняющегося развития как одного из основных компонентов специальной психологии. Дается описание имеющихся в настоящее время типологий и их методологических оснований. Вводится представление о триаде компонентов типологического анализа: идеальном онтогенезе, идеальном дизонтогенезе и индивидуальном варианте развития. Рассматривается распространение метаонтологических категорий (синхрония, фрактальность, мера) на методологию типологического анализа.

Ключевые слова: моделирование; кратность анализа; методология типологического анализа; онтогенез; дизонтогенез; отклоняющееся развитие; метаонтологические категории.

Понимание внутренних законов исследуемых явлений, познание общих и специфических закономерностей, лежащих в основе научного предмета, достигается, в том числе классифицированием, объединением или разъединением групп и типов. Тем самым вносится определенное упорядочивание в сущность изучаемого объекта [8].

В настоящее время можно говорить о существовании трех основных групп типологического анализа отклоняющегося развития и соответственно о трех методологических подходах, лежащих в их основах.

✓ Эмпирические (феноменологические) типологии, основанные на наблюдаемых психических проявлениях, когда выделяются устойчивые, системно организованные совокупности поведения, особенностей познавательной деятельности, эмоциональных реакций и т. п.

✓ Междисциплинарные типологии (в том числе многоосевые систематизации), в которых используются и терминология, и содержательные показатели, и категории различных областей знания (клинической, психологической, педагогической, нейрофизиологией высшей нервной деятельности и т. п.) [3].

✓ Психологические типологии, которые в своей основе содержат, в первую очередь, психологические единицы анализа. Помимо этого они представляют системный динамический анализ взаимосвязи системы «первичных» причин, наблюдаемых особенностей и механизмов психического развития. В этом случае можно говорить о динамическом анализе особенностей «горизонтальных» (межсистемных) и «вертикальных» (межуровневых) взаимосвязей [4, 6, 10].

Как отмечает Г.В. Бурменская (2002), в основу собственно психологической типологизации должна быть заложена идея «раскрытия генетических связей в развитии», которые служат «ориентации на важные с практической точки зрения варианты развития детей и характерные для них проблемы» [1: с. 8]. В полной степени это мнение можно распространить и на развитие отклоняющееся.

В большинстве же используемых в настоящее время типологий описание различных проявлений, представляющих собой попытки упорядочения и систематизации, основывается исключительно на совокупности достаточно разнородных признаков и в основном опирается на базовые категории и термины смежных областей знаний (в первую очередь, педагогической и медицинской). Помимо этого во всех описанных выше моделях типологического анализа представлены бинарные системы (причины — феноменология, первичность — вторичность и т. п.).

Наиболее показательным в данном смысле является типологическое моделирование С.Н. Костроминой (2007). Она рассматривает построение типологических моделей как систематизацию «через описание признаков, характерных для определенной формы, группировку индуктивным способом вокруг эталонных моделей, обладающих определенными чертами или свойствами, и объединения в определенную типологию» [3: с. 393]. Далее следует связывание внешних характеристик поведения и деятельности с особенностями психических свойств и состояний — раскрытие содержания взаимосвязей явления и возможных психологических причин.

Таким образом, исследователь рассматривает типологическую модель как взаимодействие двух уровней структуры данного объекта — феноменологического и причинного, реализуя тем самым двухкомпонентную (бинарную) модель анализа. Основным выводом автора является то, что общая характеристика всех типологий — это реализация одного из двух содержаний в зависимости от того, на каких основаниях — феноменологических или причинных базируется этот анализ. Соответственно ему выделяются две группы психолого-педагогических типологических построений, по содержанию разделяемые на *феноменологические* и *детерминантные*, и по форме — на *разделенные* и *связные*. К разделенным типологиям относятся систематизированные описания «типичных состояний, функциональных проявлений и их вероятностных психологических причин, которые даются в виде перечисления (списка или перечня), без отражения причинно-следственных связей между уровнями» [3: с. 394]. «К связным типологиям относятся схемы психологической детерминации типичных проблем и их причин, а также психодиагностические таблицы. Преимущество этого вида описаний состоит

в возможности достаточно компактно и наглядно отразить связи феноменологического уровня со сложной иерархией внутри причинного уровня» [3: с. 394].

Таким образом, все типологические построения автором рассматриваются, исходя из классической двухуровневой, линейно организованной структуры анализа (причины — феноменология).

Как показано в большинстве наших работ [5–7], более эффективным для решения задач диагностики и коррекционно-развивающей деятельности специалиста образования является трехкомпонентный методологический подход и соответствующая ему типологическая модель анализа. Более того, подобная кратность типологического анализа может быть продуктивно распространена и на представления о соотношении идеального и конкретного, что является неотъемлемым компонентом практической деятельности любого специалиста, имеющего дело с различными вариантами отклоняющегося развития.

Действительно, на практике мы замечаем определенное рассогласование между тем, что приводится в качестве описаний нормативного развития или вариантов дизонтогенеза, и наблюдаемыми любым специалистом в процессе собственной деятельности особенностями конкретного ребенка. Более того, во всех учебниках и методических пособиях указываются показатели и характеристики не конкретных детей (что принципиально невозможно), но определенным образом усредненные описания каких-либо групп, которые детерминируются как «ЗПР», «аутизм», «умственная отсталость», а в ситуации условно-нормативного развития — как «условная норма», «пограничная норма», «группа риска». Возникает своеобразный «схизис», когда специалист, часто не имеющий достаточного опыта, будучи ориентирован на этот «усредненно-идеальный» образ онтогенеза/дизонтогенеза, сталкивается с реальным ребенком. Таким образом, на практике возникает насущная необходимость соотнесения «идеального» и «реального». С другой стороны, все коррекционные и развивающие мероприятия, программы, методы изначально не могут быть направлены на каждый конкретный случай, и точно так же в литературе описывается некоторое «среднее», что может быть реализовано при фронтальной (групповой и подгрупповой) деятельности специалиста, но неэффективно без соответствующих адаптаций для индивидуальной работы. Возникает необходимость «сведения» в методологическом плане идеальных моделей и конкретных оценок особенностей развития ребенка. Подобное «сведение» и рассматривается нами как типологическая модель психического развития.

Но прежде чем определиться с понятием *типологическое* как с основой практической деятельности, необходимо рассмотреть и понятие «идеальной нормы» «идеального онтогенеза» и соответственно «идеального дизонтогенеза».

Исходя из вышеприведенных соображений можно определить понятие *идеальной нормы (идеального онтогенеза)* — как не существующее в реальности образование, имеющее исключительно теоретическую значимость как объект, обладающий набором свойств и качеств, существующих в сознании одного человека или группы лиц. «Идеальная норма (модель нормы) не может служить критерием оценки реально протекающих процессов или состояний психики, но позволяет

вычленить объективные закономерности психического развития, необходимые и достаточные условия для обеспечения успешности их формирования» [2: с. 9].

Подобная модель служит целям исключительно общетеоретического «программного» описания развития. Она позволяет определить ту точку, момент, начиная с которого будет «отсчитываться» вначале индивидуальный вариант нормативного развития (условно-нормативного развития), а затем при выходе показателей психического развития из области условно-нормативного развития (области, задаваемой требованиями в данном случае среднепопуляционного социально-психологического норматива) — развития *отклоняющегося* [6].

Отсюда, как своего рода антитеза идеального онтогенеза, и возникает еще одна теоретическая модель — модель идеального дизонтогенеза. Как отмечает О.Е. Грибова (2001), «термин “идеальный дизонтогенез” избран для обозначения теоретической модели формирования... деятельности в условиях какой-либо формы патологии развития “в чистом виде”» [2: с. 9].

Точно так же «идеальный дизонтогенез» не существует в реальности, но присутствует в специальной литературе в виде наиболее обобщенной категории того или иного расстройства, отклонения в развитии. Примером, как уже указывалось, могут служить такие обобщенные категории, как «ранний детский аутизм», «общее недоразвитие речи» и т. п. И в этом случае тот набор свойств и качеств, о которых говорится в определении идеального дизонтогенеза, описывается в соответствующей научной литературе.

На практике представление об идеальной «норме/ненорме» является необходимым для создания методологической основы, включающей универсальные принципы и подходы к оценке общих закономерностей психического развития ребенка и частные, специфические особенности, характерные для отдельных вариантов условно нормативного и отклоняющегося развития. Следует также отметить, что создание идеальной модели дизонтогенеза в ее противопоставлении к модели идеального онтогенеза — в первую очередь, теоретическая задача. В то же время и для методолога понятно, что полученные «универсалии» должны каким-то образом быть использованы в конкретной ситуации. В этой ситуации мысль методолога претерпевает «движение» от идеально организованной модели — к реальности.

В реальной деятельности специалиста-практика, проводящего оценку особенностей психического развития ребенка, все время происходит сравнение, своеобразное «внутреннее сканирование» результатов этой оценки со своим, в целом, субъективным представлением о норме («местном», конкретном или «общетеоретическом» социально-психологическом нормативе). Таким образом, специалист-практик вынужден в своем мышлении как бы «подниматься» от реального конкретного случая к обобщению, к определенной идеализации ситуации. Возникает вопрос: где «место встречи» методолога-теоретика и специалиста-практика, какими показателями или критериями оно может быть оценено?

Ответ на этот вопрос может быть дан с помощью обращения к *типологическому анализу* и использованию *типологической* (типичной — по О.Е. Грибовой) модели. Такие типологические модели развития могут существовать

как для условно-нормативного, так и для отклоняющегося развития во всех его вариантах. Для нас, безусловно, интересна, в первую очередь, типологическая модель дизонтогенеза.

Таким образом, можно говорить о следующей системе анализа: идеальная модель дизонтогенеза — то есть модель, описывающая дефект в «чистом» (идеальном) виде; типологическая модель — учитывающая наиболее специфические и частотные, для данного варианта отклоняющегося развития, особенности; конкретные индивидуальные особенности психического развития отдельного ребенка. Как видно уже здесь, кратность нашего анализа становится равной трем «единицам».

Таким образом, практический работник, имея дело с конкретным ребенком, с его индивидуальными, специфичными только для него особенностями поведения и психического развития в целом, «двигается» в своем анализе от этой конкретности к типологической модели, учитывая характерные именно для нее параметры и показатели. Одновременно необходимо учитывать и сравнивать эти же реальные показатели психического развития ребенка и идеальные (в том числе и статистические) в рамках идеальной модели онтогенеза или дизонтогенеза соответственно. Конечным итогом такого анализа является «подведение» реальных особенностей развития ребенка под типологические характеристики.

Как отмечает О.Е. Грибова: «...интересы психологов-“теоретиков” и психологов-“практиков” пересекаются на уровне “типичных моделей”» [2: с. 10]. Подобное синхронное «движение мысли» методолога и практика как в ситуации нормативного развития, так и отклоняющегося представлено на рисунке 1. Такой подход позволяет достаточно эффективно разграничить области и уровни компетенции специалистов, определив объекты теоретического изучения и практической деятельности.

В то же время в реальной деятельности специалиста предлагаемая схема выглядит не так однозначно и «линейно» и должна претерпеть ряд важных структурных изменений.

Специалисту-практику, имеющему дело с реальным ребенком, необходимо «удерживать» представления как об условно-нормативном развитии, что представлено социально-психологическим нормативом (СПН) в рамках идеальной модели онтогенеза, так и об идеальном дизонтогенезе, поскольку оцениваемые особенности ребенка могут выходить за «пределы» СПН и в этом случае его развитие необходимо будет оценивать как отклоняющееся. Отметим, что подобный анализ должен происходить начиная с исходного момента построения диагностической гипотезы в процессе обследования [7]. При этом ему (специалисту) фактически одномоментно (синхронно) необходимо видеть конкретное своеобразие отклоняющегося развития ребенка в его соотношении с обоими теоретическими построениями — идеальными онтогенезом и идеальным дизонтогенезом. Таким образом, «движение мысли» практика на пути «снизу – вверх» должно претерпеть своеобразное «расщепление» (рис. 2).

