

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 3 (25)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2013**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 3 (25)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2013**

Редакционный совет:

Реморенко И.М.

председатель

ректор ГБОУ ВПО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник народного образования
президент ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Рябов В.В.

заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
заслуженный учитель РФ

Иванова Т.С.

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.

заместитель
главного редактора

кандидат педагогических наук, доцент

Амонашвили Ш.А.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Богуславский М.В.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук, профессор

Веракса 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.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Афанасьев В.В., Афанасьева И.В.* Принципы проектирования педагогических технологий управления 8
- Ефимова Н.С.* Профессиональная безопасность как педагогическая проблема 21

Проблемы профессиональной подготовки

- Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н.* Концепция интернатуры в педагогической отрасли 31
- Зиновьева Т.И., Львова А.С.* Проектирование образовательного процесса педагогической интернатуры на основе компетентностного подхода 42
- Поставнев В.М., Любченко О.А.* Нормативно-правовые, организационные и финансово-экономические основы деятельности интернатуры в педагогической отрасли 50

Психология

- Поставнева И.В., Поставнев В.М.* Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка 60
- Шувалов А.В.* Постнеклассическая психология человека 66

Теория и практика обучения и воспитания

- Арапова П.И.* Выбор жизненного пути старшеклассников как социально-педагогический феномен 77
- Нисканен Л.Г., Прокопова А.В.* Формирование у детей дошкольного возраста гуманного отношения к природе 86

История педагогического и психологического образования

- Богуславский М.В.* Развитие профессиональных качеств учителя в педагогической системе В.А. Сухомлинского 94

Специальная педагогика и специальная психология

- Приходько О.Г., Югова О.В.* Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии 107

Страницы молодых ученых

- Кривова В.А.* Особенности субъективной оценки собственной успешности как фактора когнитивного развития младших школьников 120
- Полищук Е.Н.* Механизм влияния детской игрушки на формирование мировоззренческих представлений у детей старшего дошкольного возраста 132

- Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2013, № 3 (25)..... 140**

- Требования к оформлению статей 146**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Afanasiev V.V., Afanasieva I.V.* Principles of Designing Educational Technology Management 8
- Efimova N.S.* Occupational Safety as a Pedagogical Problem 21

Problems of Professional Training

- Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Egorov I.V., Vachkova S.N.* The Concept of Internship in the Sphere of Pedagogical Education 31
- Zinovieva T.I., Lvova A.C.* Competence Approach to Designing Educational Process of Pedagogical Internship 42
- Postavnev V.M., Lyubchenko O.A.* Statutory and Regulatory, Organizational, Financial and Economic Bases of Pedagogical Internship..... 50

Psychology

- Postavneva I.V., Postavnev V.M.* Typical Expectations of Foster Parents and Adaptive Resources of the Fostered Child 60
- Shuvalov A.V.* Post-nonclassical Human Psychology..... 66

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Arapova P.I.* Taking One's Way by High School Students' as a Social and Pedagogical Phenomenon..... 77
- Niskanen L.G., Prokopova A.V.* Formation of Preschoolers' Humane Attitude towards Nature 86

History of Pedagogical and Psychological Education

- Boguslavsky M.V.* Development of the Teacher's Professional Qualities in V.A. Sukhomlinsky's Educational System..... 94

Special Pedagogic and Special Psychology

<i>Prikhodko O.G., Yugova O.V.</i> Modern Approaches to Psychological and Pedagogical Help to the Family of the Child with Developmental Disorders	107
--	-----

Young Scientist's Pages

<i>Krivova V.A.</i> Peculiarities of Subjective Estimation of Self-efficiency as a Factor of Primary-school Pupils' Cognitive Development	120
<i>Polishchuk E.N.</i> Mechanism of Children's Toy Influence on the Senior Preschoolers' Worldview Formation	132

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».

2013, № 3 (25) / Authors	140
---------------------------------------	-----

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

**В.В. Афанасьев,
И.В. Афанасьева**

Принципы проектирования педагогических технологий управления

В статье рассмотрен уровневый подход к проектированию педагогических технологий внутривузовского управления; представлены методологические основания классификации принципов проектирования: дидактические, управленческие и технологические; структурирована обобщенная модель процесса педагогического проектирования технологий управления и определена временная зависимость ресурсного обеспечения каждого этапа.

Ключевые слова: проектирование; технология; управление; принципы; инструментарий.

Фиксируемое состояние и имеющиеся проблемы систем управления образовательными процессами являются результатом низкого уровня развития организационного механизма педагогического управления или отсутствия способов его совершенствования. Необходимость самосовершенствования его особых функций до сих пор недостаточно осознана и понята в практике внутривузовского управления. В силу этого не реализуются или реализуются некачественно подходы к управлению педагогическими системами и их проектированию; нет единого логически-последовательного проектировочного цикла для создания современных управленческих технологий.

Анализ работ В.П. Беспалько, В.М. Жучкова, Е.С. Заир-Бека, М.М. Левиной, О.Е. Лебедева, Г.А. Монаховой, В.Е. Радионова, М.П. Сибирской показал, что педагогическое проектирование может иметь различные уровни рассмотрения: методологический, социально-методологический, психолого-педагогический, собственно педагогический.

Первый из них — методологический — заключается в проектировании новых объектов, где различают два аспекта: «замысел самого объекта и проект траектории его построения» [10: с. 106].

Второй — социально-методологический — акцентирует внимание на внешних факторах, детерминирующих образовательную среду, на их по-

тенциальных возможностях для эффективного развертывания педагогического процесса; на создании проектов программ развития образовательных систем и процессов [6].

Третий уровень, образующий психолого-педагогический подход к проектированию, предполагает конструирование моделей педагогических процессов на основе механизмов усвоения знаний, восприятия и преобразования информации [2].

Собственно педагогическое проектирование ставит во главу угла педагогический процесс, условия его эффективного проектирования и развития, возможные формы педагогического взаимодействия в рамках этого процесса, оценку качества образовательных услуг [14].

Задачами педагогического проектирования Е.С. Заир-Бек считает: исследование теорий, отражающих закономерности развития объекта преобразования; выявление противоречий; формулировку идей и создание концепции преобразований. Дополняя ее, М.П. Сибирская пишет, что задача проектирования педагогических технологий предполагает некий «ориентировочный алгоритм проектирования педагогических технологий... который позволяет учесть необходимые этапы при разработке технологий обучения» [15: с. 235].

В идее реализации «алгоритма» видится ряд непреодолимых условностей, некоторая сумбурность его построения, несогласованность функциональных единиц «алгоритма». Иначе как объяснить, что педагогической технологии управления вначале отводится только функция контроля, затем алгоритм требует ее проектирования «в сочетании с мотивационными и деятельностными технологиями» [15: с. 240].

Недоразумения можно снять, если ввести в алгоритм принципы проектирования технологий, которые дали бы общие указания относительно того, что нужно делать, как действовать, строить и осуществлять деятельность по проектированию педагогических технологий. Подобные принципы представлены в работах [5, 7, 10, 15].

Е.Б. Майнагашева включает в совокупность принципов проектирования целостность, оптимизацию, научность, интегративность, объективность и ряд других, общих, но, по существу, бесполезных для проектирования педагогических технологий.

Более инструментальный характер носят принципы, сформулированные Г.А. Монаховой [10], которые с ее точки зрения заключаются в «наличии и осознании всеми участниками учебного процесса диагностично поставленной цели; представлении содержания изучаемого материала в виде системы познавательных и практических задач; указании способов взаимодействия участников учебного процесса; в мотивационном обеспечении деятельности педагога и учащихся» [10: с. 78].

Попытка развернутого представления принципов проектирования педагогических технологий предпринята В.М. Жучковым, который формулирует их следующим образом: принцип системности и синергетичности проекти-

рования педагогических технологий; принцип специализации в зависимости от степеней свободы, задаваемой внешними условиями; принцип объемного синтеза технологических знаний; принцип эволюции и модернизации технологий; принцип личностной ориентированности... на основе проблемного, проектного... методов обучения; принцип социальной ориентированности на развитие у обучаемых технологической, информационной, коммуникативной культуры [5: с. 267].

Но как отмечает М.М. Левина, «не всякое проектирование, являясь средством научного обоснования обучения, является технологичным». Технология с точки зрения М.М. Левиной должна быть спроектирована так, чтобы реализовывать образовательные цели и идеи развития личности. Отсюда, заключает исследователь, вытекают два принципа, которые могут использоваться при разработке проекта любой технологии, — это принципы инвариантности ее структуры и принцип адаптивности к личностным особенностям [7].

Процесс проектирования педагогических технологий управления, с нашей точки зрения, должен основываться на «методологическом минимуме», который заложен в структуре модели деятельности. В таком контексте стратегическая задача проектирования педагогических технологий управления может быть сформулирована так: *определить принципы проектирования жизненного цикла проекта, направленные на эффективное достижение его целей путем применения современных механизмов управления для получения определенных в проекте результатов по содержанию, психофизиологическим затратам, ресурсам, времени, качеству и обеспечению деятельности всех участников.*

Главным в этой задаче является создание эффективной организационной структуры проектирования педагогических технологий управления. С этой точки зрения, к общим принципам построения организационных структур управления в процессе проектирования можно отнести: соответствие организационной структуры системе взаимоотношений субъектов, содержанию проекта, требованиям образовательной среды.

Вышесказанное предопределяет подход к вычленению принципов проектирования собственно педагогических технологий управления. В основу подхода должна быть положена структуризация системы управления, то есть ее разбиение на подсистемы, компоненты и элементы, которые могут управляться и которые составляют проектируемый процесс, а также «факторная» концепция. Суть последней состоит в описании интегративной природы проектирования управленческих технологий через факторы, из которых она состоит, а также их взаимосвязи. В данном случае под факторами понимаются действия, процедуры, акты, операции, связанные с реализацией самого процесса проектирования и технологий управления в целом. Иначе говоря, педагогическая технология управления органично сочетает дидактические, управленческие и технологические факторы, а принципы ее проектирования должны основываться на общих теоретико-прикладных закономерностях ди-

дактики, управления и собственно технологии, с учетом конкретных условий и предполагаемого результата. В соответствии с этим выделим дидактические, управленческие и технологические принципы проектирования педагогической технологии управления.

Дидактические принципы проектирования базируются на следующих методологических посылах:

– взаимной трансформации содержания обучения и целостной модели деятельности, мотивированных функцией целеполагания; при этом модель деятельности должна быть понята и «принята» обучаемыми; эта модель должна включать в себя систему условий, на которую реально опирается обучающийся при выполнении учебного действия, и необходимое и достаточное обеспечение «процесса выполнения действия» [3].

– представлении проектируемой деятельности в виде развернутой функционально-феноменологической модели, раскрывающей и характеризующей внутреннюю сущность проблемы или проблемной ситуации в предметно-ценностной сфере отношений и показывающей пооперациональный алгоритм выхода из нее;

– обеспечении жесткой «каркасной» структуры образовательного процесса на этапах его экстремального развития с указанием возможных бифуркационных точек;

– вычленении механизмов коммуникативной связи в подсистемах субъект-субъектных и субъект-объектных отношений на всех основных переходных состояниях технологизируемого учебного процесса;

– выделении и разграничении этапов законообразной и познавательно-преобразовательной творческой деятельности [12].

Дидактические принципы, которые должны быть положены в основу построения педагогической технологии управления, в «синтетическом» виде «звучат» следующим образом:

1) принцип перманентной интеграции «научного» и «учебного» [18];

2) принцип профессионально-творческой направленности обучения;

3) принцип активизации гетеростаза (личностный рост и саморазвитие) личности в обучении [17];

4) принцип стимулирования самообразовательной деятельности обучающихся (принцип дуальности получения учебной, научно-технической и другой информации, направленный на развитие опыта самообразовательной деятельности) [12];

5) принцип последовательных инноваций [13].

Реализация этих принципов и методологических посылок в условиях педагогической действительности позволит субъекту педагогической практики:

– грамотно формировать проектную модель деятельности субъектов педагогического взаимодействия;

– осуществлять объединение действия и среды действия в единый структурный элемент — ориентировочную основу действия [3];

- создавать систему условий, объективно необходимых для успешного выполнения учебной деятельности посредством мотивационного, понятийного, информационного обеспечения учебного процесса;
- при необходимости жестко регламентировать действия субъектов педагогического взаимодействия, которые произвольно нельзя поменять местами;
- дифференцировать правилосообразную и творческую деятельность субъектов;
- разграничивать субъект-субъектную и субъект-объектную системы педагогических отношений;
- организовывать эффективную систему коммуникативных взаимодействий субъектов учебно-познавательного процесса;
- осуществлять пооперациональную алгоритмизацию процесса разрешения проблемных ситуаций.

В качестве основных *управленческих* принципов проектирования выделим следующие:

1) принцип использования «резонанса» локальных управляющих воздействий во всех частях, звеньях и переходных состояниях технологизируемого учебного процесса [11];

2) принцип распределения психологических, физиологических, технических и иных ресурсов по операциям и стадиям педагогической технологии управления или принцип квантификации управления, избирательного дозирования ресурсов для выработки управленческого решения определенного типа;

3) принцип рациональности информационного обеспечения технологической цепочки. В технологии управления значительное место занимают информационные операции, связанные с преобразованием (получением, обработкой, хранением, передачей) различного рода информации. Поэтому технологические схемы процесса управления должны быть реализованы с учетом максимальной доступности информации, необходимой для выполнения конкретной операции, и отработаны по критериям значимости информации, ее основных характеристик (скорости, объему);

4) принцип масштабирования времени. Он определяет своевременность управленческих решений, оперативность и ритмичность процессов педагогического управления. Так, формирование педагогического воздействия по мере реализации технологических операций разворачивается во времени, отчего и возможны различные варианты временных характеристик технологии управления, например, опережающие, реактивные [16];

5) принцип соответствия, определяющий взаимосвязь и взаимообусловленность субъектов. Этот принцип несет в себе факт доминирующей роли объективных законов, которые действуют независимо от субъектов в процессе управления. Действительно, законы управления реализуются в деятельности субъектов, но действуют они объективно, проявляя устойчивые связи. Любое их игнорирование приводит к потере эффективности управления и техноло-

гии в целом. Со временем это «заставит» субъекта управления считаться с законами, действовать в соответствии с ними и учитывать их. Именно объективная необходимость вызывает требование наложить на общее педагогическое управление ограничение в форме принципа соответствия выбираемых способов воздействия и средств достижения целей закономерностям, присущим объекту управления. Общее следствие этого принципа: любые качественные изменения в одной из подсистем должны сопровождаться соответствующими изменениями в другой подсистеме и неизбежно привести к изменению качества управления, корректировке функций и внутренней структуры технологии в целом;

б) принцип интеграции технологических схем в рамках функционирования целостной системы педагогического управления. В процессе практической реализации педагогической технологии управления используется множество технологических цепочек и схем; их органичное соединение, как правило, приводит к повышению эффективности управления. Действенность данного принципа наиболее наглядна в случае метатехнологий, где факторы достижения интеграции проявляются в методологии, в новой организации и структуре управления.

При проектировании педагогической технологии управления необходимо учитывать принципы, определяющие направления развития организованной системы управления:

– принцип устойчивости, предусматривающий систему корректирующих воздействий, которые в случае отклонения результатов от целей обучения уменьшают это отклонение путем корректировки содержания обучения, формулировки более прогностических целей, доработки управленческих воздействий, их оперативности, обеспечения четкой согласованности взаимодействий субъектов;

– принцип прозрачности, предполагающий концептуальное единство всех этапов технологического цикла, единую доступную терминологию и т. п.;

– принцип комфортности, означающий создание максимума удобств для творческих проявлений участников педагогического взаимодействия;

– принцип концентрации, подразумевающий объединение усилий всех субъектов для решения основных задач (познавательных, технологических, педагогических, управленческих), возникающих по ходу образовательного процесса;

– принцип параллельности, предполагающий одновременную реализацию в условиях педагогической практики нескольких управленческих решений;

– принцип адаптивности, рассматриваемый как приспособляемость субъектов и объектов управления друг к другу и к изменяющимся условиям деятельности;

Это не полный перечень управленческих принципов, но вполне достаточный для понимания методологии проектирования педагогической технологии управления со стороны «управляющей части».

По существу, можно выделить два основополагающих, собственно *технологических* принципа процесса проектирования.

1. Принцип формирования «банка технологических задач», наделенных обеспечением для их решения. Здесь, в первую очередь, выделяются задачи, которые можно назвать центральными технологическими задачами (или просто центральными задачами). Например, это могут быть задачи научного предвидения или прогнозирования динамики педагогической ситуации, проведения диагностики результатов учения. Если такие задачи информационно и функционально совместимы, то возможна их интеграция в едином технологическом процессе.

Свое место в этом «банке задач» имеют так называемые вспомогательные задачи, которые несут в своем обеспечении механизмы (правила, идеи), пригодные для решения аналогичных задач. Например, «выделение определяющих факторов педагогической ситуации и их взаимное влияние» [9].

Наряду с главными и вспомогательными задачами в «банк» могут включаться внутренние технологические задачи. Это задачи создания и развития каких-либо элементов обеспечения в рамках технологического процесса и локальные задачи обеспечения качества на произвольных этапах учебного процесса (например, «разработка методики использования каких-либо программ»).

2. Когда сложность технологической задачи, решаемой в ходе определенного технологического цикла, возрастает, в силу вступает принцип адаптации имеющегося обеспечения. Суть адаптации заключается в пересмотре текущего обеспечения, начиная с его научного и методологического обоснования. Сказанное относится и к инструментальным средствам, если последние не удовлетворяют требованиям успешного завершения конкретного этапа технологического цикла.

Приведенные выше принципы показывают, что «чистых» принципов, относящихся к группе только дидактических или технологических либо только управленческих, практически не существует. Можно говорить исключительно об их взаимопроникающем, взаимодополняющем и, следовательно, взаимозависимом характере. Становится ясной и валидность педагогической технологии управления, системность происходящих в ней процессов со своими первичными понятиями, исходными посылками, способами организации. Это означает, что формируется связанная логическая последовательность, «этапность», в реализации целей проекта и механизмов «встраивания» каждого из этапов в педагогическую действительность.

Обобщая материалы, содержащие данные по вопросам «алгоритмизации» проектирования педагогических технологий, представляем «экстракт» проектного цикла, который состоит из девяти этапов: выявление задачи, которая предполагает определение источников, причин ее трансформации в проблему и степень разрешимости последней; выявление субъективных и объективных представлений об организационной системе обучения, описание ее компонентов, временных и организационных границ, сравнительный

анализ реальной и «идеальной» ситуации; реализация благоприятных возможностей, содержащихся в ситуации; определение желаемых результатов, которых необходимо достичь; нахождение подходов к решению задачи и наполнение их способами решения проблем; разработка проекта, включающего в себя оргмеханизм решения; выполнение процедур управления проектированием; формирование программ выполнения проекта; практическое выполнение программ по реализации проекта, включающих контроль, ситуационные уточнения, модернизацию, расширение.

Отсюда очевидна цикличность проектирования и наличие всех фаз проектирования, от концептуальной до эксплуатационно-модернизационной.

Наибольший интерес представляет этап непосредственного проектирования, поскольку именно здесь формируется, складывается целостный оргмеханизм управления процессом.

Первый этап проектирования начинается с постановки целей, которые должны быть достигнуты в ходе обучения или решения образовательной задачи. Целеполагание всегда и всеми рассматривается как важнейшая характеристика организуемого дидактического процесса. Цель деятельности — это, во-первых, идеальная модель результатов, представление о новом измененном состоянии системы управления, являющемся итогом всей деятельности; во-вторых, формирование в сознании субъекта некой сверхзадачи, которая заставляет его действовать так, а не иначе, не отклоняться в сторону.

При этом цели должны подчиняться определенным требованиям и выполнять ряд важных функций. Кроме того, признано целесообразным представлять цели в виде графа — «дерева целей» [16]. Причем вершиной графа являются общие дидактические цели, а «узлами» частные дидактические цели.

После выбора целей и их научно обоснованной формулировки необходимо перейти к оценке текущего состояния объекта управления (второй этап). Этап оценки проводится в соответствии с определенными критериями, выбор которых определяется в зависимости от цели, которую преследует субъект управленческой деятельности.

При оценке текущего состояния объекта управления необходимы: анализ с помощью выработанных критериев его сильных и слабых сторон; характеристика системы управления, ресурсного обеспечения; определение ключевых недостатков в деятельности, функционировании, развитии объекта и ранжирование выявленных недостатков; нахождение места объекта управления в выстроенной модели образовательной системы; моделирование его (объекта) внутренних и внешних связей, вовлеченных в процесс технологизации.

Результаты такой оценки и сформулированные на ее основе выводы составляют концептуальную идею всей последующей системы проектирования. Дальнейшее структурирование второго этапа может идти по пути формирования содержания учебного материала, выявления необходимых уровней усвоения изучаемого материала учебной дисциплины, если речь идет о субъекте позна-

вательной деятельности, или определения параметров переходных состояний, если речь идет, собственно, об учебно-познавательной деятельности; обоснования системы организации педагогического взаимодействия.

В фазе структурирования осуществляется разбивка учебного материала на дидактические единицы, выявление смысловых, семантических, логических связей между ними и построение содержания учебного процесса в соответствии с этой системой связей. На инструментальном уровне сказанное реализуется посредством «матрицы связей» и «графов учебной информации» (где строятся «узлы», «ветви» графов, его «вершины» и «основания»).

Фаза выявления уровней усвоения знаний и исходных уровней обученности студентов включает в себя механизмы и процедуры, позволяющие определить эти уровни. Так, по И.Я. Лернеру, М.Н. Скаткину, это могут быть уровни восприятия, осмысления, запоминания; применение знаний в сходной ситуации, по образцу; применение знаний в новой ситуации. «Генетическая структура» мыслительной деятельности, по В.П. Беспалько, строится по следующей иерархической лестнице: сначала — узнавание, потом — репродуктивное действие, затем — продуктивное действие, и, наконец, творческое действие. При этом предлагается оценивать качество усвоения содержания учебного материала по 12-балльной шкале, с учетом степени научности как изложения, так и усвоения учебного материала (от феноменологической степени абстракции А до аксиоматической степени абстракции Г) [1].

Третьим этапом проектирования является процедура определения потенциала развития управляемого объекта. Потенциальные возможности процессов системного характера выявляются при изучении их типобразующих свойств, причем оценка последних (и потенциала в целом) может быть произведена в численных выражениях в каждый момент времени, поскольку управляемый объект — это система, отсутствие потенциала которой приведет к тому, что любые попытки проектирования технологии по его управлению будут бесполезными. Потенциал объекта и организованной системы в целом может быть определен на основе общесистемных закономерностей (о которых мы будем говорить ниже), включая оценку текущего состояния этого объекта и оценку целей его деятельности. Далее определяется, каким путем можно с максимальной эффективностью (соотношение затрат и времени) достичь намеченных целей. При этом необходимо определить следующее:

- как расширить сферу творческо-преобразующей деятельности объекта [12];
- как повысить качество этой деятельности и управлять этим процессом;
- как сделать так, чтобы деятельность объекта соответствовала сформулированным требованиям и ожиданиям «заказчика»;
- как рассчитать успешность субъекта познавательной деятельности;
- как скоординировать деятельность объекта со всеми входящими в систему управления компонентами и внешней образовательной средой;

– имеет ли место обобщенный цикл развития объекта: возникновение изменений, испытание результатов изменения на согласованность со средой, формирование спектра изменений, их закрепление;

– как реализовать в развитии объекта принципы активности, полярности, двойственности, причинности, иерархии.

Результатом поиска ответа на эти вопросы должна явиться статистическая линия развития объекта управления.

Четвертым этапом проектирования педагогических технологий управления можно признать разработку программы решения управленческих задач и проблем. Такая программа, как правило, готовится «педагогическим консилиумом» и дорабатывается с помощью методов «коллективного стимулирования творческих поисков» (Г.С. Альтшуллер). Причем доработка программы ведется на основании необходимых критериев и требований к ее качеству: ресурсной оснащенности программы; отсутствия общих формулировок и излишней детализации; учета специфики педагогической ситуации, времени, места реализации программы, особенностей участвующих в ней субъектов.

М.И. Маерович, Л.И. Шрагина [8] эффективность подобных программ определяют по формуле: $E = (K) / (ПП)$, где E — эффективность, K — качество разработанной программы, $ПП$ — степень принятия программы субъектами педагогического взаимодействия. Конечной фазой разработки таких программ является построение структуры или «дерева» взаимосвязанных задач или проблем и годографов их разрешения (с указанием «узлов», направлений соединяющих «ветвей»).

Ключевым этапом проектирования является контроль за реализацией программы и ее коррекция. Содержательно он включает в себя диагностику и оценку качества результатов деятельности субъектов педагогического взаимодействия, коррекционные изменения целей, отдельных этапов технологической цепочки; доработку базовых данных программы; перестройку отдельных составляющих управления. Причем технология контроля может иметь самостоятельный статус и рассматриваться как технология управления качеством функционирования и развития созданного механизма управления. В любом случае должны быть использованы минимум три положения:

– необходимо оперативно устранять неопределенности: любая сколь угодно тщательно разработанная программа (технология в целом) не может учесть всех обстоятельств и деталей развития подсистем управления; следовательно, пошаговое отслеживание «пунктов» программы и плана работ и их «привязка» к текущим условиям является необходимой процедурой гибкого планирования и условием успешности внедрения проектируемой технологии;

– необходимо предусмотреть систему экстремальных мер в случае кризиса развития системы управления, вступления ее в нежелательную бифуркационную фазу; контроль позволяет заметить первые признаки таких проявлений и компенсировать и предотвратить их нарастание или даже появление;

– необходимо замечать признаки успешности функционирования любого из компонентов управления и создавать благоприятные условия для развития и распространения этих успехов на всю организованную систему обучения.

В качестве инструментария проектирования педагогических технологий может быть полезной так называемая технологическая карта как процессуальная модель, пооперационально описывающая действия педагога и обучающихся. В частности, считается, что технологическая карта должна представлять собой последовательность отдельных этапов деятельности преподавателя [4] или «своего рода паспорт темы курса» [10] как «паспорт проекта будущего учебного процесса», в котором представлены его главные параметры, обеспечивающие успех обучения.

Сущностные характеристики процесса проектирования позволяют представить обобщенную структуру и модель процесса педагогического проектирования технологий управления. В частности, обобщенный жизненный цикл проектирования состоит из семи этапов: концептуального, задачно-целевого, организационно-содержательного, экспертно-оценочного, непосредственной реализации, контрольно-процессуального, диагностико-результативного. Временная зависимость ресурсного обеспечения проекта имеет вид гиперболы, вершиной которой является этап непосредственной реализации (65 % от всего ресурсного обеспечения), основаниями — концепция проекта и его завершение (соответственно 5 % и 10 % ресурсного обеспечения)

Таким образом, исходные основания, на которых базируются принципы педагогического проектирования технологий управления, «кристаллизуются» по мере выбора варианта структуры управления, моделирования его механизма и разработки документации; реализации общих принципов построения структуры (соответствия оргструктуры системе взаимоотношения субъектов, содержанию модели, образовательной среде); вступления в силу «факторной» концепции, где в роли факторов выступают действия, процедуры, направленные на внедрение проектной модели в современную образовательную практику. Предложенные принципы классифицированы на том основании, что они подчеркивают конкретные процедуры реализации данной технологии или вычленяют общие закономерности ее структурирования и направленности организации индивидуальной и коллективной деятельности субъектов образовательной практики.

Литература

1. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–24.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Гальперин П.Я. Развитие исследования по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН, 1959. – С. 54–63.

3. Гусев В.В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования: монография / В.В. Гусев. – Орел: ВИПС, 1997. – 238 с.
4. Жучков В.М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология»: дис. ... докт. пед. наук / В.М. Жучков. – СПб., 2001. – 414 с.
5. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: автореф. ... докт. пед. наук / О.Е. Лебедев. – СПб., 1992. – 38 с.
6. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.М. Левина. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.
7. Маерович М.И. Технология творческого мышления: практическое пособие / М.И. Маерович, Л.И. Шрагина. – Мн.; М.: АСТ, 2000. – 432 с.
8. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь / В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
9. Монахова Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя: дис. ... докт. пед. наук / Г.А. Монахова. – Волгоград, 2000. – 349 с.
10. Николис Г. Познание сложного / Г. Николис, И. Пригожин. – М.: Наука, 1990. – 324 с.
11. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Просвещение, 1980. – 335 с.
12. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. – М.: Просвещение, 1989. – 397 с.
13. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... докт. пед. наук / В.Е. Радионов. – СПб., 1996. – 344 с.
14. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: дис. ... докт. пед. наук / М.П. Сибирская. – СПб., 1998. – 357 с.
15. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
16. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 2-е изд. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 460 с.
17. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Просвещение, 1979. – 286 с.

Literatura

1. *Bespal'ko V.P.* Standartizaciya obrazovaniya: osnovny'e idei i ponyatiya / V.P. Bespal'ko // *Pedagogika*. – 1993. – № 5. – S. 16–24.
2. *Verbiczkij A.A.* Aktivnoe obuchenie v vy'sshej shkole: kontekstny'j podxod: metodicheskoe posobie / A.A. Verbiczkij. – М.: Vy'sshaya shkola, 1991. – 207 s.
3. *Gal'perin P.Ya.* Razvitie issledovaniya po formirovaniyu umstvenny'x dejstvij / P.Ya. Gal'perin // *Psixologicheskaya nauka v SSSR*. – М.: APN, 1959. – S. 54–63.
4. *Gusev V.V.* Upravlenie kachestvom podgotovki voennogo specialista: opyt sistemnogo modelirovaniya: monografiya / V.V. Gusev. – Орел: VIPS, 1997. – 238 s.
5. *Zhuchkov V.M.* Teoriya i praktika proektirovaniya innovacionny'x pedagogicheskix tehnologij dlya pedagogicheskix vuzov v predmetnoj oblasti «Texnologiya»: dis. ... dokt. pед. nauk / V.M. Zhuchkov. – СПб., 2001. – 414 s.

6. *Lebedev O.E.* Teoreticheskie osnovy' pedagogicheskogo celepolaganiya v sisteme obrazovaniya: avtoref. ... dokt. ped. nauk / O.E. Lebedev. – SPb., 1992. – 38 s.
7. *Levina M.M.* Tekhnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vy'sshix pedagogicheskix uchebny'x zavedenij / M.M. Levina. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001. – 272 s.
8. *Maerovich M.I.* Tekhnologiya tvorcheskogo my'shleniya: prakticheskoe posobie / M.I. Maerovich, L.I. Shragina. – Mn. – M.: AST, 2000. – 432 s.
9. *Mizherikov V.A.* Psixologo-pedagogicheskij slovar' / V.A. Mizherikov; pod red. P.I. Pidkasistogo. – Rostov-na-D.: Feniks, 1998. – 544 s.
10. *Monaxova G.A.* Teoriya i praktika proektirovaniya uchebnogo processa kak vedushhego komponenta v professional'noj deyatel'nosti uchitelya: dis. ... dokt. ped. nauk / G.A. Monaxova. – Volgograd, 2000. – 349 s.
11. *Nikolis G.* Poznanie slozhnogo / G. Nikolis, I. Prigozhin. – M.: Nauka, 1990. – 324 s.
12. *Pidkasty'j P.I.* Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii / P.I. Pidkasty'j. – M.: Prosveshhenie, 1980. – 335 s.
13. *Prigozhin A.I.* Novovvedeniya: stimuly' i prepyatstviya (social'ny'e problemy' innovatiki) / A.I. Prigozhin. – M.: Prosveshhenie, 1989. – 397 s.
14. *Radionov V.E.* Teoreticheskie osnovy' pedagogicheskogo proektirovaniya: dis. ... dokt. ped. nauk / V.E. Radionov. – SPb., 1996. – 344 s.
15. *Sibirskaya M.P.* Teoreticheskie osnovy' proektirovaniya pedagogicheskix tekhnologij v processe povy'sheniya kvalifikacii specialistov professional'nogo obrazovaniya: dis. ... dokt. ped. nauk / M.P. Sibirskaya. – SPb., 1998. – 357 s.
16. Upravlenie razvitiem shkoly': posobie dlya rukovoditelej obrazovatel'ny'x uchrezhdenij / Pod red. M.M. Potashnika, V.S. Lazareva. – M.: Novaya shkola, 1995. – 464 s.
17. *H'ell L.* Teoriya lichnosti / L. H'ell, D. Zigler. – 2-e izd. – SPb.: Piter Press, 1997. – 460 s.
18. *Yakimanskaya I.S.* Razvivayushhee obuchenie / I.S. Yakimanskaya. – M.: Prosveshhenie, 1979. – 286 s.

*V.V. Afanasiev,
I.V. Afanasieva*

Principles of Designing Educational Technology Management

The paper considers a layered approach to the design of educational technology in internal management and presents methodological basis to classification of didactic, management and technology design principles. It also creates a structure of a generalized process-model of managing-technology pedagogical planning and defines the time dependence of the resources provision in each stage.

Keywords: design; technology; management; principles; toolkit.

Н.С. Ефимова

Профессиональная безопасность как педагогическая проблема

В статье представлена авторская модель профессиональной безопасности. Рассмотрены исследования смежных дисциплин для формирования концепции профессиональной безопасности в условиях вузовского обучения.

Ключевые слова: безопасность; человеческий фактор; профессиональная безопасность.

Актуальность проблемы профессиональной безопасности обусловлена обострившимися на современном этапе взаимосвязанными противоречиями: между требованиями к обеспечению безопасности на рабочем месте как фактору национальной безопасности и неготовностью молодых специалистов к безопасной профессиональной деятельности; между опытом модернизации системы высшего образования и недостаточной изученностью структуры, содержания, условий становления безопасности личности в профессии и пр. Указанные противоречия являются основанием для выделения профессиональной безопасности как педагогической проблемы. Однако пока в педагогике не смоделирован учебно-методический блок с учетом формирования готовности выпускников к безопасной профессиональной деятельности.

Современные исследования в области философии, социологии, психологии позволяют определить некоторые позиции обучения студентов на основе требований профессиональной безопасности. Так, например, в области философии (В.С. Поликарпов и др.) предпринята попытка оформления направления философии безопасности, в рамках которого обсуждается безопасность общественного сознания и человеческой нравственности. Безопасность человеческой нравственности и профессиональная безопасность взаимосвязаны, особенно в сочетании с принятием стратегических управленческих решений, где стоит выбор между собственной выгодой и полезностью для общества.