В дальнейшем этот мысленный анализ должен «сойтись» на типичной, или типологической, модели, под которую и «подводится» конкретный случай. Как



Рис. 1. Соотношение идеальной, типологической и индивидуальной моделей в теоретическом плане (по О.Е. Грибовой)

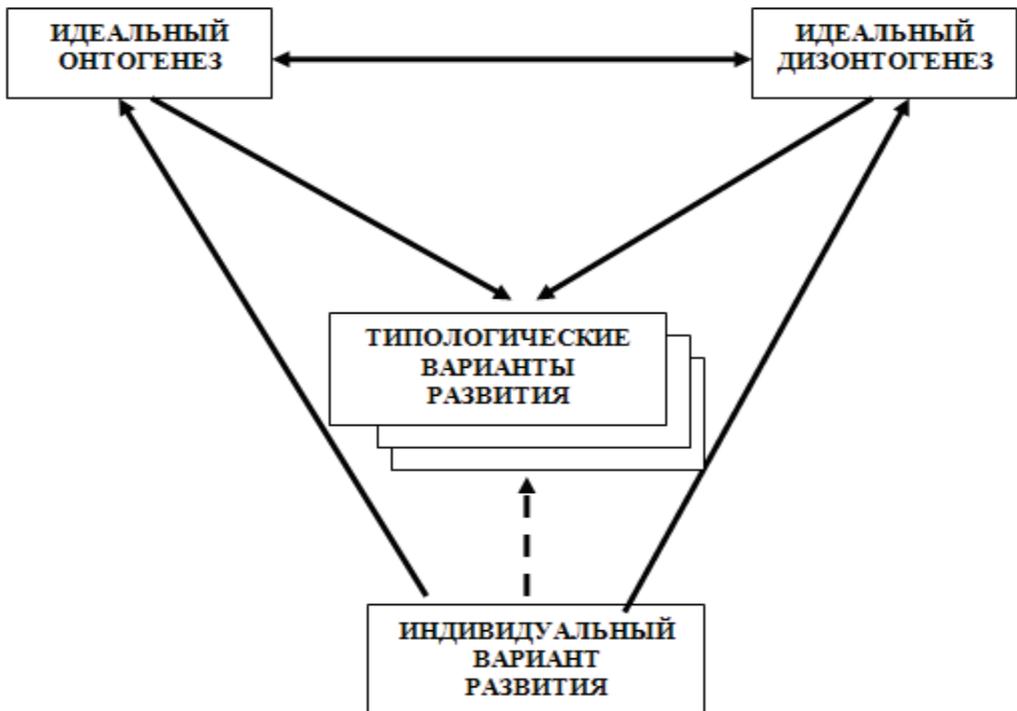


Рис. 2. Соотношение идеальной, типологической и индивидуальной моделей в реальной деятельности специалиста

отмечает О.Е. Грибова, только в этом случае можно воспользоваться типовыми программами, технологиями для проведения коррекционно-развивающей и обучающей деятельности в ее личностно-адаптированном преломлении.

В связи со сказанным выше делается более понятной и специфика деятельности специалиста образования, определяющая его диагностический функционал работы с детьми с отклоняющимся развитием.

В данной ситуации деятельность специалиста направлена на оценку актуального состояния ребенка и отнесения его развития либо к условно-нормативному (в пределах среднепопуляционного СПН), либо к отклоняющемуся. В свою очередь, отклоняющимся развитие может быть названо и в «узком» смысле — как отклоняющееся от конкретного (типологического) СПН, в данном случае «типичного» для конкретной образовательной системы. Подобный аналитический подход, например, мы наблюдаем при оценке готовности ребенка к обучению, когда в реальной практике образования готовность того или иного ребенка к началу школьного обучения сознательно или неосознанно «соотносится» с уровнем требований того образовательного учреждения, куда поступает ребенок.

Таким образом, «...“идеальные”» модели служат целям теоретического описания... развития в абсолютной норме и позволяют определить ту стартовую точку, с которой начинает проявляться... нарушение при различных формах патологии, а также ее влияние на ход интеллектуального, психического и эмоционального развития ребенка в самом обобщенном виде... “Идеальные” модели служат основанием для создания методологической базы, включающей универсальные принципы и подходы в формировании полноценной... деятельности и специфические для каждой формы патологии... “Типичные” модели позволяют учитывать наиболее вероятные проявления первичного нарушения, иерархию взаимовлияний речевой, интеллектуальной и психо-эмоциональной сфер. Именно “типичные” модели позволяют разрабатывать эффективные программы обучения в группах, подгруппах и классах, методические материалы для детей определенного возраста, с определенной формой... нарушения, с учетом структуры дефекта.

“Реальная” или “индивидуальная” модель описывает частные случаи отклонений в развитии. Эта модель наиболее сложна и для описания, и для анализа. Именно на уровне “реальной” модели онтогенеза или дизонтогенеза наиболее широко и аморфно представлена группа “пограничных” нарушений. Учет и анализ конкретного случая ложится в основу создания технологии коррекции и развития на основе синтеза известных методик, позволяя отбирать наиболее эффективные индивидуальные маршруты» [2: с. 9–10].

Несмотря на то, что это высказывание касается описываемой в работе патологии речи, мы сочли возможным привести определение О.Е. Грибовой полностью, поскольку оно как ничто другое максимально точно описывает всю ситуацию с построением системы «идеальное – типичное – конкретное».

В целом типологическая модель позволяет учитывать наиболее вероятные проявления одного из вариантов отклоняющегося развития, рассматривая совокупность симптомов в рамках синдромального подхода, что в психоло-

гии толкуется соответственно как *психологический синдром*. Именно типологические модели вариантов отклоняющегося развития позволяют поставить психологический диагноз, определить вероятностный прогноз дальнейшего развития ребенка. Самое главное — именно типологические модели позволяют разработать адекватные *типологические* программы коррекционно-развивающей работы применительно и к групповой (подгрупповой), и к индивидуальной работе с ребенком. Последнее характерно не только для деятельности психолога, но и любого другого специалиста образования.

Все это позволяет говорить о наличии типологических показателей развития, своего рода типологических нормативов.

Понятие типологического норматива определяет совокупность наиболее частотных (качественных и количественных) характеристик и особенностей ребенка, отражающих специфический (типологический) вариант развития.

В данном случае подобный анализ полностью комплементарен синдромальному анализу, бытующему в медицинских науках.

Подобное определение может быть распространено как на отклоняющееся, так и на условно-нормативное развитие, хотя типологизация последнего еще не имеет достаточной методологической базы.

Еще раз отметим, что, как это видно из рисунка 2, «движение мысли» специалиста-практика одновременно, синхронно, реализует совокупность аналитических построений «снизу – вверх» и «сверху – вниз», что является осуществлением одной из введенных нами метаонтологической категории *синхронности* [5]. В свою очередь, переход от бинарной к триадной кратности методологического анализа рассматривается нами как действие еще одной предельной категории — *меры* гармоничности анализируемых структур [9].

Подчеркнем также, что при подобном построении анализа проявляется один из основных принципов постнеклассической концептуальности, в истоках которого находится изречение древнегреческого философа Анаксагора: «Всё во всем», что нами рассматривается как действие такой метаонтологической категории, как *фрактальность*. Таким образом, и в построении методологической модели типологического анализа можно увидеть «проявление» предлагаемых нами дополнений к категориальной матрице психологии развития, в данном случае в таком ее разделе, как специальная психология [5].

В свою очередь, в теоретико-методологических подходах к разработке методических материалов и инструментария в основном используется принцип анализа «сверху – вниз», который предполагает на основе модели «идеального дизонтогенеза» разработку универсальных закономерностей и теоретических моделей применительно к типичным вариантам развития.

Резюмируя, можно еще раз привести мнение О.Е. Грибовой, которое полностью согласуется и с предлагаемыми нами принципами анализа.

Она считает рациональным построение именно трехуровневых моделей: «идеальная модель» — призванная описывать норму и дефект в чистом виде вне влияний личностного или социального плана; «типичная модель», учи-

тывающая эти влияния в их наиболее частотном или характерном варианте; «индивидуальная модель», включающая все необходимые характеристики в каждом конкретном случае.

Подобные рассуждения и предлагаемая модель анализа оказываются предельно важными именно в ситуации постановки типологического диагноза, который в образовательной ситуации оказывается центральным, «ядерным» элементом деятельности всей междисциплинарной команды, ориентированной на комплексное сопровождение «особого» ребенка в образовательной среде.

Литература

1. Бурменская Г.В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий / Г.В. Бурменская // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 5–14.
2. Грибова О.Е. Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений / О.Е. Грибова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 3–10.
3. Костромина С.Н. Психология диагностической деятельности в образовании / С.Н. Костромина. – СПб.: Наука, 2007. – 489 с.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 144 с.
5. Семаго М.М. Психология развития в постнеклассической научной картине мира / М.М. Семаго. – М.: Изд-во АПК и ППРО, 2010. – 332 с.
6. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: Генезис, 2011. – 399 с.
7. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
8. Сорокин В.М. Специальная психология: учеб. пособие / В.М. Сорокин; науч. ред. Л.М. Шипица. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
9. Сороко Э.М. Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем / Э.М. Сороко. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
10. Шенко Е.Л. Психодиагностика нарушений развития у детей: учеб. пособие / Е.Л. Шенко. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. – 153 с.

Literatura

1. Burmenskaya G.V. Tipologičeskij analiz ontogeneza individual'ny'x razlichij / G.V. Burmenskaya // Voprosy' psixologii. – 2002. – № 2. – S. 5–14.
2. Gribova O.E. Priem nauchnogo modelirovaniya kak sredstvo izučeniya rečevy'x narushenij / O.E. Gribova // Defektologiya. – 2001. – № 1. – S. 3–10.
3. Kostromina S.N. Psixologiya diagnostičeskoj deyatel'nosti v obrazovanii / S.N. Kostromina. – SPb.: Nauka, 2007. – 489 s.
4. Lebedinskij V.V. Narusheniya psixičeskogo razvitiya u detej / V.V. Lebedinskij. – 2-e izd. – M.: Akademiya, 2004. – 144 s.
5. Semago M.M. Psixologiya razvitiya v postneklassičeskoj nauchnoj kartine mira / M.M. Semago. – M.: Izd-vo APK i PPRO, 2010. – 332 s.

6. *Semago M.M.* Tipologiya otklonyayushhegosya razvitiya. Model' analiza i ee ispol'zovanie v prakticheskoy deyatelnosti / M.M.Semago, N.Ya.Semago. – M.: Genezis, 2011. – 399 s.
7. *Semago N.Ya.* Teoriya i praktika ocenki psixicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'ny'j i mladshij shkol'ny'j vozrast / N.Ya. Semago, M.M. Semago. – SPb.: Rech', 2005. – 384 s.
8. *Sorokin V.M.* Special'naya psixologiya: ucheb. posobie / V.M. Sorokin; nauch. red. L.M. Shipicza. – SPb.: Rech', 2003. – 216 s.
9. *Soroko E'.M.* Zoloty'e secheniya, processy' samoorganizacii i e'volucii sistem: Vvedenie v obshhuyu teoriyu garmonii sistem / E'.M. Soroko. – M.: KomKniga, 2006. – 264 s.
10. *Shepko E.L.* Psixodiagnostika narushenij razvitiya u detej: ucheb. posobie / E.L. Shepko. – Irkutsk: Izd-vo Irkut. gos. ped. un-ta, 2000. – 153 s.

*M.M. Semago,
N.Ya. Semago*

A Typological Model of Mental Dysontogenesis as the Basis of the Education Specialist's Practical Activity

The article presents an analysis of formation regularity of a deviant development dysontogenesis effective typology as one of basic components of special psychology. Actual typologies and its methodological basements are described. The idea of typological analysis components trine is introduced: ideal ontogenesis, ideal dysontogenesis (deviant development) and individual development variation. The process of specialist's analytical activities in typologization of psychological development particularities of child examining is described. Application of metaontological categories (synchrony, fractality, gauge) to typological analysis methodology is considered.

Keywords: modeling; order of analysis; typological analysis methodology; ontogenesis; dysontogenesis; deviant development, metaontological categories.