В конце XX в. выделилась как новая отрасль социологического знания социология безопасности. Она ориентирована на теоретические и эмпирические исследования проблем безопасности личности, общества и государства, которые нашли отражение в трудах российских социологов В.И. Добренкова, В.Н. Ковалева, В.Н. Кузнецова, В.К. Левашова, Г.В. Осипова, А.А. Прохожева, В.В. Серебрянникова, Р.Г. Яновского и др.

В психологии сформировалось несколько направлений в изучении безопасности.

Психология деятельности безопасности. Исследования отечественных психологов К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Бодрова, А.В. Брушлинского, В.Г. Зазыкина, Г.М. Зараковского, Е.П. Ильина, Е.А. Климова, М.А. Котика, В.А. Петровского, К.К. Платонова, В.И. Слободчикова, В.Д. Шадрикова и других имеют большое значение для теории и практики изучения психологической безопасности человека как субъекта профессиональной деятельности. В последнее десятилетие появились работы по психологии безопасности следующих профессий: моряков-подводников (А.Н. Костров), железнодорожников (А.С. Дондуков, Л.Ю. Субботина), сотрудников правоохранительных органов (О.П. Кондаурова), сотрудников государственной противопожарной службы МЧС (А.В. Бухвостов), инженеров-химиков (Н.С. Ефимова), строителей (Л.Ю. Субботина) и др.

Психология безопасности среды. Новым направлением третьего тысячелетия стала психологическая безопасность информационной среды и исследования, посвященные изучению способов защиты (А.К. Гливаковский, Г.В. Грачев, С.Э. Некляев, И.Н. Семенов, Р.Г. Яновский и др.). В последнее десятилетие активно обсуждается проблема психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Н.В. Дашкова, Н.С. Ефимова, С.Н. Илларионов, Г.М. Коджаспирова, Н.Г. Рассоха и др.).

Психология безопасности личности. В рамках данного направления, одного из самых малоисследованных в психологии, есть работы, посвященные виктимности личности (предрасположенности к несчастному случаю) (Т.В. Варчук, К.В. Вишневецкий и др.).

В педагогике внедрение достижений смежных наук еще не стало достаточно распространенным явлением. В последнее десятилетие появились педагогические исследования в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека (Л.Н. Горина, В.А. Девисилов, П.И. Кайгородов и др.); безопасности образовательной среды с позиций деятельности педагогов, администрации, детей и родителей (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров); управления процессом формирования знаний и умений по безопасности жизнедеятельности (Т.Ю. Давыдова) и др.

Таким образом, накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, требующий осмысления, систематизации знаний и целесообразности их использования в образовательном процессе подготовки специалистов к безопасной профессиональной деятельности. В этой связи представляется важным рассмотреть общие понятия и категории безопасности, определить содержание модели профессиональной безопасности.

В различных научных трудах и научно-исследовательских работах по безопасности в числе основных понятий рассматриваются: «безопасность», «защищенность», «субъекты и объекты безопасности», «система безопасности», «методы обеспечения безопасности» и др.

Безопасность — явление, обеспечивающее нормальное развитие личности. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека (А. Маслоу), без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации [7].

Доктор психологических наук, профессор М.А. Котик считает, что понятия «защищенность» и «безопасность» не должны рассматриваться как синонимы» [6: с. 38]. Понятие «защищенность» определяет потенциальные возможности человека противостоять опасностям, а «безопасность» — результат практической реализации этих возможностей. Защищенность чаще всего рассматривают как один из возможных вариантов реагирования на опасность или особенность восприятия окружающей действительности самим человеком, или внешних условий, формирующих данное чувство у человека.

Н.Д. Казаков отмечает, что безопасность — «динамически устойчивое состояние по отношению к неблагоприятным воздействиям и деятельности по защите от внутренних и внешних угроз, по обеспечению таких внутренних и внешних условий существования государства, которые гарантируют возможность стабильного всестороннего прогресса общества и его граждан» [4: с. 68]. Характеристики «динамически устойчивое состояние», «возможность стабильного, всестороннего прогресса» можно отнести не только к общественной системе, но конкретно к каждому человеку как представителю данной системы.

Однако основная трудность в исследовании безопасности состоит в том, что опасность имеет не только объективный, но и субъективный характер (то есть зависит от восприятия человека, от его умений противостоять опасности и пр.), не только сиюминутный, но и отсроченный во времени. При этом возможность опасности обнаруживается тогда, когда уже произошел несчастный случай, катастрофа, утечка важной информации, травматизм, суицид и пр.

В юридической литературе в зависимости от направленности угрозы для человека выделяют:

а) физическую опасность — угрозу физическому состоянию организма, его нормальному функционированию;

б) психологическую опасность — угрозу, ведущую к возможным психологическим потрясениям и выражающуюся либо в виде угроз, оскорблений, унижений, преследования со стороны криминальных элементов, либо в виде обостренного восприятия ужасающих картин действительности [8].

В инженерно-технической научной литературе (Л.К. Маринина, А.Я. Васин, Н.И. Торопов и др.) безопасность рассматривается в двух аспектах: во-первых, как состояние системы в комплексе с ее инфраструктурой, другими системами такого же уровня и внешними связями, при которых обеспечивается защищенность объектов безопасности (населения, территорий); во-вторых, как некое свойство или способность данной системы сохранять определенное устойчивое состояние. Первый аспект характерен для социально-экономиче-

ских систем, а второй — для организационно-технических систем (взрыво-, пожаро-, химически- и радиационно-опасных объектов). Поскольку человек является частью данной системы, с одной стороны, он может поддерживать и сохранять устойчивость ее параметров, а с другой, — спровоцировать ее неустойчивость и привести к непредсказуемым последствиям.

Доктор политических наук М.Ю. Зеленков полагает, что «безопасность как состояние сохранности, надежности предполагает поддержание определенного баланса между негативным взаимодействием на субъект окружающей его среды и его способностью преодолеть это воздействие либо собственными ресурсами, либо при помощи соответствующих специально для этого созданных органов или механизмов» [3: с. 33]. Он рассматривает безопасность «как свойство системы, включающей в себя потенциальные жертвы и угрозы для них. Система обеспечивается стабильностью, устойчивостью, живучестью жертвы и использованием ею следующих методов: уклонение, защита либо уничтожение источников опасности, угроз и вызовов. Под устойчивостью подразумевается способность нормально функционировать при возмущениях; под стабильностью — совокупность устойчивостей к длительно действующим, возмущающим факторам, а под живучестью — способность систем сохранять функционирование в условиях целенаправленного противодействия» [3: с. 34].

Безопасность можно рассматривать в разных масштабах: индивидуальная безопасность человека, безопасность общества и семьи (как ячейки общества), национальная, государственная, планетарная безопасность. При этом важно помнить, что человек как субъект безопасности может стать и организатором, и разрушителем одновременно и собственной, и общественной, и государственной безопасности, и даже планетарной безопасности. Кроме «внешних факторов» безопасности разных систем психологи обращают внимание на «внутренние обстоятельства»: на особенности психических процессов, состояний и свойств личности — то есть на «человеческий фактор».

Обобщив приведенные точки зрения, можно дать следующее определение предмету нашего изучения: *безопасность* — это сочетание внутренних и внешних факторов, способствующих сохранению полноценной способности человека, общества, государства устойчиво функционировать и развиваться.

Современный анализ техногенных катастроф выделил глобальные причины усиления влияния «человеческого фактора»:

- 1) снижение физических способностей человека противостоять опасностям;
- 2) развитие техники, опережающее выработку мероприятий по защите человека;
- 3) рост «цены и ошибки» одного человека;
- 4) адаптация человека к опасности и пр.

В западных странах методология «человеческого фактора» широко используется при обеспечении безопасности труда в промышленности. Так,

Ж. Кристенсен, Д. Мейстер, П. Фоули считают, что «выявление аварийных людей не является продуктивным способом уменьшения количества ошибок... и что поиск аварийных людей экономически менее эффективен, чем улучшение условий труда и ликвидация возможности создания аварийных рабочих ситуаций» [9: с. 338]. Далее ученые отмечают, что основными причинами ошибок человека являются: слабая профессиональная подготовка, недостаток опыта; отношение к выполняемой работе; эмоциональное и физическое состояние; социальные факторы и пр.

Проблема безопасности человека в профессии многогранна и многоаспектна, в ее основе лежат как общие принципы, основанные на нравственно-ценностных аспектах, так и специфически профессиональные.

Безопасность человека в профессии — это свободный выбор профессии и места работы в соответствии со своими способностями; возможность самореализации в профессии; способность решать профессиональные задачи без ущерба для себя, других людей и окружающей среды.

Существуют две основные парадигмы соотношения личности и профессии. Первая заключается в отрицании влияния профессии на личность, то есть, выбрав профессию, личность не изменяется на пути ее освоения и осуществления трудовых функций. Так, американский исследователь Ф. Парсонс считал, что для правильного выбора профессии индивиду необходимо иметь ясное представление о своих способностях, требованиях, предъявляемых к нему профессией, и возможностях реализации поставленных целей. Выбор завершается установлением соответствия между требованиями профессии и способностями личности. Такой подход демонстрировал упрощенный взгляд на личность и профессию: под личностью понимался «комплекс способностей и черт», а профессия воспринималась как «механическая сумма заданий и трудовых функций».

Вторая парадигма взаимодействия профессии и личности характерна для большинства зарубежных и отечественных исследователей (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.). Она заключается в признании факта влияния профессии на личность и изменении личности в ходе профессионального развития. Процесс формирования личности квалифицированного специалиста получил в отечественной психологии название профессионализации. Г.М. Коджаспирова дает следующее определение профессионализации: «...процесс становления профессионала, приближающий человека к эталону специалиста; выявление профессиональных наклонностей личности, углубление интереса к избранной специальности, формирование умений и навыков в ней, совершенствование личности будущего профессионала; процесс активной работы над собой, профессионально направленного самообразования и самовоспитания» [4: с. 127]. Этой же точки зрения придерживается и автор данной статьи.

Профессиональное развитие имеет сложный циклический характер, при этом человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки,

развивает профессиональные способности, но и испытывает в той или иной степени отрицательное воздействие этого процесса. К опасным факторам влияния профессии на личность можно отнести: профессиональные деформации; профессиональные стереотипы и установки; феномен психического выгорания. Таким образом, профессия может существенным образом оказывать влияние на человека и даже менять его характер, приводя как к положительным, так и отрицательным последствиям. Профессионалам очень важно знать о возможных последствиях влияния профессии на их личность, более объективно относиться к собственным недостаткам в процессе взаимодействия с окружающими в повседневной и профессиональной жизни, быть способными к их преодолению. Тем самым обеспечивается безопасность личности в профессии и сохранение здоровья.

Другим аспектом безопасности человека в профессии является охрана труда. Понятие «охрана труда» включает в себя снижение производственного травматизма; контроль факторов, вредно отражающихся на здоровье работников; факторы личности, имеющие принципиальное значение в опасной производственной ситуации. Рассматривая проблемы охраны труда, можно выделить два аспекта, требующих анализа:

- 1) научное обоснование мероприятий по технике безопасности;
- 2) особенности и состояния человека, влияющие на безопасность его работы.

Таким образом, трудовая деятельность требует сформированной профессиональной модели, обеспечивающей безопасность человека в профессии (рис. 1).

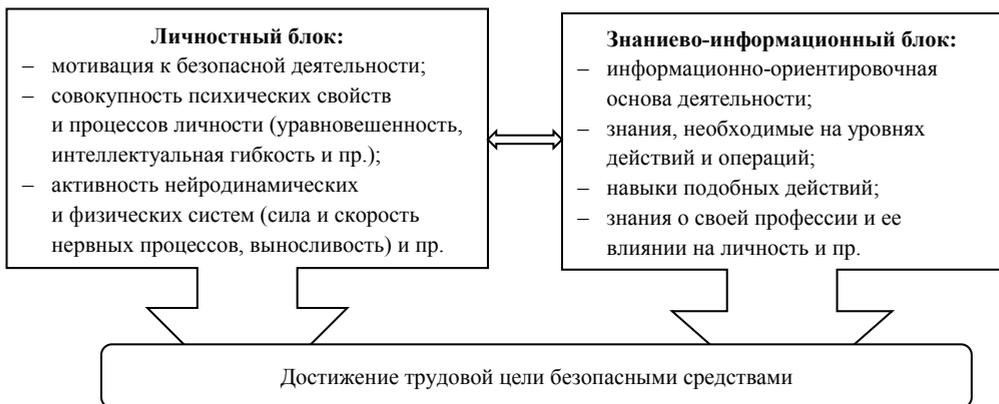


Рис. 1. Модель профессиональной безопасности

Формирование профессиональной безопасности следует строить с учетом модели безопасной деятельности, которая включает личностный и знаниево-информационный блоки. Оба блока взаимосвязаны и взаимообогащаются в процессе профессионального обучения и воспитания при ведущей роли самопознания, самообучения и самовоспитания.

Психологическая безопасность личности — субъективная оценка человеком благоприятности условий окружающей среды для его жизнедеятельности, сохранения здоровья, развития, эффективности личности в соответствии с его личностными характеристиками. «Одним из основных психологических условий развития личности безопасного типа является развитие самосознания личности, включающее самопознание (опасный/безопасный тип личности), самоотношение (адекватная самооценка), саморегуляция (уравновешенность, способность регулировать эмоциональное состояние). Повышение уровня самосознания, при ведущей роли процесса самопознания, способствует формированию психологической безопасности личности» [2: с. 147].

Профессиональная безопасность понимается в широком смысле как обеспечение безопасности человека в профессии, включающая всю систему характеристик внешних и внутренних составляющих «человеческого фактора».

В узком смысле под профессиональной безопасностью следует понимать сформированность безопасных личностных характеристик и знаниево-информационных основ.

Период обучения в вузе является определяющим в профессиональном становлении квалифицированного специалиста, способного к проявлению творческого отношения к деятельности и осуществляющего непрерывное саморазвитие и самосовершенствование. Обзор современной «социальной ситуации развития» высшего образования доказывает необходимость комплексного изучения вопроса профессиональной подготовки студентов, основой которой должно стать развитие личностных свойств, детерминирующих процесс становления будущих профессионалов и обеспечивающих безопасность в трудовой деятельности.

Реализация замыслов личностного и профессионального развития студента в процессе обучения оказывается возможной при опоре на методологические подходы:

– системно-деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, А.В. Хуторской и др.), позволяющий определить основные психолого-педагогические условия и механизмы процесса обучения профессиональной безопасности; структуру учебной деятельности обучающихся, адекватную современным приоритетам российского модернизирующегося высшего образования;

– личностно-ориентированный, полагающий, что: а) источники и движущие силы развития и личного роста находятся в самом человеке (К. Роджерс); б) системное построение учения, обучения необходимо для обеспечения развития учащихся (И.С. Якиманский); в) образование создает условия для проявления личностных функций учащегося: мотивации, выбора, смысла творчества, самореализации, рефлексии и др. (В.В. Сериков); г) образование должно быть направлено на развитие самобытного личностного образа и человека, способного к диалогическому взаимодействию с людьми, природой, культурой, цивилизацией (Е.В. Бондаревская) и др.;

– антропологический (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, Г.М. Коджаспирова и др.), ориентирующий на построение образовательной системы с учетом биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности;

– компетентностный (В. Болотов, Е.Я. Коган, В.А. Кальней, А.М. Новиков, В.В. Сериков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.), реализуемый в программах подготовки специалистов в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Современное вузовское обучение приобретает следующие новые черты:

– становится воспитывающим, развивающим творческую активность студентов, направленным на формирование научного мышления студентов;

– предполагает творческий характер совместной деятельности преподавателя и студентов;

– ориентирует будущего специалиста на исследование себя, своих возможностей и способностей и пр.

Реализация целей высшего образования происходит посредством их уточнения через формулировку задач, детерминированных основными функциями учебного процесса и спецификой различных научных областей, сфер профессиональной деятельности студента как будущего специалиста. В соответствии с целью формирования профессиональной безопасности необходимо решить следующие задачи:

– образовательную, определяющую необходимость дать студенту фундаментальные, системные, логично выстроенные научные знания как общекультурного, так и специального, профессионально ориентированного характера в избранной предметной области по определенному профилю, обеспечивающие достижение трудовой цели безопасными средствами;

– воспитательную, обусловленную гуманистическим смыслом профессиональной деятельности, посредством развития универсальных общечеловеческих гуманистических ценностей;

– развивающую, связанную со всесторонним развитием физической и духовной составляющей личности студента, формированием потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании за счет становления его творческой индивидуальности, овладения нравственными императивами, профессиональным развитием.

В современных условиях вузовского обучения назрела потребность обновления существующей практики обучения студентов с позиции формирования профессиональной безопасности. Образовательная среда, с одной стороны, должна обеспечить условия для безопасного развития и функционирования личности, с другой стороны, — формировать специалиста, способного обеспечивать личностную и профессиональную безопасность.

Литература

1. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.

2. *Ефимова Н.С.* Профессиональная безопасность как психолого-педагогическая проблема подготовки специалистов / Н.С. Ефимова // Научно-технические ведомости СПб ПГУ: Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 4. – С. 145–150.
3. *Зеленков М.Ю.* Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке: монография / М.Ю. Зеленков. – М.: Юридический институт МИИТа, 2002. – 209 с.
4. *Казаков Н.Д.* Безопасность и синергетика (опыт философского осмысления) / Н.Д. Казаков // Безопасность. Информационный сборник. – 1994. – № 4. – С. 61–65.
5. *Коджаспирова Г.М.* Словарь психолого-педагогический: Безопасность образовательной среды / М.Г. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2010. – 208 с.
6. *Котик М.А.* Психология и безопасность / М.А. Котик. – Таллин: Валгус, 1987. – 440 с.
7. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
8. *Папкин А.И.* Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел. Тактика и психология безопасной деятельности: практ. пособие / А.И. Папкин. – М.: ГУК МВД РФ, 1996. – 244 с.
9. Человеческий фактор: В 6-ти тт. – Т. 1: Эргономика — комплексная научно-техническая дисциплина: пер. с англ. / Ж. Кристенсен, Д. Мейстер, П. Фоули и др.; под ред. Г. Салвенди. – М.: Мир, 1991. – 599 с.

Literatura

1. *D'yachenko M.I.* Psixologicheskij slovar'-spravochnik / M.I. D'yachenko, L.A. Kandy'bovich. – Mn.: Xarvest, 2004. – 576 s.
2. *Efimova N.S.* Professional'naya bezopasnost' kak psixologo-pedagogicheskaya problema podgotovki specialistov: monografiya / N.S. Efimova // Nauchno-texnicheskie vedomosti SPb PGU: Gumanitarny'e i obshhestvenny'e nauki. – 2011. – № 4. – S. 145–150.
3. *Zelenkov M.Yu.* Pravovy'e osnovy' obshhej teorii bezopasnosti Rossijskogo gosudarstva v XXI veke / M.Yu. Zelenkov. – M.: Yuridicheskij institut MIITa, 2002. – 209 s.
4. *Kazakov N.D.* Bezopasnost' i sinergetika (opy't filosofskogo osmy'sleniya) / N.D. Kazakov // Bezopasnost'. Informacionny'j sbornik. – 1994. – № 4. – S. 61–65.
5. *Kodzhaspirova G.M.* Slovar' psixologo-pedagogicheskij: Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy' / M.G. Kodzhaspirova. – M.: E'kon-Inform, 2010. – 208 s.
6. *Kotik M.A.* Psixologiya i bezopasnost' / M.A. Kotik. – Tallin: Valgus, 1987. – 440 s.
7. *Maslou A.* Motivaciya i lichnost' / A. Maslou. – SPb.: Evraziya, 2001. – 478 s.
8. *Papkin A.I.* Lichnaya bezopasnost' sotrudnikov organov vnutrennix del. Taktika i psixologiya bezopasnoj deyatel'nosti: prakt. posobie / A.I. Papkin. – M.: GUK MVD RF, 1996. – 244 s.
9. Chelovecheskij faktor: V 6-ti tt. – Т. 1: E'rgonomika — kompleksnaya nauchno-texnicheskaya disciplina: per. s angl. / Zh. Kristensen, D. Mejster, P. Fouli i dr.; pod red. G. Salvendi. – М.: Мир, 1991. – 599 s.

N.S. Efimova

Occupational Safety as a Pedagogical Problem

The article presents the author's model of occupational safety. The reviewed studies of adjoining disciplines help mould a conception of occupational safety in the conditions of high school training.

Keywords: safety; human factor; occupational safety.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

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

Концепция интернатуры в педагогической отрасли

Предлагаемая вниманию профессионального сообщества концепция педагогической интернатуры для выпускников бакалавриата по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» разработана на основе анализа международного и отечественного опыта последиplomной подготовки молодых специалистов в медицине и образовании.

Ключевые слова: интернатура; педагогическое образование; психолого-педагогическое образование; бакалавриат; модульный принцип подготовки; компетентностный подход.

Общие положения интернатуры

Подготовка бакалавров к профессиональной деятельности должна осуществляться в высшем образовательном учреждении по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» и соответствовать двум стандартам — академическому и профессиональному. Подтверждением академического стандарта является диплом о высшем образовании (бакалавра). Соответствие молодого специалиста профессиональному стандарту в области педагогической деятельности и право на профессиональную педагогическую деятельность обеспечивается прохождением первичной последиplomной специализации — педагогической интернатуры.

В основе построения программы и образовательного процесса в педагогической и психолого-педагогической интернатуре лежит *компетентностный подход*, предполагающий развитие у выпускника бакалавриата сформированных (на этапе четырехлетнего обучения в вузе) универсальных и профессиональных компетенций, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлениям подготовки 050100 «Педагогическое образование»

(квалификационная степень «бакалавр»¹) и 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификационная степень «бакалавр»²).

Интернатура рассматривается как этап подготовки педагогических кадров, позволяющий обеспечить максимально возможный уровень компетенций, необходимых для практической деятельности в начале профессиональной карьеры.

Учебный план и рабочая программа интернатуры разрабатываются вузом самостоятельно в соответствии с требованиями и перечнем компетенций, которые содержатся в ФГОС ВПО по указанным выше направлениям подготовки бакалавров. Интерну предоставляется возможность выбора между педагогическим или психолого-педагогическим образованием. В рамках выбранного направления интерн осваивает содержание трех обязательных компонентов подготовки: учебно-теоретического, учебно-практического и научно-практического.

В рамках учебно-теоретического компонента подготовки интерну предоставляется возможность выбора содержания направления:

- педагогическое образование;
- психолого-педагогическое образование;
- педагогическое и психолого-педагогическое образование одновременно.

В учебно-практическом и научно-практическом компонентах освоение содержания будет реализовываться только по педагогическому или только по психолого-педагогическому направлению образования.

Продолжительность обучения в педагогической интернатуре составит ориентировочно 10 месяцев.

Цель интернатуры — прикладная подготовка выпускников бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» к профессиональной деятельности, предоставляющая возможность дальнейшего обучения в магистратуре по указанным направлениям подготовки.

Задачи интернатуры:

1) формирование и развитие компетенций выпускников бакалавриата в избранной педагогической, психолого-педагогической профессиональной деятельности;

2) учебно-теоретическая подготовка выпускников бакалавриата в условиях, максимально приближенных к их будущей профессиональной деятельности;

3) учебно-исследовательская подготовка выпускников бакалавриата, ориентированная на саморазвитие в профессиональной педагогической деятельности;

4) совершенствование научно-практической подготовки бакалавров в избранной профессиональной деятельности.

Содержание образования

Структура содержания образования в интернатуре учитывает традиции и современные тенденции развития психологии и педагогики высшей школы

¹ Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.01.2011 г. № 46.

² Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 22.03.2010 г. № 200.

и строится на основе трех компонентов обучения (учебно-теоретическом, учебно-практическом и научно-практическом) по модульному принципу.

Модуль представляет законченную, целостную систему учебно-практической и учебно-теоретической подготовки к определенной профессиональной деятельности (например, к должности воспитателя, учителя, педагога-психолога, тьютора).

Факторы, определяющие построение *индивидуальной образовательной траектории* интерна:

- направление обучения в бакалавриате «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование»;
- предполагаемая область педагогической либо психолого-педагогической деятельности (дошкольное образование, начальная школа, центры дополнительного образования, центры психолого-медико-социального сопровождения) выпускника интернатуры;
- планируемое обучение в магистратуре.

Освоение интернами компонентов подготовки проходит в самостоятельном режиме, но с обязательными индивидуальными консультациями курирующих преподавателей кафедр вуза и педагогов-наставников тех базовых образовательных учреждений, в которых интерны будут осуществлять свою практическую деятельность.

Учебно-теоретический компонент подготовки включает:

модуль 1 — педагогический (направление «Педагогическое образование»);

модуль 2 — психолого-педагогический (направление «Психолого-педагогическое образование»).

Интерн при построении индивидуальной траектории обучения может выбрать освоение либо одного из модулей, либо сочетать изучение модуля 1 с модулем 2, то есть осваивать педагогический и психолого-педагогический учебно-теоретические модули.

Содержательно в этом компоненте подготовки предполагается освоение научной, методической литературы и документации по тематике, связанной с актуальной индивидуальной подготовкой интерна, для организации в дальнейшем учебно-воспитательной работы с одним или двумя детьми из детского коллектива, в котором будет работать интерн в базовом образовательном учреждении.

Контроль освоения содержания в этих модулях будет проходить в форме тестирования в течение всего времени обучения в интернатуре (один раз в 2–3 месяца) по заданиям теоретико-прикладного характера и в форме промежуточного собеседования.

В данном компоненте подготовки предполагается выбор интерном одного из двух модулей либо двух модулей одновременно. Выбор сохраняет возможность перехода из одного направления подготовки в другое в том случае, если интерн меняет направление профессионализации по окончании интернатуры.

Учебно-практический компонент подготовки содержит:

модуль 1 — учебно-практическая деятельность в качестве тьютора, помощника воспитателя, помощника учителя (направление — «Педагогическое образование»);

модуль 2 — учебно-практическая деятельность в качестве помощника педагога-психолога, вожатого, помощника социального педагога в образовательном учреждении, центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (направление «Психолого-педагогическое образование»).

Содержательно в этом компоненте подготовки интерн совместно с педагогом-наставником, опираясь на опыт педагога-наставника и изученный интерном в учебно-теоретическом модуле материал, разрабатывают индивидуальный план учебных и воспитательных заданий и мероприятий для тех детей, которым надо уделять (в силу различных причин) больше времени в обучении и воспитании.

В этом компоненте предполагается выбор одного из двух модулей, так как подготовка интерна в данном случае будет проводиться по какой-либо конкретной профессиональной деятельности.

Научно-практический компонент предполагает проведение интерном научно-исследовательской работы в области образования по выбранной проблематике.

Содержание работы в этом компоненте будет связано с развитием общекультурных и профессиональных компетенций, требующих использования принципов организации научного исследования; способов достижения и построения научного знания; способности к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания.

Основным результатом научно-практической работы является проведение самостоятельного исследования и публикация научной статьи, а также выступление с докладом на конференции или научном семинаре.

Общие подходы к реализации компонентов обучения

Учебно-теоретический компонент по выбранному направлению предполагает освоение интерном учебно-методической, научной литературы, необходимой для реализации учебно-практического компонента подготовки. Отбор и определение содержания учебно-теоретического компонента ведется совместно с педагогом-наставником, куратором кафедры вуза и самим интерном.

В течение всего времени обучения интерны осваивают учебно-теоретический компонент подготовки, проходят промежуточную аттестацию в форме, определяемой курирующей кафедрой (тестирование, собеседование и пр.).

Тестирование по различным направлениям обучения в интернатуре проводится регулярно: входной, промежуточный и итоговый тестовый контроль. Кроме того, предусмотрено выполнение тестовых заданий в режиме самопроверки в рамках системы дистанционного обучения.

Для проведения тестирования курирующей кафедрой разрабатываются примерные тестовые задания.

Собеседование проводится в рамках промежуточной аттестации (зимней и весенней сессий) и итоговой аттестации. На собеседовании (особенно при ответе на вопросы технологического плана и ситуационные задачи) интерн должен продемонстрировать полноценные знания на уровне их интеграции, что позволит сделать заключение об освоении им содержания учебно-теоретического модуля.

Во время обучения в интернатуре в качестве контрольных мероприятий предполагаются текущие тестирования (один раз в 2–3 месяца) по заданиям теоретико-прикладного характера и промежуточная аттестация, что позволит сочетать теоретическую и прикладную составляющую в развитии профессиональных компетенций интернов как будущих педагогов и педагогов-психологов.

Учебно-практический компонент подготовки по направлению «Педагогическое образование» (модуль 1) предполагает:

- изучение интернами нормативных документов образовательного учреждения, знакомство с особенностями образовательного процесса с позиций использования инновационных технологий;
- развитие у педагогов-интернов практических навыков ведения профессиональной педагогической деятельности в образовательном учреждении;
- знакомство с основными составляющими профессиональной деятельности педагога (учителя, воспитателя, методиста);
- ознакомление с видами и правилами ведения педагогом (учителем, воспитателем, методистом) текущей и отчетной документации;
- ознакомление с государственными стандартами, программами образовательной деятельности в данном образовательном учреждении;
- самостоятельную подготовку конспектов (сценариев) занятий, уроков, мероприятий и др.;
- разработку содержания и форм организации учебно-методического сопровождения образовательного процесса с учетом современных научно-методических требований;
- методически грамотное проведение различных видов учебных занятий (уроков, занятий, внеклассных мероприятий и др.);
- осуществление квалифицированного научно-методического анализа и самоанализа занятий, уроков, внеклассных мероприятий и др.;
- закрепление навыков самостоятельной профессиональной работы и самообразования.

Учебно-практический компонент подготовки по направлению «Психолого-педагогическое образование» (модуль 2) предполагает:

- изучение интернами нормативных документов образовательного учреждения, знакомство с особенностями образовательного процесса с позиций использования инновационных технологий;

- развитие у педагогов-интернов практических навыков ведения психолого-педагогической деятельности в образовательном учреждении;
- знакомство с основными составляющими профессиональной деятельности педагога-психолога;
- ознакомление с видами и правилами ведения педагогом-психологом необходимой отчетной документации;
- ознакомление с государственными стандартами, программами образовательной деятельности в данном образовательном учреждении;
- проектирование психологического сопровождения образовательного процесса;
- реализация психологического сопровождения образовательного процесса;
- осуществление профессионального психолого-педагогического анализа и самоанализа занятий, уроков;
- проведение психолого-педагогической диагностики;
- закрепление навыков профессиональной самостоятельной работы и самообразования.

Таким образом, учебно-практический компонент учебной деятельности в интернатуре предполагает: планирование и реализацию тех направлений работы педагога (учителя или воспитателя), педагога-психолога, которые интерн выполняет в соответствии со своими профессиональными обязанностями. Учебная деятельность интерна сопровождается анализом выполненных заданий, проведенным совместно с педагогом-наставником.

В течение всего процесса подготовки интерн составляет собственный портфолио, ведет дневник учебно-педагогической деятельности (в соответствии с индивидуальным планом работы, анализом посещенных мероприятий, оценками преподавателя и т. п.), проводит научно-педагогические исследования, связанные с избранным направлением педагогической деятельности.

Научно-практический компонент предполагает подготовку интерна к самостоятельной научно-практической и научно-исследовательской работе в сфере образования.

Содержание научно-практической работы будет различным у интернов, проходящих подготовку по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Поэтому задачами научно-практической работы в интернатуре являются:

- обеспечение процесса становления профессионального научно-исследовательского мышления интернов;
- формирование четкого представления об основных профессиональных исследовательских и проектных задачах, а также способах их решения;
- формирование умений использования современных технологий поиска и сбора информации, обработки и интерпретации полученных теоретических и экспериментальных (эмпирических) данных, овладение современными методами психологических и педагогических исследований;

- формирование готовности проектировать и реализовывать в образовательной практике постоянно обновляющееся содержание учебных программ, осуществлять инновационные образовательные технологии, использовать новые средства обучения;
- обеспечение готовности к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, развитию инновационного мышления и творческого потенциала, профессионального мастерства;
- самостоятельное формулирование и решение задач, возникающих в ходе научно-исследовательской и практической педагогической деятельности и требующих углубленных профессиональных знаний;
- проведение библиографической работы с привлечением современных информационных технологий.

Научно-практический компонент учебно-практической деятельности интерна предполагает выполнение учебно-исследовательских и исследовательских заданий. Куратор со стороны вуза оказывает интерну необходимую помощь в планировании, организации, проведении и анализе итогов научно-педагогических исследований.

Результатом работы интерна по научно-практическому направлению считается завершенное научно-педагогическое исследование в выбранной области (публикация статьи и выступление с докладом на конференции, круглом столе, методическом объединении и др.), которое должно быть связано с практической, педагогической деятельностью интерна. Работа, опубликованная по итогам исследования, может засчитываться интерну при поступлении в магистратуру по педагогическому или психолого-педагогическому образованию.

Итогом работы интерна по учебно-теоретическому, учебно-практическому и научно-практическому компонентам деятельности является собранный портфолио.

Портфолио интерна служит инструментом, облегчающим внешнюю экспертизу его профессиональной деятельности, обеспечивает возможность рефлексии, самооценки и служит средством, поддерживающим профессиональный рост в период первичной годичной послевузовской подготовки.

Цели введения портфолио как инструмента мониторинга профессиональных достижений:

- оценочно-стимулирующая;
- развивающая по отношению к учителю;
- развивающая по отношению к образовательной ситуации.

Задачи портфолио интерна:

- своевременная фиксация реальных изменений и роста профессионального мастерства интерна;
- поддержание и стимулирование профессиональной педагогической мотивации интерна;

- формирование у интернов умения отслеживать и гордиться своими успехами в конкурентной профессиональной среде;
- основание для проведения промежуточной аттестации педагога-интерна в рамках зимней и летней зачетно-экзаменационных сессий;
- основание для проведения государственной итоговой аттестации выпускника интернатуры за полный срок первичной годичной послевузовской подготовки.

В конце прохождения интернатуры по учебно-практическому компоненту подготовки сдается дневник учебно-педагогической деятельности; форма отчетности — дифференцированный зачет.

Формой отчетности интерна по научно-практическому компоненту подготовки является дифференцированный зачет. Дифференцированный зачет выставляется за законченное и оформленное научно-педагогическое исследование в выбранной интерном области, связанное с его педагогической деятельностью.

Форма отчетности интерна по учебно-теоретическому направлению — тестирование в течение всего срока обучения и собеседование по окончании обучения.

Формы организации образовательного процесса в интернатуре

Организационная структура учебной деятельности в интернатуре выстроена в соответствии с целью, задачами и содержанием первичной годичной послевузовской подготовки.