О.В. Воробьева

Анализ профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде

Подготовка специалиста, способного работать в современном образовательном пространстве и востребованного рынком труда, — ключевая задача системы среднего профессионального образования. В статье обоснована необходимость формирования у студентов профессиональных компетенций, требующихся для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья как одного из важнейших компонентов подготовки будущего учителя младших классов.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзия; интеграция; компетенция; компетентность; профессиональная компетенция.

Ведущая тенденция в развитии зарубежного и российского специального образования конца XX – начала XXI в. — интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в систему массового образования.

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и эффективное. Направление на развитие инклюзивного обучения становится одним из главных приоритетов в российской образовательной политике.

Инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется международными, федеральными, правительственными, ведомственными, региональными документами.

Новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ так определяет понятия «инклюзивное образование» и «дети с ограниченными возможностями здоровья»:

– **инклюзивное образование** — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

– **обучающийся с ограниченными возможностями здоровья** — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом раз-

витии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) также учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [4].

Подобная практика оказывается принципиально невозможной без организации командной работы специалистов, что и является базовым компонентом формирования интегративной среды в образовательных учреждениях различного вида и формы на каждом этапе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогическая основа инклюзивного образования — специально-организованная, проблемно-ориентированная, субъектно-объектная деятельность, направленная на решение воспитательных, образовательных, коррекционно-развивающих, социальных задач детей с ОВЗ в условиях конкретного микросоциума.

Для достижения положительных результатов необходимо, чтобы система оказания помощи детям с ОВЗ была профессионально сконструирована специалистами: психологами, педагогами, врачами и реализовывалась с учетом индивидуальных особенностей ребенка, результатов психолого-педагогического мониторинга, возможностей образовательного учреждения.

Серьезно сказывается на качестве проводимой психолого-педагогической реабилитации детей с ОВЗ недостаточный уровень профессиональной компетентности, который проявляется в непонимании педагогом общеобразовательного учреждения механизмов формирования имеющегося нарушения у ребенка и приводит, как следствие, к невозможности использования специальных средств и методов в педагогическом процессе.

Помимо этого психолого-педагогические основы инклюзивного образования не могут быть ограничены только лишь рамками задач преодоления трудностей в обучении ребенка с ОВЗ, а должны способствовать достижению им успешной социализации, сохранению и укреплению здоровья, защите прав и свобод.

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы России в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки будущих учителей.

В этом ракурсе важным условием достижения профессионализма является специальная психолого-педагогическая подготовка в заведениях среднего профессионального образования, позволяющая учителю эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и их нормально развивающихся сверстников.

В отечественной педагогической науке имеется широкий спектр исследований, главная тема которых — повышение, углубление профессиональной подготовки студентов. Стратегические направления подготовки учителя разработаны в трудах С.И. Архангельского, Е.П. Белозерцева, Н.В. Кузьминой, М.М. Левиной, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина, А.И. Щербакова и др.

В ряде работ рассматриваются различные проблемы совершенствования учебного процесса в учреждениях повышения квалификации (В.Г. Воронцова, Н.М. Чегодаев), новые формы организации методической работы (Н.Д. Иванов, В.В. Дудников, Н.П. Гришина, А.П. Ситник и др.).

Отдельные аспекты формирования этих умений нашли отражение в исследованиях, посвященных:

– вопросам развития профессиональной компетентности учителя (Т.Г. Браже, Н.В. Карнаух, В.Ю. Кричевский, А.К. Маркова, Н.Н. Лобанова, Е.П. Тонконогая и др.);

– проблемам научной организации труда (Н.К. Крупская, И.П. Радченко, М.М. Поташник и др.);

– раскрытию сущности педагогических умений, в том числе проективных, и условий их формирования (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, В.А. Слостенин, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков и др.);

– изучению структуры педагогического мышления (Ю.Н. Кулюткин, Е.К. Осипова, А.А. Орлов, Л.Ф. Спирин, М.Л. Фрумкин и др.).

Категория «готовность к деятельности» в психолого-педагогической литературе трактуется неоднозначно: как предстартовое состояние (А.Д. Ганюшкин), состояние бдительности (Л.С. Нерсесян), активное состояние личности, вызывающее деятельность (Н.И. Кузнецова), совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу (Е.Н. Шиянов).

Специфика готовности к педагогическому труду также отражена в исследованиях Н.В. Кузьминой, Т.Ф. Садчиковой, В.И. Смирновой, В.И. Спириной, В.А. Слостенина, Е.Г. Шаина, А.В. Перушкина, Д.Ю. Коптева и др. [1].

Профессиональная готовность учителя начальных классов к работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике рассматривается многими авторами как целостное образование личности, интегрирующее мотивационный, содержательный и операционный компоненты. По мнению Ю.В. Шумиловой, в структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей входят ключевые содержательные компоненты:

1) личностно-смысловой (отрефлексируемая установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование детей);

2) когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей);

3) технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста) [7].

Исходя из требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах», в числе профессиональных компетенций, соответствующих квалификации «Учитель начальных классов», обозначены: педагогический контроль, оценивание процесса и результата обучения, средства контроля и оценки качества образования, психо-

лого-педагогические основы оценочной деятельности педагога, проведение педагогического наблюдения и диагностики, интерпретация полученных данных; представления о нарушениях в соматическом, психическом, интеллектуальном, сенсорном развитии ребенка, их систематики и статистики, особенности работы с детьми с особыми образовательными потребностями [5].

Умение работать с детьми с особыми образовательными потребностями — это способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития [6].

Согласно ФГОС СПО (повышенный уровень) к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) относятся ключевые и профессиональные компетенции [5].

В примерном учебном плане и в структуре ОПОП СПО углубленной подготовки с целью формирования вышеобозначенных ключевых и профессиональных компетенций, введен профессиональный цикл, который состоит из общепрофессиональных дисциплин (ОП) и профессиональных модулей (ПМ) в соответствии с основными видами деятельности [3].

Введение профессиональных модулей в ФГОС призвано объединить содержательные, организационные, методические и технологические компоненты профессионального обучения, а также теоретические и прикладные аспекты; обеспечить структурную связанность всего образовательного комплекса, совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершенной единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля. Все это позволит оптимизировать воспитательно-образовательный процесс, повысить качество профессиональной подготовки студентов учреждений СПО.

Поэтому целью подготовки специалистов, работающих с детьми младшего школьного возраста детей группы риска, должна являться не столько передача им профессиональных знаний и умений, сколько формирование профессионально подготовленной личности, обладающей целостным психолого-педагогическим и методическим мышлением, что требует определенных педагогических условий (требований) подготовки.

Рассмотрим содержание ОПОП по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах».

В рамках **ОП 01 Педагогика** (обязательная учебная нагрузка — 88 ч., из них обязательная самостоятельная нагрузка — 44 ч.) изучаются педагогические условия предупреждения и коррекции социальной и школьной дезадаптации; понятие нормы и отклонения, нарушения в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка), их систематика и статистика; особенности работы с одаренными детьми, детьми с особыми образовательными потребностями, девиантным поведением.

На формирование данных знаний отводится лишь 30 часов, из них 22 часа на самостоятельную работу.

В рамках **ОП 02 Психология** (обязательная учебная нагрузка — 86 ч., из них обязательная самостоятельная — 43 ч.) изучаются психологические основы предупреждения и коррекции школьной и социальной дезадаптации, девиантного поведения.

На изучение отводится лишь 24 часа, из них 10 часов на самостоятельную работу.

В рамках **ПМ 01. Преподавание по программам начального общего образования МДК* 01.01 Теоретические основы организации обучения в начальных классах** (обязательная учебная нагрузка — 148 ч., из них обязательная самостоятельная — 74 ч.) студенты научаются планировать и проводить работу с одаренными детьми в соответствии с их индивидуальными особенностями; планировать и проводить коррекционно-развивающую работу с обучающимися, имеющими трудности в обучении.

На данный курс отводится лишь 16 часов, из них 10 часов на самостоятельную работу.

В рамках **ПМ 03. Классное руководство МДК 03.01 Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя** (обязательная учебная нагрузка — 128 ч., из них обязательная самостоятельная — 64 ч.) обучающиеся узнают особенности работы классного руководителя с социально неадаптированными (дезаптированными) детьми.

На изучение отводится лишь 12 часов, из них 8 часов на самостоятельную работу.

Таким образом, проанализировав содержание ОПОП по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах», мы пришли к выводу о том, что психолого-педагогическая подготовка выпускника-специалиста, способного работать в инклюзивной образовательной среде, распределение учебного материала и количество часов, отводимых на его усвоение, не могут в полном объеме сформировать заявленные компетенции.

На наш взгляд, содержание ОПОП носит бессистемный характер и охватывает лишь небольшую категорию учащихся с отклонениями и учащихся с особыми образовательными потребностями: одаренные дети, дезаптированные дети, девиантные дети, дети «группы риска».

Из анализа также следует, что в настоящее время приоритетным направлением в подготовке будущих учителей остается психолого-педагогическое направление, а вопросы коррекционно-развивающего обучения по специальным дисциплинам пока не введены в программу подготовки будущих учителей начальной школы.

В соответствии с принципами инклюзивного образования подготовка будущего учителя начальных классов обязательно должна включать особенности

* Междисциплинарный курс.

коррекционно-развивающего обучения. Для этого необходимо внести изменения в методику преподавания программных курсов. Анализ научных данных о специальной методической подготовке будущего учителя к работе с детьми с ОВЗ позволяет утверждать, что коррекционно-развивающее обучение может быть одним из важнейших, действенных, резервных средств современной дидактики, способным повысить эффективность ведения процесса обучения.

Концепция федеральных государственных стандартов общего образования ставит перед педагогическим образованием стратегические задачи в подготовке педагогов нового поколения. Требования, предъявляемые учителю в наступившем столетии, отличаются прежде всего наличием у педагогов ключевых компетенций, отражающих, с одной стороны, качество педагогического образования, а с другой, — конкурентоспособность педагога на рынке труда, так как заказчиком образовательных услуг сегодня является не только государство, но и родители, и дети.

Согласно стратегии стандартов второго поколения, современному учителю необходимо отказаться от «знаниевой» парадигмы образования и перейти к его новому содержательному аспекту, ориентированному на личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие учащихся. Данная задача предполагает пересмотр подготовки специалиста в педагогическом вузе с ориентацией на деятельностный подход, который обеспечивает непрерывность образования и самообразования личности будущего учителя в течение всей жизнедеятельности и профессионализм педагога [2].

Профессиональная подготовка педагога в условиях реализации стандартов нового поколения предусматривает создание индивидуальной образовательной программы студента с ориентацией на духовно-нравственные ценности в профессиональной деятельности. Данная программа поможет самоопределиться будущему учителю в выбранной профессии, сформировать необходимые личностные качества и ключевые компетенции, которыми должен владеть педагог нового времени.

Таким образом, качество профессиональной подготовки выпускников педагогических колледжей не отвечает требованиям начальной школы. Причиной низкой результативности учебного процесса являются пассивные формы функциональной деятельности у большинства студентов. Студент обязан воспринять изложенную идею, запомнить и передать ее на зачете или экзамене. Поэтому сегодня студенты сдают зачеты по теоретическому материалу, а не по тематическому плану урока, не по практическим формам организации учебно-воспитательного процесса. То есть у них проверяются только теоретические знания, а не предметные умения. У студентов не проверяется готовность применить эти знания и умения в педагогической деятельности, то есть их предметная и методическая компетенция.

Существующая система профессиональной подготовки учителя в колледже направлена не на формирование профессиональной деятельности студентов, а на усвоение ими определенной совокупности знаний и умений. На усвоение этих знаний и направлены все усилия обучаемых. Преимущественная ориентация колледжей на передачу студентам только определенной суммы знаний и уме-

ний не может сформировать у них системного видения педагогической деятельности. В результате та деятельность, к выполнению которой готовится студент, распадается для него на ряд слабо связанных друг с другом нефункциональных умений, практически не соотнесенных с контекстом его будущей работы.