Основная форма организации обучения в интернатуре — самостоятельная учебно-практическая и учебно-исследовательская работа по избранному профилю деятельности (тьютор, помощник воспитателя, помощник учителя) в базовом образовательном учреждении: помощь педагогу-наставнику в организации и проведении учебных занятий, воспитательных мероприятий и т. п.

Вместе с тем данная форма организации обучения предполагает участие интерна в производственных совещаниях, педагогических советах, методических объединениях, профессиональных объединениях и других мероприятиях, проходящих в образовательном учреждении. Кроме того, предполагается ведение документации в части практической подготовки интернов (план, график, отчетная документация).

Обязательная форма организации научно-практической подготовки обучающихся в интернатуре — работа в научных семинарах (не менее, чем в одном), проводящихся в университете профессорами курирующих кафедр. Подобные семинары систематически проходят в рамках деятельности научных школ кафедр университета.

Также значимой формой является участие в научно-практических мероприятиях курирующей кафедры и университета.

Методы и средства обучения интернов

Большая часть методов обучения, применяемых в интернатуре, должна быть традиционной для отечественной высшей школы. При этом главной особенностью подготовки специалиста в интернатуре является принципиально иное (по сравнению с традиционными способами обучения) соотношение репродуктивных и продуктивных практических методов обучения.

Содержание образования в интернатуре выстроено так, что продуктивные методы (частично-поисковый и учебно-исследовательский) доминируют над методами репродуктивного усвоения знаний. Поэтому лекции, семинары и лабораторно-практические занятия, а также применяемые в процессе их реализации методы отходят на второй план. На первом месте оказываются методы индивидуальной учебно-практической и научно-практической деятельности.

В течение всего процесса подготовки особое внимание следует уделить методам развития профессиональной рефлексии интернов над собственным педагогическим опытом.

Модель построения образовательного процесса в интернатуре и основные участники этого процесса

Учебно-практический образовательный процесс подготовки в интернатуре строится при активном участии двух основных участников: *интерн-центра* и *базового образовательного учреждения* (детский сад, школа, центр психолого-медико-социального сопровождения и др.). Мы остановимся на ключевых фигурах образовательного процесса в интернатуре: педагоге-наставнике и педагоге-кураторе.

Педагоги-наставники подбираются из числа высококвалифицированных и опытных педагогов базовых образовательных учреждений, регулярно обучающихся на курсах повышения квалификации интерн-центра вуза. Для успешной реализации педагогической интернатуры вузам, в которых проходят подготовку бакалавры педагогического и психолого-педагогического образования, необходимо иметь долгосрочные договоры о сотрудничестве с базовыми образовательными учреждениями.

Интернам в течение всего времени обучения в интернатуре выплачивается стипендия¹.

В течение всего времени обучения интерны работают в соответствии с требованиями очной формы обучения (выполнение рабочей нагрузки не более 50 % от нагрузки штатного работника).

Два дня в неделю отводятся на консультации с педагогом-куратором вуза, посещение научных семинаров, ознакомление с лучшими педагогическими практиками (мастер-классы известных педагогов, педагогов-психологи и др.), построение исследовательских, образовательных и учебных программ. Таким

¹ Объем стипендиального обеспечения на период проведения экспериментальной работы обоснован в соответствующем разделе проекта.

образом, интерны находятся под двойным руководством: педагога-наставника от образовательного учреждения и преподавателя профильной кафедры вуза.

Педагог-наставник интерна отвечает преимущественно за учебно-практическую составляющую подготовки интерна. А педагог-куратор кафедры вуза несет ответственность за научно-педагогическую составляющую подготовки интерна.

Педагог-наставник и педагог-куратор помогают в составлении портфолио и ведении дневника педагогической практики интерна.

По окончании интернатуры проводится аттестация интернов для получения документа государственного образца, дающего право на осуществление профессиональной педагогической деятельности. Аттестация проходит в форме собеседования, в том числе по результатам представленного портфолио.

Для аттестации интернов создается государственная комиссия из числа независимых экспертов: руководителей образовательных учреждений, представителей профессиональных сообществ, общественных организаций и преподавателей вуза, отвечающих за педагогическую интернатуру.

Представленная концепция педагогической интернатуры позволит повысить качество первичной прикладной подготовки выпускников педагогического и психолого-педагогического направления; обеспечить плавное вхождение в профессию молодых педагогов и педагогов-психологов; сформировать у них готовность к последующему профессиональному саморазвитию.

Литература

1. *Болотов В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. *Геворкян Е.Н.* Интернатура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, И.В. Егоров, С.Н. Вачкова // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 2. – С. 32–43.
3. *Поставнев В.М.* Нормативно-правовые основы обучения в педагогической и психолого-педагогической интернатуре / В.М. Поставнев // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Ярославль – М.: Канцлер, 2013. – С. 88–91.
4. *Савенков А.И.* Концепция педагогической интернатуры в системе высшего профессионального образования / А.И. Савенков, И.В. Егоров // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: сборник материалов IV международной научно-практической конференции. – Ярославль – М.: Канцлер, 2013. – С. 85–88.

Literatura

1. *Bolotov V.A.* Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
2. *Gevorkyan E.N.* Internatura kak forma organizacii poslediplomnoĭ praktiki v sisteme vy'sshego professional'nogo obrazovaniya / E.N. Gevorkyan, A.I. Savenkov,

I.V. Egorov, S.N. Vachkova // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». – 2013. – № 2. – S. 32–43.

3. *Postavnev V.M.* Normativno-pravovy'e osnovy' obucheniya v pedagogicheskoj i psixologo-pedagogicheskoj internature / V.M. Postavnev // Aktual'ny'e voprosy' povysheniya kvalifikacii pedagogicheskix i rukovodyashhix rabotnikov sfery' obrazovaniya goroda Moskvy': sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Yaroslavl' – M.: Kanczler, 2013. – S. 88–91.

4. *Savenkov A.I.* Konceptiya pedagogicheskoj internatury' v sisteme vy'sshego professional'nogo obrazovaniya / A.I. Savenkov, I.V. Egorov // Aktual'ny'e voprosy' povysheniya kvalifikacii pedagogicheskix i rukovodyashhix rabotnikov sfery' obrazovaniya goroda Moskvy': sbornik materialov IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Yaroslavl' – M.: Kanczler, 2013. – S. 85–88.

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

The Concept of Internship in the Sphere of Pedagogical Education

The introduced concept of pedagogical internship for Bachelors of pedagogical education and Bachelors of psycho-pedagogical education aims at the professional community's attention. The concept is based on the analysis of international and national experience in young medical and educational specialists' post-graduate training.

Keywords: internship; pedagogical education; psycho-pedagogical education; bachelor's degree course; modular approach to training; competence-based approach.

**Т.И. Зиновьева,
А.С. Львова**

Проектирование образовательного процесса педагогической интернатуры на основе компетентностного подхода

В статье представлена структура образовательного процесса в интернатуре на основе компетентностного подхода, позволяющего эффективно формировать профессиональную готовность педагога. Охарактеризованы график учебного процесса, учебно-теоретический, учебно-практический, научно-исследовательский компоненты учебного плана и направления их реализации.

Ключевые слова: компетентностный подход; профессиональная компетентность; компетенция; педагогическая интернатура; образовательный процесс; педагог-наставник.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовка профессионала предполагает реализацию в учебном процессе вуза идеи компетентностного подхода, предполагающего формирование у выпускника профессиональной компетентности.

Необходимость внедрения *компетентностного подхода* в российское образование обоснована в трудах многих известных исследователей проблем высшей школы (В.А. Болотова, И.А. Зимней, О.Е. Лебедева, Е.А. Ленской, Е.Я. Когана, И.Д. Фрумина, А.А. Пинского и др.). Подчеркивается обусловленность этого нововведения общеевропейскими и мировыми тенденциями интеграции, глобализации мировой экономики, неуклонно нарастающими процессами универсализации и гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» [2; 3].

Значение перехода образовательного процесса высшей школы на рельсы компетентностного подхода трудно переоценить. Так, И.А. Зимняя отмечает усиление практической ориентированности образовательного процесса, актуализацию роли опыта будущего специалиста, его умений решать профессиональные задачи [3]. Отметим позицию В.А. Болотова и В.В. Серикова, которые рассматривают компетентностный подход как условие способности выпускника вуза действовать эффективно за пределами изученных под руководством преподавателя учебных ситуаций [2].

О.Е. Лебедев, Е.А. Ленская, Е.Я. Коган, И.Д. Фрумин, А.А. Пинский подчеркивают тот факт, что компетентностный подход выдвигает в число важней-

ших ориентиров высшего образования его результат, под которым понимается вовсе не сумма усвоенной информации, а способность выпускника вуза действовать эффективно в различных проблемных ситуациях профессиональной деятельности. Этот планируемый результат профессионального образования есть профессиональная компетентность.

Понятие «профессиональная компетентность» достаточно полно представлено в научном описании, где особое внимание уделяется сопоставлению данного понятия с понятием «компетенция».

Под *профессиональной компетенцией* исследователи (Т.М. Балыхина, Дж. Равен, М. Стобард, М.А. Холодная, Н. Хомский, Н.Ю. Штрекер и др.) понимают уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности. От традиционных понятий (знания, умения, навыки, опыт) компетенцию отличают интегративный характер, соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности, практико-ориентированная направленность [1].

Кроме того *профессиональная компетентность* трактуется (В.А. Болотов, Д.И. Иванов, К.Р. Митрофанов, В.В. Сериков, О.В. Соколов, Ю.Г. Татур и др.) как результат сформированности компетенций. Так, Ю.Г. Татур определяет компетентность как интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной профессиональной деятельности в определенной области [5]. В.А. Болотов и В.В. Сериков природу профессиональной компетентности видят в том, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является результатом саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации, обобщения опыта [2].

Сказанное позволяет заключить, что построение образовательного процесса вуза на компетентностной основе должно базироваться на следующих положениях: профессиональная компетентность имеет в своем составе комплекс компетенций; выработка профессиональной компетентности осуществляется через формирование комплекса компетенций; качественным показателем профессиональной компетентности является уровень сформированности составляющих ее компетенций.

Профессиональная компетенция — многоуровневое понятие. *Уровни формирования компетенции* — ее восходящие ступени, то есть состояния, выделяемые и сопоставляемые по критерию качества имеющихся у субъекта знаний, умений, способностей. Т.М. Балыхиной выделены стадии, влияющие на формирование уровней профессиональной компетенции. На стадии оптации имеют место формирование профессиональных намерений, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии; это элементарный уровень компетенции. Стадия профессионального образования характеризуется становлением системы специальных знаний, навыков, умений; приобретает первичный практический опыт для решения типовых профессиональных

задач; это пороговый уровень компетенции. На стадии профессиональной адаптации приобретается опыт самостоятельной профессиональной деятельности; это — уровень адаптации. Стадия профессионализации характеризуется качественным выполнением профессиональной деятельности; это — новаторский уровень компетенции. Стадию профессионального мастерства отличает полная реализация, «самоосуществление» личности в творческой профессиональной деятельности; это — творческий уровень компетенции [1].

Опыт участия авторов в процессе вузовской подготовки педагогических кадров позволяет нам утверждать: в рамках специалитета сформированность профессиональной компетенции большей части выпускников находится лишь на пороговом уровне, в отдельных случаях — на уровне частичной адаптации. В условиях двухуровневой подготовки (бакалавриат, магистратура) в рамках бакалавриата возможности педагогической практики сокращены, что обостряет необходимость кардинальных решений проблемы интеграции педагога в профессиональную деятельность, проблемы достижения уровня профессиональной адаптации.

Таким решением является внедрение *педагогической интернатуры* как первичной последиplomной специализации выпускников бакалавриата (направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование») по одной из педагогических профессий, проводимой на базе педагогических учреждений под наблюдением и руководством соответствующей кафедры вуза [4].

Коллектив разработчиков проекта «Создание инновационной площадки по организации и развитию программ послевузовского образования, направленных на профессиональную адаптацию молодых педагогов (педагогическая интернатура)» *цель интернатуры* видит в учебно-практической подготовке выпускников бакалавриата к самостоятельной профессиональной педагогической деятельности. Педагогическая интернатура призвана решить следующие *задачи профессиональной подготовки* выпускников бакалавриата: развитие комплекса компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; осуществление учебно-теоретической подготовки в условиях освоения профессиональной деятельности; проведение учебно-практической подготовки, направленной на саморазвитие педагога; совершенствование научно-практической подготовки педагога [4].

Проектирование образовательного процесса в педагогической интернатуре предполагает определение перечня регламентирующих документов (график учебного процесса, учебный план, учебно-методические комплексы и др.) и их разработку. Представим наше видение процесса обучения в педагогической интернатуре.

Согласно графику учебного процесса (рис. 1), период обучения в интернатуре составляет один учебный год. Начинается обучение в интернатуре с установочной конференции, на которой интернам сообщаются цели, задачи и сроки обучения в интернатуре, правила выбора индивидуальной образовательной траектории, характеризуются формы и содержание текущего, проме-

жуточного и итогового контроля. Интерны получают полный пакет необходимой документации (учебно-методическое сопровождение образовательного процесса), знакомятся с распределением по образовательным учреждениям, с педагогами-кураторами (от вуза) и педагогами-наставниками (от базы практики), а также — с графиком учебного процесса и учебным планом.

I. График учебного процесса

	Сентябрь			Октябрь			Ноябрь			Декабрь			Январь			Февраль			Март			Апрель			Май			Июнь			Июль			Август																									
Курсы	17	24	1	8	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24	1	8	15	22	29	5	12	19	26	2	9	16	23	30	6	13	20	27	4	11	18	25	1	8	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24	5	12	19	26	2	9	16	23	30
I	[График с заштрихованными блоками]																																																										
Обозначения:	 собеседование по теоретическим вопросам (сессия) научно-практическая работа учебно-практическая деятельность каникулы государственная итоговая аттестация																																																										

Рис. 1. График учебного процесса

В учебном плане (рис. 2) выделяются следующие компоненты: учебно-теоретический, учебно-практический, научно-исследовательский; модульная структура учебного плана позволяет интерну выстроить *индивидуальную образовательную траекторию подготовки*. Содержание самостоятельной учебно-теоретической деятельности интерна определяется следующим образом: интерну предоставляется право выбора педагогического или психолого-педагогического модуля подготовки; кроме того, возможно обучение по двум названным модулям одновременно. Учебно-практическая деятельность интерна осуществляется в конкретном образовательном учреждении (например, в школе, в дошкольном учреждении), поэтому возможна в рамках лишь одного модуля подготовки (педагогического или психолого-педагогического). Научно-практическая деятельность интернов едина для обоих направлений подготовки. Заканчивается обучение в интернатуре государственной итоговой аттестацией.

По каждому компоненту (учебно-теоретическому, учебно-практическому, научно-практическому) учебного плана интернатуры разработаны программы, методические рекомендации. Методические рекомендации по освоению **учебно-теоретического компонента** профессиональной подготовки служат для организации самостоятельной работы интернов: изучения заявленного в программе содержания; прохождения текущего контроля в форме тестирования и последующего, в рамках промежуточной аттестации, собеседования. Содержание учебно-теоретического компонента, отражающее проблемы современного образования, определяется выбором индивидуальной образовательной траектории подготовки в интернатуре, представляет собой теоретическое обоснование практической деятельности педагога и/или педагога-психолога. Методические рекомендации содержат примерные тестовые задания и перечень профессиональных проблем для обсуждения в рамках собеседования.

Самостоятельная подготовка интернов к собеседованию предполагает: обобщение и систематизацию на более высоком уровне материала, изученного в период обучения в бакалавриате; углубление имеющихся знаний на основе опыта, приобретенного в учебно-практической и научно-практической деятельности; обогащение знаний за счет освоения нового содержания учеб-

Индекс	Компоненты программы интернатуры	Трудоемкость (в зак. ед.)	Всего часов	В том числе				Форма контроля	
				лекции	семинары	практические	самостоятельная работа		
УТ. 00	Учебно-теоретический	4	144	-	-	-	144	Собеседование	
Педагогический модуль									
УТ. 01	Тема 1.	1	36	-	-	-	36		
УТ. 02	Тема 2.	1	36	-	-	-	36		
УТ. 03	Тема 3.	1	33	-	-	-	33		
УТ. 04	Тема 4.	1	36	-	-	-	36		
И/или									
Психолого-педагогический модуль									
УТ. 01	Тема 1.	1	36	-	-	-	36		
УТ. 02	Тема 2.	1	36	-	-	-	36		
УТ. 03	Тема 3.	1	33	-	-	-	33		
УТ. 04	Тема 4.	1	36	-	-	-	36		
УП. 00	Учебно-практический	48	1728	-	-	-	1728	Дифференцированный зачет	
Педагогический модуль									
УП. 01	Учебно-практическая деятельность в базовом образовательном учреждении	48	1728	-	-	-	1728		
И/или									
Психолого-педагогический модуль									
УП. 01	Учебно-практическая деятельность в базовом образовательном учреждении	48	1728	-	-	-	1728		
НП.00	Научно-практический	6	216	-	-	-	216	Дифференцированный зачет	
НП.01	Научно-практическая работа в базовом образовательном учреждении	6	216	-	-	-	216		
ИГА. 00	Государственная (итоговая) аттестация	2	72	-	-	-	108	Защита портфолио	
ИГА.И.01	Защита портфолио	2	72	-	-	-	-		
Общий объем подготовки		60	2160						

Рис. 2. Учебный план интернатуры

но-теоретического компонента.

Собеседование призвано выявить результативность самостоятельного освоения интернами содержания учебно-теоретического компонента программы как основы развития профессиональных компетенций педагога в избранной педагогической деятельности; в процессе собеседования интерн должен продемонстрировать полноценные знания на уровне их интеграции.

Методические рекомендации по освоению **учебно-практического компонента** профессиональной подготовки ориентируют интерна на решение следующих задач: достижение полной адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности в образовательном учреждении; развитие профессиональных компетенций; формирование творческого подхода к профессиональной деятельности.

Направления учебно-практической деятельности интерна разнообразны. Среди них: изучение нормативных документов образовательного учреждения и программ образовательного процесса; ознакомление с особенностями использования инновационных технологий; самостоятельная разработка учебно-методического сопровождения образовательного процесса (подготовка

конспектов (сценариев) занятий, уроков, мероприятий) с учетом современных научно-методических требований; осуществление профессиональной деятельности в образовательном учреждении; ознакомление с видами и правилами ведения педагогом отчетной документации. В целом учебно-практический компонент профессиональной подготовки направлен на овладение интересующими видами профессиональной деятельности: педагогической, управленческой, проектной, методической, культурно-просветительской.

Особая роль в этом процессе принадлежит педагогу-наставнику, деятельность которого предусматривает систематическую индивидуальную работу по развитию у интерна необходимых компетенций самостоятельного ведения педагогической деятельности. Педагог-наставник обладает наивысшим (творческим) уровнем профессиональной компетентности, имеет специальную подготовку по руководству интернами. Его отличают высокий уровень делового общения, наличие значительного опыта методической работы, стабильные показатели в профессиональной деятельности, способность и готовность делиться профессиональными достижениями, системное представление о педагогической деятельности и работе образовательного учреждения.

Таким образом, наставничество представляет собой особую форму профессионального становления интерна под наблюдением педагога, обладающего наивысшим уровнем профессиональной компетентности. Наставничество призвано решить особые задачи: укрепление интереса интернов к педагогической деятельности и закрепление их в образовательном учреждении; гармонизацию процесса профессиональной адаптации; развитие у интернов способности самостоятельно и качественно выполнять профессиональные обязанности; адаптацию к корпоративной культуре, усвоение лучших традиций педагогического коллектива образовательного учреждения; содействие становлению творческого отношения к выполнению обязанностей учителя.

Индивидуальное наставничество, когда за педагогом-наставником закрепляется один интерн, рассматривается как ведущая форма. Однако возможны и другие формы: групповое наставничество, при котором педагог-наставник руководит более чем одним интерном; коллективно-индивидуальное наставничество, при котором в особых обстоятельствах руководство одним интерном осуществляет несколько педагогов-наставников.

Показателем эффективности работы педагога-наставника является выполнение интерном индивидуального плана работы в образовательном учреждении, достижение поставленных целей, решение задач учебно-практического компонента профессиональной подготовки.

Учебно-методическое сопровождение освоения **научно-практического компонента** программы интернатуры обеспечивает достижение цели, состоящей в получении интерном навыков самостоятельного исследования конкретной проблемы, возникшей в реальном образовательном процессе. В результате освоения программы научно-практической работы выпускник интер-

натуры должен овладеть следующими профессиональными компетенциями: способностью анализировать результаты научно-практических исследований и применять их при решении конкретных образовательных задач; готовностью использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач; готовностью самостоятельно вести исследование с использованием современных методов науки.

Научно-практическая работа осуществляется интерном и в базовом образовательном учреждении, и на профильной кафедре. Сказанное объясняет разнообразие форм деятельности интерна: выполнение заданий педагога-куратора по сбору, анализу и интерпретации эмпирических данных; рецензирование научных статей; участие в научных семинарах кафедры; участие в конкурсах исследовательских работ; выступление на научных конференциях; подготовка научных статей; участие в научно-практической работе базового образовательного учреждения и др.

Завершается обучение в интернатуре прохождением итоговой государственной аттестации в форме защиты портфолио. Портфолио интерна представляет собой собрание выполненных в период обучения в интернатуре конкретных работ как результатов деятельности в различных областях (учебно-теоретической, учебно-практической, научно-практической). Данная форма позволяет не только представить наиболее значимые результаты обучения в педагогической интернатуре, но и обеспечить мониторинг профессионального роста педагога-интерна.

Таким образом, мы убеждены, что внедрение в процесс подготовки педагогов и педагогов-психологов интернатуры, построенной на основе компетентностного подхода, обеспечит повышение качества профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза, предотвратит отток перспективных кадров, будет содействовать полной адаптации бакалавров к профессиональной деятельности.

Литература

1. *Балыхина Т.М.* Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т.М. Балыхина. – М.: ГИРЯ, 2000. – 52 с.
2. *Болотов В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2006. – 40 с.
4. *Савенков А.И.* Концепция педагогической интернатуры в системе высшего профессионального образования / А.И. Савенков, И.В. Егоров // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: сборник материалов IV международной научно-практической конференции. – Ярославль – М.: Канцлер, 2013. – С. 85–88.
5. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 10–13.

Literatura

1. *Baly'xina T.M.* Struktura i sodержanie professional'noj kompetencii filologa: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk / T.M. Baly'xina. – M.: GIRYa, 2000. – 52 s.
2. *Bolotov V.A.* Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme / V.A. Bolotov, V.V. Serikov // *Pedagogika*. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
3. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevy'e kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialista, 2006. – 40 s.
4. *Savenkov A.I.* koncepciya pedagogicheskoy internatury' v sisteme vy'sshego professional'nogo obrazovaniya / A.I. Savenkov, I.V. Egorov // *Aktual'ny'e voprosy povysheniya kvalifikacii pedagogicheskix i rukovodyashhix rabotnikov sfery' obrazovaniya goroda Moskvy'*: sbornik materialov IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Yaroslavl' – M.: Kanczler, 2013. – S. 85–88.
5. *Tatur Yu.G.* Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista / Yu.G. Tatur // *Vy'sshee obrazovanie segodnya*. – 2004. – № 3. – S. 10–13.

*T.I. Zinovieva,
A.C. Lvova*

**Competence Approach to Designing Educational Process
of Pedagogical Internship**

The article presents a framework of internship competence-based educational process. The latter allows to effectively maintain the teacher's professional competence. The paper characterizes the academic calendar, theoretical, practical and research components of the curriculum, peculiarities of their implementation.

Keywords: competence-based approach; professional competence; competency; pedagogical internship; educational process; instructor.

**В.М. Поставнев,
О.А. Любченко**

Нормативно-правовые, организационные и финансово-экономические основы деятельности интернатуры в педагогической отрасли

Статья посвящена обоснованию подходов к разработке основных нормативно-правовых документов и параметров организационной и финансово-экономической деятельности интернатуры.

Ключевые слова: педагогическая интернаттура; практическая подготовка выпускников бакалавриата; социальное партнерство; нормативно-правовое и финансово-экономическое обеспечение.

Развитие образования в России предъявляет принципиально новые требования к подготовке педагогических кадров. Современный педагог, способный обеспечить гибкое индивидуально-ориентированное обучение, воспитание и формирование компетенций, прежде всего сам должен обладать широким спектром профессиональных компетенций. Реализация модели обучения педагогов в системе двухуровневого профессионального образования показала, что выпускники бакалавриата, как правило, не имеют достаточной для самостоятельной профессиональной деятельности практической подготовки. Предполагается, что введение годичной педагогической интернатуры для выпускников педагогических вузов позволит существенно повысить уровень их практических умений.

Процесс подготовки интерна, в соответствии с предложенной моделью педагогической и психолого-педагогической интернатуры, подразумевает взаимодействие, социальное партнерство департамента образования, образовательного учреждения высшего профессионального образования, на базе которого создается Интерн-центр, и базовых образовательных учреждений различного вида и типа (дошкольное образовательное учреждение, начальная школа, учреждение дополнительного образования и пр.).

Следует отметить, что взаимодействие социальных партнеров в процессе подготовки интерна к самостоятельной профессиональной деятельности предполагает использование уже существующего материально-технического, производственного и кадрового ресурса и вовлечение в проект значительных групп людей с изменением содержания их профессиональной деятельности, что требует особого внимания к его нормативно-правовому и финансовому обеспечению.

Разработка базового комплекта нормативно-правовых материалов по интернатуре осуществлялась на основе анализа нормативных актов федерального уровня, регулирующих отношения в сфере образования: Федерального Закона РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Постановления Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы»; Распоряжения Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» [1–3].

В соответствии с техническим заданием нами был подготовлен комплект нормативно-правовых материалов, определяющих правовой статус и регламентирующих образовательный процесс в интернатуре: Положение о педагогической и психолого-педагогической интернатуре; регламенты деятельности участников образовательных отношений в интернатуре; должностные инструкции организаторов образовательного процесса в интернатуре; квалификационные требования к должности педагога-наставника и руководителя Интерн-центра; предложения к проектам нормативных актов, регулирующих отношения в сфере высшего профессионального образования [4].

В нормативных документах определены основные участники, обеспечивающие реализацию программы подготовки интернов, и базовые параметры отношений участников образовательного процесса. Основными субъектами отношений в реализации проекта интернатуры являются: Департамент образования города Москвы, ГБОУ ВПО МГПУ, профильные кафедры ИППО, Интерн-центр, базовые образовательные учреждения, обучающиеся, педагогические и научно-педагогические работники. Определены цели и задачи интернатуры, порядок приема, продолжительность обучения, статус и материальное обеспечение интерна, организация и руководство подготовкой интернов, формы отчетности, порядок и форма итоговой аттестации, система организационно-методического, учебно-методического обеспечения и контроля качества подготовки интернов, права и обязанности интернов, регламенты профессиональной деятельности участников образовательных отношений, квалификационные требования и др.

Положение о педагогической и психолого-педагогической интернатуре как основной нормативный документ разработано в соответствии с требованиями законодательства в сфере образования и концепции интернатуры [5]. В Положении представлена основная часть базовых аспектов деятельности интернатуры, подлежащих регулированию. В рамках статьи считаем целесообразным подробнее рассмотреть принципиальные вопросы, касающиеся порядка приема в интернатуру, статуса и материального обеспечения интерна, прав и обязанностей интернов.

В соответствии с Положением о педагогической и психолого-педагогической интернатуре контрольные цифры приема определяет Департамент образования города Москвы, исходя из потребности в педагогических кадрах. Для обучения в интернатуре обязательно высшее педагогическое или пси-

холого-педагогическое образование. Содержание вступительных испытаний определяет Университет. Прием осуществляется до 15 августа, продолжительность обучения 10 месяцев. По завершении обучения в интернатуре выпускнику предоставляется оплачиваемый отпуск в объеме 28 дней. При этом статус интерна приравнивается к статусу студента высшего учебного заведения очной формы обучения. Интерны имеют право на отсрочку от призыва в армию на воинскую службу. Обучение в интернатуре входит в педагогический стаж. Интернам выплачивается заработная плата из расчета минимальной ставки заработной платы и стипендия как обучающемуся по очной форме.

В Положении определены основные обязанности интернов, предполагающие отчет на кафедральных совещаниях не реже двух раз в семестр, соблюдение правил внутреннего трудового распорядка университета и учреждения образования, на базе которого проходит интернатура. Представлены принципиально важные права интернов: на выполнение рабочей нагрузки не более 50 % от нагрузки штатного работника; на учебный отпуск в 28 календарных дней; на оплату работ, не предусмотренных индивидуальным планом, из средств базового образовательного учреждения (до 50 % ставки).

В ходе анализа нормативно-правовых оснований деятельности интернатуры основное внимание было уделено новому Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации». Нами рассмотрены статьи, посвященные совершенствованию практической подготовки выпускников вузов. Так, в статье 13 «Общие требования к реализации образовательных программ» законодатель подчеркивает важность практической подготовки выпускников высших учебных заведений, регулируя структуру образовательных программ и порядок утверждения положений о практике. В статье 15 «Сетевая форма реализации образовательных программ» законодатель обращает внимание на целесообразность использования образовательными организациями ресурсов нескольких организаций в целях повышения качества подготовки, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности. Перенос части образовательного процесса подготовки на базы потенциальных работодателей создает условия для привлечения практических работников к учебному процессу на регулярной основе, что позволит студентам осваивать профессиональные компетенции в режиме реальных рабочих процессов.

Особый интерес в связи с обоснованием необходимости создания специальных условий для практической подготовки выпускников бакалавриата представляет статья 82 «Особенности реализации профессиональных образовательных программ медицинского образования и фармацевтического образования». Следует обратить внимание на содержание пунктов 4, 5, 8, статьи 82, где указывается, что практическая подготовка в высшем медицинском или фармацевтическом образовании обеспечивается путем участия обучающихся в осуществлении практической деятельности. При этом законодателем определен порядок отношений между участниками образовательного процесса в части практической подготовки выпускников медицинских и фармацевтических вузов.

Понимание законодателем творческого характера педагогической деятельности и необходимость развития системы образования отражены в положениях статьи 20 «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования», в которой сформулировано видение задач и возможностей экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования. Отмечается, что инновационная деятельность должна быть ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ. Органам государственной власти вменяется в обязанность создание условий для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику.

Особенно значимой для педагогических работников является статья 47, в которой признается особый статус педагогических работников. К сожалению, в части практической подготовки педагогических работников законодателем не предусмотрены особые условия послевузовской подготовки выпускников, необходимой для осуществления ими профессиональной деятельности.

В то же время в статьях 82, 83, 84 законодателем предусмотрены особые условия реализации образовательных программ в области медицины, искусства, физической культуры.

В целях приведения законодательства Российской Федерации в сфере образования в соответствие с задачами совершенствования практической подготовки бакалавров педагогического и психолого-педагогического образования необходимо внести изменения в ФЗ РФ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

1. По аналогии со статьей 82, в которой определены особые условия реализации образовательных программ в медицинском и фармацевтическом образовании, следует внести статью, в которой должны быть определены особые условия реализации образовательных программ в педагогическом и психолого-педагогическом образовании.

2. Статью 46 пункт 1 «Право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное образование или высшее образование» дополнить словами: *получившие практическую подготовку в педагогической или психолого-педагогической интернатуре* и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам.

3. Статью 69 «Высшее образование» дополнить пунктом следующего содержания: *К освоению программ интернатуры допускаются лица, имеющие высшее педагогическое или психолого-педагогическое образование любого уровня.*

Следует отметить, что законодатель исключил из правового поля отечественного образования программу послевузовского образования — интернатуру. В статье 108 «Заключительные положения» в пункте 4 определено: «Прием в образовательные и научные организации на обучение по програм-

мам послевузовского медицинского и фармацевтического образования в интернатуре прекращается 1 сентября 2016 года».

Однако, несмотря на то, что в законе не предусмотрена особая форма организации практической подготовки (интернатура), задача поиска и экспериментальной проверки моделей совершенствования практической подготовки будущих воспитателей, учителей и других педагогических работников остается актуальной.

Обратимся к рассмотрению организационных основ деятельности интернатуры.

Основным требованием к образовательному учреждению высшего профессионального образования для организации на его базе Интерн-центра по подготовке интернов в педагогической области является наличие лицензии на право осуществления послевузовского обучения по направлениям: «Педагогическое образование» (050100); «Психолого-педагогическое образование» (050400).

Образовательное учреждение назначается (выбирается) Департаментом образования города Москвы, и на его базе создается Интерн-центр в соответствии с разработанной «Моделью педагогической и психолого-педагогической интернатуры» [5].

Базовыми образовательными учреждениями, сотрудничающими с Интерн-центром, являются образовательные учреждения системы образования города Москвы различного типа и вида, имеющие лицензию и аккредитацию.

Подбор базовых образовательных учреждений для интернатуры организует Интерн-центр совместно с профильными кафедрами по согласованию с Департаментом образования города Москвы.

По результатам согласования между Университетом и базовыми образовательными учреждениями заключается договор о сотрудничестве.

С момента подписания договоров объединяются ресурсы Университета и базовых образовательных учреждений под руководством Департамента города Москвы, создается инфраструктура подготовки интернов педагогического и психолого-педагогического образования.

В соответствии с концепцией педагогической интернатуры теоретическая и научно-практическая подготовка осуществляется на материально-технической базе Университета (Интерн-центра). Учебно-практическая подготовка осуществляется на материально-технической базе базовых образовательных учреждений [5].

Оптимизации использования объединенных ресурсов служит создание информационной базы (портала), которая обеспечит: координацию и взаимодействие всех образовательных учреждений, занятых подготовкой интерна; осуществление в образовательных учреждениях единой информационно-технической политики. Сотрудники Интерн-центра и другие участники образовательного процесса в интернатуре на сайте информационного портала смогут осуществлять консультационно-методическую поддержку педагогов-наставников и координаторов интернов базовых образовательных учреждений и самих интернов.

Цель педагогической и психолого-педагогической интернатуры — подготовка педагогических кадров (педагогов и педагогов-психологов) к самостоятельной

профессиональной практической деятельности в образовательных учреждениях города Москва, которая предполагает объединение кадрового ресурса Интерн-центра и базовых образовательных учреждений в единый кадровый ресурс.

Общее руководство интернами в Интерн-центре осуществляет заместитель директора по интернатуре. Подготовка интернов реализуется по индивидуальным планам, разработанным сотрудниками профильных кафедр Университета и согласованным с базовыми образовательными учреждениями в соответствии с учебным планом и программой интернатуры. Выполнение учебного плана, программы и индивидуального плана подготовки интерна организует и контролирует отдел интернатуры Интерн-центра. Педагогом-куратором интерна в Интерн-центре является преподаватель профильной кафедры Университета, имеющий ученую степень и/или научное звание.

Общее руководство интернами в базовом образовательном учреждении осуществляет координатор интернов (руководитель, заместитель руководителя) образовательного учреждения. Индивидуальное руководство интерном в базовом образовательном учреждении осуществляет педагог-наставник (учитель, воспитатель, педагог-психолог, методист, социальный педагог и др.), имеющий высшее профессиональное образование и высшую квалификационную категорию по профилю интернатуры.

Вопрос кадрового обеспечения интернатуры педагогами-наставниками требует особого внимания. Обсуждение модели педагогической интернатуры в педагогической профессиональной среде показало, что инновационная деятельность по подготовке интернов привлекательна для высококвалифицированных и инициативных педагогов базовых образовательных учреждений, поскольку предоставляет им дополнительные возможности реализации творческого потенциала в наставнической деятельности и материальное вознаграждение. Нами разработан порядок подбора педагогов-наставников руководством базового образовательного учреждения. Он включает прохождение претендентами конкурса на должность педагога-наставника по профильной кафедре Университета и обучение претендентов на курсах подготовки педагогов-наставников в объеме 144 часов (72 часов).

С педагогами-наставниками Интерн-центр заключает договор возмездного оказания услуг.

Несмотря на то, что взаимодействие социальных партнеров позволяет использовать их, уже существующий, материально-технический, производственный и кадровый ресурс, тем не менее процесс интеграции интерна в профессиональную деятельность требует дополнительного финансового обеспечения.

Финансово-экономическое обеспечение деятельности педагогической и психолого-педагогической интернатуры призвано решить следующие задачи: оплата труда сотрудников Интерн-центра ГБОУ ВПО МГПУ; оплата труда сотрудников базовых образовательных учреждений; выплаты интернам стипендии и заработной платы за работу в базовом образовательном учреждении.

Для решения обозначенных задач на стадии эксперимента финансовые ресурсы должны быть сосредоточены в образовательном учреждении высшего про-

фессионального образования и распределяться централизованно, а в дальнейшем разведены: в Интерн-центры и базовые образовательные учреждения.

Таблица 1

**Расчет по обеспечению финансовыми ресурсами
процесса подготовки интерна**

№	Получатель	Численность	Стипендия/ оклад/ ставка почасовой оплаты	Количество месяцев/часов в период (учебный год)	Сумма с НДФЛ (13 %)	Сумма с ЕСН (30,2 %)/ на одного интерна, руб.
	Интерн всего:	10	12 800		1 163 000	1 514 226
	Интерн ОУ ВПО	10	1100	10 месяцев	110 000	143 220 / 14 322
	Интерн базового ОУ	10	11 700	9 месяцев	1 053 000	1 371 006
1	Зам. дирек- тора по итер- натуре	1	770	75 часов	57 750	75 191 / 7519
2	Руководи- тель отдела интернатуры	1	531	20 часов (2 часа в год на одного интерна)	10 620	13 827 / 1383
3	Педагоги- кураторы Интерн- центра	–	531	100 часов (10 часов в год на одного интерна)	53 100	69 136 / 6914
4	Координатор интернов базового ОУ	1 (3)	531	20 часов (2 часа в год на одного интерна)	10 620	13 827/ 1383
5	Педагоги- наставники базовых ОУ	–	531	970 часов: (2,5 часа в неделю на одного интерна (2,5 · 4,3 · 9 = 97))	515 070	670 621
					Итого:	842 602
					Всего:	2 356 828 / 98 563

Из таблицы следует, что доход интерна включает стипендию и оплату его труда как ассистента-стажера базового образовательного учреждения. Расчетный период по выплате стипендии составляет 10 месяцев: сентябрь – июнь. Заработная плата интерна определена из расчета минимальной ставки заработной

платы, рассчитывается за 9 месяцев: столько длится учебно-практическая подготовка интерна. Зарплату интерна мы не относим на себестоимость подготовки, так как в этом случае он является участником производственного (в нашем случае образовательного процесса) и получает вознаграждение за свой труд.

Таким образом, планируемая себестоимость подготовки одного интерна в период эксперимента составит 98 563 руб.

Фактическая себестоимость подготовки интерна будет выше: на стадии эксперимента не учтена заработная плата специалистов отдела интернатуры, членов приемной и государственной аттестационной комиссий, координаторов интернов в базовых образовательных учреждениях (их число может увеличиться в зависимости от численности интернов). *Фактическая себестоимость будет составлять не менее 120 000 руб.*

Интернатура может осуществлять внебюджетную деятельность по направлениям: внебюджетная интернатура — 120 000 руб.; подготовка педагогов-наставников для базовых образовательных учреждений в объеме 144 часов (72 часов) — 30 000 руб. (15 000 руб.) по договору возмездного оказания услуг.

При определении стоимости внебюджетной интернатуры мы руководствовались запланированной на 2012/2013 учебный год стоимостью обучения в Институте педагогики и психологии образования по следующим образовательным уровням: магистратура — 120 000 руб. в год (2 года обучения); сдвоенный бакалавриат (английский язык), сокращенный срок обучения — 80 000 руб. в год (3 года обучения); сдвоенный бакалавриат (английский язык), полный срок обучения — 80 000 руб. в год (5 лет обучения).

Сопоставление основных затрат по реализации программ подготовки в магистратуре и интернатуре позволяет сделать вывод о том, что сумма в 120 000 руб. за один год обучения может быть принята как исходная.

Таким образом, законодательство Российской Федерации в сфере образования предоставляет субъектам образования определенные возможности в обеспечении практической подготовки выпускников вузов. Вместе с тем, несмотря на высокую значимость сферы образования в обеспечении жизнеспособности государства и общества в целом, законодателем не предусмотрены особые условия практической подготовки педагогических работников для осуществления ими профессиональной деятельности. Необходимо, по аналогии со статьей 82 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в которой определены особые условия реализации образовательных программ в медицинском и фармацевтическом образовании, внести изменения в Закон об образовании, в котором будут определены особые условия реализации образовательных программ в педагогическом и психолого-педагогическом образовании.

Организация и деятельность интернатуры в настоящее время требует бюджетного финансирования. При этом финансовые потоки должны быть разведены: в Интерн-центры и базовые образовательные учреждения. Переход к внебюджетной основе обучения в интернатуре предполагает успешное завершение проекта по разработке и апробации модели педагогической интернатуры.

Литература

1. Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – 31 декабря.
2. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» // Собрание законодательства РФ. – 2011. – № 10. – Ст. 1377.
3. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» // URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW; n=90601>.
4. *Поставнев В.М.* Нормативно-правовые основы обучения в педагогической и психолого-педагогической интернатуре / В.М. Поставнев // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Ярославль – М.: Канцлер, 2013. – С. 88–91.
5. *Савенков А.И.* Концепция педагогической интернатуры в системе высшего профессионального образования / А.И. Савенков, И.В. Егоров // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Ярославль – М.: Канцлер, 2013. – С. 85–88.
6. *Любченко О.А.* Финансово-экономические основы деятельности интернатуры в педагогической отрасли / О.А. Любченко // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Ярославль – М.: Канцлер, 2013. – С. 95–98.

Literatura

1. Federal'ny'j Zakon RF ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Rossijskaya gazeta. – 2012. – 31 dekabrya.
2. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 7 fevralya 2011 g. № 61 «O Federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody'» // Sobranie zakonodatel'stva RF. – 2011. – № 10. – St. 1377.
3. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17 noyabrya 2008 g. № 1662-r «Konceptsiya dolgosrochnogo social'no-e'konomicheskogo razvitiya RF na period do 2020 goda» // URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW; n=90601>.
4. *Postavnev V.M.* Normativno-pravovy'e osnovy' obucheniya v pedagogicheskoy i psixologo-pedagogicheskoy internature / V.M. Postavnev // Aktual'ny'e voprosy' povыsheniya kvalifikacii pedagogicheskix i rukovodyashhix rabotnikov sfery' obrazovaniya goroda Moskvyy': sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Yaroslavl' – M.: Kanczler, 2013. – S. 88–91.
5. *Savenkov A.I.* Konceptsiya pedagogicheskoy internatury' v sisteme vy'sshego professional'nogo obrazovaniya / A.I. Savenkov, I.V. Egorov // Aktual'ny'e voprosy' povыsheniya kvalifikacii pedagogicheskix i rukovodyashhix rabotnikov sfery' obrazovaniya goroda Moskvyy': sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Yaroslavl' – M.: Kanczler, 2013. – S. 85–88.
6. *Lyubchenko O.A.* Finansovo-e'konomicheskie osnovy' deyatel'nosti internatury' v pedagogicheskoy otrasli / O.A. Lyubchenko // Aktual'ny'e voprosy' povыsheniya kvalifi-

kacii pedagogicheskix i rukovodyashhix rabotnikov sfery' obrazovaniya goroda Moskvy': sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Yaroslavl' – M.: Kanczler, 2013. – S. 95–98.

V.M. Postavnev,
O.A. Lyubchenko

**Statutory and Regulatory, Organizational, Financial
and Economic Bases of Pedagogical Internship**

The article advocates approaches to development of major statutory and regulatory documents and organizational, financial and economic parameters of internship.

Keywords: pedagogical internship; bachelors' practical training; social partnership; statutory and regulatory, financial and economic support.

**И.В. Поставнева,
В.М. Поставнев**

Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка

В статье рассматривается проблема соответствия ожиданий приемных родителей адаптационным ресурсам принятого в семью ребенка. Даны типичные варианты ожиданий приемных родителей и факторы, осложняющие функционирование приемной семьи. Поставлена проблема понимания взрослыми своеобразия восприятия новых условий жизни приемным ребенком.

Ключевые слова: психологическая готовность к усыновлению; мотивы создания приемной семьи; ожидания приемных родителей; приемное родительство; жизненные стратегии личности.

Проблема возврата приемных детей в России приобретает особую актуальность, поскольку по-прежнему сохраняется высокий риск отмены решений о передаче детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в приемные семьи. Так, в 2011 г. было отменено 6 тысяч 337 таких решений (9,4 % от числа детей, переданных в семьи). Из них более 5,4 тысяч решений отменено по инициативе замещающих родителей; около 900 решений — в связи с ненадлежащим выполнением замещающими родителями своих обязанностей по воспитанию детей; 36 решений — по причине жестокого обращения с детьми (А. Левицкая)¹. Двухлетний опыт работы с приемными семьями, усыновителями, опекунами показал, что с ростом количества приемных семей увеличивается число семей, не осмысливших свои истинные мотивы, не взвесивших семейные ресурсы.

Анализ литературы по проблеме мотивации усыновления и приемного родительства показал, что исследователи, как правило, выделяют две группы мотивов: конструктивные и деструктивные. При этом отмечается значение осоз-

¹ Всероссийская конференция «Государственная политика в сфере защиты детства: законодательство – стандартизация – практика» (25–27 апреля 2012 года) г. Москва // URL: <http://http://www.sirostvo.ru/files/4307/20120425%20ALevitskaya-text.pdf>.

нанности мотивов, соотношение побуждений «решить свои проблемы, взяв ребенка на воспитание» и «изменить жизнь ребенка к лучшему» [3, 5 и др.]. Следует признать, что диагностическая задача — отграничить декларируемые мотивы усыновления и создания приемной семьи от побудительных — является наиболее сложной. Действенный (побудительный) мотив основывается на понимании того, что решение принять в семью ребенка означает коренным образом изменить жизнь приемного ребенка, свою жизнь, жизнь близких людей. При этом кандидаты в приемные родители принимают на себя ответственность за это решение. Соответствие декларируемых мотивов принятия ребенка в семью социальному поведению кандидатов позволяет оценить, насколько они готовы осуществлять функции приемных родителей, усыновителей, то есть определить «фундамент» их психологической готовности к приемному родительству. Как справедливо заметил Г. Олпорт, именно мотивы говорят о том, какого рода будущее пытается осуществить человек [2].

Опыт собственных исследований авторов показал, что сопоставление декларируемых мотивов с характеристиками личности, имеющими комплексную природу, такими как «жизненные стратегии личности», позволяет оценить действительную побудительную силу этих мотивов [4]. Установлено, что из значимо связанных с результативностью приемного родительства факторов наибольший вес имеют «жизненные стратегии личности», в которые включаются показатели, характеризующие общую линию поведения кандидатов: выраженность способности к изменению образа и уклада жизни в соответствии с потребностями ребенка; планы на будущее (личные, семейные); способность к планированию и построению долгосрочных прогнозов; способность справляться со сложными жизненными ситуациями, активные защитные стратегии; оптимистический атрибутивный стиль; ориентированность на альтруистические ценности.

Ожидания в отношении приемных детей разной степени осознанности присутствуют у большинства приемных родителей. Объяснить их можно, исходя из анализа мотивов принятия ребенка в семью и компетентности приемных родителей в вопросах воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Поскольку психолого-педагогическая компетентность современных родителей и кандидатов в приемные родители, усыновители остается в большинстве случаев на стабильно невысоком уровне, то их ожидания часто носят деструктивный характер и не совпадают с потребностями и ожиданиями детей [1]. По данным И.И. Осиповой, приемные родители надеются, что: дети будут их уважать, слушаться и любить; хорошо учиться; помогать по дому; будут самостоятельными, хорошими, послушными детьми; талантливыми, интересными людьми; будут читать книги и заниматься спортом. В свою очередь, ожидания детей заметно отличаются от надежд приемных родителей, а именно: стремление к свободе поведения; интерес к материальным ценностям, комфорту; принятие их такими, как они есть, и любовь к ним. Учеба, послушание, благодарность, трудолюбие, аккуратность, отзыв-

чивость по разным причинам не входят в актуальные устремления приемного ребенка. Очевидно, что неоправданные ожидания приемных родителей выступают в качестве весомого фактора риска благополучия приемной семьи как системы, развития личности и социализации приемного ребенка.

Кроме того, эффективное функционирование приемной семьи осложняют факторы, имеющие психолого-педагогическую и социально-психологическую природу, а именно:

- воспитание приемного ребенка в ситуации так называемой «ролевой помехи»¹;
- уникальный, порой трагический опыт воспитания приемного ребенка в кровной семье или специальном учреждении;
- противоречивые реакции социального окружения на совместную социализацию приемных детей и детей, воспитывающихся кровными родителями.

Нами установлено, что серьезным риском благополучия приемного ребенка в новой семье являются категоричные требования кандидатов в приемные родители к его возрасту, полу и внешнему облику, а также его психическим качествам. Часто, верно оценивая причины поведения ребенка, приемные родители не могут определить степень стойкости старых поведенческих стереотипов и «торопятся» с наступлением позитивных изменений. Еще один предиктор неблагополучия приемного ребенка в новой семье — стремление приемных родителей минимизировать информацию о кровных родителях, устранить из настоящей жизни ребенка, а зачастую и из прошлого, какие-либо упоминания о кровных родственниках.

В исследованиях, посвященных проблеме адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к условиям приемной семьи, отмечается, что радикальные изменения в жизни ребенка и принимающей семьи представляют собой серьезный фактор риска для всей изменившейся семейной системы [3, 5, 6]. При этом проблема адаптационных ресурсов приемного ребенка относится к числу ключевых в понимании перспектив приемной семьи. Отмечается также, что зачастую кандидаты в приемные родители и усыновители слабо представляют характер и меру предстоящих трудностей [3, 4]. Наряду с необоснованной драматизацией особенностей развития приемного ребенка они нередко не принимают в расчет опыт, приобретенный детьми в неблагополучной семье или интернатном учреждении. В этой связи важно уметь реалистично представлять адаптационные ресурсы приемного ребенка вообще и определять адаптационные ресурсы конкретного ребенка. Представляется, что ресурсами, которые могут служить опорой ребенку в адаптации к новой для него ситуации, являются: позитивный опыт жизни в кровной семье и наличие в истории жизни привязанности к близким людям; положительные черты характера; потребность в общении и признании; инте-

¹ Понятие «ролевая помеха» введено канадским психологом Д. Кирком. Под «ролевой помехой» понимается ряд психологических сложностей, которые возникают у усыновителей в связи с отсутствием в культуре ролевых моделей родительства усыновителей.

рес к какому-либо виду деятельности, наличие общих или специальных способностей; открытость новому социальному опыту, возрастная и социальная пластичность (формирование общей сензитивности в ответ на обогащение социальной, предметной, природной и образно-знаковой среды).

Способность распознать «сильную» грань детской личности и с опорой на нее содействовать ребенку в освоении нового для него социального пространства — чрезвычайно важное слагаемое психолого-педагогической компетентности приемного родителя; способность понять причины поведения приемного ребенка отличает эффективного приемного родителя.

Приход ребенка в новую семью — это, безусловно, *вызов* в самом широком смысле этого слова: вызов для ребенка и для принимающей семьи. Вызов в том смысле, что в семье возникает принципиально *новая ситуация*, несмотря на то, что семья может быть большой, а вливается в нее всего лишь один ее новый член. Суть новизны ситуации развития состоит в том, что для всех ее членов открываются новые варианты реагирования на стандартные ситуации. Более того, возникает необходимость реагировать в стандартных ситуациях иначе, чем обычно. Для семьи в целом и для всех ее членов наступает период творческого семейного строительства. В ответ на вызов семья и все ее члены совершают выбор. Необходимо, чтобы этот выбор был осмысленным и сделан в интересах семьи. *Принципиально важным для успешного вхождения приемного ребенка в семью является то, что в новой семье ему не нужно завоевывать положение, нет необходимости в борьбе за внимание, уважение, признание, любовь.* Нужно понимать, что для подавляющего большинства приемных детей такая жизненная ситуация незнакома.

Проблема состоит еще и в том, что приемный ребенок имеет минимальные ресурсы для того, чтобы участвовать в строительстве новой семейной системы. В то же время перед приемным ребенком стоят задачи построения новой системы отношений, выработки новых способов реагирования на неизвестные ему жизненные ситуации, и он решает их на основе своих собственных представлений. Порой опыт воспитания в кровной семье у ребенка отсутствует либо неприемлем для использования в новой семье. Это значит, что определять жизнь приемного ребенка в семье нужно всем ее членам, обладающим знаниями и опытом благополучной семейной жизни.

Часто в приемных семьях возникают серьезные трудности на почве представлений приемных родителей и других членов семьи о желаемой модели семейной жизни, о характере взаимоотношений между ее членами, о нормативном поведении и развитии детей вообще. Ориентируясь на них, приемные родители часто неверно интерпретируют причины поведения своих приемных детей, а вместо того, чтобы разобраться в них, просто «приписывают» логичные на их взгляд причины. То есть в ситуации поиска реальных причин трудностей и нежелательного поведения приемного ребенка (в ситуации, требующей творческого подхода) родители находят стереотипное объяснение, далекое от реальности. Нужно сказать, что для решения такой сложной задачи есть хорошо проверенное средство — *терпение*. К сожалению, это средство не всегда гарантирует успех.

Какие же необходимы знания и способности приемным родителям, чтобы, оставаясь естественными в своих реакциях на поведение приемного ребенка, суметь стать наблюдателями-исследователями, чтобы разглядеть за наблюдаемым явлением (поведением ребенка) его сущность (скрытые причины)? Безусловно, приемным родителям необходимы знания о последствиях для личности ребенка насилия, различных видов лишений (например, материнского внимания, общения, полноценного питания, медицинской помощи, свободы передвижения и др.). Однако чтобы понять, как воспринимает ситуацию ребенок, никогда не испытывавший чувства принадлежности к чему-то большому и одновременно родному, одного знания недостаточно. Нужно суметь представить (хотя это очень сложно сделать), *как* себя чувствует и *что* переживает принятый в семью ребенок, который никогда не знал внимания взрослого, адресованного только ему и никому больше. Даже попытка с опорой на знания «заглянуть» во внутренний мир ребенка придает чувство уверенности и предсказуемости воспитательных усилий. Важно понимать, что научить приемного ребенка иначе смотреть на других и на самого себя можно только через *поддержку, поощрение приемлемого поведения*. Отчуждение, наказание служат другим целям воспитания. Наказанием мы разрушаем нежелательное поведение, даем понять, что оно нам не нравится.

Найти свое место в семье, обрести привязанность к приемным родителям и другим ее членам ребенок сможет, если в семье будет создана *атмосфера уважения и чуткости* к переживаниям друг друга. Чуткость и такт — обязательны не только по отношению к приемному ребенку, но и в отношениях всех других членов семьи. Эмоциональное тепло, последовательность и терпимость в формировании привязанности ребенка, с одной стороны, и настойчивость и терпение в воспитании нормативного поведения, — с другой, так нам видятся благоприятные условия вхождения приемного ребенка в свою новую семью.

Несомненно, человек, принявший на себя роль приемного родителя, потенциально обладает возможностями понимающего и чувствующего родителя. Вопрос лишь в том, в *какой* мере и *как* мы готовы действовать, чтобы потенциальность стала реальностью.

В известном фильме о подростках «Доживем до понедельника», отвечая на вопрос: «Что такое счастье?» — герой ответил: «Счастье — это когда тебя понимают». К сожалению, дефицит понимания человеком человека с тех пор не стал меньше. Мы все хотим понимания. Мы рассчитываем, что близкие нам люди принимают в расчет наши ожидания, чувства, мысли. Рассчитываем, что наша уникальность доступна понимающим самым близких людей.

Литература

1. Осипова И.И. Замещающая семья в России / И.И. Осипова // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 2. — С. 70–81.

2. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. — М.: Смысл, 2002. — 462 с.

3. *Ослон В.Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
4. *Поставнев В.М.* Психологические предикторы результативности приемного родительства / В.М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4 (22). – С. 41–53.
5. *Прихожан А.М.* Психологическая диагностика готовности к созданию замещающей семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых // Психологическая диагностика. – 2009. – № 3. – С. 79–103.
6. *Спиваковская А.С.* Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений / А.С. Спиваковская // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – С. 127–132.
7. *Kirk H.D.* Shared fate. A theory and method of adoptive relationships / H.D. Kirk. – Ben-Simon Publications; Revised edition, 1984. – 203 p.

Literatura

1. *Osipova I.I.* Zameshchayushhaya sem'ya v Rossii / I.I. Osipova // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2006. – № 2. – S. 70–81.
2. *Olport G.* Stanovlenie lichnosti: Izbranny'e trudy' / G. Olport. – M.: Smy'sl, 2002. – 462 s.
3. *Oslon V.N.* Zhizneustrojstvo detej-sirot: professional'naya zameshchayushhaya sem'ya / V.N. Oslon. – M.: Genezis, 2006. – 368 s.
4. *Postavnev V.M.* Psixologicheskie prediktory' rezul'tativnosti priemnogo roditel'stva / V.M. Postavnev // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». – 2012. – № 4 (22). – S. 41–53.
5. *Prixozhan A.M.* Psixologicheskaya diagnostika gotovnosti k sozdaniyu zameshchayushhej sem'i / A.M. Prixozhan, N.N. Tolsty'x // Psixologicheskaya diagnostika. – 2009. – № 3. – S. 79–103.
6. *Spivakovskaya A.S.* Psixologicheskaya pomoshh' sem'yam, vzyavshim na vospitanie detej iz gosudarstvenny'x uchrezhdenij / A.S. Spivakovskaya // Lishenny'e roditel'skogo popechitel'stva: xrestomatiya. – M.: Prosveshhenie, 1991. – S. 127–132.
7. *Kirk H.D.* Shared fate. A theory and method of adoptive relationships / H.D. Kirk. – Ben-Simon Publications; Revised edition, 1984. – 203 p.

*I.V. Postavneva,
V.M. Postavnev*

Typical Expectations of Foster Parents and Adaptive Resources of the Adopted Child

The article deals with the problem of correspondence between foster parents' expectations and the fostered child's adaptive resources. There are presented typical variants of foster parents' expectations and factors hindering the foster family's maintaining. The article sets the problem of foster parents' understanding the fostered child's specific perception of new life conditions.

Keywords: psychological readiness for child-adoption; motives of foster family making; expectations of foster parents; foster parenthood; personality's life strategies.

А.В. Шувалов

Постнеклассическая психология человека¹

В статье определены базовые категории и сформулированы основные положения психологической антропологии. Предложена новая интерпретация антропологического принципа развития в психологии.

Ключевые слова: психологическая антропология; субъективная реальность; событийная общность; универсализация бытия.

Особенностью 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 объяснительные 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 [4: с. 32–33].

Введение в психологическую антропологию. Ключевые вопросы психологической антропологии звучат так: «Как, в свете именно психологической теории, возможен человек по сущности своей, которая не есть совокупность (и даже не ансамбль) его отдельных проекций, сколь бы значимы и богаты они ни были? И в чем эта искомая психологическая сущность?» [5]. Речь, таким образом, здесь должна идти о сугубой предметности психологии человека, которая не сводится ни к содержанию психического (множеству его функций и свойств), ни к формам его организации (многообразию процессов и структур).

В исследованиях В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева осуществлено принципиальное различие классической «психологии психики» и постнеклассической «психологии человека»: первая — изучает закономерности функционирования, развития и изменения психики как особого «функционального органа», присущего и человеку, и животным, вторая — сконцентрирована

¹ Данный материал является продолжением статьи «Основы психологического человекознания».

на инвариантных аспектах сугубо человеческого бытия. Предложена новая интерпретация принципа развития в общей, возрастной и педагогической психологии. Разработаны антропологическая модель субъективной реальности и концепция развития субъективной реальности в онтогенезе [4, 6].

Психологическая антропология обращена к полноте человеческой реальности; сосредоточена на специфике человеческого способа жизни; рассматривает человека не самого по себе, а в контексте его связей и отношений с естественным человеческим окружением; признает метафизический план бытия и метаантропологическую перспективу развития человека; учитывает не только нормативный, но предельный и запредельный уровни бытия человека; рассматривает педагогическую деятельность и психологическую помощь как антропо-практики¹.

Психологическая антропология стала разворотом гуманитарной мысли в сторону отечественной религиозно-мистической философии и теоцентрической методологии. Пожалуй, в наибольшей степени в ней востребованы и проработаны идеи С.Л. Франка. При этом она коренным образом отличается от отечественного естественно-научного антропологизма и западной гуманистической психологии, которые на свой лад полагают пределом человеческого становления бытие в качестве индивидуальности. Если в рамках естественнонаучного антропологизма человек описывается как психобиосоциальная целостность, которая получает конкретное воплощение в форме индивидуальности, а гуманистическая психология трактует человека как самостоятельную особу, мотивированную на самоактуализацию, то психологическая антропология восходит к пониманию человека как существа духовного, постулирует трансцендентную человеческую сущность.

Понятие «духовность» подразумевает сущностное определение человеческого способа жизни, проявляющегося в родовой *укорененности*, культурной *преемственности* и личностной (над-обыденной) *устремленности* человека, его сопряженности в мотивах, делах и поступках с добром либо со злом (ибо бывает разная духовность). Здесь человек понимается уже не только и не столько как индивидуальность, но прежде всего как духовная личность, наделенная способностью *самоодоления* (то есть преодоления тяготения собственного эгоцентризма) и возможностью *универсализации* индивидуального бытия. «Универсализация, или выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, есть одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Со-участником в построении и собеседником в осмыслении универсального со-бытия — той формы общности, в которой потенциальная эквивалентность человека миру становится актуальной, — является *Бого-человечество*» [6: с. 196].

Психологическая антропология исследует внутренний мир человека как целостную и развивающуюся реальность. Она сосредоточена на изучении

¹ Антропо-практика — это специальная работа в пространстве субъективной реальности человека, направленная на культивирование (выращивание) предельного (максимального) выражения «человеческого в человеке».

человеческой субъективности во всей ее полноте: онтологии, строении, условиях и движущих силах развития и закономерностях образования в интервале всей жизни. Субъективность есть форма существования и способ организации человеческой реальности, суть — самостоятельность духовной жизни человека. Субъективность составляет родовую специфику бытия человека и отличает его способ жизни от любого другого — до- или вне-человеческого. Эвристическая ценность антропологической теории развития состоит в том, что в ней постулируется антиномия человеческой субъективности (самости): она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преображена) в его духовном возрастании и нравственном совершенствовании. Здесь «человеческое бытие становится самим собой лишь превращаясь в со-бытие, когда *свобода как любовь к Себе развивается до свободы как любви к Другому*. Во всеполноте развившихся свободы и любви в нас пробуждается Личность Бога. И всякий раз, когда мы относимся к Другому как к своему Ты, в таком отношении проглядывает божественное» [8: с. 140].

Объектом (источником, ситуацией) развития субъективной реальности является *со-бытийная общность*. Фундаментальный статус понятия «со-бытийной общности людей» как особого пространства, где происходит вынашивание и развитие субъективности человека, определен и задан религиозно-философскими представлениями о человеческой реальности, которые связаны с именами А.С. Хомякова (неслиянно-нераздельная соборность), С.Л. Франка (исконное единство бытия), М. Хайдеггера (бытие-с-другими)¹, М. Бубера (Я и Ты), М.М. Бахтина («Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» [1: с. 339]). На психологическом уровне идея со-бытийной общности согласуется с известным представлением Л.С. Выготского об интерпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции, об особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений. Созвучна она и обоснованному Т.А. Флоренской пониманию диалога в качестве особой формы духовно преобразующего общения.

При содержательном описании пространства развития специального анализа заслуживает следующее существенное обстоятельство: ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных, живых, хотя и разнородных связей и отношений с другими людьми (первоначально с матерью, затем с родными и близкими, впоследствии с дальними). Усиливая эту мысль, можно постулировать: нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими; он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Своим рождением ребенок поляризует культурно-историческое поле наличной социальности, наличных форм деятельности и наличных форм сознания, преобразует жизнедеятельность взрослых в *способ* («орган») своего существования.

¹ М. Хайдеггер в своей знаменитой работе «Бытие и время» (1927) замечал, что человек есть не только «бытие-в-мире» (Das-sein-Welt), но он главным образом есть «бытие-с-другими» (Mit-anderen-Sein).

Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что взрослый для ребенка (вообще один человек для другого) не просто одно из частных условий его развития наряду со многими другими, а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание его нормального развития и полноценной жизни. Со-бытие — нераздельность и неслиянность двух самостоятельных форм бытия — есть та действительная ситуация развития, где впервые зарождаются специфические человеческие способности, «функциональные органы» субъективности (во всех ее измерениях), позволяющие человеку однажды действительно и самому «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности. Со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами — более сложными и более высокого уровня развития.

Перефразируя известные слова историка М.Я. Гефтера о начале человеческой истории, В.И. Слободчиков пишет: «...*все собственно человеческое в человеке начинается, становится, развивается не с нуля, подлинное вочеловечивание человека начинается с Начала!* Мы знаем Имя Начала Всякого Бытия, как оно названо в Священном Писании (помните у св. ап. Иоанна — В начале было Слово...). И так же точно — мы должны положить начало человеческого в человеке, но уже на языке психологии и педагогики развития. Для меня таким началом является предельная идеализация человеческой реальности — *это со-бытийная неслиянно-нераздельная общность людей*» [3: с. 249].

Со-бытийная общность есть прежде всего духовное единение людей на основе общих ценностей и смыслов, преодоление каждым тяготения собственного эгоцентризма и границ своей индивидуальности, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и «я», и «ты», и «мы». Со-бытийная общность теоцентрична. Ее прообраз дан в наставлении святого подвижника VI–VII вв. аввы Дорофея. Он начертал окружность и разъяснил: окружность — это мир людей; радиусы — это отдельные люди; центр круга — это Бог; чем ближе человек к Богу, тем ближе он к другим людям; чем дальше люди от Бога, тем дальше они друг от друга. В этом основа и возможность преодоления ограничений и деформаций эгоцентризма и группоцентризма. «Развитие такой общности — это не завершаемый в этом мире процесс обретения каждым личностного способа бытия, это всегда выход за пределы всякой наличной ситуации “здесь и теперь”, прорыв сквозь пелену обыденной очевидности к точке явленности и подлинности — “Вот я, Господи!”» [3: с. 249].

Мы определили и лаконично описали три базовые категории психологической антропологии: субъективная реальность фиксирует родовую специфику человеческого способа жизни; со-бытийная общность является предельной идеализацией человеческой реальности, пространством вынашивания, разви-

тия и актуализации человеческих качеств и способностей; универсализация бытия определяет направленность развития и характер актуализации человеческого в человеке. Данное категориальное сочетание позволяет не только полнее выразить языком гуманитарной науки сущностные аспекты человеческого бытия, но и осуществить методологический переход от классической бинарной логики к триадному анализу общих закономерностей развития человека в психологии. Прежде развитие преимущественно рассматривалось в соотношении внешних (средовых) и внутренних (имманентных) источников и движущих сил и трактовалось как реверсивная смена «шагов» социализации и «шагов» индивидуализации. В новом формате антропологический принцип развития может быть описан как преобразование систем связей, отношений и устремлений в со-бытийной общности в процессах социализации (подражания и отождествления в общности), индивидуализации (рефлексии и обособления в общности) и универсализации (децентрации в общности и синергии). Здесь каждый исходный процесс (механизм, движущая сила) развития не только становится предпосылкой разворачивания последующего, но и встраивается в единую структуру, вступая в сложные, иерархически организованные системные отношения. Таким образом, картина развития человеческой субъективности представляется как *сочетание процессов социализации, индивидуализации и универсализации бытия; как совершенствование механизмов развития и существования от подражания через идентификацию и рефлексию к самотрансценденции и синергии; как движение от начальной, естественной созависимости через наращивание самообладания и актуализацию самобытности к самоодолению и полноте универсального со-бытия*. Наиболее очевидным проявлением универсального со-бытия, не вызывающим сомнения и пережитым многими, является любовь и «бытие-для-других».

Универсальность — высший уровень духовного развития (соответствует эсхатологическому уровню развития личности по Б.С. Братусю) — задает горизонт развития и норму функционирования человека. В соответствии с христианской традицией можно сказать, что на этом пути в нас утверждается понимание человека как носителя образа Божия, когда другой человек в наших глазах обретает особую сакральную ценность. Тенденция к универсальности может быть описана как «симфония» взаимодействия родового (всеобщего), индивидуального (особенного) и Единого (трансцендентного) в онтогенезе субъективной реальности, как наращивание цельности, открытости и полноты индивидуальной жизни, которые в самом глубоком смысле есть *воля, свобода и любовь*.

Сложившись как методологическая платформа, психологическая антропология стала научным обоснованием проектной деятельности в образовании, легла в основу исследований проблемы психологического здоровья, позволила провести структурно-содержательный анализ субъективной реальности, выделить нормативные образы, предельные качества и запредельную форму бытия человека [9–12].

Структурно-содержательный анализ субъективной реальности.