Теоретический анализ исследований и ФГОС СПО по проблеме подготовки учителя к коррекционно-развивающему обучению детей младшего школьного возраста показывает, что говорить о целостном опыте подготовки кадров для работы с детьми группы риска пока не приходится.

Отдельные попытки предпринимаются по модернизации содержания учебных курсов, но они ни в коей мере не могут гарантировать устойчивый положительный результат в подготовке будущего учителя начальных классов к коррекционно-развивающей деятельности, так как недостаточное внимание уделено частным вопросам педагогики, составляющим основу предметных знаний.

Следовательно, подготовку будущего педагога к обучению детей группы риска и детей с ОВЗ необходимо включить в общий профессионально-образовательный процесс СПО.

Таким образом, решение проблемы подготовки будущих специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволит интенсивно вводить инклюзивное образование в колледжах, повысит профессиональный уровень выпускников, что поможет удовлетворить запросы всех потребителей профессиональных услуг — личности, общества, государства.

Подготовка кадров для инклюзивного образования является одним из условий реализации самой инклюзии. На настоящий момент решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически.

Литература

1. *Лебедева Г.А.* Обучение педагогическому проектированию в процессе профессиональной подготовки учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Лебедева. – М., 1997. – 26 с.
2. *Назарова Н.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
3. Приказ Минобрнауки РФ от 05.11.2009 г. № 535 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 050146 — «Преподавание в начальных классах» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96809/>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // URL: http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования // URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm535-1n.pdf.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>.
7. *Шумиловская Ю.В.* Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Шумиловская. – Шуя, 2011. – 126 с.

Literatura

1. *Lebedeva G.A.* Obuchenie pedagogicheskomu proektirovaniyu v processe professional'noj podgotovki uchitelya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / G.A. Lebedeva. – M., 1997. – 26 s.
2. *Nazarova N.* Integrirovannoe (inklyuzivnoe) obrazovanie: genezis i problemy vnedreniya / N. Nazarova // *Social'naya pedagogika*. – 2010. – № 1. – S. 77–87.
3. Prikaz Minobrnauki RF ot 05.11.2009 g. № 535 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 050146 — «Prepodavanie v nachal'ny'x klassax» (Zaregistrirvano v Minyuste RF 08.12.2009 g. № 15426 // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96809/>
4. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya 15426 // URL: http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf.
5. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart srednego professional'nogo obrazovaniya 15426 // URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm535-1n.pdf
6. Federal'ny'j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» 15426 // URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>
7. *Shumilovskaya Yu.V.* Podgotovka budushhego uchitelya k rabote s uchashhimisya v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Yu.V. Shumilovskaya. – Shuya, 2011. – 126 s.

*O.V. Vorobyova***Analysis of Intending Primary-School Teacher's Professional Preparation to Work in Inclusive Educational Environment**

Preparation of the expert capable to work in modern educational space and demanded by the labor market is a key problem of the vocational education system. The paper proves the need for formation of students' professional competences to work with physically retarded children as one of the major components of the intending primary-school teacher's training.

Keywords: inclusive education; inclusion; integration; competence; competency; professional competence.

С.М. Дмитриева

Представления учителей об образе ученика и условиях учебного взаимодействия в различных формах обучения

В ходе исследования установлено, что для педагогов, работающих во фронтальной форме обучения, образ «идеального ученика» связан с удобным учеником, на которого легко воздействовать. Учителя, имеющие опыт индивидуальной работы, готовы к выстраиванию с учеником партнерских отношений, к принятию его активности, ценности личности и уникальности индивидуальных возможностей. Они выделяют больше условий, значимых для эффективного учебного взаимодействия. Учебный процесс рассматривается ими как «субъект-субъектный», который зависит не только от учителя, но и от ученика.

Ключевые слова: образ ученика; условия эффективного учебного взаимодействия; профессиональное сознание; фронтальная и индивидуальная формы обучения.

В связи с принятием Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования возникла необходимость пересмотреть не только содержание, методы, формы обучения и воспитания, но и ответить на вопрос — какой тип личности должен быть целью образования: послушный исполнитель, которым можно манипулировать, или личностная индивидуальность. От этого зависит выбор педагогом своей профессиональной позиции, определяющей тип и характер взаимодействия с учеником.

По мнению А.К. Марковой, «профессиональная педагогическая позиция» — это «устойчивая система отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющая его поведение» [3: с. 9]. Из всего многообразия отношений, характерных для педагогического сознания, в качестве центрального выделяют отношение педагога к ученику как субъекту собственной жизни, как цели и ценности образования. Представленность в сознании педагога этого отношения и определяет его профессиональную позицию, тип взаимодействия с учеником [10].

В нашем исследовании, вслед за Е.Г. Юдиной, мы считаем целесообразным выделение такого структурного компонента профессиональной позиции учителя, как его представление об «образе ученика». Именно это представление, на наш взгляд, оказывает влияние как на осознание педагогом целей своей деятельности, так и на выбор им соответствующих средств и на его предполагаемые результаты собственной деятельности. Выделенная сфера отношений «образ ученика» характеризуется тем, что любой педагог зачастую имеет перед собой некоторый, порой неосознаваемый образ того, каким бы он хотел

видеть ученика в будущем. В соответствии с этим образом педагог может предпринимать усилия, направленные на то, чтобы «совместить» реального ученика с этим идеальным учеником. Кроме того, структура, определяемая нами как «образ ученика», помимо отсроченных ожиданий включает в себя также и представления педагога об актуальном состоянии ученика, то есть о том, каким он должен быть и как себя должен вести в настоящем. Следовательно, мы имеем очевидную зависимость процесса постановки целей и выбора средств от того «образа ученика», который присутствует в позиции педагога.

В зависимости от позиции педагога ученик может представляться и как «материал» в руках педагога, и как равноправный партнер в общении [10].

Согласно результатам исследования С.В. Кондратьевой, направленность педагога на учебную деятельность, ее предметность формирует в содержании «образа ученика» качества, наиболее важные в обучении (знания, умения, способности). По мнению В.Н. Козиева, у учителей складывается «чрезмерно упрощенный образ ученика». Н.М. Божко полагает, что учитель, ориентируясь на отдельные характеристики учащихся, имеет дело не с реальными учениками, а с их упрощенными моделями. За пределами внимания учителя остаются субъективные устремления и интересы ученика, проявление его эмоциональной сферы, мотивы поведения, ценностные ориентации, индивидуальные свойства [6: с. 407].

Обзор литературы показал, что сравнительный анализ содержательных характеристик «образа ученика» и представлений об эффективном учебном взаимодействии, отражающихся в профессиональном сознании учителей, работающих в разных формах обучения, в педагогической психологии практически не проводился.

Для исследования имеет принципиальное значение, что в современной школе чаще всего используются две формы обучения: фронтальная и индивидуальная.

При фронтальном обучении учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он определяет единый для всех темп работы. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс, не упуская из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Однако принято считать, что при фронтальной форме обучения учитель не ориентирован на индивидуальность ученика, специфику его способностей и интересов. При индивидуальной форме обучения учитель выявляет способности каждого ученика, строит содержание и методы обучения и воспитания, соответствующие возрастным и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям детей. При этом контакт между учителем и учеником более тесный.

Это и обусловило выбор цели исследования — сравнительный анализ «образа ученика» и представлений об условиях учебного взаимодействия, отражающихся в профессиональном сознании педагогов, работающих в индивидуальной и фронтальной формах обучения.

Исследование проводилось в общеобразовательных учреждениях г. Москвы (ГБОУ Центр образования «Технологии обучения», ГБОУ СОШ «Школа надомного обучения» № 371, 542, 388) и г. Протвино Московской области (МБОУ СОШ № 1, 3, МБОУ «Гимназия», МБОУ «Лицей» № 1, МОУ «Лицей» № 2).

В исследовании приняли участие две группы учителей начальных классов: 65 учителей, работающих во фронтальной форме обучения, и 63 учителя, работающих в индивидуальной форме обучения, всего 128 учителей.

Педагогам было предложено письменно ответить на два вопроса.

Результаты контент-анализа ответа на первый вопрос: «По вашему мнению, идеальный ученик — это ученик, обладающий следующими качествами: ...» представлены в таблицах 1–2.

Таблица 1

**Образ идеального ученика в представлении педагогов,
работающих во фронтальной форме обучения**

Качества	Количество упоминаний (%)
Мотивация к учению, любознательный	41
Внимательный	40
Умный	30
Добрый	28
Трудолюбивый	23
Дисциплинированный	20
Прилежный	20
Целеустремленный	19
Усидчивый	19
Воспитанный	14

Таблица 2

**Образ идеального ученика в представлении педагогов,
работающих в индивидуальной форме обучения**

Качества	Количество упоминаний (%)
Мотивация к учению, любознательный	53
Трудолюбивый	34
Внимательный	20
Усидчивый	20
Добрый	20
Ответственный	19
Умный	17
Оптимистичный	14
Активный	12
Воспитанный	12

Портрет, выявленный в данном исследовании, оказался довольно разнообразным, включающим как интеллектуальные качества, так и эмоционально-волевые и нравственные качества.

Интеллектуальные качества представлены определениями: «мотивация к учению», «любопытный», «умный». В группе учителей, работающих во фронтальной форме обучения, мотивацию к учению выделили 41 % учителей. Среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, таких было значительно больше (53 %). По нашему мнению, это говорит о том, что педагоги, работающие в индивидуальной форме, чаще отмечают важность учебной мотивации и любопытности для развития учащегося как субъекта учебной деятельности. 30 % учителей фронтальной формы обучения включили в идеальный образ такое качество, как умный. Среди педагогов индивидуальной формы обучения таких было выявлено значительно меньше, что составило 17 %. Это можно объяснить тем, что освоение учебной деятельности связано с общими (интеллект) и специальными способностями. Если ребенок умный, то он с большей вероятностью может достичь заявленных образовательных результатов. Не многие учителя фронтальной формы обучения могут найти индивидуальный подход к слабым ученикам, строить индивидуальные образовательные программы для учащихся, которые испытывают трудности. Поэтому качество «умный» для этих педагогов является более важным.

Эмоционально-волевые качества представлены определениями: «трудолюбивый», «внимательный», «усидчивый». 34 % учителей индивидуальной формы обозначили трудолюбие важным качеством идеального ученика. Среди педагогов фронтальной формы таких было меньше — 23 %. Это свидетельствует о большей готовности педагогов индивидуальной формы принимать активность ребенка. Необходимо отметить значительное количество учителей фронтальной формы обучения, для которых внимательность является неотъемлемым качеством идеального ученика — 40 %. Среди учителей индивидуальной формы обучения таких было в 2 раза меньше — 20 %. Результаты говорят о том, что во фронтальной форме обучения часто возникает такой тип взаимодействия, при котором учитель говорит — ученики слушают, пассивно воспринимая чужие мысли, знания. При этом от учеников требуется постоянное внимание и сосредоточенность. В противном случае происходит нарушение дисциплины, и эффективность учебного процесса снижается. Различия между количеством учителей фронтальной и индивидуальной форм обучения, выделивших такое качество, как усидчивость, незначительны и составляют 19 % и 20 % соответственно. Это можно объяснить тем, что в представлении педагогов данное качество является необходимым для успешного освоения учебной деятельности при любой форме обучения.

Нравственные качества представлены следующими определениями: «добрый», «воспитанный». 28 % учителей фронтальной формы и 20 % учителей индивидуальной формы выделили в образе ученика доброту. Различия между количеством учителей, которые включили воспитанность в качества «идеаль-

ного ученика», незначительно и составляет 14 % и 12 % соответственно. Это говорит о том, что педагоги осознают важность вышеназванных качеств для достижения оптимального взаимодействия.