Структура субъективной реальности может быть воспроизведена исходя из онтологии человеческого способа жизни. Здесь уместно вспомнить очень точное замечание В. Франкла: «Отличительным признаком человеческого бытия является сосуществование в нем антропологического единства и онтологических различий, единого человеческого способа бытия и различных форм бытия, в которых он проявляется» [7: с. 48]. В психологической антропологии в качестве предельных оснований, конституирующих «человеческое в человеке», были выделены *сознание, деятельность и общность*. Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, здесь — все во всем (!); они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою сугубую специфику. Соответственно человек — это существо деятельное, способное к созиданию и осознанным преобразованиям; сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчет в сделанном; общественное, укорененное в сложной системе связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека: *субъектность, рефлексивность, совестьливость*; способы воплощения человеческой сути: *самость (воля), свобода, любовь*. В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях и общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А.А. Ухтомскому): *доминанты на созидании, доминанты на познании истины и доминанты на Другом* (человеке).

Кульминационным моментом в описании субъективности является выделение основных образов бытия человека: бытие в качестве *субъекта* (функциональное и обыденное), *индивидуальности* (единичное и уникальное) и *личности* (целостное и над-обыденное). Психологическая антропология призвана вместить и соотнести их между собой как разные уровни субъективной реальности, объединенные возможностью и необходимостью обретения человеком полноты своего бытия. Проницательный ум уловит в общем устройстве человеческой субъективности действие закона иерархии (соподчинения), связующего и обеспечивающего внутреннее согласие. Так, периферия субъективности — «*функциональное Я*» — в процессе своего формирования не только стимулирует индивидуализацию человека, но и подчиняется ей. В поиске своего места и назначения в мире человек начинает «*функционализировать*» — размышлять, рассуждать, действовать, принимать решения и совершать поступки — от первого лица. Но развитие человека отнюдь не сводится к актуализации и гегемонии его «*индивидуального Я*». На протяжении всего жизненного пути человек непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Необходимость делать нравственный выбор пробуждает самую

сердцевину внутреннего мира человека — «духовное Я». В нем приоткрывается сокровенная тайна личности, которая делает человека потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным. Подлинной опорой и ориентиром здесь становится исконная духовная традиция, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже. Бытие «в горизонте личности» предполагает ответственную позицию человека, оно чревато испытаниями, может приносить страдания и требует мужества, однако именно оно может дать и наслаждение полнотой жизни.

В продолжение описания субъективной реальности выделим характеристики нормального развития и существования человека: *продуктивность* жизнедеятельности, *осмысленное отношение* к жизни, *нравственное достоинство*; условия и критерии психологического здоровья: *самообладание* («быть в себе»), *самобытность* («быть самим собой»), *самоодоление* («быть выше себя»).

При внимательном рассмотрении мы обнаружим, что психологические формы бытия человека являются точным эквивалентом антропологических образов, которые были выделены в Евангельских посланиях св. ап. Павла: *внешний человек*, поглощенный реалиями мирской жизни; *внутренний человек*, сосредоточенный на реалиях духовно-душевной жизни и своем призвании; *новый человек*, преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине. В этом ряду, в свою очередь, просматривается переход от нормативных характеристик существования человека к его предельным качествам — так, как они обозначены в рамках философской антропологии и в лоне святоотеческой традиции.

Философский взгляд среди предельных проявлений человеческого духа выделяет *героизм* как силу власти над своей жизнью (силу преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности (терпение в страдании); *гениальность* как силу постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества; *святость* как силу сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпением утверждать добро и противостоять злу.

Опыт ревнителей веры и праведников, представленный в святоотеческих источниках, свидетельствует, что неотступное следование образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преображению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в сфере деяний — *подвижничества*, в сфере сознания и переживания — *прозорливости*, в сфере общности и отношений — *жертвенности*.

Полнота бытия воплощена в Богочеловеке. Образ жизни и поступки Спасителя явили собой олицетворение онтологической истины. Призвав лично и каждого из нас ко спасению, Господь сказал: «Я есть путь, истина и жизнь» (Ин. 14: 6). И ты — человек — волен встать на этот Путь, возлюбить Истину и обрести Жизнь вечную. В Нагорной проповеди Он изложил заповеди, исполняя которые человек может обрести счастье и полноту жизни. Они

именуются Заповедями Блаженств. Блаженство и есть синоним счастья. Тем самым Господь дал прямые наставления об условиях и критериях *лучшего, что возможно для человека в перспективе его земной жизни*.

В заключение сведем в схему 1 выделенные нами нормативные образы, предельные качества и запредельную форму бытия человека. Получается своего рода матрица сущностных (родовых) характеристик человека¹, выстроенная на основе принципа триединства. Каждая строка в сводной схеме заслуживает отдельной конкретизации и специального комментария. Но это особая работа, которая выходит за рамки данной статьи. Заметим лишь, что триединая структура субъективной реальности не была придумана или разработана, она была обнаружена и констатируется нами в качестве антропологического инварианта.

Схема 1

ТОПОГРАФИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ²

Запредельная форма бытия	БОГОЧЕЛОВЕК воплощение онтологической истины в непостижимой для обыденного рассудка запредельной форме универсального со-бытия		
Предельные качества человека в свете святоотеческой традиции	Подвижничество — самоотверженная и бескорыстная деятельность по воплощению в жизнь заветов Спасителя и стяжанию благодати Духа Святого	Прозорливость — даруемая Божественной благодатью Святого Духа способность видения (прозрения) внутреннего устройства иных человеческих душ и грядущих событий	Жертвенность — самоотдача во имя любви и спасения человеческого рода
Предельные качества человека	Героизм как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании	Гениальность как сила постижения истины своей жизни и способность сделать само-развитие развитием человечества	Святость как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпением утверждать добро и противостоять злу
Антропологические образы св. ап. Павла	Внешний человек, поглощенный реалиями мирской жизни	Внутренний человек, сосредоточенный на реалиях духовно-душевной жизни и своем призвании	Новый человек, преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине

¹ Не путать с многомерностью человеческой психики.

² Схема 1 читается снизу вверх.

Условия и критерии психологического здоровья	Самообладание («быть в себе»)	Самобытность («быть самим собой»)	Самоодоление («быть выше себя»)
Линии и индикаторы развития	От жизнеспособности к продуктивности жизнедеятельности	От переживания самоотжественности к осмысленности жизни, сущностному познанию и самоосуществлению	От децентрации (преодоления эгоцентризма) к самоопределению на основе чувства долга, нравственному достоинству и служению
Образы человеческого «Я»	«Функциональное Я»: активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	«Индивидуальное Я»: самоидентификация и жизнотворчество	«Духовное Я»: универсализация индивидуального бытия, самоодоление и синергия
Нормативные образы бытия человека	Человек как субъект собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей	Человек как индивидуальность, как выразитель уникальной, самостоятельной внутренней сущности, как самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как автор собственной жизни: в миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении	Человек как личность, во встрече и отношениях с другими людьми, определяющий свободно и ответственно свое место в жизни, в обществе, в культуре, свою позицию в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла; личностное бытие — это муки выбора, риск поступка, тяготы ответственности за себя и других
Типы доминанты (в логике учения А.А. Ухтомского)	На созидании	На познании истины	На Другом (на человеке)
Персональные проявления	Труд	Переживание	Общение, отношения
Способы воплощения человеческой сути	Самость (воля)	Свобода	Любовь
Сущностные силы человека	Субъектность	Рефлексивность	Совестливость
Онтологические основания бытия человека	Человеческая деятельность	Человеческое сознание	Человеческая общность
Общие тематические параметры	Формы бытия человека		

Литература

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советский писатель, 1963. – 364 с.
2. *Бердяев Н.А.* Царство Духа и Царство Кесаря / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1995. – 383 с.
3. *Слободчиков В.И.* Духовно-нравственные основы становления человека / В.И. Слободчиков // Развитие психологии в системе комплексного человекознания / Под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Кольцовой. – Ч. 2. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 247–250.
4. *Слободчиков В.И.* Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. *Слободчиков В.И.* Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
6. *Слободчиков В.И.* Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 421 с.
7. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. *Хамитов Н.В.* Философия человека: от метафизики к метаантропологии / Н.В. Хамитов. – Киев: Ника-Центр, 2002. – 334 с.
9. *Шувалов А.В.* Принцип симфонии в системе образования (психолого-педагогическое эссе) / А.В. Шувалов // Образовательная политика. – 2011. – № 3. – С. 97–105.
10. *Шувалов А.В.* Антропологический подход к проблеме психологического здоровья / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 3–16.
11. *Шувалов А.В.* Проблема психологического здоровья в свете православной духовной традиции / А.В. Шувалов // Человек. – 2011. – № 6. – С. 134–151.
12. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье и гуманитарные практики / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. – С. 1–10.

Literatura

1. *Baxtin M.M.* Problemy' poe'tiki Dostoevskogo / M.M. Baxtin. – M.: Sovetskij pisatel', 1963. – 364 s.
2. *Berdyayev N.A.* Czarstvo Duxa i Czarstvo Kesarya / N.A. Berdyayev. – M.: Respublika, 1995. – 383 s.
3. *Slobodchikov V.I.* Duxovno-nravstvenny'e osnovy' stanovleniya cheloveka / V.I. Slobodchikov // Razvitie psixologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznanija / Pod red. A.L. Zhuravleva, V.A. Kol'czovoj. – Ch. 2. – M.: Institut psixologii RAN, 2012. – S. 247–250.
4. *Slobodchikov V.I.* Psixologiya cheloveka / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.
5. *Slobodchikov V.I.* Antropologicheskij princip v psixologii razvitiya / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev // Voprosy' psixologii. – 1998. – № 6. – S. 3–17.
6. *Slobodchikov V.I.* Psixologiya razvitiya cheloveka / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: Shkol'naya pressa, 2000. – 421 s.
7. *Frankl V.* Chelovek v poiskax smy'sla / V. Frankl. – M.: Progress, 1990. – 368 s.
8. *Xamitov N.V.* Filosofiya cheloveka: ot metafiziki k metaantropologii / N.V. Xamitov. – Kiev: Nika-Centr, 2002. – 334 s.
9. *Shuvalov A.V.* Princip simfonii v sisteme obrazovaniya (psixologo-pedagogicheskoe jesse) / A.V. Shuvalov // Obrazovatel'naya politika. – 2011. – № 3. – S. 97–105.

10. *Shuvalov A.V.* Antropologičeskij podxod k probleme psixologičeskogo zdorov'ya / *A.V. Shuvalov* // *Voprosy' psixologii.* – 2011. – № 5. – S. 3–16.
11. *Shuvalov A.V.* Problema psixologičeskogo zdorov'ya v svete pravoslavnoj duxovnoj tradicii / *A.V. Shuvalov* // *Chelovek.* – 2011. – № 6. – S. 134–151.
12. *Shuvalov A.V.* Psixologičeskoe zdorov'e i gumanitarny'e praktiki / *A.V. Shuvalov* // *Voprosy' psixologii.* – 2012. – № 1. – S. 1–10.

A.V. Shuvalov

Post-nonclassical psychology of the person

In article the main categories are defined and basic provisions of psychological anthropology are formulated. It offered a radically new interpretation of the anthropological principle of development in psychology. It also presents the results of structural and content analysis of human subjectivity.

Key-words: psychological anthropology, subjective reality, co-existence community, a life universalization.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

П.И. Арапова

Выбор жизненного пути старшекласников как социально-педагогический феномен

В статье анализируется актуальная психолого-педагогическая проблема — выбор жизненного пути старшекласниками. Представлена компонентная структура данного выбора, выделены уровни готовности обучающихся к решению данной проблемы. Особое внимание уделяется модели педагогического содействия выбору жизненного пути старшекласниками и авторской программе, направленной на повышение их личностной и социальной компетентности.

Ключевые слова: выбор жизненного пути; компоненты, пути; уровни и критерии готовности старшекласников к выбору жизненного пути; модель педагогического содействия выбору жизненного пути старшекласниками.

Состояние современного общества характеризуется разрушением социальных стереотипов и пересмотром моральных ценностей. Ориентация на товарно-денежные отношения или на человека как ценность создает для старшекласников ситуацию нравственного выбора в личностном и в профессиональном планах, а в итоге — влияет на его выбор жизненного пути. Актуальность исследования обусловлена социальными изменениями на глобальном уровне, на уровне конкретного общества и индивидуальной жизни.

Процессы глобализации характеризуются следующими признаками:

- единая система развивается технологически-динамично и трудно прогнозируемо;
- открытость границ и мощный информационный поток требуют от человека избирательной готовности к переработке информации и налаживанию коммуникаций;
- нивелируются прежде сложившиеся ценностные ориентации и моральные представления человека, при этом настойчиво формируется психология потребления.

Динамика социальной жизни в российском обществе характеризуется следующими явлениями, влияющими на выбор жизненного пути в юношеском возрасте:

– большие экономические возможности России создают особые условия для самореализации молодежи с высоким уровнем интеллекта, технологически компетентной и с творческими способностями;

– качественные изменения, происходящие в системе образования, приводят к исключительно важной связи теоретических знаний с прикладными способами их применения, что требует формирования активной позиции обучающихся;

– значительный рост молодых людей с высшим образованием, не соответствующим мировым стандартам, и в то же время сокращение среднего профессионального образования, снижение престижа рабочих специальностей;

– уменьшение свободного и увеличение рабочего времени привело к расширению материальных возможностей и сужению духовной составляющей;

– девальвация ценности семьи как социального института привела к увеличению разводов как в молодых, так и в зрелых семьях.

Выбор индивидуальной стратегии жизненного пути связан прежде всего с выбором целей жизни и способа их достижения: ценностей, образа жизни, ценностного отношения к профессии, к семье, к свободному времени.

Таким образом, актуальность проблемы исследования обусловлена противоречиями объективного и субъективного характера между:

– необходимостью формирования школьника как субъекта жизненного пути и отсутствием социального заказа на то, каким должен быть выпускник школы, выбирающий стратегию жизни;

– общественной необходимостью в проявлении жизненной позиции и неготовностью старшеклассников утверждать ее в реальных межличностных отношениях;

– осознанием каждым человеком собственной жизни как свободного пространства для выбора собственного направления развития и социальными стереотипами успешной самореализации;

– необходимостью выстраивания жизненного выбора как постоянного процесса смыслообразования и различными формами утраты смыслов и личностной деградации;

– необходимостью формирования готовности старшеклассников к преодолению жизненных трудностей, к конструктивному выходу из кризисов и гиперопекой со стороны взрослых, которая приводит к несамостоятельности, к установке на поддержку;

– необходимостью формирования таких социальных качеств, как самостоятельность, ответственность, и различными формами зависимости: психологической (от мнения окружающих, СМИ, виртуального пространства и т. д.), наркотической и др.;

– необходимостью развития духовно-нравственного потенциала человека и жестким нагнетанием общественных стереотипов материального потребления;

– представлением о сущности образования как процесса воспитания человека в единстве его познавательных, деятельностных, духовно-нравственных проявлений и сохранением когнитивной ориентации образования, часто не связанной с актуальными проблемами жизни школьников;

– выраженной общественной потребностью в осмысленном отношении современного человека к жизни вообще, и к собственной в том числе, и неготовностью большинства педагогов к созданию условий для развития ценностно-смысловой сферы личности школьников;

– особым способом освоения культурных ценностей в форме субъект-субъектного взаимодействия и доминирующей авторитарной позицией педагогов, жестко и стереотипно определяющих свое отношение к разным жизненным явлениям;

– осознанием педагогами необходимости формирования у школьников готовности к выбору жизненного пути и недостаточным уровнем психолого-педагогической компетентности в реализации этой ценностно-смысловой задачи;

– важной ролью личностного опыта школьников и его недостаточной актуализацией в процессе смыслообразующей деятельности в условиях образовательного процесса.

Разрешению данных противоречий может способствовать разработка концепции формирования готовности старшеклассников к осознанному и ответственному выбору жизненного пути.

Выбор жизненного пути в педагогическом аспекте понимается нами как социально-педагогический феномен, задающий индивидуальный способ достижения жизненных целей в соответствии с моральными ценностями. Этот выбор, делаемый в юношеском возрасте, не сводится к выбору профессии или вариантов жизненного пути, это непрерывный творческий процесс преобразования смыслов и решения жизненных задач.

Выбор жизненного пути мы рассматриваем как многомерную и динамичную характеристику личности, соответствующую ее содержательно-функциональному проявлению в условиях жизненного самоопределения:

- выбор — форма ценностно-смыслового отношения к жизни и человеку, определяющаяся интериоризированной иерархией ценностей и позволяющая выстраивать задачи на смысл;

- выбор — показатель уровня субъектности (личностной зрелости): осознанности, самостоятельности, ответственности;

- выбор — способ индивидуальной самореализации (самоопределения, самовыражения), связанный с уровнем притязаний старшеклассника;

- выбор — результирующий поступок, который задает удовлетворенность/неудовлетворенность собственной жизнью.

Структура выбора жизненного пути представляет взаимодействие и взаимопроникновение мотивационно-потребностного, интеллектуального, эмоционально-волевого и деятельностно-поведенческого компонентов.

Мотивационно-потребностный компонент отражает: внутреннюю потребность школьника в проживании жизни как ценности в сочетании ее относительно стабильных и кризисных периодов; познавательный интерес к ценностным аспектам выбора на примере жизни выдающихся людей и на анализе великого в повседневных проявлениях жизни; потребность в нравственном самосовершенствовании и саморазвитии; потребность в овладении и пополнении этическими знаниями; в сформированности личностных качеств, способствующих установлению взаимоответственных межличностных отношений.

Интеллектуальный компонент включает систему культурологических, философских, антропологических, психологических и социально-педагогических знаний: о человеке как субъекте жизненного пути; о вариантах выбора жизненного пути; о выборе как интегративной характеристике; о кризисах жизни как переломных этапах жизненного пути. Научно-философские положения позволяют старшеклассникам выйти на уровень теоретического осмысления и формирования рефлексивной позиции. Обращенность к собственной жизни позволяет развивать потребность и способность в юношеском возрасте размышлять о жизни, рефлексировав по поводу себя как субъекта жизненного пути.

Эмоционально-волевой компонент предполагает положительное эмоциональное отношение к жизни как таковой и к собственной в том числе; эмоциональную отзывчивость, эмпатию, способность к сопереживанию; волевые действия, необходимые для достижения сознательно поставленной цели и преодоления внешних и внутренних препятствий;

Деятельностно-поведенческий компонент предусматривает включение и самовключение старшеклассников в различные виды духовно-нравственной деятельности, в межролевое и межличностное общение, связанное с урочной и внеурочной деятельностью, способствующее самоопределению, самоутверждению, самореализации учащихся в выборе и ответственности за свой выбор; овладение практическими умениями, навыками межличностного взаимодействия с окружающими людьми и выстраивание собственной жизненной позиции и индивидуальной стратегии жизни.

Нами выделяются три уровня готовности к выбору жизненного пути: низкий, средний, высокий в соответствии со следующими критериями и их показателями:

1) *ценностно-смысловая направленность выбора*, характеризующая модальность отношения; показатели: ситуативный характер выбора, личностно-смысловой характер выбора, смыслообразующий характер выбора;

2) *осознанность выбора*, характеризующая уровень сознательности или уровень дифференцированности отношения; показатели: эмоциональный, эмоционально-когнитивный, аналитический;

3) *ответственность за выбор*, характеризующая степень устойчивости и принципиальность отношения к своему поступку, предвидение его послед-

ствий; показатели: внешний контроль, смешанный контроль, внутренний контроль (самоконтроль);

4) *удовлетворенность выбором* как субъективное чувство принятия результата выбора; показатели: отчуждение результата выбора (недовольство, чувство вины), частичное принятие результата выбора, принятие результата как успешного;

5) *рефлексия по поводу выбора*, характеризующая готовность к самоанализу и изменению отношения к себе и собственной жизни; показатели: отсутствие рефлексии, случайная рефлексия, систематическая рефлексия.

Уровни сформированности готовности старшеклассников к выбору жизненного пути представлены следующими видами: низкий — ситуативная готовность, средний — устойчивая готовность, высокий — личностно-смысловая готовность.

Ситуативная готовность:

- неустойчивость ценностно-смыслового поля;
- отношение к жизни как трате времени и получению удовольствий;
- низкий уровень осознанного отношения к выбору;
- ответственность за выбор выступает как средство внешнего контроля;
- низкий уровень рефлексии и нежелание что-либо менять в своей жизни.

Устойчивая готовность:

- мотивы и ценности обладают побудительной силой;
- ценностное отношение к жизни как целедостижению и творчеству;
- осознанное отношение к выбору;
- ответственность за выбор выступает как средство внешнего контроля;
- достаточный уровень рефлексии и готовность к самоизменению.

Личностно-смысловая готовность:

- интериоризированная система ценностей, императив поступка;
- ценностное отношение к жизни как процессу смыслообразования и творчеству;
- осознанное отношение к выбору;
- ответственность выступает как средство внутреннего контроля;
- высокий уровень рефлексии и выраженная готовность к самоизменению.

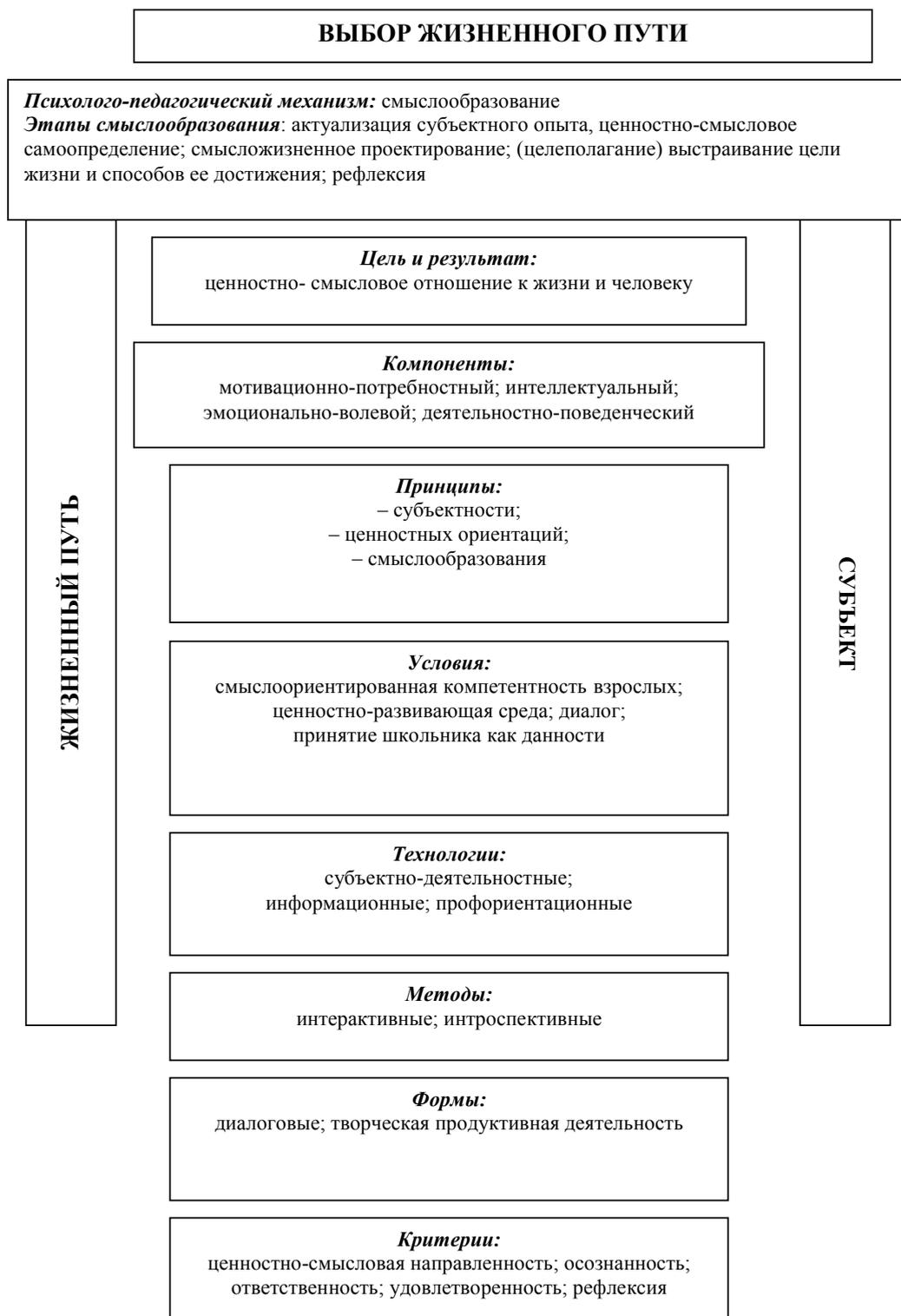
Модель педагогического содействия выбору жизненного пути старшеклассниками представлена нами на схеме 1.

В данной модели мы учитываем следующие особенности юношеского возраста:

– интенсивное формирование идеалов и ценностных ориентаций. Построение и переоценка системы ценностей — основной процесс развития личности старшеклассника. Именно ценностные ориентации являются тем сложным социально-психологическим явлением, которое определяет смысл жизни, систему значимых отношений, а в итоге — стратегию жизни человека как субъекта жизненного пути;

– личностное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необхо-

Модель педагогического содействия выбору жизненного пути старшекласниками



димостью решать проблемы своего будущего; выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение представляет собой аффективный центр жизненной ситуации старшеклассников [1];

– наличие интереса к смыслу жизни и его активное обсуждение, по мнению М.Р. Гинзбурга, свидетельствует об активно идущем процессе самоопределения; отсутствие интереса — об искажении этого процесса [2];

– особое значение в становлении системы ценностных ориентаций в юношеском возрасте играет общение со сверстниками, которое может быть организовано педагогом средствами групповой воспитывающей деятельности.

Модель формирования готовности старшеклассников к выбору жизненного пути положена нами в основу авторской программы «Я субъект жизненного пути», которая апробируется с сентября 2010 г. в Центре творческого развития и гуманитарного образования «Жемчужина» ЮВ ОУО Департамента образования города Москвы.

Актуальность и педагогическая целесообразность данной программы заключаются в том, что она направлена на актуализацию субъектной позиции и повышение уровня личностной и социальной компетентности обучающихся. Возраст обучающихся — 14–18 лет, срок реализации программы — 3 года.

Новизна программы связана с ее интегративностью, с тем, что она выстраивается на соединении собственно культурологических, философских, антропологических, психологических и социально-педагогических знаний. Это потребовало введения в учебный курс обширного иллюстративного материала, разнообразных интерактивных методик, тестов для диагностики результатов обучения, различных дидактических материалов, разработанных автором.

Отличительной особенностью программы являются положенные в ее основу научно-философские положения, важные для осмысления вопросов жизни и человека как субъекта жизненного пути. В ходе занятий формируется рефлексивная позиция обучающихся. Обращенность к собственной жизни — главный педагогический принцип программы, продиктованный ее назначением: развивать в юношеском возрасте потребность и способность размышлять о жизни, о себе как о субъекте жизненного пути.

Цель программы: актуализировать субъектную позицию обучающихся в творческой смыслообразующей деятельности.

Задачи программы:

- 1) рассмотреть актуальные вопросы, связанные с развитием субъектной позиции в выборе жизненной стратегии;
- 2) проанализировать сущностные проблемы жизни и варианты жизненного пути;
- 3) способствовать формированию субъектной позиции в выборе жизненной стратегии;
- 4) развивать рефлексивность в осмыслении выбора жизненного пути;
- 5) развивать готовность к конструктивному выходу из кризиса и конфликта;

- б) развивать — коммуникативные навыки;
- 7) воспитывать ответственное отношение к поступку.

Специфика общения с обучающимися юношеского возраста требует особой подачи учебного материала и организации взаимоотношений в коллективе между педагогом, детьми и их родителями. Необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся, изменившийся социальный заказ, увеличение объема предъявляемой информации и возросшие технические возможности.

Программа рассчитана на создание условий для интеллектуального и духовного развития личности, познавательной активности, формирования осознанного отношения к выбору стратегии жизни, приобщения обучающихся к общечеловеческим ценностям. В процессе реализации программы учитывается взаимодействие педагога дополнительного образования с семьей, характер общения в группе, что обеспечивает благоприятный психологический климат и эмоциональное благополучие.

В программе реализуются современные образовательные технологии, которые отражены в принципах обучения (гуманистическая направленность, научность, связь с жизнью, индивидуализация и дифференциация, доступность, преемственность, систематичность, наглядность); в формах и методах обучения (в том числе интерактивных: дискуссиях, сюжетно-ролевых играх, практикумах, тренингах и др.); в методах контроля и управления образовательным процессом (анализ результатов деятельности детей); в средствах обучения (аудиовизуальный ряд, компьютерные технологии и др.).

Задача педагога — организовать творческую смыслообразующую деятельность обучающихся, побуждая их к рефлексии. Педагог может выполнить эту сверхзадачу только в том случае, если его педагогическое мышление направлено на развитие личности, если он владеет современными воспитательными технологиями. Использование современных педагогических технологий с привлечением компьютерных средств, игровых методик позволяет сместить акцент с традиционного преподавания предмета на развитие личностного потенциала и развитие субъектности обучающихся, участвующих в образовательном процессе.

В завершение программы обучающиеся будут знать: а) сущностные признаки таких социально-психологических явлений, как жизнь, жизненный путь, судьба, кризисы возраста, кризисы жизненного пути; б) качества субъекта, востребованные в современной социальной ситуации; в) варианты жизненных стратегий и жизненных позиций; будут уметь: а) решать задачи личностного саморазвития; б) находить конструктивные способы выхода из конфликтных и кризисных ситуаций; в) осознанно подходить к анализу жизненных явлений.

Основным результатом обучения является формирование у обучающихся осознанного отношения к жизни, ответственного отношения к собственным поступкам, и в итоге, развитие субъектной позиции в выборе стратегии жизни.

Итак, выбор жизненного пути — это социально-педагогический феномен, который определяет стратегию жизни в юношеском возрасте и успех ее реализации. Задача педагогов — создать смыслообразующую деятельность, направленную на присвоение общечеловеческих ценностей и формирование образа жизни, достойного человека.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
2. *Гинзбург М.Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 19–26.
3. *Щуркова Н.Е.* Классный час: поговорим о жизни / Н.Е. Щуркова. — М: Аркти, 2008. — 168 с.

Literatura

1. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L.I. Bozhovich. — М.: Prosveshhenie, 1968. — 464 s.
2. *Ginzburg M.R.* Lichnostnoe samoopredelenie kak psixologicheskaya problema / M.R. Ginzburg // Voprosy' psixologii. — 1988. — № 2. — S. 19–26.
3. *Shhurkova N.E.* Klassny'j chas: pogovorim o zhizni / N.E. Shhurkova. — М: Arkti, 2008. — 168 s.

P.I. Arapova

Taking One's Way by High School Students' as a Social and Pedagogical Phenomenon

The article analyzes the current psychological and pedagogical problem of taking one's way by high school students. The choice is presented as a complex structure with detailed levels of student's' readiness for resolving this problem Particular attention is paid to the model of pedagogical assistance in way-taking and to the author's programme of students' attaining personal and social competences.

Keywords: taking one's way; components of taking one's way; levels and criteria of high school students' readiness to taking one's way; model of pedagogical assistance in way-taking.

Л.Г. Нисканен,
А.В. Прокопова

Формирование у детей дошкольного возраста гуманного отношения к природе

В статье представлены научно-методические аспекты формирования у детей дошкольного возраста гуманного отношения к природе; выявлены педагогические условия воспитания гуманизма, показано взаимодействие дошкольного учреждения и семьи, направленное на становление предпосылок нравственно-ориентированной деятельности детей в мире природы.

Ключевые слова: гуманное отношение; эмоциогенность; эмпатия; сопереживание.

Сегодня особенно остро стоит вопрос о нравственном, гуманном отношении человека к миру природы. Это связано с потребительским и часто агрессивным отношением к природе, девальвацией нравственных ценностей. Эти и другие негативные тенденции деструктивно влияют на развивающуюся личность ребенка, в результате чего у него воспитывается прагматичное, антигуманное, а порой и жестокое отношение ко всему живому. Из сказанного следует, что формирование нравственной, гуманной личности необходимо начинать как можно раньше, уже в дошкольном возрасте.

Психологи и педагоги отмечают, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития у детей нравственно-ориентированной деятельности в природе (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Ф. Виноградова, А.В. Запорожец, С.А. Козлова, В.Г. Нечаева и др.). У дошкольников появляется бескорыстная нравственная мотивация: они начинают испытывать потребность в проявлении добра, заботы о ком-либо, осознавать обязанности как перед другими людьми, так и перед объектами живой и неживой природы. Кроме того, они становятся способными понимать и оценивать значимость своих нравственных качеств, совершаемых поступков.

Природа представляет собой богатый материал для воспитания у дошкольников гуманизма. Общение с ней побуждает детей к размышлению о ценности всего живого, об ответственности каждого человека за все, что происходит с ним. Иногда ребенку не просто выразить и проявить гуманное отношение ко взрослому, сверстнику, значительно легче это сделать во взаимодействии с природой, когда дошкольник чувствует себя более уверенным, сильным, умеющим и знающим.

В дошкольном учреждении педагог имеет возможность целенаправленно формировать у ребенка гуманные качества, отслеживать динамику произо-

шедших изменений в его нравственной сфере. Следует исподволь подводить дошкольников к тому, что необходимо не только сочувствовать объектам природы, но и оказывать им посильную, действенную помощь; важно сформировать у них понимание того, что животные и растения нуждаются в бережном и заботливом отношении к ним.

Экологически целесообразное поведение представляет собой совокупность знаний и активных проявлений ребенка: интерес к явлениям природы, понимание специфики живого организма, его потребностей, умение создавать для него необходимые условия; желание эмоционально откликнуться на состояние животных и растений, их красоту. Отсюда следует, что воспитание у детей дошкольного возраста данного поведения возможно, но оно должно осуществляться системно, через единство формирования положительных чувств, знаний и навыков нравственно-ориентированной деятельности в природе.

Эта деятельность будет эффективной, если опираться на присущую дошкольнику эмоциональность, на положительные чувства к природным объектам, которые в свою очередь будут мотивировать детей на приобретение природоведческих знаний и на осознанное, гуманное поведение в окружающем мире. С этих позиций особенного внимания заслуживает развитие у детей таких чувств, как эмпатия, сопереживание, сочувствие, так как они основаны не на рациональном (прагматическом) взаимодействии с природой, а на желании эмоционально откликнуться на ее нужды, оказать помощь, заботу.

Следует учитывать, что взаимодействие с природой вызывает у ребенка яркие эмоциональные переживания, стремление испытывать эти чувства снова и снова. У дошкольника появляется желание быть рядом с объектами природы, оказывать им посильную помощь.

Для формирования гуманного отношения к природе необходимо, чтобы ребенок овладел системой экологических знаний, основанных на естественно-научных идеях: единстве живого и неживого; приспособленности живого организма к среде; многообразии и изменчивости природы; видении человека и природы как единого целого. В основе познания детьми природного мира лежит интерес, который постепенно приобретает познавательную направленность, если основан на «эффекте новизны» (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, С.Г. Якобсон и др.). У дошкольников можно формировать достаточно стойкий и глубокий познавательный интерес к природному окружению, если опираться на эмоции ребенка, вызывать у него чувства радости, грусти, удовольствия, развивать стремление к познанию и др. (Н.Ф. Виноградова).

Доказано, что общение ребенка с объектами природы происходит благодаря непосредственной деятельности, в которой дошкольник активно познает окружающий мир, усваивает нормы и правила поведения и взаимоотношений с животными и растениями.

Гуманное, осознанно-правильное отношение к явлениям и объектам живой природы воспитывается при условии тесного контакта и различных форм взаимодействия ребенка с растениями и животными, которые составляют его непосредственное окружение.

Особенность воспитательно-образовательного процесса заключается в том, что формирование гуманного отношения к живым объектам должно осуществляться во всех видах детской деятельности: бытовой, трудовой, игровой, учебной, художественной, что позволяет обеспечить дошкольникам систематическое, непосредственное, эмоционально-насыщенное взаимодействие с животными и растениями.

Эффективность сформированности нравственно-ориентированного поведения в природе определяется его прочностью и гибкостью, то есть способностью проявить его не только в привычных условиях взаимодействия со знакомыми объектами, но осуществлять перенос на другие объекты, требующие заботы.

Анализ исследований в области экологического воспитания детей дошкольного возраста, изучение практики работы дошкольных учреждений убеждают, что успешность формирования гуманных чувств к природе у детей зависит от того, насколько взрослые способны осуществлять воспитательный процесс. В этой связи основными направлениями нашей экспериментальной работы были: повышение психологической и методической готовности родителей и педагогов к формированию у детей гуманного, заботливого отношения к природе; поиск эффективной технологии экологического воспитания дошкольников; организация взаимодействия в системе «педагог – дети», «дети – родители», «педагог – дети – родители».

Совместная согласованная деятельность всех участников педагогического процесса способствует созданию благоприятных условий для развития у дошкольников заботливого отношения к миру окружающей природы.

Воспитание привычки заботиться об окружающей природе осуществляется при тесном взаимодействии дошкольного учреждения с семьей. В семье через близких людей ребенок получает первый опыт заботливых, гуманных отношений. При этом большое значение имеет настроенность родителей на формирование экологической культуры детей. Поэтому главное в нашей работе с родителями заключалось в том, чтобы вызвать у них интерес и желание воспитывать в детях заботливое отношение ко всему живому; дать им представление о необходимых условиях, способствующих воспитанию этого нравственного качества; убедить в необходимости тесного взаимодействия с дошкольным учреждением; оказать методическую помощь.

Основные формы *работы с родителями*: родительские собрания, тематические родительские собрания, групповые консультации, индивидуальные беседы, совместная с детьми деятельность по озеленению детского сада и групповых комнат, праздники и коллективные творческие вечера, субботники по благоустройству территории детского сада (осень, зима, весна).

Беседуя с родителями, мы убеждали их в том, что взаимодействие с природой является показателем общего нравственного развития ребенка, раскрывали возможности семьи и каждого ее члена в формировании у дошкольников гуманного, заботливого отношения не только к природному окружению, но и к родственникам, и к другим людям, объясняли, какое большое значение для ребенка имеет пример их собственного поведения.

В результате было выявлено, что достаточно эффективными являются тематические собрания (например, «Несколько шагов к заботливому отношению» и др.). На таких собраниях сообщаются теоретические сведения (что такое заботливое отношение, как его понимают дошкольники, кто в семье может стать объектом такого отношения) и др.

Большое значение имеет организация совместной деятельности детей и родителей в детском саду. Главным образом, это субботники по благоустройству территории детского сада (осенью, зимой, весной). Этот вид трудовой деятельности очень важен с точки зрения проявления заботливого отношения в природе. Дошкольников нужно приобщать к совместной трудовой деятельности со взрослыми, детям можно поручить доступные их возрасту задания: зимой — убирать снег, чистить дорожки, развешивать кормушки для зимующих птиц, весной — подметать территорию участка, помогать убирать ветки, оставшиеся после обрезки деревьев. В коллективном труде у ребят воспитывается бескорыстность, понимание зависимости всего живого от человека.

Как показывает изучение опыта дошкольных учреждений, повышение профессиональной компетенции в области экологического образования требуется и педагогам. Для этого прежде всего необходимо сформировать у них установку на развитие у детей гуманного отношения к природе, раскрыть технологию его становления, обеспечить тесное взаимодействие воспитателей с другими специалистами дошкольного учреждения (психологом, экологом, музыкальным работником, руководителем изодеятельности). Особую значимость приобретает умение педагога организовать в дошкольном учреждении эколого-развивающую среду, обеспечивающую разностороннее знакомство детей с природой ближайшего окружения, и включить все элементы среды в воспитательно-образовательный процесс.

Наибольшую результативность показали разные формы *работы с педагогами*, среди них семинар-практикум, на котором отрабатывается содержание и технология воспитания у детей заботливого отношения к природе. Для активизации и осмысления собственной деятельности педагогов целесообразно проводить тренинги. Они способствуют повышению профессиональной компетентности педагогов, дают им возможность не только получать полезную информацию, но и овладевать способами эффективного общения и взаимодействия с ребенком, учат лучше понимать себя и дошкольников. Для повышения экологической грамотности воспитателей большое значение имеют

консультации (индивидуальные, групповые). Содержание их определяется результатами тематического контроля и наблюдений за работой педагогов дошкольного учреждения. По итогам проведенной методической работы с педагогическим коллективом целесообразно провести педсовет в форме соревнования. Использование такой формы способствовало повышению интереса воспитателей, требовало от них умения показывать все имеющиеся знания, демонстрировать опыт, воображение, творчество.

Работа с дошкольниками была направлена на развитие мотивационной сферы ребенка; обогащение и активизацию эмоционально-положительных переживаний в процессе взаимодействия с животными и растениями; усвоение детьми природоведческих и нравственных представлений; овладение нормами и правилами экологически целесообразного поведения; формирование умений и навыков гуманного отношения к природному окружению.

Была создана экспериментальная программа «Учимся заботиться», которая рассчитана на воспитание эмоционально-нравственного отношения к природному миру, навыков и привычек заботливого поведения. С ее помощью также осуществлялось: развитие у детей познавательного интереса к природе; формирование экологических знаний об особенностях строения, поведения, приспособления к среде обитания живых организмов, представлений о нормах и правилах взаимодействия с природными объектами; развитие нравственно-мотивированной деятельности дошкольников в природе. Для реализации данной программы потребовалось обогатить природную среду в группах и в экологической комнате; обеспечить постоянный, непосредственный контакт детей с объектами уголка природы и зимнего сада; организовать систематическую трудовую деятельность. Программа «Учимся заботиться» помогла сформировать у старших дошкольников представления о том, что означает заботливое отношение, кто может нуждаться в заботе, какие чувства нужны ребенку, чтобы он мог проявить заботу.

Педагогический процесс выстраивался в соответствии с принципами чувственного познания, эмоциогенности, систематичности и последовательности, индивидуализации при организации детской деятельности.

Особенность воспитательно-образовательного процесса заключалась в том, что формирование заботливого отношения к живым объектам осуществлялось во всех видах деятельности детей — бытовой, трудовой, игровой, учебной, художественной, это позволило обеспечить дошкольникам систематическое, непосредственное, эмоционально-насыщенное взаимодействие с животными и растениями ближайшего природного окружения.

Важной задачей воспитательно-образовательного процесса являлось накопление детьми эмоционально-положительного опыта взаимодействия с живой природой, поддержание интереса и развитие мотивации. Для этого в живой уголок, зимний сад вносились новые животные и растения (попугай, канарейка, кролик, морская свинка, водяная и сухопутная черепахи; герань,

фикус, циперус, монстера), за которыми дети вели наблюдения по собственной инициативе и по заданию воспитателя. В процессе такой работы ребята учились определять состояние живого объекта, обнаруживать причину неблагополучия и устранять ее.

Помимо непосредственного контакта детей с объектами живой природы использовались специальные игры, игровые упражнения, природоведческая литература, живопись, киноматериалы. Эти средства вызывали у детей яркие эмоциональные переживания, побуждали их к проявлению заботы (действовать так же, как герой произведения).

На развитие эмоциональной отзывчивости положительно влияли игровые ситуации, приемы идентификации, антропоморфизации, эмпатийные переживания, которые способствовали переносу ребенком опыта собственных переживаний на живой объект. Эмпатийные переживания способствовали проявлению положительных эмоций.

Гуманное отношение ребенка к природе невозможно, если у ребенка нет представлений о взаимосвязях между строением и образом жизни живого организма, о необходимости удовлетворения его жизненно важных потребностей, о роли взрослого человека и ребенка в поддержании жизни животных и растений, о способах проявления заботы о них. Дошкольникам необходимы также знания о нравственных качествах, от которых зависит заботливое отношение (терпение, настойчивость, сочувствие, сострадание, отзывчивость, трудолюбие, альтруизм).

Экологические и нравственные представления формируются как в непосредственном взаимодействии детей с животными и растениями (наблюдение, труд, экспериментирование), так и опосредованно через этические беседы, чтение и анализ художественной литературы, игры, проблемные ситуации, живопись. В результате дети лучше усваивали знания о животных и растениях как живых существах, о ценности живого. Осознанию дошкольниками необходимости гуманного, заботливого отношения к живым объектам способствовало чтение художественной литературы (М. Горький «Воробьишко», М. Липскеров «Как волк телянку мамой был», Е. Пермяк «Как Маша стала большой», Л. Толстой «Котенок», К. Чуковский «Айболит») раскрывали ребенку различные нравственные качества человека и способы проявления заботливого отношения. Прочтение завершалось беседой, в которой дети выражали свое отношение к событиям, поступкам героев, учились оценивать их действия, прогнозировать результат.

Вовлечение детей в исследовательскую деятельность, участие в экспериментировании давали им возможность включаться в поиск условий, необходимых для комфортного состояния живого организма.

Для приобретения опыта заботливого отношения к природным объектам детям предлагали ситуацию, когда появлялась возможность проявить гуманное отношение к живым объектам. Такой методический прием способствовал актуализации навыков и привычек экологически целесообразного поведения, стимули-

ровал различные проявления непрагматической мотивации при взаимодействии с животными и растениями. У детей развивались рефлексивные действия, совершенствовались оценочные суждения по отношению к себе и к поведению сверстников, формировалось умение замечать неблагополучие в состоянии живых объектов и исправлять его самостоятельно или с помощью взрослого.

Технология воспитательно-образовательного процесса работы в этом направлении ориентирована на организацию совместной деятельности ребенка со взрослым. Взрослые являются инициаторами и партнерами по ее осуществлению (участие в совместном труде, решение реальных проблемных ситуаций).

В работе применялись методы и приемы, которые воспитывали у детей самостоятельность, инициативность. Это поручения и дежурства, сюжетные игры, реальные и специально созданные проблемные ситуации, задания для самостоятельных наблюдений, упражнения. Приобщение дошкольников к практической деятельности в природе осуществлялось на основе дифференцированного подхода: использование различных по сложности заданий, воздействие на детей через лидеров.

В результате проведенного исследования дети начали понимать, что такое заботливость, по отношению к кому они могут ее проявить и как это следует делать. Существенным стало то, что дети стали испытывать чувство удовлетворения от того, что они могут оказать кому-то помощь, позаботиться о другом.

Литература

1. *Виноградова Н.Ф.* Воспитание нравственного отношения к природе у шестилетних дошкольников / Н.Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 1993. – 80 с.
2. *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л.С. Выготский // Психология личности (тексты) / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Просвещение, 1992. – С. 161–165.
3. *Николаева С.Н.* Создание условий для экологического воспитания детей / С.Н. Николаева. – М.: Новая школа, 1993. – 27 с.
4. *Нисканен Л.Г.* Теория и методика экологического образования детей: учебно-методическое пособие для студентов вузов заочной формы обучения / Л.Г. Нисканен. – М.: МГПУ, 2011. – С. 51–63.
5. *Проконова А.В.* Формирование у старших дошкольников готовности к нравственно-ориентированной деятельности в природе: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Проконова. – М., 2011. – 207 с.

Literatura

1. *Vinogradova N.F.* Vospitanie нравstvennogo otnosheniya k prirode u shestiletnix doshkol'nikov / N.F. Vinogradova. – M.: Prosveshhenie, 1993. – 80 s.
2. *Vy'gotskij L.S.* Razvitie lichnosti i mirovozzreniya rebenka / L.S. Vy'gotskij // Psixologiya lichnosti (teksty') / Pod red. Yu.B. Gippenrejter, A.A. Puzy'reya. – M.: Prosveshhenie, 1992. – S. 161–165.
3. *Nikolaeva S.N.* Sozdanie uslovij dlya e'kologicheskogo vospitaniya detej / S.N. Nikolaeva. – M.: Novaya shkola, 1993. – 27 s.

4. *Niskanen L.G.* Teoriya i metodika e'kologicheskogo obrazovaniya detej: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vuzov zaочноj formy' obucheniya / L.G. Niskanen. – M.: MGPU, 2011. – S. 51–63.

5. *Prokopova A.V.* Formirovanie u starshix doshkol'nikov gotovnosti k nravstvenno-orientirovannoj deyatel'nosti v prirode: dis. ... kand. ped. nauk / A.V. Prokopova. – M., 2011. – 207 s.

*L.G. Niskanen,
A.V. Prokopova*

Formation of Preschoolers' Humane Attitude towards Nature

The article presents the scientific and methodological aspects of forming preschoolers' humane attitude towards nature; pedagogical conditions of education of humanity are revealed, interaction of preschool institution and a family, directed on formation of preconditions of the moral focused activity of children in the nature world is shown.

Keywords: humane attitude; generating emotions; empathy; compassion.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Богуславский

Развитие профессиональных качеств учителя в педагогической системе В.А. Сухомлинского

В статье в целостном виде характеризуются подходы классика педагогики В.А. Сухомлинского к развитию творческого потенциала педагога и формированию профессионально-личностных качеств учителя.

Ключевые слова: В.А. Сухомлинский, гуманистическая педагогика; профессионально-личностные качества учителя.

*28 сентября 2013 года
исполняется 95 лет со дня рождения
Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970)*

Выдающийся педагог получил признание среди широких кругов педагогической общественности и родителей еще при жизни. Но истинное осознание его вклада в развитие мировой гуманистической педагогики, как это обычно, к сожалению, и бывает, пришло к Василию Александровичу уже после смерти. За прошедшие более сорока лет вышли и продолжают издаваться многочисленные произведения классика. В Украине и в России защищаются диссертации и дипломные работы, публикуются книги и статьи, посвященные изучению его педагогического наследия.

Хотя сейчас, после распада СССР, В.А. Сухомлинский считается не российским, а украинским педагогом — это чисто географическое отнесение. И дело не только в том, что он педагогический мыслитель всемирного масштаба. Главное заключается в ином — **Василия Александровича Сухомлинского невозможно изъять из отечественной педагогической традиции, плотью и кровью которой он являлся.** Нам еще предстоит в полной мере осмыслить оставленное павлышским учителем нравственно-интеллектуальное наследие, которое вобрало ведущие тенденции развития педагогики будущего.

Среди приоритетных вопросов, которые интересовали В.А. Сухомлинского, как педагогического мыслителя и директора школы, был один — судьбоносный для него — и связан он с Личностью Учителя. Организуя и внимательно изучая жизнь первичных коллективов (педагогического и детских), Сухомлинский особенно подробно и тщательно исследовал нравственные аспекты воспитания именно школьного коллектива. Такой коллектив включал в себя как учителей, так и учеников, между которыми, по его мнению, «нельзя провести какой-либо резкой грани, они не отделены друг от друга какой-то стеной, они в своем единстве представляют школьный коллектив» [1: с. 207–208].

Подобный подход, отвечая ведущим принципам педагогической системы В.А. Сухомлинского, создавал возможность для достижения такой общности духовной жизни воспитателя и воспитанников (их идеалов, стремлений, интересов, мыслей и переживаний), при которой школьники забывали, что их учитель — официальное лицо, а «чувствуют только то, что он самый близкий к ним человек, их друг и единомышленник» [2: с. 17].

Однако для того чтобы единство духовной жизни общешкольного коллектива могло стать реальностью, необходимо было прежде всего **создать творческое ядро педагогического коллектива единомышленников — энтузиастов.**

На пути к этому В.А. Сухомлинскому как директору Павлышской средней школы вначале пришлось преодолеть немало трудностей, связанных с недостаточной профессиональной подготовкой большинства учителей, крайне низким уровнем знаний учащихся, многосменными занятиями без электрического света, очень бедным материальным обеспечением учебно-воспитательного процесса школы в местности, разоренной войной. Но уже к концу 1950-х годов большинство учителей среднего и старшего звена имели высшее образование или учились заочно. Павлышский директор кропотливо и творчески работал с каждым учителем над повышением его педагогического и методического мастерства.

Так, из года в год последовательно и планомерно вокруг Сухомлинского складывался работоспособный актив учителей, разделяющих его педагогические идеи и взгляды. Замечательный педагог-гуманист всегда подходил к своим коллегам с верой в их педагогическое мастерство. Никогда на районных совещаниях не позволял себе ни одного слова критики в их адрес. Более того на страницах своих произведений создавал идеализированный портрет коллектива Павлышской школы, наделяя его всеми уникальными профессиональными качествами и человеческими добродетелями. Особенно это характерно для статьи «Мы — сельские учителя», опубликованной в 1968 году в журнале «Советская педагогика».

Ценностным фундаментом педагогического коллектива единомышленников стало выработанное ими совместно, в процессе многолетней работы педагогическое кредо, важнейшими компонентами которого являлись: **признание всеми учителями того, что не может быть ребенка полностью безнадежного, ни к чему не способного; осознание необходимости борьбы за чело-**

веческое счастье как основы оптимизма единомышленников, чьим девизом было: «Верь в человека, и он станет человеком» [3: с. 81–82].

Эти убеждения находили свое воплощение и в том идеале познавательной деятельности ученика, который был выражен Сухомлинским следующим образом: «...чтобы все воспитанники были влюблены в науку, в школу, чтобы книга, интеллектуальные богатства стали главной страстью и главным интересом человека, сидящего за партой» [4: с. 12].

Выработка общих убеждений и единого педагогического кредо способствовали складыванию своеобразной педагогической этики учителей Павлышской школы, стержнем которой являлось осознание каждым членом коллектива своего учительского долга как внутренней потребности в насыщенном творческом труде, стремлении к постоянному пополнению и развитию знаний.

Все эти положения признавались павлышскими педагогами как своего рода закон, в основе которого находилось органическое соединение требований, предъявляемых к учителю всем коллективом, с созданием в нем той особой нравственно-интеллектуальной обстановки, в какой могло бы наиболее полно раскрыться своеобразие стиля каждого педагога.

В.А. Сухомлинский определял профессиональный стиль учителя как «творческую педагогику повседневного труда, в которой теоретические закономерности процесса влияния на духовный мир воспитанника будто сливаются с личностью учителя» [5]. Он неразрывно связывал это понятие с трактовкой им методов обучения и воспитания как средств воздействия, внутренне включающих в себя стимулирующее начало, от мастерства применения которых каждым педагогом зависело успешное пробуждение у воспитанников радости познания. Павлышский директор был убежден, что «самая прекрасная, самая тонкая методика действительна лишь тогда, когда есть живая индивидуальность педагога, когда в общее он вносит что-то свое, глубоко продуманное» [6: с. 303–304].

Важнейшим проявлением творческого стиля работы педагогов Павлышской школы признавалось их *умение придать познавательной деятельности учащихся поисково-исследовательский характер*. В этих целях педагоги планировали учебно-воспитательный процесс как напряженный умственный труд детей, стремясь разбудить у них желание овладевать знаниями, познавательную активность и творческую инициативность, чувство веры в свои силы. В.А. Сухомлинский был убежден, что «исследование — это основа мышления, без умения исследовать нет живой мысли — значит, нет и крепких основательных знаний» [7].

Особую действенность стимулу поисково-исследовательской деятельности придавала его продуманная и разнообразная педагогическая инструментальная подготовка, включавшая в себя такой методический прием, как создание на уроке проблемной ситуации, когда учитель, объясняя, специально оставлял часть материала как бы недоговоренным. Это служило своеобразной «затравкой» для мышления школьников, рождало у них многочисленные вопросы, вызывало потребность продолжить размышления во внеурочное время. Большое

значение также имело побуждение учащихся к самостоятельному составлению задач, подготовке научных докладов и рефератов, активному участию в опытническо-экспериментаторской и изобретательской деятельности и др.

Рассмотренный побудитель применялся павлышскими учителями, как правило, в комплексе со стимулом познавательной перспективы. Одним из ярких проявлений творческого стиля В.А. Сухомлинский считал умение педагога раскрыть перед учениками всю глубину, привлекательность познания, пробудить интеллектуальную потребность узнать больше, чем изучается, открыть перед ними пленительный мир знаний, как бы раздвинуть «стенки класса до далекого, манящего неизведанной далью горизонта науки» [2: с. 199].

Такое умение, по его мнению, являлось той искрой, зажигающей разум детей, без которой нельзя представить полноценной интеллектуальной жизни ученика. Так постепенно расширялся кругозор учащихся, побуждалось стремление к постоянному чтению научно-популярной литературы, а все отмеченное показывало школьникам, что «еще не изучено, что ожидает вмешательства их пытливого ума и трудолюбивых рук» [8: с. 51].

Неотъемлемой составной частью творческого стиля работы учителя Павлышской школы являлось его владение методикой стимулирования познавательного интереса к своему предмету. Глубоко разрабатывая эту проблему, В.А. Сухомлинский приходит к выводу, что интерес — это особая эмоциональная окраска мыслей, способствующая процессу овладения знаниями, от яркости которой зависит очень важная черта умственного труда — умение ученика использовать то, что хранится в запасниках памяти. При этом, по его мнению, учитель не может рассчитывать только на какие-то специальные приемы побуждения познавательного интереса. Он должен стремиться к тому, чтобы сам процесс умственного труда возбуждал эмоциональные и волевые силы учеников, затрагивал их интересы, стимулировал к активной деятельности.

Развитие познавательных интересов учащихся в Павлышской средней школе было непрерывно связано с такой чертой творческого стиля работы учителя, как использование им широкого спектра эмоциональных побудителей и прежде всего с его умением, излагая материал, пробудить у школьников ответные чувства, соответствующие ценностно-познавательной направленности данного стимула.

Сухомлинский был убежден, что не только мысль стимулирует слово, но и слово, в свою очередь, активизирует мысль. «Если в изложении учителя нет подлинной, настоящей эмоциональности, — подчеркивал замечательный педагог, — если он не владеет материалом настолько, чтобы переживать то, что он знает, сердце ученика остается глухим к знаниям, а где в духовной жизни не участвует сердце, там нет убеждений» [9: с. 57].

Признаком высокой педагогической культуры в Павлышской школе считалось достижение учителем такого мастерства, когда «трепетала, волновалась, радовалась и негодовала живая человеческая страсть, способствующая

осознанию учащимися нравственной красоты познавательной деятельности, ее социальной направленности». Для этого на уроках и во внеклассной работе, наряду с отрывками из художественных произведений, широко использовались сокровища мудрости народной педагогики — «драгоценнейшие, вечные богатства народа». Пословицы, поговорки, притчи, легенды, песни благодаря своей афористичности и глубине, в сочетании с доступностью, выступали как эффективный способ влияния на эмоциональную сферу личности.

Наиболее важное место среди таких приемов воздействия (преимущественно на младших учащихся и дошкольников) Сухомлинский отводил способности воспитателя фантазировать, мастерски рассказывать и самому сочинять сказки, которые он считал животворным источником детского мышления, благородных чувств и стремлений ребенка. Как особо ценную сторону творческого стиля работы учителя, директор Павлышской школы отмечал умение насытить познавательную деятельность учеников романтикой, а также органично соединять их активный учебный и общественно полезный труд с игрой — этой «искрой, зажигающей огонек пытливости и любознательности».

Вместе с тем В.А. Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что все указанные выше черты творческого стиля работы учителей теряют свое эффективное воздействие, если не сочетаются с глубокой уверенностью педагога в том, что каждый ученик способен достичь состояния радости познания. Это находило свое воплощение в применении стимула доверия к познавательным силам и возможностям учащихся. По замыслу павлышского педагога, убедить человека, что намеченная цель достижима — это и означает по настоящему требовать и в то же время подлинно уважать его. Когда дети чувствовали веру учителя в них, подчеркивал гуманист, они верили в самих себя, «а это и есть моральный стимул, который имеет в нашем обществе главную духовную силу» [10].

Кроме того согласованная деятельность учителей (единое для всех них педагогическое кредо, обеспечивающее творческий стиль работы в ценностном и эмоциональном стимулировании радости познания у школьников) сама являлась для них своеобразным стимулом положительного примера-идеала, побуждающего к увлекательному познавательному труду, рождающему самые светлые и радостные чувства. «Наш педагогический коллектив, — с гордостью указывал в этой связи павлышский директор, — творческое содружество единомышленников, в котором каждый вносит свой индивидуальный вклад в коллективное творчество, каждый, обогащаясь духовно благодаря творчеству коллектива, в то же время духовно обогащает своих товарищей» [8: с. 57–58].

Достигнутое в Павлышской школе единство убеждений и этических принципов учителей, складывание и утверждение творческого стиля работы, исходящего из применения стимулирующего подхода к учащимся, послужило фундаментом для гармонизации нравственных взглядов и духовных ценностей педагогического и ученического коллективов и формирования на этой основе общешкольного коллектива. По мере его упрочения педагогические

требования и другие методы воздействия на воспитанников все более приобретали статус стимулов, направленных на удовлетворение познавательных потребностей учащихся и тесно связанных с их разнообразными интересами. В.А. Сухомлинский был убежден, что в педагогическом труде «есть потребность тонкими, одухотворенными, благородными человеческими чувствами, умениями воплощать знания теоретических закономерностей в методы и приемы работы, совокупность этих способов, методов и приемов выражается во взаимодействии учителя и детей» [11].

Как в первичном коллективе, так и в общешкольном, отношения между их членами строились на принципах взаимоуважения. Побуждение учеников к творческой познавательной и общественно полезной деятельности осуществлялось с учетом индивидуальных особенностей их мотивационной сферы. Это обеспечивало живой отклик школьников на каждую творческую инициативу со стороны преподавателей и вместе с тем создавало благоприятные предпосылки для интериоризации таких воздействий, возникновения у учащихся автостимуляции.

Благодаря насыщенной духовной жизни педагогического коллектива непрерывно развивались и обогащались конкретные формы проявления духовной общности учителей и учащихся. Они реализовывались в осуществлении единых требований, специфически проявлявшихся как по отношению к воспитателям, так и по отношению к воспитанникам.

Плодотворной основой подобного единства духовной жизни являлась разнообразная совместная познавательная деятельность учителей и учащихся, во время которой между ними и возникала подлинная общность. Она охватывала все сферы жизни общешкольного коллектива: интеллектуальную, нравственную и эмоционально-эстетическую.

Ценность постоянного духовного общения, по мнению В.А. Сухомлинского, как раз и заключалась в том, что педагог, через которого ученики (особенно младшие школьники) в основном и познают мир, мог в полной мере проявить себя как мудрый Учитель, завоевать безграничный авторитет и доверие своих воспитанников. Поскольку для того, чтобы «дети любили учение, школу, книгу, науку, — надо, чтобы учитель своей любовью к ним, детям, зажигал в их сердцах огонек любви к себе» [2: с. 16].

Немаловажное значение имело и то, что такое многогранное общение, когда «ум учителя освещает путь в неведомое в любой обстановке», содействовало стимулированию творческой активности учащихся, побуждению у них желания учиться, жажды познания, стремления постигнуть тонкости интеллектуальной культуры. Это вело «к главной вершине педагогического мастерства — к гармонии взаимного проникновения сердец» [12: с. 429].

В этой связи павлышский директор отмечал, что только в процессе тесного общения учителей и учащихся, в обстановке единства их мыслей, чувств, интересов и переживаний педагог по-настоящему может познать духовный

мир ребенка, найти путь к его сердцу. Вместе с тем подобное общение являлось мощным импульсом положительных переживаний самого учителя, рождало у него ощущение, что «вместе с детьми он счастлив, а без них нет». Это способствовало возникновению у педагога сильного внутреннего побуждения к творческой деятельности, само по себе выступало «неисчерпаемым источником той радости, благодаря которой дни и часы общения с детьми вспоминаются, как счастливейшее время жизни» [13: с. 314].

Основной организационной формой такого общения, в процессе которого возникает и развивается духовное единство педагога и ученика, их общее стремление к знаниям, дух уважения к научной мысли, книге, к ученым, образованным людям, В.А. Сухомлинский считал урок — «зеркало общей и педагогической культуры учителя, мера его интеллектуального богатства, показатель его кругозора и эрудиции» [14: с. 71].

В Павлышской средней школе преподаватели стремились передавать ученикам на уроке не только знания, но и свои многогранные интеллектуальные интересы, увлеченность любимым предметом. «Мыслителем, — писал, обращаясь к учителям, В.А. Сухомлинский, — ваш воспитанник становится лишь тогда, когда вы приходите к нему с мыслью, зажигаете его своей любознательностью, жадностью и ненасытностью к познанию, передаете ему чувство гордости мыслителя» [15: с. 22].

В непосредственной взаимосвязи с возникающей на уроке интеллектуальной близостью педагогов и учеников находилась их совместная деятельность в составе функционирующих в Павлышской школе более чем восьмидесяти кружков и объединений. Участвуя в них, дети убеждались в том, «что общее образование — лишь первый шаг на пути к вершинам науки и знаниям, что труд высокой культуры неразрывно связан с постоянной учебной, что человеку необходимо учиться всю жизнь» [16: с. 10].

Идеалом Сухомлинского являлась школа, как «магнит притягивающая ребенка», такой учебно-воспитательный процесс, где каждый учитель, представляя собой своеобразный центр притяжения для 15–20 воспитанников, влюбленных именно в тот предмет, который он преподает, открывал в ученике «драгоценнейшую жилу» способностей, побуждал и утверждал в нем интерес к своей науке.

Возникновение в школе таких очагов, деятельность каждого из которых направлялась умным, увлеченным наукой педагогом, павлышский директор рассматривал как искусную, тактичную борьбу, своеобразное творческое соревнование учителей за познавательный выбор воспитанников, содействующее более ранней дифференциации интересов, наклонностей и призвания учеников. По его мнению, только там, где каждый педагог является личностью, способной воздействовать на учеников, — есть педагогический коллектив как могучая воспитывающая сила.

Наряду с рассмотренными формами духовной общности, Сухомлинский особо подчеркивал необходимость постоянного непосредственного общения

на личностном уровне воспитателя и воспитанника, «одухотворение мысли и чувства ребенка нашими силами, нашей мыслью, нашей мудростью, нашими убеждениями, нашей эмоциональной культурой» [12: с. 431]. Важная роль в том придавалась побуждению как у педагога, так и у школьника органической потребности в чтении и любви к книге, что создавало богатые возможности для их совместной интеллектуальной жизни. «Это очень важная закономерность обучения, — писал талантливый педагог, — чем больше ученик должен сберечь в памяти, тем больше ему необходимо прочитать того, что не надо запомнить, а лишь знать, только переживать радость познания» [17].

Вместе с тем Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что постигнуть высшую интеллектуальную радость — общение с книгой — ученик может лишь тогда, когда его духовный наставник сам влюблен в чтение. Большинство павлышских учителей были как раз такими страстными книголюбями, не только имеющими библиотеки, насчитывающие тысячи томов, но и от всей души щедро открывающие доступ к ним своим воспитанникам.

Зная индивидуальные особенности ребенка, они продуманно и педагогически обоснованно подбирали ему из своей библиотеки именно ту книгу, которая в данный момент была для него наиболее необходима. Это могла быть и научная, научно-популярная литература, стимулирующая у школьников интерес к предмету, преподаваемому данным учителем, и книги о смелых и мужественных людях.

Благодаря этому у учеников постепенно создавался необходимый интеллектуальный фонд, книги помогали им преодолевать негативные черты своего характера, закаляли нравственную стойкость. Как правило, чтение учащимся книги завершалось откровенным обсуждением ее с учителем, что способствовало их сближению, тому, что педагоги и дети начинали одинаково видеть и понимать мир.

Самое тонкое прикосновение духовного мира наставника к сокровенным уголкам детского сердца, по мнению Сухомлинского, происходило именно во время этих задушевных бесед — «внимательного и вдумчивого, эмоционально богатого взгляда на жизнь», когда педагог оставался наедине со своими воспитанниками, пришедшими к нему «с открытой душой, со своими горестями, тревогами, сомнениями» [2: с. 127]. Под духовным общением Сухомлинский как раз и подразумевал повседневные встречи в товарищеской, непринужденной обстановке, во время которых учитель вводил своих воспитанников в мир науки, становясь для них человеком «высокой интеллектуальной культуры, который зажигает в их сердцах жажду знаний, утверждает чувство уважения к мысли, науке» [5].

Подобное же единство учителей и учеников возникало в том случае, если они совместно переживали какое-либо событие, имевшее ярко выраженную нравственную окраску. Страстное, идущее от сердца слово педагога, затрагивая самые тонкие струны детской души, создавало при этом обстановку подлинного единства их взглядов, чувств и убеждений, без чего невозможна та интеллектуальная атмосфера и благоприятный морально-психологический климат.

Эти индивидуальные беседы павлышский директор считал одним из наиболее ценных и ничем не заменимых средств педагогического воздействия, «важным средством морального, эмоционального, эстетического воспитания, стимулом самовоспитания» [18].

Особое место в процессе формирования коллектива единомышленников учителей и учащихся занимала их разнообразная совместная творческая деятельность, основой которой выступало тонкое переживание ими красоты природы. Педагог-гуманист подчеркивал, что учить ребенка думать надо прежде всего среди «колыбели мысли, ее неисчерпаемого могучего источника — живой природы, в чьей чудесной музыке есть какая-то сила, зажигающая радостные огоньки в глазах ребят, усиливающая эмоциональную окрашенность детской мысли». Природа, по его мнению, представляла собой богатейший источник эмоций и именно благодаря непосредственному влиянию на чувства она воздействует на разум, делает «широким, ясным, светлым то оконце, сквозь которое ребенок глядит на мир» [19: с. 314].