Как мы видим, образ идеального ученика у педагогов обеих групп схож в отношении выделения в нем мотивации к учению, любознательности, ума, трудолюбия, усидчивости, доброты и воспитанности. Однако имеются некоторые расхождения в восприятии идеального ученика. Так, педагоги, работающие в индивидуальной форме, к важным качествам идеального ученика относят также ответственность — 19 %, оптимизм — 14 %, активность — 12 %, характеризующие его как субъекта учебной деятельности. Это может быть связано с тем, что учитель, в индивидуальной форме обучения, выстраивает взаимодействие с учеником, учитывая уровень учебной подготовленности школьника, его темп работы, специфику мышления, интересы и склонности.

Для учителей, работающих во фронтальной форме обучения, дисциплинированность — 20 %, прилежность — 20 % и целеустремленность — 19 % являются необходимыми характеристиками идеала. С учеником, обладающим прилежностью, легче достичь дисциплины на уроке и осуществлять контроль за его деятельностью. Самостоятельному исследованию и творчеству при таком типе взаимодействия почти нет места.

Кроме того, в группе учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, выявлено 8 % тех, кто считает, что идеальных учеников нет и у каждого ребенка есть свои достоинства и недостатки. Это может свидетельствовать о безусловном принятии своих учеников, толерантном отношении к особенностям другого человека. В тесном взаимодействии ученик начинает открываться учителю как реальный человек, со своими индивидуальными и возрастными особенностями.

Полученные данные подтверждаются результатами исследования, проведенного ранее [1]. Используя авторскую методику Е.Г. Юдиной, мы выяснили, что представления учителей начальной школы, работающих во фронтальной форме обучения, об «образе ребенка» более авторитарны, чем представления учителей, работающих в индивидуальной форме обучения. При этом отношение к ученику как к субъекту в процессе учебного взаимодействия в очень малой степени характерно для учителей, работающих во фронтальной форме обучения. Характерным является объектное отношение. Это свидетельствует о большей готовности учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, уважительно относиться к интересам, запросам, личностным особенностям ученика, учитывать точку зрения ученика, а следовательно, предоставить ему определенную свободу выбора.

Так как основным фактором, определяющим форму обучения, мы считаем способ учебного взаимодействия, нам необходимо было узнать, какие важные условия эффективного взаимодействия выделяют педагоги начальной школы. Для выявления представлений педагогов об учебном взаимодействии проведен анализ ответов на второй вопрос: «От кого и от чего зависят особенности учебно-

го взаимодействия между учителем и учащимися на уроке? Отметьте 3 варианта и проранжируйте их по степени важности». Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Значимые условия эффективного учебного взаимодействия
в представлении учителей, работающих в различных формах обучения**

Условия	Коэффициент значимости	
	учителя индивидуальной формы обучения	учителя фронтальной формы обучения
Личностные качества учителя	0,66	0,26
Индивидуальные качества учащихся	0,79	0,70
Методика преподавания учителя	0,63	0,60
Мотивация учащихся	1	1,21
Профессионализм учителя	1,11	1,63
Специфика предмета	0,24	0,09
Личные отношения между учителем и учащимися	0,45	0,56
Настроение учителя	0	0,02
Настроение учащихся	0,13	0,05
Возраст учителя	0	0
Возраст учащихся	0,05	0
Тип урока	0,11	0,05
Позиция учителя по отношению к учащимся	0,76	0,70

Чем больше значение коэффициента (минимальное значение — 0, максимальное — 3), тем более значимо, по мнению учителей, данное условие для эффективности учебного взаимодействия.

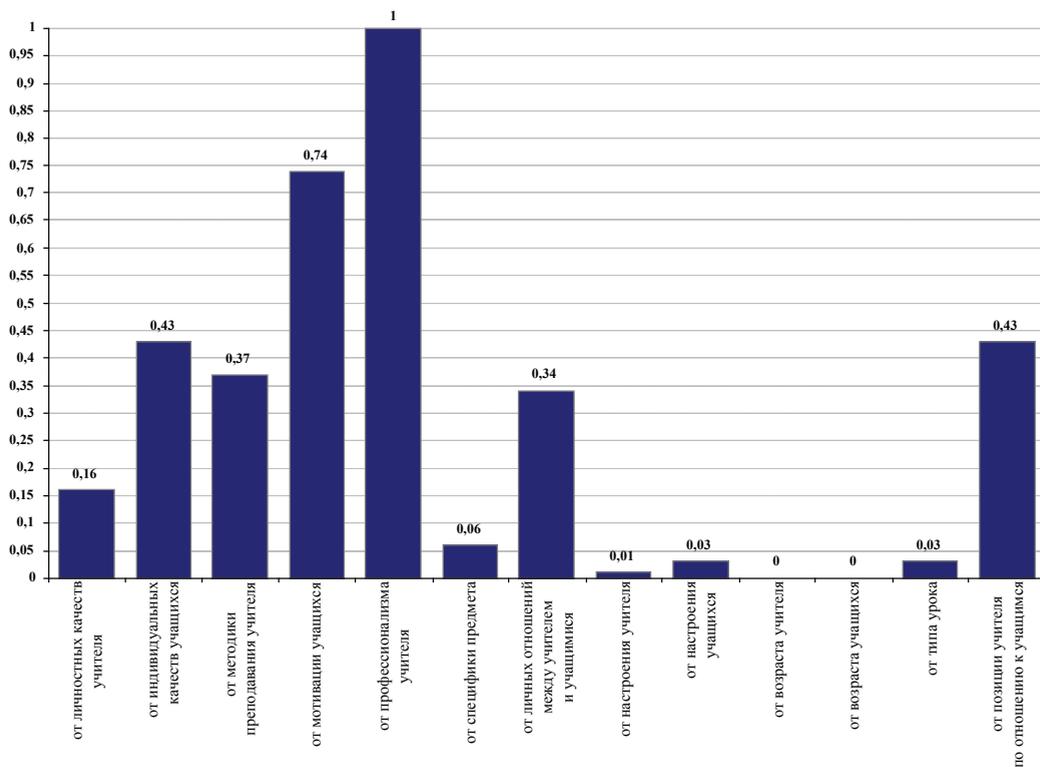
Представленные в таблице 3 результаты показывают, что учителя, работающие во фронтальной и индивидуальной формах обучения, имеют сходные представления об условиях эффективного взаимодействия. Они считают, что особенности учебного взаимодействия зависят от профессионализма учителя и мотивации учащихся. Также важна позиция по отношению к учащимся в совокупности с индивидуальными качествами учеников. Именно при наличии этих показателей возможно построить эффективный учебный процесс. Однако учителя, работающие во фронтальной форме обучения, свои личностные качества не рассматривают в качестве важного условия эффективного взаимодействия. Это может свидетельствовать о недостаточном уровне самосознания педагогов. Учитель не связывает свои потенциальные возможности, перспективы личностного и профессионального развития с учебным взаимодействием и не может использовать свои личностные ресурсы для его построения.

Наименее важными условиями, влияющим на учебное взаимодействие, по мнению учителей обеих групп, является настроение, возраст учителя и учеников, тип урока.

Для сравнительной оценки значимости компонентов учебного взаимодействия, у каждой категории педагогов полученные абсолютные величины переведены в относительные. База сравнения принята равной 1. Результаты представлены на диаграммах 1–2.

Диаграмма 1

Сравнительная характеристика значимости компонентов учебного взаимодействия учителей, работающих во фронтальной форме обучения



Для оценки наиболее значимых, по мнению учителей, вариантов рассмотрим ответы, значимость которых превышает среднее значение — 0,5.

Для учителей, работающих во фронтальной форме обучения, это следующие варианты:

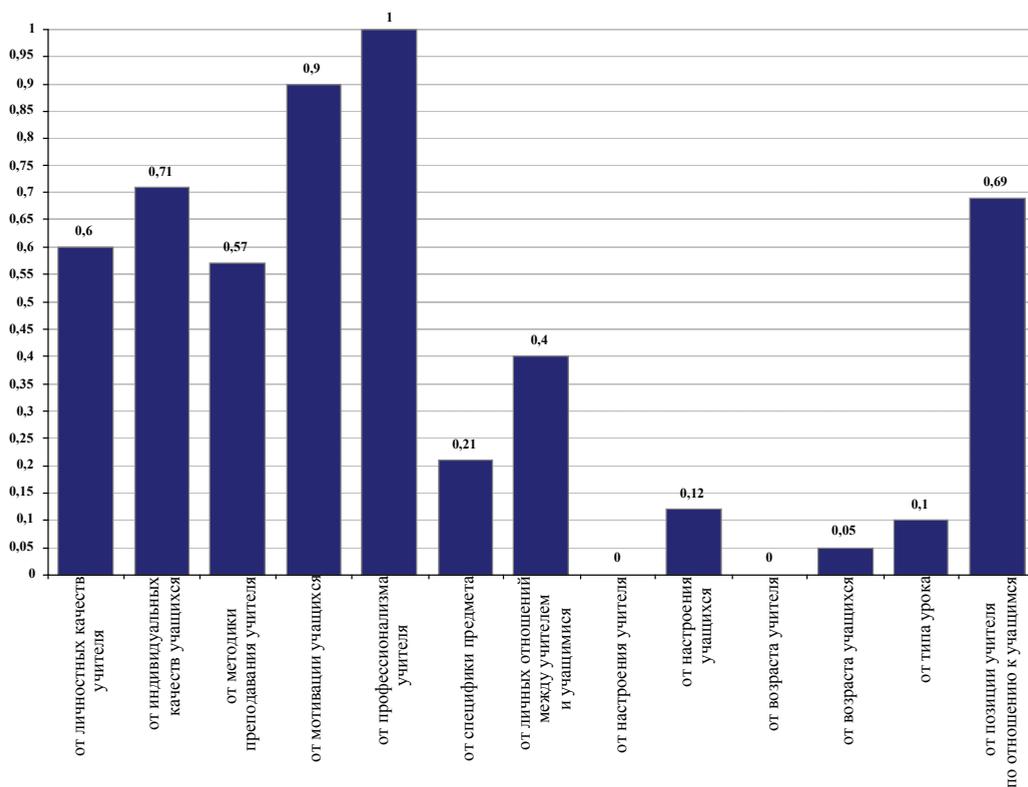
- профессионализм учителя (значимость = 1);
- мотивация учащихся (значимость = 0,74).

Менее значимыми выделены следующие компоненты: индивидуальные качества учащихся, а также позиция учителя по отношению к учащимся (значимость = 0,43).

По нашему мнению, данные условия являются необходимыми, но не достаточными для построения учебного взаимодействия. Результаты

Диаграмма 2

Сравнительная характеристика значимости компонентов учебного взаимодействия учителей, работающих в индивидуальной форме обучения



показали большой разрыв в значимости категории «профессионализм учителя» по сравнению с другими компонентами учебного взаимодействия. Позиция учителя, при которой он полагается только на свой профессионализм, приводит к тому, что педагог не видит других возможностей построения учебного взаимодействия. Как следствие он не хочет, а возможно, и не может что-либо менять в характере своей педагогической деятельности.

Для учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, наиболее значимых вариантов больше:

- профессионализм учителя (значимость = 1);
- мотивация учащихся (значимость = 0,9);
- индивидуальные качества учащихся (значимость = 0,71);
- позиция учителя по отношению к учащимся (значимость = 0,69);
- личностные качества учителя (значимость = 0,6);
- методика преподавания учителя (значимость = 0,57).

Также выделен такой важный компонент, как личные отношения между учителем и учащимися (значимость = 0,4).

Данные результаты говорят о том, что учителя, работающие в индивидуальной форме обучения, выделяют и стараются учитывать большее разнообразие

условий, значимых для эффективного учебного взаимодействия. Они рассматривают учебный процесс как двунаправленный, то есть «субъект-субъектный», который зависит не только от учителя, но и от ученика. При этом у детей формируются умения понимать причины успеха и неудач своей учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха. Такая позиция обеспечивает своевременный контроль и оценку учебных действий, что позволяет определять наиболее эффективные способы достижения результата.