Совместные наблюдения за процессами, совершаемыми в природе, восхищенность красотой восхода или заката солнца, вызывающая у учителя прилив поэтического творчества, откликнулись в душах воспитанников, в каждом из которых, по убеждению Сухомлинского, «дремлет поэт, сказочник, — надо только пробудить его» [2: с. 48].

Самыми счастливыми моментами своего труда павлышский директор считал те насыщенные мыслью и творчеством минуты, когда слово и мысль, сливаясь в детской душе в стремительный поток, рождает поэтический образ, создание которого побуждает у детей чувство гордости.

С особой силой духовная общность воспитателей и воспитанников проявлялась в их совместном творчестве, связанном с сочинением сказок, поэтических и прозаических миниатюр, когда «фантазии учителя были толчком для фантазии учеников» [22: с. 16]. Творение детьми сказок являлось, по замыслу В.А. Сухомлинского, как бы первой ступенькой самостоятельного мышления, на которой ребенок познает его радость, переживает моральное удовлетворение творца. Он был убежден, что сказка несет сильный эмоциональный стимул мышления, источник энергии для детского сознания, в ней есть все, что характерно для детской фантазии, восприятия мира: «без сказки нельзя представить детство» [20].

Планомерная и вдумчивая работа по стимулированию у учащихся потребности в творчестве, развитию у них умения создавать сказки начиналась в Павлыше с обучения педагогов в этой «тонкой изящной школе эмоциональной жизни». После того как наставники обретали вкус к художественному творчеству, сами создали не один десяток сказок, они могли побуждать к этому и своих воспитанников. Если педагогу удавалось дотронуться красотой эмоционально насыщенного слова до «поэтической струны» в душе ребенка, творчество начинало занимать важное место в его духовной жизни, приносить радость и наслаждение.

В Павлышской средней школе действовала стройная система реализации творческих возможностей учащихся, тонко учитывающая возрастные психологические особенности детей. Эта система включала следующие виды художественного творчества:

- создание сказок (6–8 лет);
- творение поэтических (8–9 лет) и прозаических (10–11 лет) миниатюр,
- написание творческих сочинений на заданную (12–14 лет) и на оригинальную (15–17 лет) тему.

Подчеркнем, что педагогика не знает примера подобной деятельности ни по ее размаху (в художественном творчестве принимали участие почти все учителя и ученики, всего ими было создано 45 томов сказок, более тысячи — написаны самим Сухомлинским), ни по длительности (продолжалось более 10 лет), ни по результатам (многие сказки, написанные в Павлышской школе, могут украсить любую антологию). Такое совместное создание учителями и детьми сказок, стихов, поэтических и прозаических миниатюр способствовало утверждению прочного эмоционально-эстетического единства школьного коллектива.

Для подростков и старших школьников в Павлыше проводились различные викторины, олимпиады, вечера, увлекающие своим содержанием как учеников, так и учителей. На них учащиеся выступали с самостоятельными сообщениями по различным вопросам, связанным с новейшими достижениями науки, показывали возможности связи теории с практикой на примере собственной опытнической деятельности.

Таким образом, одним из существенных факторов плодотворной педагогической деятельности в теории и практике Сухомлинского было обеспечение единства духовной жизни учителей и учащихся в осуществлении требований, относящихся и к тем, и к другим. При этом большое значение придавалось в процессе сплочения общешкольного коллектива на творческой основе созданию в нем интеллектуальной и морально-психологической атмосферы.

Идеи и опыт В.А. Сухомлинского в этой области его педагогической деятельности позволяют выделить составные компоненты того творческого стиля педагога, который по своему замыслу и направленности отражает в себе лучшие черты работающих учителей:

- широкое применение в обучении и воспитании поисково-исследовательских стимулов;
- умение как бы приоткрыть перед учащимися занавес в большой мир науки и воодушевить их этим;
- личная увлеченность учителя своим предметом, сочетаемая с подвижничеством в педагогической деятельности;
- умение ставить проблемы, доступные пониманию и познавательным возможностям школьников, способность учить их самостоятельно и творчески находить пути их решения;
- оптимизм по отношению к познавательным и творческим возможностям воспитанников и дар внушать этот оптимизм ученикам.

Второго сентября 1970 года завершился земной путь Василия Александровича Сухомлинского, и началась его жизнь в вечности, которая будет продолжаться, пока существует теплый Мир Детства, надежным защитником которого он так самозабвенно был. Перефразируя известную мысль Василия Александровича о том, что мир вступает в мир Человека, сегодня с уверенностью хотелось бы утверждать: «Мир вступает в век Сухомлинского!»

Литература

1. *Сухомлинский В.А.* Мудрая власть коллектива / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х тт. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1981. – С. 205–377.
2. *Сухомлинский В.А.* Наша добрая семья / В.А. Сухомлинский // ЦГА Украины. Ф. 5097. Оп. 1. Д. 205.
3. *Сухомлинский В.А.* Этика взаимоотношений в педагогическом коллективе / В.А. Сухомлинский // Радянська школа. – 1977. – № 11. – С. 77–89.
4. *Сухомлинский В.А.* Нет плохих учеников! / В.А. Сухомлинский // Неделя. – 1978. – № 39. – С. 12–13.
5. *Сухомлинский В.А.* Наша «скрипка» / В.А. Сухомлинский // Радянська освіта. – 1966. – 21 мая.
6. *Сухомлинский В.А.* Зависит только от нас / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти тт. – Т. 5. – Киев: Радянська школа, 1980. – С. 300–304.
7. *Сухомлинский В.А.* Знания и умения / В.А. Сухомлинский // Кировоградская правда. – 1966. – 3 февраля.
8. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 383.
9. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х тт. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1981. – С. 8–205.
10. *Сухомлинский В.А.* Внедряйте физиологическое учение И.П. Павлова в учебный процесс / В.А. Сухомлинский // Кировоградская правда. – 1951. – 26 декабря.
11. *Сухомлинский В.А.* Искорка и пламя / В.А. Сухомлинский // Радянська освіта. – 1966. – 18 мая.
12. *Сухомлинский В.А.* Слово к преемнику / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти тт. – Т. 5. – Киев: Радянська школа, 1980. – С. 424–433.
13. *Сухомлинский В.А.* Суть процесса воспитания / В.А. Сухомлинский // ЦГА Украины. Ф. 5097. Оп. 1. Д. 692.
14. *Сухомлинский В.А.* Самый важный участок работы руководителя школы / В.А. Сухомлинский // Радянська школа. – 1965. – № 7. – С. 70–77.
15. *Сухомлинский В.А.* Трудность и радость познания / В.А. Сухомлинский // Работница. – 1968. – № 9. – С. 22–23.
16. *Сухомлинский В.А.* Воспитание любви к знаниям, школе, учителю / В.А. Сухомлинский // Радянська школа. – 1964. – № 7. – С. 9–15.

17. *Сухомлинский В.А.* Книга источник знаний, добра, красоты / В.А. Сухомлинский // Кировоградская правда. – 1965. – 22 октября.
18. *Сухомлинский В.А.* Сумейте понять ребенка / В.А. Сухомлинский // Горьковская правда. – 1968. – 19 сентября.
19. *Сухомлинский В.А.* Как любить детей / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти тт. – Т. 5. – Киев: Радянська школа, 1980. – С. 308–326.
20. *Сухомлинский В.А.* «Без сказки нельзя представить детства» / В.А. Сухомлинский // Комсомольская правда. – 1976. – 3 октября.
21. *Сухомлинский В.А.* Что такое добро и зло / В.А. Сухомлинский // Свободное воспитание. ВЛАДИ. – 1993. – № 3. – С. 2–8.
22. Протоколы заседаний психологической комиссии Павлышской средней школы 1965–1967 гг. Кн. 1 // Мемориальный педагогический музей В.А. Сухомлинского (с. Павлыш).

Literatura

1. *Suxomlinskij V.A.* Mudraya vlast' kollektiva / V.A. Suxomlinskij // Suxomlinskij V.A. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya: V 3-x tt. – Т. 3. – М.: Pedagogika, 1981. – С. 205–377.
2. *Suxomlinskij V.A.* Nasha dobraya sem'ya / V.A. Suxomlinskij // CGA Ukrainy. F. 5097. Op. 1. D. 205.
3. *Suxomlinskij V.A.* E'tika vzaimootnoshenij v pedagogicheskom kollektive / V.A. Suxomlinskij // Radyan'ska shkola. – 1977. – № 11. – С. 77–89.
4. *Suxomlinskij V.A.* Net ploxiu uchenikov! / V.A. Suxomlinskij // Nedelya. – 1978. – № 39. – С. 12–13.
5. *Suxomlinskij V.A.* Nasha «skripka» / V.A. Suxomlinskij // Radyan'ska osvita. – 1966. – 21 мая.
6. *Suxomlinskij V.A.* Zavisit tol'ko ot nas / V.A. Suxomlinskij // Suxomlinskij V.A. Izbranny'e proizvedeniya: V 5-ti tt. – Т. 5. – Киев: Радянська школа, 1980. – С. 300–304.
7. *Suxomlinskij V.A.* Znaniya i umeniya / V.A. Suxomlinskij // Kirovogradskaya pravda. – 1966. – 3 fevralya.
8. *Suxomlinskij V.A.* Pavly'shskaya srednyaya shkola / V.A. Suxomlinskij // Suxomlinskij V.A. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya: V 3-x tt. – Т. 2. – М.: Pedagogika, 1980. – 383 s.
9. *Suxomlinskij V.A.* Razgovor s molody'm direktorom shkoly' / V.A. Suxomlinskij // Suxomlinskij V.A. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya: V 3-x tt. – Т. 3. – М.: Pedagogika, 1981. – С. 8–205.
10. *Suxomlinskij V.A.* Vnedryajte fiziologicheskoe uchenie I.P. Pavlova v uchebny'j process / V.A. Suxomlinskij // Kirovogradskaya pravda. – 1951. – 26 dekabrya.
11. *Suxomlinskij V.A.* Iskorka i plamy / V.A. Suxomlinskij // Radyan'ska osvita. – 1966. – 18 мая.
12. *Suxomlinskij V.A.* Slovo k preemniku / V.A. Suxomlinskij // Suxomlinskij V.A. Izbranny'e proizvedeniya: V 5-ti tt. – Т. 5. – Киев: Радянська школа, 1980. – С. 424–433.
13. *Suxomlinskij V.A.* Sut' processa vospitaniya / V.A. Suxomlinskij // CGA Ukrainy'. F. 5097. Op. 1. D. 692.
14. *Suxomlinskij V.A.* Samy'j vazhny'j uchastok raboty' rukovoditelya shkoly' / V.A. Suxomlinskij // Radyan'ska shkola. – 1965. – № 7. – С. 70–77.

15. *Suxomlinskij V.A.* Trudnost' i radost' poznaniya / V.A. Suxomlinskij // *Rabotnicza*. – 1968. – № 9. – S. 22–23.
16. *Suxomlinskij V.A.* Vospitanie lyubvi k znaniyam, shkole, uchitelyu / V.A. Suxomlinskij // *Radyan'ska shkola*. – 1964. – № 7. – S. 9–15.
17. *Suxomlinskij V.A.* Kniga istochnik znaniy, dobra, krasoty' / V.A. Suxomlinskij // *Kirovogradskaya pravda*. – 1965. – 22 oktyabrya.
18. *Suxomlinskij V.A.* Sumejte ponyat' rebenka / V.A. Suxomlinskij // *Gor'kovskaya pravda*. – 1968. – 19 sentyabrya.
19. *Suxomlinskij V.A.* Kak lyubit' detej / V.A. Suxomlinskij // *Suxomlinskij V.A. Izbranny'e proizvedeniya: V 5-ti tt.* – T. 5. – Kiev: *Radyan'ska shkola*, 1980. – S. 308–326.
20. *Suxomlinskij V.A.* «Bez skazki nel'zya predstavit' detstva» / V.A. Suxomlinskij // *Komsomol'skaya pravda*. – 1976. – 3 oktyabrya.
21. *Suxomlinskij V.A.* Chto takoe dobro i zlo / V.A. Suxomlinskij // *Svobodnoe vospitanie. VLADI*. – 1993. – № 3. – S. 2–8.
22. Protokoly' zasedaniy psixologicheskoy komissii Pavly'shskoj srednej shkoly 1965–1967 gg. Kn. 1 // *Memorial'ny'j pedagogicheskij muzej V.A. Suxomlinskogo (s. Pavly'sh)*.

M.V. Boguslavsky

Development of the Teacher's Professional Qualities in V.A. Sukhomlinsky's Educational System

The article gives holistic characteristic of the pedagogy classic V.A. Sukhomlinsky's approaches to the development of the teacher's creative potential and professional and personal qualities.

Keywords: V.A. Sukhomlinsky; humanistic pedagogy; professional and personal qualities of the teacher.



СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**О.Г. Приходько,
О.В. Югова**

Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии

В статье описано современное состояние комплексной помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии; представлен многоаспектный анализ специальной психолого-педагогической литературы по данной проблеме; рассмотрены категории родительских позиций по отношению к ребенку и нарушениям его развития.

Ключевые слова: дети с отклонениями в развитии; психолого-педагогическая помощь; родительские позиции; детско-родительские отношения; проблемная семья.

На современном этапе в условиях модернизации российского образования подчеркивается исключительная роль семьи в решении задач воспитания подрастающего поколения.

В раннем и дошкольном возрасте культурное влияние семьи на развитие ребенка является преобладающим (А.В. Запорожец, И.С. Кон, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова). Исследователями выделены различные факторы, оказывающие влияние на развитие ребенка, среди них: условия семейного воспитания, характер родительского взаимодействия с ребенком, родительские позиции в процессе воспитания (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

В нынешних условиях в России отмечается ряд негативных тенденций в брачно-семейных отношениях (И.А. Архип): сокращение рождаемости; малодетность российских семей; рост количества разводов и числа неполных семей; рост числа детей, рожденных вне брака; снижение материального и морального благополучия семей; снижение воспитательного потенциала современной семьи; ухудшение репродуктивного здоровья молодого поколения; проблема родительства.

В настоящее время наблюдается направленность на разделение двух понятий: «семья» и «родительство». Причины этого явления кроются

в разрушении воспитательных функций семьи, в отчуждении родителей от детей, в неподготовленности молодых людей к сознательному выполнению своих обязанностей (Е.Г. Герман).

Значительное количество медицинских, образовательных и социальных проблем детства (отсутствие территориальных перинатальных центров, массового скрининга беременных и новорожденных, государственной системы учета детей, в том числе с умственными и физическими ограничениями, государственной консультативной службы по уходу за детьми с нарушениями психофизического развития и воспитания, несовершенная система раннего, дошкольного и школьного обучения и воспитания и др.) во многом обусловлено отсутствием в нашей стране обязательной государственной программы воспитания родителей.

И.А. Архип обосновала необходимость воспитания и подготовки родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

1) Эти родители значительно дольше несут ответственность за своих детей, чем родители здоровых детей. Им нужен гораздо больший объем специальных знаний и умений, необходимых для правильного обучения и воспитания.

2) Привлечение родителей к решению определенных учебно-воспитательных задач — действенный способ реализации концепции индивидуализированного обучения, так как родители знают своих детей лучше, чем кто бы то ни был.

3) Родители являются основным звеном в установлении контакта между учебно-воспитательным учреждением и семьей, что способствует более полному удовлетворению всех потребностей детей с ограниченными возможностями.

4) Родители могут оказать помощь в разработке конкретного содержания учебных программ, критически оценить их.

Многоаспектный анализ психолого-педагогических исследований уточнил такие социально-психологические характеристики современной семьи, как социальные обстоятельства, социальный статус и образовательный уровень родителей, убеждения и жизненные ценности семьи, эмпатические характеристики членов семьи и их поведение в различных ситуациях, характер детско-родительских отношений в семье (Д.В. Зайцев, А.И. Захаров, О.А. Карбанова, Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий и др.).

Известно, что детско-родительские отношения в семье являются средой, определяющей психическое развитие ребенка и формирование его личности (Л.С. Выготский, А.Я. Варга, О.А. Карбанова, И.С. Кон, Л.Ф. Обухова, А.С. Спиваковская, О.А. Шаграева, Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий и др.). Исследования, проведенные в области возрастной психологии и педагогики (М.И. Лисина, В.С. Мухина), показывают, что одним из компонентов межличностных отношений является общение как основное условие нормального развития ребенка. В настоящее время можно считать установленным, что неадекватные, неправильные взаимоотношения в семье в целом, и родителей с детьми в частности, влекут возникновение психических расстройств, а также нарушений в социальной сфере у детей.

Система воздействий и способов обращения родителей с ребенком обозначается разными исследователями как «семейное воспитание» (А.Г. Селевко, Г.К. Селевко), «стиль воспитания» (Ю.В. Баскина, О.А. Карабанова), «тип воспитания» (А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий), «родительские позиции» (Т.В. Архиреева, А.Я. Варга, А.В. Разумова, Н.Ю. Синягина, А.С. Спиваковская, В.В. Столин).

В ходе анализа определения термина «родительская позиция» установлено, что он по-разному трактуется: под родительскими позициями понимается система, или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним (А.А. Бодалев); родительские позиции рассматриваются как реальная направленность родителей в воспитательной деятельности, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с ним. При этом родительские позиции реализуются в тех или иных способах воздействий, в характере обращения с ребенком и в установившихся отношениях родителей с ребенком (А.С. Спиваковская). Мы согласны с утверждениями ученых о том, что родительские позиции могут оказывать как конструктивное, так и деструктивное влияние на реализацию потенциальных возможностей детей. Значимым для исследования является мнение о том, что деструктивные позиции родителей — фактор риска нарушений эмоционального и личностного развития ребенка (А.Я. Варга, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юртайкин).

Адекватная родительская позиция — позиция, наиболее близкая к объективной оценке психических, возрастных и характерологических особенностей ребенка, и построение воспитания на основе такой оценки. При неадекватной родительской позиции родитель как будто не видит своего ребенка, не различает его реальных и приписываемых качеств, что обуславливает безответственное, непоследовательное, неуверенное отношение родителей к воспитательной практике. К деструктивным родительским позициям можно отнести чрезмерный уровень опеки в воспитании, недостаточность или чрезмерность требований-запретов, установку на минимальность санкций, применяемых по отношению к ребенку в сочетании с воспитательной неуверенностью и тревогой за его жизнь, здоровье и успешность. Деструктивные родительские позиции характеризуются несбалансированностью содержания общения.

Проблема оказания помощи семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии, представлена в исследованиях Н.М. Анисимовой, Ю.А. Блинкова, Т.Г. Богдановой, Т.Н. Волковской, С.Д. Забрамной, А.В. Закрепиной, С.А. Игнатъевой, М.В. Ипполитовой, И.Ю. Левченко, Н.Б. Лурье, Н.В. Мазуровой, Е.М. Мастюковой, Е.А. Медведевой, Г.А. Мишиной, Е.И. Морозовой, А.Г. Московкиной, О.Б. Половинкиной, С.Я. Рубинштейн, М.М. Семаго, Е.А. Стребелевой, В.В. Ткачевой, Е.В. Ушаковой, Л.М. Шипицыной и др.

Ряд исследователей подчеркивают, что проблемы семьи, имеющей ребенка с отклонениями в развитии, проявляются в различных формах. «Стрессовая ситуация в семье возникает с момента рождения ребенка с нарушениями в развитии, в которой отражаются эволюционные взгляды отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии» (Е.А. Стребелева и Г.А. Мишина). Подробный анализ и авторская периодизация эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии представлены в трудах Н.Н. Малофеева.

Семью, которая не способна продуктивно решать задачи развития на той или иной стадии своего жизненного цикла, называют «проблемной семьей». Целесообразно выделить следующие *типы проблемных семей*: семья с нарушением внутрисемейной коммуникации; дисгармоничный союз; семья в разводе; неполная семья; семья алкоголиков; повторный брак; семья с больным ребенком. К проблемным семьям можно отнести *семью с психически и/или соматически больным ребенком*. Рождение больного ребенка может быть деструктивным фактором, который нарушает привычное функционирование семьи и в конечном итоге приводит к трансформации ее структуры. Чаще всего эта трансформация выражается в распаде супружеской подсистемы. Однако болезнь ребенка может выступать в роли фактора, стабилизирующего семейную систему. Семья с больным ребенком превращается в проблемную в том случае, когда болезнь становится единственным стабилизатором, сохраняющим брак. Внутренние реальные проблемы членов семьи будут маскироваться преувеличенной заботой о ребенке, поддерживая в нем желание остаться навсегда больным.

Д.Н. Исаев исследовал семьи, имеющие в своем составе физически или психически неполноценного человека (причем таким мог быть и ребенок, и родитель). Автор подчеркивает, что физическая и психическая неполноценность может оказывать неблагоприятное воздействие как на общее самочувствие членов семьи, так и на всю систему взаимоотношений в целом.

В специальной литературе отражен отечественный опыт семейной терапии (Э.Е. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий), диагностики семьи (Л.С. Алексеева, Б.Н. Алмазов, Е.А. Карпова, Р.В. Овчарова) и семейного консультирования (Ю.А. Алешина, А.А. Бодалев, В.К. Лосева, В.В. Столин); технологии выявления отношения родителей к ребенку и его нарушению (Т.Г. Богданова, Д. Льютеман, Е. Шухард; L. Dellve, L. Samuelsson, A. Tallborn, A. Fasth, R.L. Hallberg); модели взаимодействия и конкретные технологии помощи семье, в том числе практика педагогического образования родителей (Т. Гордон, М. Карнес, Р. Ли, Г.Л. Лэндрет, М. Файн, А.М. Царев), семейной терапии (Р. Бэндлер, Н. Пезешкиан, В. Сатир, Дж. Хейли, М. Эриксон).

Для психолого-педагогического сопровождения семьи очень важно, чтобы особое внимание уделялось выявлению отношения родителей к ребенку и его нарушению. В. Соммерс выделил пять категорий отношения родителей к ребенку, имеющему нарушения в развитии:

1. *Принятие ребенка и его дефекта.* Родители принимают ребенка, объективно, адекватно оценивают его возможности и проявляют «настоящую» преданность; нет неприязни и чувства вины. Главный девиз — необходимо достигнуть как можно больше там, где это возможно.

2. *Реакция отрицания дефекта.* Родители внутренне отрицают наличие дефекта, хотя внешне пытаются его преодолеть. В планах относительно будущего своего ребенка (образование, профессия) — не признают ограничений; настаивают на достижении высоких результатов (завышают планку).

3. *Реакция чрезмерной опеки, защиты и протекции.* Родители наполнены чувством жалости и сочувствия, вследствие чего возникает реакция гиперопеки. Ребенок является объектом гипертрофированной любви мамы; родители стараются все делать за него и как следствие ребенок остается на инфантильном уровне.

4. *Скрытое отречение и отвержение ребенка.* Родители внутренне признают дефект, но считают его позором; наблюдается внутреннее «отвращение», хотя внешне это не проявляется.

5. *Открытое отречение и отвержение ребенка.* Родители отдают отчет в своих враждебных чувствах и обращаются к разным формам защиты — виноваты врачи, педагог.

Первые два типа В. Соммерс считает положительными, так как ребенок принимает участие в жизни семьи и общества, а следовательно, обеспечивается его развитие. Третий тип, по мнению автора, вызывает нарушения личностного развития, но при сильной нервной системе ребенка достигается положительный результат. Четвертый и пятый — однозначно негативные реакции, мешающие развитию личности ребенка.

Однако к данным состояниям родители приходят постепенно, испытывая различные реакции: отрицание, гнев, чувство вины, эмоциональную адаптацию. Т.Г. Богданова, Г.Г. Гузеев, Д. Льютеман и Е. Шухард выделяют четыре фазы психологического осознания факта рождения ребенка с каким-либо нарушением. *Первая фаза* характеризуется состоянием растерянности, порой страха. Родители испытывают чувство собственной неполноценности при рождении ребенка с дефектом развития, ответственность за судьбу больного ребенка, ощущение беспомощности. *Вторая фаза* — отрицание поставленного диагноза и негативизм. Функция отрицания направлена на то, чтобы сохранить определенный уровень надежды или чувство стабильности семьи перед лицом факта, грозящего их разрушить. Крайней формой негативизма становится отказ от обследования ребенка и проведения каких-либо коррекционных мероприятий. Многие родители принимают диагноз, но при этом испытывают неоправданный оптимизм в отношении прогноза развития и возможностей его излечения. По мере того как родители начинают принимать диагноз и понимать его смысл, они погружаются в глубокую депрессию. Это состояние характеризует *третью фазу*. Родители чувствуют горе, угрызения совести и даже обиду. *Четвертая фаза* — сознательное, самостоятельное

обращение родителей за помощью к специалистам. Это начало социально-психологической адаптации, когда родители уже в состоянии правильно оценить ситуацию, начать руководствоваться интересами ребенка, устанавливать адекватные эмоциональные контакты.

В ходе консультирования семей с проблемным ребенком, помимо определения родительской позиции по отношению к ребенку и его нарушению, специалисту приходится выявлять и тип отношения родителей к ребенку. Сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, формирующих характер ребенка и особенности его поведения. А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллер вычленили шесть типов семейного воспитания детей с акцентуированными чертами характера и с психопатиями. *Гипопротекция (гипоопека)* характеризуется отсутствием необходимой заботы о ребенке. Ребенок практически предоставлен самому себе, чувствует себя брошенным. *Доминирующая гиперпротекция* предполагает окружение ребенка излишней, навязчивой заботой, полностью блокирующей его самостоятельность и инициативу, доминирование родителя над ребенком, игнорирование его реальных потребностей и жесткий контроль над поведением ребенка. *Потворствующая гиперпротекция* проявляется в желании родителей удовлетворять все потребности и капризы ребенка, определив ему роль кумира семьи. *Эмоциональное отвержение* проявляется в неприятии ребенка во всех его проявлениях. Отвержение может проявляться явно (ребенку говорят фразы типа: «Ты мне надоел, уйди, не лезь ко мне») и скрыто — в виде издевок, иронии, высмеивания. *Жесткие взаимоотношения* могут проявляться явно — в виде побоев, или скрыто — в виде эмоциональной враждебности и холодности. *Повышенная моральная ответственность* обнаруживается в требовании от ребенка проявления высоких моральных качеств с надеждой на его особое будущее. Родители поручают ребенку заботу и опеку над другими членами семьи. Неправильное воспитание может рассматриваться как фактор, усиливающий потенциальные характерологические расстройства ребенка. Под акцентуацией характера традиционно понимается чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющая крайние варианты нормы. Акцентуированным характерам свойственна повышенная уязвимость к отдельным психотравмирующим воздействиям.

В исследовании Е.Т. Соколовой основные стили детско-родительских отношений были выделены на основании анализа взаимодействия матери и ребенка при совместном решении задач: сотрудничество; псевдосотрудничество; изоляция; соперничество. *Сотрудничество* предполагает тип отношений, в которых потребности ребенка учитываются, ему дают право «на автономию». Помощь оказывается в сложных ситуациях, требующих участия взрослого. Варианты решения той или иной возникшей в семье проблемной ситуации обсуждаются вместе с ребенком, принимается во внимание его мнение. *Псевдосотрудничество* может осуществляться в разных вариантах, таких

как доминирование взрослого, доминирование ребенка. Для псевдосотрудничества характерно формальное взаимодействие, сопровождающееся откровенной лестью. Псевдосовместные решения достигаются за счет поспешного согласия одного из партнеров, испытывающего страх перед возможной агрессией другого. При *изоляции* полностью отсутствует кооперация и объединение усилий, инициативы друг друга отклоняются и игнорируются, участники взаимодействия не слышат и не чувствуют друг друга. Для стиля *соперничества* характерна конкуренция при отстаивании собственной инициативы и подавлении инициативы партнера. Е.Т. Соколова подчеркивает, что лишь при сотрудничестве, когда при выработке совместного решения принимаются как предложения взрослого, так и самого ребенка, отсутствует игнорирование партнера. Поэтому данный тип взаимодействия побуждает ребенка к творческой активности, формирует готовность к взаимопринятию, дает ощущение психологической безопасности.

По мнению В.И. Гарбузова, существует три патогенных типа воспитания. *Непринятие (эмоциональное отвержение)*. Суть этого типа в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле. Ребенок не принимается таким, какой он есть, его начинают переделывать. Это делают с помощью либо очень жесткого контроля, либо бесконтрольно, с полным попустительством. Непринятие формирует у ребенка невротический конфликт. У самих родителей наблюдается неврастения. Диктуется: «Стань таким, каким я не стал». Отцы очень часто порицают других. У матери очень высокая напряженность, она стремится занять высокое положение в социуме. Такие родители не любят в ребенке «ребенка», он раздражает их своей «детскостью». *Гиперсоциализирующее воспитание*. Возникает на почве тревожной мнительности в отношении здоровья, социального статуса ребенка и других членов семьи. В результате могут сформироваться страхи, фобии социального плана, могут быть навязчивые идеи. Возникает конфликт между желаемым и должным. Родители приписывают ребенку, что он должен хотеть. В результате у него возникает страх перед родителями. Родители стремятся подавить проявление природных основ темперамента. При таком типе воспитания дети-холерики становятся педантичными, дети-сангвиники и дети-флегматики — тревожными, а дети-меланхолики становятся нечувствительными. *Эгоцентрическое воспитание*. Наблюдается в семьях, где ребенок находится на положении кумира. Ребенку навязывается представление о том, что он имеет самодовлеющую ценность для других. В результате у ребенка появляется много претензий к семье и к миру в целом. Такое воспитание может спровоцировать истероидный тип акцентуации личности.

Появление в семье психически или физически неполноценного ребенка всегда связано с сильными эмоциональными переживаниями родителей. Коренным образом меняются жизненные позиции родителей. Узнав о рождении ребенка с отклонением, родители испытывают противоречивые чувства — от недоверия и нежелания соглашаться с мнением врачей до полного отчая-

ния. Особенности психологического климата в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, описаны в исследованиях Ю.А. Блинкова, Т.Г. Богдановой, Т.Н. Волковской, С.А. Игнатьевой, М.В. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, М.М. Семаго, В.В. Ткачевой и др.

Выделяются общие признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка;
- личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность;
- семейные отношения нарушаются и искажаются;
- социальный статус семьи снижается — возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении. Родители стараются скрыть факт задержки развития ребенка от друзей и знакомых, соответственно круг внесемейного функционирования снижается;
- «особый психологический конфликт» присутствует в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка.

После рождения ребенка с отклонениями в развитии отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями проблемного ребенка, а также с большой эмоциональной нагрузкой, которую несут члены семьи в связи с длительно действующим стрессом. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. В.В. Ткачева характеризует их положение как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Процесс преодоления кризисного состояния протекает своеобразно в каждой семье. Одни родители полностью справляются с новой жизненной ситуацией, другие застревают на этапе осознания удара, остаются в социальной изоляции, нуждаясь в поддержке специалистов. И.Ю. Левченко и В.В. Ткачева указывают, что качественные изменения в жизни семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, проявляются на следующих уровнях: психологическом, социальном и соматическом.

Психологический уровень. Факт появления на свет ребенка не такого, как у всех, является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Эмоциональный стресс матери отражается прежде всего на взаимоотношениях с супругом. Пониженный фон настроения, постоянное беспокойство, раздражительность матери, полное самоотречение, переключение ее внимания на больного ребенка формируют у отца непроходящее чувство дискомфорта, эмоционально болезненное состояние. Если взаимоотношения между супругами были плохими, то появление больного ребенка усиливает и проявляет скрытый внутренний конфликт: неиз-

бежны взаимные обвинения в рождении ребенка, часто семья распадается. Аффективная напряженность матери неблагоприятно влияет и на взаимоотношения с ребенком. Такая мать скована, напряжена, редко улыбается, крайне непоследовательна и неровна в общении с ребенком. Ребенок в этом случае растет нервным, возбудимым, требующим к себе постоянного внимания. Он не отпускает мать ни на шаг, однако в ее присутствии не успокаивается, а возбуждается еще больше. В дальнейшем формируется своеобразная болезненная зависимость: мать – ребенок. Если же мать находит в себе силы сохранять душевное равновесие и быть активным помощником малышу, то создается наиболее благоприятная семейная атмосфера для ребенка.

Существуют и другие неблагоприятные для ребенка формы поведения родителей в семье. Некоторые родители подсознательно отвергают своего ребенка, что выражается в отсутствии интереса к его потребностям, недостаточном взаимодействии с ним. У некоторых матерей, как указывает М.И. Буянов, постепенно формируется сверхценное отношение к больному ребенку. Родители убеждены, что их миссия состоит в умении ограждать ребенка от трудностей. Методы воспитания в таких семьях сводятся к чрезмерной опеке. Эти нарушения внутрисемейных отношений являются средствами психологической защиты от фрустрирующей ситуации, в которой оказалась семья. Часто причиной таких нарушений оказывается недостаточная педагогическая компетентность родителей. В свою очередь педагогические неудачи усиливают эмоциональную напряженность родителей, отрицательно влияют на развитие детей.

Вследствие того, что рождение больного ребенка, а затем его воспитание, обучение и в целом общение с ним являются длительным, патогенно действующим психологическим фактором, личность матери может претерпевать значительные изменения (В.А. Вишневский). Депрессивные переживания могут трансформироваться в невротическое развитие личности и существенно нарушить ее социальную адаптацию.

Социальный уровень. Семья становится малообщительной. Она сужает круг своих знакомых в силу особенностей состояния своего ребенка, а также личностных установок самих родителей. Больной ребенок всегда вносит определенную степень напряженности в отношения между супругами. По данным В.В. Ткачевой, в 32 % случаев такие браки распадаются. Для более успешного развития ребенка важным является сохранение активных контактов семьи с друзьями, коллегами, с миром. Важно, чтобы семья не замыкалась в своем горе, не уходила в себя, не стеснялась своего ребенка.

Соматический уровень. Переживания, выпавшие на долю матери ребенка с нарушениями в развитии, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах. Матери больных детей часто жалуются на общую усталость, отсутствие сил, а также отмечают состояние общей депрессии и тоски (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева). При наличии огромной физической нагрузки,

которая истощает силы и влияет на соматическое состояние родителей, психологический фактор и тяжесть переживаемого играют первостепенную роль. «Патогенно то переживание, которое занимает значимое место в системе отношений личности к действительности» (Н.И. Фелинская).