Таким образом, исследование показало, что «образ ученика» в профессиональном сознании педагогов, работающих в разных формах обучения, имеет значительные различия. Для учителей, работающих во фронтальной форме обучения, в целом образ «идеального ученика» больше связан с удобным (дисциплинированным, умным, прилежным, воспитанным) учеником, на которого легко воздействовать (воспитывать, обучать). В представлении учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, «идеальный ученик» не только умный, воспитанный, но и активный, оптимистичный. Кроме того, учителя, работающие во фронтальной и индивидуальной формах обучения, имеют сходные представления об условиях эффективного взаимодействия. Они считают, что особенности учебного взаимодействия зависят от профессионализма учителя, его профессиональной позиции, мотивации и индивидуальных качеств учащихся. Именно при наличии этих показателей возможно строить эффективный учебный процесс. Однако учителя, работающие во фронтальной форме обучения, свои личностные качества не рассматривают в качестве важного условия эффективного взаимодействия. Педагоги недостаточно осознают свои потенциальные возможности, перспективы личностного и профессионального развития, не могут использовать их для построения успешного учебного взаимодействия.

Это связано с тем, что учителя, имеющие опыт индивидуальной работы с учеником, при тесном контакте готовы к выстраиванию с учеником партнерских отношений, к принятию его активности, ценности личности и уникальности индивидуальных возможностей.

Литература

1. Алёхина С.В. Сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения / С.В. Алёхина, С.М. Дмитриева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 32–39.
2. Востокова Е.В. Формы обучения: категория дидактики и предметных методик / Е.В. Востокова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 33–38.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
5. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – 2-е изд. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
6. Регуш Л.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / С.Н. Костромина, Л.А. Регуш, А.В. Орлова и др. – СПб.: Питер, 2010. – 414 с.

7. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 5–12.
8. Сочень Л.Т. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Т. Сочень. – М., 2000. – 22 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. – М.: Просвещение, 2009. (URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.)
10. Юдина Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство / Е.Г. Юдина // Теория и практика развивающего образования в школе В.В. Давыдова: мат-лы Юбилейной конфер., посвященной 75-летию В.В. Давыдова. – М.: Научный мир, 2007. – С. 231–246.
11. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: Опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89–100.

Literatura

1. Alyoxina S.V. Sravnitel'ny'j analiz professional'noj pozicii uchitelya v razny'x formax obucheniya / S.V. Alyoxina, S.M. Dmitrieva // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2011. – № 3. – С. 32–39.
2. Vostokova E.V. Formy' obucheniya: kategoriya didaktiki i predmetny'x metodik / E.V. Vostokova // Pedagogika. – 2002. – № 4. – С. 33–38.
3. Markova A.K. Psixologiya truda uchitelya / A.K. Markova. – М.: Prosveshhenie, 1993. – 192 s.
4. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional / L.M. Mitina. – М.: Delo, 1994. – 216 s.
5. Novikov A.M. Metodologiya obrazovaniya / A.M. Novikov. – 2-e izd. – М.: E'gves, 2006. – 488 s.
6. Regush L.A. Pedagogicheskaya psixologiya: ucheb. posobie / S.N. Kostromina, L.A. Regush, A.V. Orlova i dr. – SPb.: Piter, 2010. – 414 s.
7. Rubczov V.V. Psixologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoj shkoly' / V.V. Rubczov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2010. – № 1. – С. 5–12.
8. Sochen' L.T. Vliyanie professional'noj pozicii pedagoga na uroven' samostoyatel'nosti uchashhixsya: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / L.T. Sochen'. – М., 2000. – 22 s.
9. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373. – М.: Prosveshhenie, 2009. (URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.)
10. Yudina E.G. Poziciya pedagogov: avtoritarizm i partnerstvo / E.G. Yudina // Teoriya i praktika razvivayushhego obrazovaniya v shkole V.V. Davy'dova: mat-ly' Yubilejnoy konfer., posvyashhennoj 75-letiyu V.V. Davy'dova. – М.: Nauchny'j mir, 2007. – С. 231–246.
11. Yudina E.G. Professional'noe soznanie pedagoga: Opy't postanovki problemy' v sovremennom obrazovanii / E.G. Yudina // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2001. – № 1. – С. 89–100.

S.M. Dmitrieva

**Teachers' Notions of the Pupil's Image and Conditions
of Educational Interaction in Various Forms of Training**

The research established that teachers using the frontal form of training bind the image of «the ideal pupil» with a convenient, easy to affect pupil. Teachers experienced in individual work are ready to form partner relations with the pupil, accept his activity, personal value and uniqueness of individual abilities. They distinguish more conditions significant for effective educational interaction and consider educational process as a «subject-to-subject» one depending not only on the teacher, but also on the pupil.

Keywords: image of the pupil; conditions of effective educational interaction; professional consciousness; frontal and individual forms of training.

Я.А. Кириллов

Идентификация как принцип объяснения субъект-субъектных отношений в российской психологии

Статья посвящена проблеме разработки субъект-субъектной парадигмы в российской психологии. Основываясь на том, что категорией, выражающей субъект-субъектную парадигму, должна являться идентификация, автор ставит проблему неразработанности теории идентификации и выдвигает предположение о внутренних ограничениях существующих объяснительных принципов как о главной причине ее неразработанности; обозначает новый объяснительный принцип, осмысляющий жизненную взаимосвязь человека с человеком.

Ключевые слова: идентификация; опредмечивание; субъект-субъектная парадигма; объяснительный принцип; миф.

Одной из актуальных тенденций развития современной российской психологии является стремление осмыслить жизненную взаимосвязь человека с человеком [3]. В последние десятилетия это стремление было сформулировано рядом ученых в требовании перейти от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме [5; 9: с. 161]. В этой связи основной теоретической проблемой, встающей перед российскими учеными, является вопрос о том, какая именно психологическая категория может выступить приложением субъект-субъектной парадигмы и стать объяснительным принципом межличностных взаимоотношений.

Поиск объяснительного принципа межличностных взаимоотношений в российской психологии ведется учеными в двух направлениях: с одной стороны, в объективном, где ученые стремятся найти внешнюю детерминанту, обуславливающую межличностную взаимосвязь; с другой стороны, в субъективном, где ученые пытаются найти категорию, адекватно описывающую психологические процессы, изнутри определяющие межличностную взаимосвязь. Однако, хотя оба направления гипотетически взаимосвязаны и исследуют две стороны одного и того же целостного психического процесса, в российской психологии сложилась ситуация, когда *оба плана психики исследуются диссоциированно один от другого*. Попытаемся дать конкретную формулировку возникшего противоречия.

В последние десятилетия в ряде проблемно-ориентированных статей и монографий, прежде всего в трудах Б.Ф. Ломова, С.Д. Смирнова, А.А. Леонтьева, Л.И. Воробьевой, О.В. Гордеевой, С.Д. Дерябо, было показано, что субъект-

субъектная парадигма не приложима к психологической категории деятельности, что категория *деятельности* «отражает субъекта в субъект-объектных отношениях» [9: с. 161]. В качестве психологической категории, объективно обуславливающей межличностную взаимосвязь, в трудах Б.Ф. Ломова, А.А. Леонтьева и А.В. Петровского была предложена категория *общения* [9, с. 163]. С другой стороны, в качестве категории, описывающей внутреннюю сторону межличностной взаимосвязи, ряд ученых, прежде всего В.С. Мухина, Л.И. Воробьева, С.Д. Дерябо, предлагают категорию *идентификации* [5, 9, 17]. Между тем исторический анализ показывает, что и категория общения, и категория деятельности рассматриваются как объяснительный принцип, отражающий объективный план психики; в качестве категории, выражающей субъективный план, *выступает понятие опредмечивания*, означающее отнесенность субъективного познавательного (но не личностного!) образа к внешнему объекту. В то же время категории идентификации как принципу, описывающему субъективный план межличностной взаимосвязи, соответствует категория влечения как объективная детерминанта межличностной взаимосвязи.

Таким образом, в направлении разработки психологической категории, осмысляющей жизненную взаимосвязь человека с человеком в российской психологии, возникла диссоциация между внешним и внутренним планами осознания этой взаимосвязи. Конкретной причиной этой диссоциации выступает, как мы предполагаем, теоретическая и методологическая неосмысленность категории идентификации в отечественных психологических подходах. Хотя в советской психологии предпринимались попытки теоретически осмыслить понятие идентификации, связав его с категорией деятельности, тем не менее *до сих пор в отечественной психологии отсутствует теория идентификации*, и в этом смысле понятие идентификации остается чуждым отечественной психологии. С другой стороны, представляется несомненным, что *именно категория идентификации, в противоположность категории опредмечивания, может и должна выступить в отечественной психологии приложением субъект-субъектной парадигмы*.

Цель исследования заключалась в поиске методологических оснований для построения теории идентификации. Для достижения этой цели мы предполагаем решить три задачи: поставить проблему идентификации; выяснить причины неразработанности теории идентификации в советской психологии; наметить методологические ориентиры для ее разработки в российской психологии.

Сущность и основания теории идентификации в зарубежной психологии

В зарубежной психологии было предложено две теории идентификации: одна разработана в психоанализе З. Фрейда, другая — в символическом интеракционизме Ч.Х. Кули. Несмотря на различие теоретических предпосылок, обе теории в целом схожи между собой и отличаются только по объекту, для объяснения которого они создавались: теория идентификации З. Фрейда

объясняет эмоциональную связь между людьми при психопатологии, теория Ч.Х. Кули — эмоциональную связь в норме [12: с. 97; 21: с. 97]. В целом оба автора подразумевают под идентификацией двоякий процесс, при котором, с одной стороны, «Я» переносится на внешний объект и последний начинает выступать в роли заместителя «Я» или какой-то его части, а с другой стороны, внешний объект переносится в «Я», и последнее «обогащается» его качествами, не подменяя себя объектом [12: с. 135–136; 21: с. 106].

В основе обеих теорий идентификации лежат представления их авторов о сознании, о связи сознаний, а также о механизме идентификации. Общим посылом представлений о сознании в трудах З. Фрейда и Ч.Х. Кули является теория У. Джемса, который выделял в сознании два аспекта — «Я-субъект» и «Я-объект» [10]. Отталкиваясь от теории У. Джемса, оба автора разотождествляют «Я» и сознание и рассматривают отношение субъекта и объекта в «Я» как отношение «Я» и «другого». Причем в трудах З. Фрейда «другой» представляет собой отщепившуюся от «Я» и ему противопоставленную структуру сознания, в связи с чем сознание рассматривается З. Фрейдом как расщепленное, а в трудах Ч.Х. Кули «другой» представляет собой неразрывную часть «Я», его «вторую половину», в связи с чем сознание понимается как место встречи «Я» и «другого» [12: с. 73–77; 21: с. 102].

Проблема связи сознаний решается З. Фрейдом и Ч.Х. Кули путем введения «трансубъективного» (по Г.Г. Шпету) основания между замкнутыми в себе сознаниями. Таким основанием в трудах З. Фрейда явилось бессознательное, а в трудах Ч.Х. Кули — воображение.

В основу идентификации оба автора кладут эмоциональный механизм, причем как у З. Фрейда, так и у Ч.Х. Кули эмоционально-чувственная жизнь сознания рассматривается не как индивидуальное достояние, а как надиндивидуальная сущность [12: с. 95; 21: с. 103]. Конкретным механизмом, запускающим процесс идентификации, у обоих авторов выступает необходимость удовлетворения потребности [12: с. 136; 21: с. 100].

Критика советскими психологами оснований теории идентификации

Основания теории идентификации подверглись критическому пересмотру в советской психологии, прежде всего в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Г.М. Андреевой. Предметом критики выступили объяснительная направленность теории идентификации, решение психофизической проблемы, представление о природе бессознательного и воображения и представление о механизме идентификации.

В трудах Л.С. Выготского и Г.М. Андреевой было показано, что, претендуя на статус объяснительной, теория идентификации в трудах З. Фрейда и Ч.Х. Кули является на деле только *описательной теорией* [1; 6: с. 135–136]. Основу описательного подхода к психическим явлениям составляет, как по-

казывает Л.С. Выготский, ложно поставленная проблема противопоставленности психических процессов физиологическим, то есть не что иное, как *психофизический дуализм* [6: с. 136]. В связи с этим, согласно Л.С. Выготскому и Г.М. Андреевой, бессознательное и воображение из-за внутренней двойственности своих оснований не могут претендовать на роль объяснительных принципов в психологии [1; 6: с. 136]. Кроме того, сама проблема бессознательного и воображения, по мысли Л.С. Выготского и Г.М. Андреевой, не решена З. Фрейдом и Ч.Х. Кули: оба автора не дают ответа на вопрос, какова природа бессознательного и воображения [1; 6: с. 145].

Переходя к анализу проблемы сознания и связи сознаний, Л.С. Выготский отмечает, что в трудах З. Фрейда и Ч.Х. Кули правильно разотождествлены «Я» и сознание. Однако взаимосвязь «Я» с «другим» у З. Фрейда и Ч.Х. Кули оказывается, согласно Л.С. Выготскому, «мистической» без раскрытия реальной взаимосвязи двух индивидов, стоящей за этим «общением сознаний» [6: с. 144]. Дуалистические основания в подходе к проблеме связи сознаний привели, по мысли А.Н. Леонтьева, к ложному пониманию проблемы предметной отнесенности субъективного образа, которая является первостепенной в вопросе о связи сознаний. В подходах З. Фрейда и Ч.Х. Кули содержится допущение, что первоначально образ существует внутри субъекта, во внутреннем мире, и только затем «вторично» проецируется во внешний мир. Однако реальные факты, как пишет А.Н. Леонтьев, свидетельствуют о том, что «психический образ с самого начала уже «отнесен» к внешней, по отношению к мозгу субъекта, реальности и что он не проецируется во внешний мир, а скорее вычерпывается из него» [13: с. 169].

Анализируя конкретные причины, запускающие процесс идентификации, Л.С. Выготский приходит к мысли, что и у З. Фрейда, и у Ч.Х. Кули непосредственной причиной идентификации выступает необходимость удовлетворить потребность [7: с. 59]. Однако оба автора, как отмечает Л.С. Выготский, упускают тот факт, что любая «потребность удовлетворяется путем известного приспособления к действительности» [7: с. 59]. Согласно Л.С. Выготскому, «потребность и приспособление необходимо рассматривать в их единстве» [7: с. 59]. Конкретным выражением механизма приспособления выступает, согласно Л.С. Выготскому и А.Н. Леонтьеву, *действие* [7: с. 59; 13].

Таким образом, действие как конкретное выражение активности субъекта есть, согласно Л.С. Выготскому и А.Н. Леонтьеву, как раз то, что упущено зарубежными авторами при разработке теории идентификации и без чего сама эта теория остается чисто описательной.

Проблема идентификации в советской психологии

В трудах советских ученых было заявлено требование, что для разработки *объяснительной* теории идентификации необходимо определить конкретную активность субъекта, стоящую за процессом идентификации и его обуслови-

вающую. В качестве соответствующих объяснительных принципов, задающих активность субъекта, был предложен ряд принципов, и прежде всего принципы знакового опосредования (Л.С. Выготский) и деятельности (А.Н. Леонтьев).

Попытка разработать объяснительную теорию идентификации в советской психологии предпринималась П.П. Блонским и Д.Б. Элькониным. П.П. Блонский стремился в качестве активности субъекта, лежащей в основе идентификации, рассмотреть процесс *подражания*, однако вскоре отказался от этого предположения, посчитав идентификацию более сложным явлением, выступающим за рамки простого подражания [2]. После П.П. Блонского попытка объяснить идентификацию на основе принципа деятельности была предпринята Д.Б. Элькониным, однако и Д.Б. Эльконин в конце концов отказался от своего намерения.

Еще раньше Д.Б. Эльконина понятие идентификации подверглось критике в известном труде Л.С. Выготского «Мышление и речь» при анализе трудов Л. Леви-Брюля [7: с. 159]. Л.С. Выготский указывает, что первостепенным фактом при анализе взаимосвязи субъекта с миром должна выступать не идентификация, а предметная отнесенность [7: с. 93]. Именно предметная отнесенность легла в основу разработки основных объяснительных принципов в советской психологии, в частности общения.

После работ Л.С. Выготского понятие «идентификация» применялось в советской психологии в течение почти полувека преимущественно в негативном контексте — как неадекватный объяснительный принцип, используемый в зарубежных психологических подходах (Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев и др.), и реже в позитивном — как *описательный принцип* — например, у А.В. Запорожца для передачи процесса отождествления ребенка со сказочным персонажем [11], у В.С. Мерлина для характеристики взаимосвязи «Я» с окружающими предметами [16, с. 90], у В.С. Мухиной для описания механизма развития и бытия личности [17].

Как описательный принцип идентификация широко распространилась в российской психологической науке в течение последних двадцати лет и используется многими видными учеными как механизм развития самосознания и личности (В.С. Мухина), образования смыслов (Д.А. Леонтьев), субъектификации природных объектов (С.Д. Дерябо) и т. д. В то же время понятие идентификации является методологически неопределенным и, оставаясь чисто описательным принципом, само по себе ничего не объясняет. В этом смысле уместно вспомнить слова П.П. Блонского по поводу авторов, пытающихся с помощью данного понятия объяснить детскую игру: «Называя играние роли идентификацией, мы еще никакого объяснения не получаем» [2: с. 118].

Более приемлемым для советских психологов понятием, отвечающим предложенным объяснительным принципам, явилось понятие «опредмечивание». В трудах А.Н. Леонтьева, разработавшего теорию опредмечивания, под этим термином понимается процесс объективной отнесенности субъективного психического образа к внешнему объекту [13: с. 128]. При этом поскольку, соглас-

но А.Н. Леонтьеву, психический образ уже изначально отнесен к внешней, по отношению к мозгу субъекта, реальности и обнаруживает это свойство в момент своего становления [13: с. 129, 169], то в процессе опредмечивания происходит локализация объекта в пространстве и отграничение субъекта от объекта [13: с. 129]. Важнейшим свойством опредмечивания, по мысли А.Н. Леонтьева, является смещенность ощущений в мир внешних вещей. Свойство отнесенности субъективного образа к внешним объектам возникает, согласно А.Н. Леонтьеву, в результате деятельности субъекта, направленной на объект [13: с. 129]. Отграничение объекта от субъекта и локализованность его в пространстве возникает, по мысли А.Н. Леонтьева, «как только деятельность субъекта вынуждена подчиниться объекту, а это происходит даже в том случае, когда деятельность приводит к его переделке или уничтожению» [13: с. 129]. Таким образом, «субъективный образ внешнего мира, — пишет А.Н. Леонтьев, — есть продукт деятельности субъекта в этом мире» [13: с. 131].

Хотя ряд советских ученых, и прежде всего Л.И. Божович, М.И. Лисина и С.Л. Рубинштейн, считали, что в процессе опредмечивания личность «опредмечивает» себя в межличностных отношениях [4, 14, 19], однако на деле речь шла только о *познавательной* субъект-объектной взаимосвязи. Так, анализируя взаимодействие субъектов в деятельности общения, М.И. Лисина отмечает, что в этом процессе оба субъекта за счет опредмечивания выступают друг для друга «объектами познания» [14]. Сам А.Н. Леонтьев, разрабатывая теорию опредмечивания, неоднократно подчеркивал, что понятие опредмечивания раскрывает гносеологический аспект взаимосвязи субъекта с внешним миром [13: с. 105]. Кроме того, как отмечает С.Д. Смирнов, субъективный образ, «вычерпываемый» субъектом из внешнего мира, рассматривается только как познавательный [20: с. 55].

В этом смысле *теория опредмечивания не может заменить теорию идентификации*, поскольку первая раскрывает познавательный аспект взаимосвязи субъекта с миром, а вторая описывает целостную межличностную связь. В то же время теория опредмечивания не может быть приложена к осмыслению жизненной взаимосвязи человека с человеком из-за узкогносеологической направленности, и в этом смысле, строго говоря, если не брать в расчет понятие идентификации так и оставшееся для отечественной психологии «внешним», в психологических подходах отсутствует теория, раскрывающая субъективный план целостной межличностной взаимосвязи. Именно поэтому, как мы предполагаем, отечественная наука особенно нуждается в теоретическом осмыслении понятия идентификации.

Основания разработки теории идентификации в российской психологии

Теория идентификации не была построена в советской психологии из-за внутренних ограничений ее центральных объяснительных принципов. Ограничения

эти связаны прежде всего с тем, что методологические принципы разрабатывались для объяснения прежде всего *познавательной взаимосвязи* человека с миром [8, 20]. Вследствие этого жизненная взаимосвязь человека с человеком оставалась за пределами объяснительных возможностей психологических подходов.

Среди внутренних ограничений объяснительных принципов, не позволивших в отечественной психологии разработать теорию идентификации, рядом ученых указывается на три негативные установки: безличный характер [18; 23: с. 88–89], функционализм [8], предметность детерминирующего мира [22]. Для того чтобы построить объяснительную теорию идентификации в российской психологии, на наш взгляд, *необходимо определить новый объяснительный принцип, направленный на осмысление жизненной взаимосвязи человека с человеком*, а для этого прежде всего нужно наметить позитивные методологические установки. К этим установкам надлежит отнести следующие требования: 1) чтобы новый объяснительный принцип позволял осмыслить онтологическую взаимосвязь человека с человеком; 2) чтобы новый принцип позволял осмыслить межличностную связь нефункционально, прагматически; 3) чтобы в качестве первичной внешней детерминанты поведения этот принцип включал в себя субъектность мира (В.К. Шабельников).

Таким принципом, который удовлетворяет трем перечисленным выше установкам, является, на наш взгляд, принцип *мифа*. Проводя философский анализ категории мифа в известном труде «Диалектика мифа», А.Ф. Лосев отмечал, что категория мифа осмысляет целостный реальный мир, понятый как «личностное бытие» [15: с. 26]; что взаимосвязь человека с миром в мифе не прагматична, а выразительна [15: с. 70]; и, наконец, что сам способ детерминации в мифе является субъектным: миф, писал А.Ф. Лосев, «объективен, и этот объект есть живая личность [15: с. 26].

Будучи осмыслен в психологии как категория и объяснительный принцип, миф позволит понять идентификацию как особое *выразительное действие*: «иррелевантное» (по А.Ф. Лосеву) к существенным моментам объективного существования личности; удвоенное по своей структуре, то есть необходимо требующее для своей завершенности другого, соотносимого с ним действия; направленное на поддержание и утверждение личностью своего «присутствия» (по М. Хайдеггеру) в мире. В таком выразительном действии рождается *личностный образ* как образ диалогический, субъектный и самоценный. Отнесенность этого личностного образа к другому, воспринятая через категорию мифа как *ритуал*, и означает идентификацию. Сама идентификация в таком смысле должна быть понята в российской психологии как *активно поддерживаемый личностью с помощью ритуала целостный образ ее самотождества*.

Выводы

1. Категория идентификации может выступить в российской психологии основным приложением субъект-субъектной парадигмы.

2. Основным недостатком зарубежных психологических теорий идентификации является неразработанность конкретной активности субъекта, стоящей за процессом идентификации и его обуславливающей.

3. Ни один из предложенных в отечественной психологии объяснительных принципов не привел к построению теории идентификации.

4. Объяснительным принципом, с помощью которого может быть построена теория идентификации в российской психологии, может являться принцип мифа.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. *Блонский П.П.* Педология / П.П. Блонский. – М., 1934. – 344 с.
3. *Братусь Б.С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 9–17
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. *Воробьева Л.И.* Гуманитарная психология: предмет и задачи / Л.И. Воробьева // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 19–30.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти тт. / Л.С. Выготский. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти тт. / Л.С. Выготский. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
8. *Гордеева О.В.* Влияние марксизма на разработку проблемы сознания в отечественной психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Гордеева. – М., 1997. – 36 с.
9. *Дерябо С.Д.* Феномен субъективизации природных объектов: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / С.Д. Дерябо. – М., 2002. – 365 с.
10. *Джеймс У.* Психология / У. Джеймс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
11. *Запорожец А.В.* Психология действия / А.В. Запорожец. – М.: МГПСИ; Воронеж: Модэк, 2000. – 736 с.
12. *Кули Ч.Х.* Человеческая природа и социальный порядок: пер. с англ. / Ч.Х. Кули. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 320 с.
13. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х тт. / А.Н. Леонтьев. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
14. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 300 с.
15. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа / А.Ф. Лосев // Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. – М.: Мысль, 1994. – 920 с.
16. *Мерлин В.С.* Структура личности: характер, способности, самосознание / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 109 с.
17. *Мухина В.С.* Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
18. *Петровский В.А.* Психология неадаптированной активности. / В.А. Петровский. – М.: Горбунок, 1992. – 356 с.
19. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. – М.: Наука, 1997. – 463 с.

20. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: МГУ, 1985. – 232 с.
21. Фрейд З. Собрание сочинений: В 10-ти тт. / З. Фрейд. – Т. 9. – М.: СТД, 2008. – 607 с.
22. Шабельников В.К. Предметность и субъектность детерминирующего мира в концепциях психологии / В.К. Шабельников // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 23–40.
23. Щедровицкий Г.П. К характеристике категориальных определений деятельности / Г.П. Щедровицкий // Проблема деятельности в советской психологии: тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов. – Ч. 1. – М.: АПН, Общество психологов СССР, 1977. – С. 83–93.

Literatura

1. Andreeva G.M. Social'naya psixologiya / G.M. Andreeva. – М.: Aspekt Press, 1999. – 375 s.
2. Blonskij P.P. Pedologiya / P.P. Blonskij. – М., 1934. – 344 s.
3. Bratus' B.S. Opy't obosnovaniya gumanitarnoj psixologii / B.S. Bratus' // Voprosy' psixologii. – 1990. – № 6. – S. 9–17.
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L.I. Bozhovich. – М.: Prosveshhenie, 1968. – 464 s.
5. Vorob'eva L.I. Gumanitarnaya psixologiya: predmet i zadachi / L.I. Vorob'eva // Voprosy' psixologii. – 1995. – № 2. – S. 19–30.
6. Vy'gotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6-ti tt. / L.S. Vy'gotskij. – Т. 1. – М.: Pedagogika, 1982. – 488 s.
7. Vy'gotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6-ti tt. / L.S. Vy'gotskij. – Т. 2. – М.: Pedagogika, 1982. – 504 s.
8. Gordeeva O.V. Vliyanie marksizma na razrabotku problemy' soznaniya v otechestvennoj psixologii: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / O.V. Gordeeva. – М., 1997. – 36 s.
9. Deryabo S.D. Fenomen sub"ektifikacii prirodny'x ob"ektov: dis. ... dokt. psixol. nauk: 19.00.01 / S.D. Deryabo. – М., 2002. – 365 s.
10. Dzhejms U. Psixologiya / U. Dzhejms. – М.: Pedagogika, 1991. – 368 s.
11. Zaporozhecz A.V. Psixologiya dejstviya / A.V. Zaporozhecz. – М.: MGPSI; Voronezh: Mode'k, 2000. – 736 s.
12. Kuli Ch.X. Chelovecheskaya priroda i social'ny'j poryadok: per. s angl. / Ch.X. Kuli. – М.: Ideya-Press, Dom intellektual'noj knigi, 2000. – 320 s.
13. Leont'ev A.N. Izbranny'e psixologicheskie proizvedeniya: V 2-x tt. / A.N. Leont'ev. – Т. II. – М.: Pedagogika, 1983. – 320 s.
14. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii / M.I. Lisina. – SPb.: Piter, 2009. – 300 s.
15. Losev A.F. Dialektika mifa // Losev A.F. Mif. Chislo. Sushhnost' / A.F. Losev. – М.: My'sl', 1994. – 920 s.
16. Merlin V.S. Struktura lichnosti: xarakter, sposobnosti, samosoznanie / V.S. Merlin. – Perm': PGPI, 1990. – 109 s.
17. Muxina V.S. Detskaya psixologiya / V.S. Muxina. – М.: Prosveshhenie, 1985. – 399 s.
18. Petrovskij V.A. Psixologiya neadaptirovannoj aktivnosti / V.A. Petrovskij. – М.: Gorbunok, 1992. – 356 s.

19. *Rubinshtejn S.L.* By'tie i soznanie / S.L. Rubinshtejn // Rubinshtejn S.L. Izbranny'e filosofsko-psixologicheskie trudy'. – M., 1997. – 463 s.
20. *Smirnov S.D.* Psixologiya obraza: problema aktivnosti psixicheskogo otrazheniya / S.D. Smirnov. – M.: MGU, 1985. – 232 s.
21. *Frejd Z.* Sobranie sochinenij: V 10-ti tt. / Z. Frejd. – T. 9. – M.: STD, 2008. – 607 s.
22. *Shabel'nikov V.K.* Predmetnost' i sub'ektnost' determiniruyushhego mira v koncepciyax psixologii / V.K. Shabel'nikov // Metodologiya i istoriya psixologii. – 2006. – T. 1. – Vy'p. 1. – S. 23–40.
23. *Shhedrovickij G.P.* K xarakteristike kategorial'ny'x opredelenij deyatel'nosti / G.P. Shhedrovickij // Problema deyatel'nosti v sovetskoj psixologii: tezisy' dokladov k V Vsesoyuznomu s'ezdu Obshhestva psixologov. – Ch. 1. – M.: APN, Obshhestvo psixologov SSSR, 1977. – S. 83–93.

Y.A. Kirillov

Identification as a Principle of Subject-to-Subject Relation Explanation the in Russian Psychology

The article is devoted to the problem of the subject-to-subject paradigm development in Russian psychology. Based on the idea, that identification must be the expressing category of the subject-to-subject paradigm, the author sets the problem of the identification theory crudity and assumes the presence of internal restrictions of the existing explanatory principles as a chief reason of this crudity. He also shapes a new explanatory principle contributing to comprehension of life mutual connection between persons.

Keywords: identification; dementalization; subject-to-subject paradigm; explanatory principle; myth.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2013, № 2 (24)**

Алисов Евгений Анатольевич — доктор педагогических наук, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: zhenya-alisov@yandex.ru

Вачкова Светлана Николаевна — 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: SNV555@yandex.ru

Воробьева Ольга Владимировна — аспирант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: atlantik1610@mail.ru

Геворкян Елена Николаевна — доктор экономических наук, профессор, академик Российской академии образования, первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: Gevorcian@mgpu.ru

Дмитриева Светлана Мирославовна — аспирант кафедры педагогической психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»; педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Протвино.

E-mail: smdmitrieva@mail.ru

Дудырева Наталья Владимировна — аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

E-mail: nvd59@mail.ru

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

E-mail: EgorovIV@zelenograd.mgpu.ru

Кашанов Мергалис Мергалимович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, заместитель декана по научной работе факультета психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

E-mail: smk007@bk.ru

Кириллов Ярослав Алексеевич — аспирант кафедры дифференциальной психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет».

E-mail: kirillovyaroslav22@mail.ru

Киселева Мария Александровна — кандидат экономических наук, психолог-консультант.

E-mail kima77@ mail.ru

Колтыгина Елена Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры основ медицинских знаний и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», заведующая УНИЛ «Здоровьесберегающие технологии в образовании».

E-mail: koltena@mail.ru

Кудряшёв Алексей Валериевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: kud.al@mail.ru

Маринюк Андрей Александрович — доктор исторических наук, доцент кафедры управления дошкольным образованием Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: marsell@narod.ru

Микляева Наталья Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой управления дошкольным образованием Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: 461119@mail.ru

Савенков Александр Ильич — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Семаго Михаил Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования Института инклюзивного (интегрированного) образования ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет».

E-mail: intpsychol@mail.ru

Семаго Наталья Яковлевна — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования Института инклюзивного (интегрированного) образования ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет».

E-mail: natalia-semago@bk.ru

Шувалов Александр Владимирович — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии РАН, руководитель психолого-логопедического отдела ГБОУ Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово», главный редактор научного альманаха «Живая вода».

E-mail: virtus@front.ru

Якушева Светлана Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: jawa57@mail.ru

Ясвин Витольд Альбертович — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией разработки эффективных организационно-управленческих механизмов в образовании ГБНУ «Московский институт развития образования».

E-mail: vitalber@yandex.ru

MCPU Vestnik, № 2 (24) – 2013 / Authors

Alisov Evgenij Anatolievich — Doctor of Pedagogy, associate professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: zhenya-alisov@yandex.ru

Vachkova Svetlana Nikolaevna — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: SNV555@yandex.ru

Vorobiyova Olga Vladimirovna — postgraduate of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: atlantik1610@mail.ru

Gevorkyan Elena Nikolaevna — Doctor of Economy, professor, full member of RAS, first vice-rector of MCTTU.

E-mail: Gevorcian@mgpu.ru

Dmitrieva Svetlana Miroslavovna — postgraduate of Educational Psychology department, Moscow City University of Psychology and Education; educational psychologist of MBEI Secondary comprehensive school № 3, Protvino.

E-mail: smdmitrieva@mail.ru

Dudyreva Natalia Vladimirovna — postgraduate of Pedagogy and Pedagogical Psychology department, FSBEI HPE P.G. Demidov Yaroslavl State University.

E-mail: nvd59@mail.ru

Egorov Il'ya Vladimirovich — PhD (Psychology), docent, dean of Pedagogy faculty, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: EgorovIV@zelenograd.mgpu.ru

Kashapov Mergalyas Mergalimovich — Doctor of Psychology, full professor, head of Pedagogy and Pedagogical Psychology department, deputy dean for research of Psychology faculty, P.G. Demidov Yaroslavl State University.

E-mail: smk007@bk.ru

Kirillov Yaroslav Alexeevich — postgraduate of Differential Psychology department, SBEI HPE Moscow City University of Psychology and Education.

E-mail: kirillovyaroslav22@mail.ru.

Kiselyova Maria Aleksandrovna — PhD (Economy), counseling psychologist.
E-mail: kima77@mail.ru

Koltygina Elena Vladimirovna — PhD (Psychology), associate professor of Department of Medical Bases and Life Safety, FSBEI HPE Altai State Pedagogical Academy head of ERTL «Health-friendly Techniques in Education».
E-mail: koltena@mail.ru

Kudryashyov Aleksey Valerievich — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.
E-mail: kud.al@mail.ru

Marinyuk Andrey Alexandrovich — Doctor of History, associate professor of Preschool Education Management department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.
E-mail: marsell@narod.ru

Miklyaeva Natalia Viktorovna — PhD (Pedagogy), docent, head of Preschool Education Management department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.
E-mail: 461119@mail.ru

Savenkov Aleksandr Ilich — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.
E-mail: asavenkov@bk.ru

Semago Mikhail Mikhajlovich — PhD (Psychology), docent, leading researcher of City Resource centre of Inclusive Development, Institute of Integrative (Inclusive) Education of SBI HPE MCUPE (Moscow City University of Psychology and Education)
E-mail: intpsychol@mail.ru

Semago Natalia Yakovlevna — PhD (Psychology), docent, senior researcher of City Resource centre of Inclusive Development, Institute of Integrative (Inclusive) Education of SBI HPE MCUPE (Moscow City University of Psychology and Education).
E-mail: natalia-semago@bk.ru

Shuvalov Alexander Vladimirovich — PhD (Psychology), senior scientific researcher of Institute of psychology RAS, director of Psychological and Logopedic department of SBEI Children and youths' creative development centre «Lefortovo», chief editor of the scientific almanac «Quick water».
E-mail: virtus@front.ru

Yakusheva Svetlana Dmitrievna — PhD (Pedagogy), associate professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: yawa57@mail.ru

Yasvin Vitold Albertovich — Doctor of Psychology, professor, head of Laboratory of Effective Organization and Management Systems in Education, SBRI Moscow Institute of Education Development.

E-mail: vitalber@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета 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»
№ 2 (24), 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. Веденеева*
Редактор:
Т.И. Магала
Корректор:
Л.Г. Овчинникова
Перевод на английский язык:
О.В. Вострикова
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: 27.05.2013 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 9,25 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.