Повышение интереса исследователей к проблеме комплексной реабилитации и социальной адаптации детей с отклонениями в развитии (в том числе детей-инвалидов) обусловлено интенсивными изменениями, происходящими в современном обществе. С точки зрения реализации социальной политики, разработки методов и подходов комплексной реабилитации и социальной адаптации, семья ребенка с отклонениями в развитии может рассматриваться:

- как участник процесса реабилитации ребенка (модель комплексной реабилитации и социальной адаптации, центрированная на ребенке);
- как специфический тип семьи, члены которого находятся в особом социальном положении и сами нуждаются в поддержке и помощи (модель комплексной реабилитации и социальной адаптации, центрированная на семье, воспитывающей ребенка-инвалида).

В рамках дето-центрированной модели основной ценностью является ребенок и его интересы, потребности. Оценка ребенка построена на уровне его актуального развития или его соответствия возрастным нормативам. Родители, в свою очередь, как люди, ответственные перед обществом за воспитание ребенка, рассматриваются как способные или не способные удовлетворить многообразные потребности ребенка. Технологии помощи направлены на повышение родительской компетентности, также это развивающие занятия с ребенком, центры дневного пребывания и т. п. При этом семейная, финансовая, эмоциональная ситуация семьи остается вне поля зрения специалистов.

В семейно-центрированной модели основная ценность — семья как наилучшая среда для развития ребенка. В семье наиболее полно могут реализовываться потребности ребенка в развитии, в семье ребенку предоставляется больше возможностей для доступа к социальным правам. Семья рассматривается как сложная система, члены которой взаимодействуют друг с другом и с окружающим миром. Специалистами признается самоценность семьи и многообразие семейных форм. Отклонения в развитии ребенка оказывают влияние на всех членов семьи, возникает риск ее разрушения. Поэтому клиентом социальной помощи становится вся семья, а целью — ее сохранение. В фокусе оказываются потребности всех членов семьи, обеспечение их доступа к социальным правам. Основными технологиями помощи становятся различные формы домашнего визитирования; доминирует опосредованная помощь: работа со всей семьей, финансовая, медицинская помощь членам семьи, помощь в получении образования, в трудоустройстве. Диалог с семьей в оценке их нужд и вариантов помощи меняет динамику взаимодействия специалистов с семьей. Так, семья из инструмента превращается в активного участника помощи, а специалист из эксперта — в участника диалога. Основным местом оказания помощи является то место, где семья проживает.

Обе модели не без основания подвергаются критике. К пересмотру детоцентрированного подхода привели высокая стоимость содержания закрытых институтов, исследования о вреде внесемейных форм воспитания. Критики семейно-центрированного подхода указывают на высокую стоимость сервисов, направленных на семью, трудности в измерении эффективности помощи, а также на отсутствие четкого понимания того, что из себя должна представлять такая помощь. В результате, по мнению критиков семейно-центрированного подхода, при неоправданных затратах средств, дети получают менее эффективную помощь (А.Р. Turnbull, Н.Р. Turnbull).

Семейно-ориентированные виды психологической и социальной помощи начали развиваться относительно недавно. Основой для их развития послужило понимание того факта, что проблема, с которой сталкивается один из членов семьи, влияет на всю систему в целом, а это, в свою очередь, оказывает влияние на его личную ситуацию.

Для того чтобы вмешательство в жизнь семьи ребенка с отклонениями в развитии было успешным, специалист должен хорошо представлять себе статические и динамические характеристики этой семьи. Применение системного подхода к организации комплексной реабилитации и социальной адаптации практикуется сравнительно недавно, когда специалисты пришли к выводу, что нужды ребенка и потребности семьи тесно связаны между собой.

В специальной литературе, посвященной семьям детей с отклонениями в развитии, указывается шесть основных областей, в которых сосредотачиваются проблемы и потребности членов семей таких детей:

- информация о диагнозе, прогнозе и лечении;
- вмешательство в развитие ребенка — медицинское, терапевтическое, обучающее;
- формальная поддержка со стороны государственных и частных учреждений;
- неформальная поддержка со стороны родных, друзей, соседей, сослуживцев, других родителей;
- материальная поддержка, в том числе финансовая помощь и доступ к различным ресурсам;
- устранение конкурирующих семейных потребностей, то есть нужд других членов семьи (родителей, братьев, сестер и т. п.), способных повлиять на способность семьи удовлетворять потребности ребенка с нарушениями.

Если базовые (первичные) потребности осознаются большинством родителей и специалистов как значимые и удовлетворенные в той или иной степени, то более высокий уровень реализации вторичных нужд остается скрытым до тех пор, пока сами специалисты не сформируют у родителей понимание значимости этих направлений помощи.

Литература

1. *Архип И.А.* Образование родителей, имеющих детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии / И.А. Архип // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 3. – С. 18–23.
2. *Бодалев А.А.* Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В. А. Столин. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.
3. *Гарбузов В.И.* Практическая психотерапия, или Как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В.И. Гарбузов. – СПб.: Сфера, 1994. – 160 с.
4. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
5. *Соколова Е.Т.* Психотерапия: теория и практика / Е.Т. Соколова. – 4-е изд. стер. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
6. *Спиваковская А.С.* Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А.С. Спиваковская // Семья и формирование личности. – М.: НИИОП, 1981. – С. 38–45.
7. *Ткачева В.В.* Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.В. Ткачева. – М., 2005. – 46 с.
8. *Эйдемиллер Э.Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии / Э.Г. Эйдемиллер; под ред. Л.И. Вассермана. – М.: Фолиум, 1996. – 63 с.

Literatura

1. *Arxip I.A.* Obrazovanie roditel'ej, imeyushhix detej doshkol'nogo vozrasta s otkloneniyami v razvitii / I.A. Arxip // Deti s problemami v razvitii. – 2004. – № 3. – S. 18–23.
2. *Bodalev A.A.* Obshhaya psixodiagnostika / A.A. Bodalev, V.A. Stolin. – SPb.: Rech', 2000. – 440 s.
3. *Garbuzov V.I.* Prakticheskaya psixoterapiya, ili Kak vernut' rebenku i podrostku uverennost' v sebe, istinnoe dostoinstvo i zdorov'e / V.I. Garbuzov. – SPb.: Sfera, 1994. – 160 s.
4. *Lichko A.E.* Psixopatii i akcentuacii xaraktera u podrostkov / A.E. Lichko. – 2-e izd., dop. i pererab. – L.: Medicina, 1983. – 256 s.
5. *Sokolova E.T.* Psixoterapiya: teoriya i praktika / E.T. Sokolova. – 4-e izd., ster. – M.: Akademiya, 2010. – 368 s.
6. *Spivakovskaya A.S.* Obosnovanie psixologicheskoy korrekcii neadekvatny'x roditel'skix pozicij / A.S. Spivakovskaya // Sem'ya i formirovanie lichnosti. – M.: NIOP, 1981. – 24 s.
7. *Tkacheva V.V.* Sistema psixologicheskoy pomoshhi sem'yam, vospityvayushhim detej s otkloneniyami v razvitii: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk / V.V. Tkacheva. – M., 2005. – 46 s.
8. *E'jdemiller E'.G.* Metody' semejnoy diagnostiki i psixoterapii / E'.G. E'jdemiller; pod red. L.I. Vassermana. – M.: Folium, 1996. – 63 s.

O.G. Prikhodko, O.V. Yugova

**Modern Approaches to Psychological and Pedagogical Help
to the Family of the Child with Developmental Disorders**

The paper describes the modern state of complex help to the family bringing up a child with developmental disorders; presents a multidimensional analysis of special psychological and pedagogical literature on this subject and considers categories of parental attitude to the child and disorders in his / her development.

Keywords: children with developmental disorders; psychological and pedagogical help; parental attitude; child-parental relations; problem family.

В.А. Кривова

Особенности субъективной оценки собственной успешности как фактора когнитивного развития младших школьников

Статья посвящена проблеме атрибуции учебных успехов и неудач учащихся младшего школьного возраста. Описана процедура констатирующего эксперимента, в выводах отмечены наиболее благоприятные для когнитивного развития типы атрибуции успехов и неудач учащихся, указана взаимосвязь определенного вида «приписывания» с уровнями самооценки, мотивацией учения, а также с показателями интеллекта, памяти, внимания и дивергентного мышления.

Ключевые слова: атрибуция успехов и неудач; мотивация учения; самооценка; когнитивное развитие младшего школьника; память; внимание; дивергентное мышление; интернальный и экстернальный тип атрибуции, стабильный и нестабильный тип атрибуции.

В последние годы многие отечественные исследователи все чаще стали проявлять интерес к проблеме атрибуции успехов и неудач (Т.В. Архиреева, Г.Х. Багандова, Т.О. Гордеева, М.М. Далгатов, А. Налчаджян, Н.В. Тагаева и др.). Так, Т.В. Архиреева изучала самооценку академической компетентности младших школьников через призму атрибуции учебных успехов и неудач [1]. Т.О. Гордеева отмечала зависимость достижений в какой-либо сфере деятельности и эмоций человека, которые он при этом испытывает, от атрибуции успехов и неудач [2]. А. Налчаджян высказал идею о возможности изменения вида и типа атрибуции под влиянием эмоциональных состояний и под воздействием установок [4]. М.М. Далгатов подтвердил, что формирование общепознавательных действий является фактором развития благоприятной атрибуции достижений в ситуации неуспеха в обучении у младших школьников. Н.В. Тагаева исследовала каузальную атрибуцию как фактор успешности педагогической деятельности. Г.Х. Багандова изучала особенности процесса атрибуции достижения у подростков, воспитывающихся вне семьи.

Наше исследование было направлено на доказательство гипотезы о том, что атрибуция учебных успехов и неудач является действенным фактором

когнитивного развития детей младшего школьного возраста. Работа строилась по плану, включающему:

- констатирующий эксперимент: выделение по случайному признаку экспериментальной группы (ЭГ) (118 детей: 58 девочек и 60 мальчиков) и контрольной группы (КГ) (135 детей: 70 девочек и 65 мальчиков); тестирование каждой группы для определения типа атрибуции успехов и неудач; выявление подгрупп по типу атрибуции успехов и неудач; тестирование подгрупп на уровень самооценки, мотивации, интеллекта, внимания, памяти и дивергентного мышления;

- формирующий эксперимент: проверка на экспериментальной группе состоятельности составленной нами коррекционно-развивающей программы, влияющей на формирование благоприятного для когнитивного развития типа атрибуции успехов и неудач учащихся;

- контрольный эксперимент: повторное тестирование детей экспериментальной (103 ребенка: 52 девочки и 51 мальчик) и контрольной групп (124 ребенка: 63 девочки и 61 мальчик) по схеме констатирующего эксперимента.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2011–2013 гг. в образовательных учреждениях города Москвы: ГБОУ СОШ № 308 и 290, ГБОУ ЦО № 1470, ГБОУ Гимназия № 1539 СВОУО, ГБОУ ЦО № 1424 и ГБОУ Прогимназии № 1611 СОУО.

В ходе основного исследования выявлено наличие взаимосвязи типа атрибуции учебных успехов и неудач младших школьников с уровнями когнитивного развития (показателями интеллекта, памяти, внимания и дивергентного мышления), с уровнями самооценки и мотивацией учения.

При проведении исследования использовались следующие методы:

- для диагностики когнитивного развития: «стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена» (диагностика интеллектуальных способностей); методика «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия (диагностика памяти); модификация корректурной пробы «Кольца Ландольта» (диагностика внимания); «фигурная форма теста творческого мышления П. Торранса (диагностика дивергентного мышления);

- для диагностики типа атрибуции успехов и неудач: опросник «Определение типа атрибуции успехов и неудач детей младшего школьного возраста» (составитель В.А. Кривова); разработанный на основе модификации теста CASQ М. Селигмана «Детский опросник оптимистического — пессимистического стиля объяснения» (Т.О. Гордеева, О.В. Крылова);

- для диагностики уровня самооценки — методика «Исследование самооценки учащихся» Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;

- для диагностики мотивации учения — методика «Изучение мотивации учения школьника» (М.В. Матюхиной).

В данной статье мы остановимся на результатах констатирующего эксперимента. Рассмотрим более детально ход исследования. На первом этапе с помощью составленного нами опросника детей протестировали для определения типов атрибуции успехов и неудач. При анализе результатов тестирования

было выделено по 8 подгрупп типов атрибуции успехов и неудач в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ):

- подгруппа 1: интернальный/стабильный тип (И/С) (успех — способности);
- подгруппа 2: интернальный/нестабильный тип (И/Н) (успех — приложенные усилия);
- подгруппа 3: экстернальный/стабильный тип (Э/С) (успех — легкость задания);
- подгруппа 4: экстернальный/нестабильный тип (Э/Н) (успех — везение);
- подгруппа 5: интернальный/стабильный тип (И/С) (неудача — отсутствие способностей);
- подгруппа 6: интернальный/нестабильный тип (И/Н) (неудача — недостаточность приложенных усилий);
- подгруппа 7: экстернальный/стабильный тип (Э/С) (неудача — трудность задания);
- подгруппа 8: экстернальный/нестабильный тип (Э/Н) (неудача — отсутствие везения).

Установлено, что у детей 10–11 лет наблюдается доминирование одного из представленных типов атрибуции учебных успехов и неудач.

На следующем этапе изучался уровень самооценки, интеллекта, показатели памяти, внимания и дивергентного мышления выделенных групп респондентов. Отметим, что самооценка и мотивация учения в данном исследовании учитывались в качестве показателей типа атрибуции успехов и неудач, а показатели интеллекта, памяти, внимания и дивергентного мышления выступили в качестве компонентов уровней когнитивного развития детей.

Обратимся к полученным результатам. Вначале мы определили соотношение уровней самооценки, интеллекта, памяти, внимания и дивергентного мышления экспериментальной и контрольной групп, чтобы понимать, есть ли различия и насколько ярко они выражены в группах. Это было необходимо, поскольку группы были выделены по случайному признаку, а исследование в целом построено по классической схеме с наличием формирующего эксперимента в экспериментальной группе. В таблице 1 представлены результаты, полученные с помощью методов математической статистики.

Из таблицы 1 видно, что уровень *самооценки* чуть выше у учащихся контрольной группы, а уровень *интеллекта* чуть выше у учащихся экспериментальной группы. Анализируя средние показатели *памяти*, отметим наличие статистически значимых различий в серии отсроченного воспроизведения слов: результаты экспериментальной группы выше контрольной. По результатам 5-ти серий воспроизведения, результаты экспериментальной группы чуть выше в сериях 1 и 3, а показатели контрольной группы чуть выше в сериях 2 и 4. Средние показатели *внимания* выявили наличие статистически значимых различий в просмотре большего количества строк и, вероятно, как следствие в допущении большего количества ошибок у респондентов контрольной выборки. Показатели *дивергентного мышления*: «беглость» и «оригинальность»

Таблица 1

Различия между экспериментальной и контрольной группами в целом по распределению показателей самооценки, интеллекта, памяти, внимания и дивергентного мышления

	Самооценка	Интеллект	Память					Внимание			Дивергентное мышление				
			1	2	3	4	Через 45 мин	Кол-во строк	Кол-во ошибок	Индекс точности	Беглость	Оригинальность	Разработанность	Абстрактность названия	Сопротивление замыканию
Статистика U Манна-Уитни	1814	1849,5	1745,5	1747,5	1947,5	1870	1342**	1444,5*	1396**	1685	1758	1893,5	1688,5	1895	1842
Средние значения ЭГ	3,38	3,74	6,86	8,38	9,31	9,55	7,57	7,48	9,21	7,79	22,93	11,02	8,9	3,48	7,52
Средние значения КГ	3,54	3,65	6,58	8,55	9,26	9,58	6,59	8,25	15,38	7,02	20,75	10,6	9,55	3,47	7,57

Примечание. 1, 2, 3, 4 — номера серий воспроизведения; * — статистически значимые различия $p \leq 0,05$; ** — статистически значимые различия $p \leq 0,01$.

демонстрируют чуть более высокие средние значения в экспериментальной группе, а «разработанность» и «сопротивление замыканию» имеют чуть больший перевес у учащихся контрольной группы. Однако в целом можно сказать, что на этапе констатирующего эксперимента обе эти группы по измеряемым параметрам примерно равны.

Рассмотрим результаты анализа уровня интеллекта и самооценки подгрупп экспериментальной группы, выделенных по типу атрибуции успехов (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что наиболее высокие результаты по уровню интеллекта и самооценки были зафиксированы в подгруппе 1 (успех — способности), наиболее низкие результаты — в подгруппах 3 (успех — оценка трудности задания) и 4 (успех — везение). По уровню интеллекта наиболее развитой оказалась подгруппа 1, наименее развитой — подгруппа 3. По уровню самооценки наиболее развитой является подгруппа 1, дети, входящие в эту подгруппу, адекватно реагируют на свой успех, приписывая его, совершенно справедливо, собственным способностям. В данном случае высокий уровень самооценки вполне оправдан. Наименее развита по уровню самооценки подгруппа 4, что также не противоречит теоретическому анализу литературы и логике исследования. Подгруппа 2 (успех — количество приложенных усилий) показала средние результаты и по уровню интеллекта, и по уровню самооценки.

Таблица 2

**Сопоставительный анализ уровня интеллекта
и самооценки подгрупп типа атрибуции успехов**

Подгруппа	Исследуемый конструкт	Выборка	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Стандартное отклонение
1 (И/С)	Уровень самооценки	56	3,70	2,00	5,00	0,92
	Уровень интеллекта	56	4,00	2,00	5,00	1,03
2 (И/Н)	Уровень самооценки	25	3,22	2,00	4,00	0,97
	Уровень интеллекта	25	3,67	3,00	5,00	0,71
3 (Э/С)	Уровень самооценки	17	2,83	2,00	4,00	0,98
	Уровень интеллекта	17	3,17	2,00	4,00	0,75
4 (Э/Н)	Уровень самооценки	20	3,14	2,00	4,00	0,69
	Уровень интеллекта	20	3,14	2,00	4,00	0,69

Примечание. Выборка указана в количестве человек.

Рассмотрим результаты корреляционного анализа типов атрибуции успехов и уровней самооценки, интеллекта, памяти, внимания и дивергентного мышления экспериментальной группы, полученные с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (табл. 3).

Как видно из таблицы 3, интернальный/стабильный (успех — способности) тип атрибуции успехов статистически значимо коррелирует с уровнем самооценки, памятью (2-й серией воспроизведения), а также с показателем «индекс точности» внимания. Имеет положительную корреляционную связь с уровнем интеллекта, 1, 3 и 4-й серией воспроизведения слов, показателями дивергентного мышления, количеством проработанных строк при диагностике внимания, но отрицательно коррелирует с показателем внимания «количество допущенных ошибок». Экстернальный/стабильный тип (успех — «легкое задание») демонстрирует отрицательную корреляционную, статистически значимую связь с уровнями самооценки, интеллекта, четырьмя сериями воспроизведения слов (диагностикой памяти), показателем «количество проработанных строк» (диагностикой внимания) и показателями дивергентного мышления — «оригинальностью», «разработанностью» и «абстрактностью названия». Анализируя полученные данные, очевидно, что наиболее благоприятным для когнитивного развития типом атрибуции успехов является интернальный/стабильный тип (успех — способности), а наименее благоприятным — экстернальный/стабильный тип (успех — «легкое задание»).

Таблица 3

Корреляционный анализ типов атрибуции успехов с уровнями самооценки, интеллекта, памяти, внимания и дивергентного мышления

Тип атрибуции успехов	Самооценка	Интеллект	Память					Внимание		
			1	2	3	4	Через 45 мин	Кол-во строк	Кол-во ошибок	Индекс точности
И/С	0,45**	0,19	0,21	0,40**	0,30	0,14	-0,06	0,25	-0,08	0,36*
И/Н	-0,12	0,23	0,27	0,22	0,15	0,22	0,24	-0,23	-0,27	0,13
Э/С	-0,38*	-0,35*	-0,41**	-0,43**	-0,45**	-0,42**	-0,15	-0,31*	-0,12	-0,11
Э/Н	-0,29	-0,23	-0,20	-0,39*	-0,18	-0,07	-0,04	0,03	0,35*	-0,50**
Тип атрибуции успехов	Дивергентное мышление									
	Беглость	Оригинальность	Разработанность	Абстрактность названия	Спротивление замыканию					
И/С	0,27	0,18	0,10	0,25	0,18					
И/Н	0,32*	0,34*	0,34*	0,24	0,25					
Э/С	-0,30	-0,38*	-0,33*	-0,31*	-0,15					
Э/Н	-0,33*	-0,22	-0,21	-0,23	-0,30					

Примечание. 1, 2, 3, 4 — номера серий воспроизведения; * — статистически значимые различия $p \leq 0,05$; ** — статистически значимые различия $p \leq 0,01$.

Рассмотрим результаты анализа уровня самооценки и интеллекта подгрупп экспериментальной группы, выделенных по типу атрибуции неудач (табл. 4).

Из таблицы 4 видно, что наибольшая величина показателя уровня интеллекта зафиксирована в подгруппе 7, что говорит о более высоком уровне когнитивного развития детей, приписывающих свои неудачи трудности предложенного учителем задания (неконтролируемый фактор). В остальных подгруппах учащиеся имеют примерно равный уровень интеллекта. Величина стандартного отклонения позволяет говорить о неоднородности выделенных подгрупп. По уровню самооценки лидирует подгруппа 8 (атрибутирование неудач отсутствием везения или удачно сложившихся обстоятельств), что говорит о склонности детей игнорировать собственные неудачи, не оценивать их — это служит механизмом своеобразной защитной реакции ребенка, необходимой для поддержания самооценки и «Я-концепции». Далее располагается подгруппа 7 — дети, которые расценивают поражение, как возможность увидеть свои слабые стороны, проанализировать их и использовать как движущую силу развития. Затем — подгруппа 6, в которой разница между уровнями интеллекта и самооценки идентична подгруппе 7: уровень самооценки чуть ниже интеллектуальных способностей, но незначительно. Дети подгруппы 6 атрибутируют неудачи недостаточностью приложенных усилий — этот тип атрибуции, по мнению многих исследователей, является оптимальным для достижений в деятельности. На наш взгляд, данный уровень атрибуции неудач — конструктивный.

Таблица 4

**Сопоставительный анализ уровня интеллекта
и самооценки подгрупп типа атрибуции неудач**

Под-группа	Исследуемый конструкт	Выборка	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Стандартное отклонение
5 (И/С)	Уровень самооценки	37	3,00	2,00	4,00	0,82
	Уровень интеллекта	37	3,62	2,00	5,00	0,87
6 (И/Н)	Уровень самооценки	28	3,20	2,00	5,00	1,03
	Уровень интеллекта	28	3,60	3,00	5,00	0,70
7 (Э/С)	Уровень самооценки	42	3,67	2,00	5,00	0,90
	Уровень интеллекта	42	4,00	2,00	5,00	1,00
8 (Э/Н)	Уровень самооценки	11	4,00	3,00	5,00	0,81
	Уровень интеллекта	11	3,50	3,00	5,00	1,00

Примечание. Выборка указана в количестве человек.

Однако при анализе результатов исследования выявлено, что наиболее благоприятным для когнитивного развития типом атрибуции учебных неудач является тип, представленный в подгруппе 7, поскольку у детей этой подгруппы уровень интеллектуального, а значит, и когнитивного развития в целом выше, чем в других подгруппах. Отметим, что первичной реакцией на неудачу должен быть тип подгруппы 7, но в дальнейшем, анализируя и выявляя свои слабые стороны, ребенку необходимо обратиться к атрибуции недостаточности приложенных усилий (подгруппы 6). Такой подход позволит, не причиняя вреда собственной самооценке, осознавать себя способным к преодолению возникших неудач. Наименее развита по уровню самооценки подгруппа 5 — дети, атрибутирующие свои неудачи отсутствием способностей. Кроме того, уровень самооценки этих детей значительно ниже уровня интеллектуальных способностей. Респонденты этой подгруппы способны достигать значительно больших результатов в деятельности, чем думают. Данный тип атрибуции неудач является наименее адекватным из всех представленных. Изложенные выводы находят свое подтверждение и в корреляционном анализе типов атрибуции неудач и уровней самооценки, интеллекта, памяти, внимания и показателей дивергентного мышления экспериментальной группы, полученных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (табл. 5).

Таблица 5

Корреляционный анализ типов атрибуции неудач с уровнями самооценки, интеллекта, памяти, внимания и дивергентного мышления

Тип атрибуции успехов	Самооценка	Интеллект	Память					Внимание		
			1	2	3	4	Через 45 мин	Кол-во строк	Кол-во ошибок	Индекс точности
И/С	-0,53**	-0,06	-0,17	-0,31*	-0,09	0,01	0,01	-0,19	0,18	-0,35*
И/Н	-0,25	-0,05	-0,13	-0,08	-0,15	-0,05	-0,06	-0,11	0,01	-0,16
Э/С	0,22	0,25	0,34*	0,42**	0,11	0,15	0,21	-0,06	-0,34*	0,39*
Э/Н	0,49**	-0,12	-0,01	-0,01	0,12	-0,05	-0,22	0,31*	0,19	0,01
Тип атрибуции успехов	Дивергентное мышление									
	Беглость	Оригинальность	Разработанность	Абстрактность названия	Сопротивление замыканию					
И/С	-0,04	-0,05	-0,05	-0,12	-0,09					
И/Н	0,07	0,03	0,07	-0,01	-0,02					
Э/С	0,03	0,12	0,08	0,20	0,28					
Э/Н	0,09	-0,08	0,04	-0,05	-0,10					

Примечание. 1, 2, 3, 4 — номера серий воспроизведения; * — статистически значимые различия $p \leq 0,05$; ** — статистически значимые различия $p \leq 0,01$.

Анализируя полученные результаты, очевидно, что наиболее благоприятным для когнитивного развития является экстернальный/стабильный тип атрибуции неудач, поскольку имеется положительная, статистически значимая корреляционная связь с показателями памяти (1-й и 2-й серий), а также с показателем «индекс точности внимания», кроме того, прослеживается отрицательная корреляция с показателем «количество допущенных ошибок» (диагностика внимания). Помимо этого, положительная корреляция отмечена и с показателями дивергентного мышления — «беглость», «оригинальность», «разработанность», «абстрактность названия» и «сопротивление замыканию». Данная особенность характерна только для экстернального/стабильного типа атрибуции неудач.

На заключительном этапе констатирующего эксперимента был проведен анализ доминирующих мотивов учения в подгруппах экспериментальной группы, выделенных по типу **атрибуции успехов** (рис. 1).

Как показано на рисунке 1, у подгруппы 1 (интернальный/стабильный тип) доминирующим мотивом учения является самоопределение. Отметим, что в данной подгруппе представлены все исследуемые мотивы, в том числе заложенные в самой учебной деятельности (мотивация процессом и содержанием учения), что говорит о разнонаправленности мотивов учения детей. У подгруппы 2 (ин-

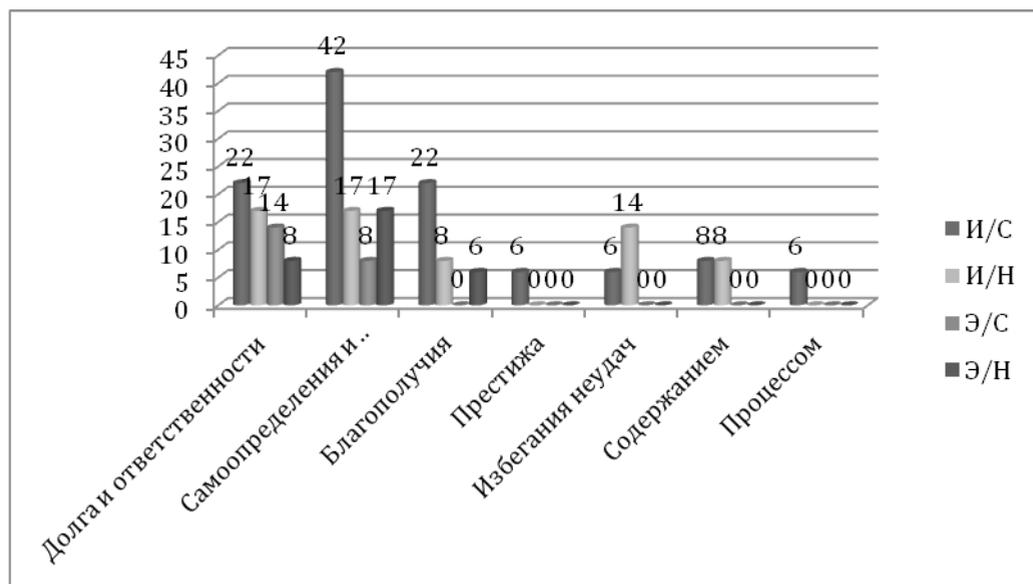


Рис. 1. Распределение доминирующих мотивов учения подгрупп экспериментальной группы, выделенных по типу атрибуции успехов

Примечание. По горизонтали расположены группы мотивов учения; по вертикали представлено количество детей, имеющих соответствующую группу мотивов учения.

тернальный/нестабильный тип) — мотивы долга и ответственности; самоопределения; представлена мотивация содержанием учения, также выражен «отрицательный» мотив избегания неприятностей, или неудач, что подтверждает наличие в этой подгруппе более низкого уровня самооценки по отношению к уровню интеллекта. В подгруппе 3 (экстернальный/стабильный тип) наибольшее распространение получил мотив долга и ответственности. А у подгруппы 4 (экстернальный/нестабильный тип) доминирует мотив самоопределения, также как и у подгруппы 1, что свидетельствует о возможности изменения типа атрибуции успехов с помощью опоры на данные мотивы учения.

Итак, на основе анализа доминирующих мотивов учения можно сделать вывод, что наиболее благоприятным для когнитивного развития типом атрибуции успехов является интернальный/стабильный тип (успех — способности), поскольку, помимо основного доминирующего мотива, в этой группе представлена мотивация содержанием и процессом учения, что позволяет говорить об осознанном подходе этих детей к образовательному процессу.

Рассмотрим доминирующие мотивы учения подгрупп, выделенных по типу **атрибуции неудач** (рис. 2).

Как показано на рисунке 2, у подгруппы 5 (интернальный/стабильный тип) доминирующими являются мотивы благополучия. В данной подгруппе представлена и мотивация содержанием учения, что свидетельствует о потенциальных возможностях детей этой подгруппы в учебной деятельности. Однако на том же уровне определяется и мотив избегания неприятностей, что справедливо, так как в выборке отмечена тенденция наличия более низкого уровня самооценки в сравнении

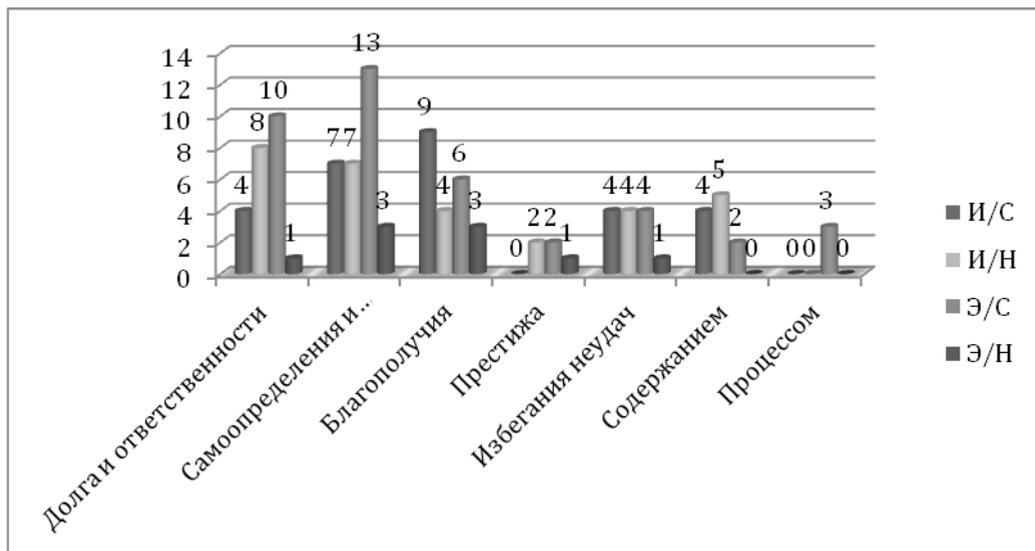


Рис. 2. Распределение доминирующих мотивов учения подгрупп экспериментальной группы, выделенных по типу атрибуции неудач

Примечание. По горизонтали расположены группы мотивов учения; по вертикали представлено количество детей, имеющих соответствующую группу мотивов учения.

с интеллектуальными возможностями. У подгруппы 6 (интернальный/нестабильный тип) наблюдается ситуация, аналогичная описанной в типах атрибуции успехов: преобладают мотивы долга и ответственности, самоопределения, представлена мотивация содержанием учения, также выражен «отрицательный» мотив избегания неприятностей, или неудач, что подтверждает наличие более низкого уровня самооценки по отношению к уровню интеллекта. В подгруппе 7 (экстернальный/стабильный тип) наибольшее распространение получил мотив самоопределения. Отметим, что в данной подгруппе присутствуют все исследуемые группы мотивов, в том числе мотивация процессом и содержанием учения, что говорит о когнитивной направленности группы. Также нельзя не отметить выраженность группы мотивов избегания неудач, что подтверждает наличие более низкого уровня самооценки по отношению к уровню интеллекта. А у подгруппы 8 (экстернальный/нестабильный тип) доминируют мотивы благополучия, самоопределения. При этом отсутствуют мотивы содержанием и процессом, заложенные в учебной деятельности, что может отрицательным образом сказываться на когнитивном уровне развития учащихся.

Итак, на основе анализа доминирующих мотивов учения можно сделать вывод, что наиболее благоприятным для когнитивного развития типом атрибуции неудач является подгруппа 7 — экстернальный/стабильный (неудача — оценка трудности предложенного задания), поскольку, помимо основного доминирующего мотива, в этой группе представлены мотивы содержанием и процессом учения, то есть мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, что позволяет говорить о стремлении быть субъектом образовательного процесса (активная позиция) и об осознанном подходе этих детей к образовательному процессу.

Таким образом, в ходе анализа результатов констатирующего эксперимента с помощью методов математической статистики был обоснован выбор благоприятных для когнитивного развития типов атрибуции успехов и неудач. Наше предположение было подтверждено результатами аналогично проведенного анализа исследования детей, включенных в контрольную группу.

В целом, результаты исследования демонстрируют, что выбранное нами основание деления учащихся на подгруппы по типу атрибуции успехов и неудач имеет решающее значение. Это видно по четко выраженной градации уровней самооценки и интеллектуального развития, по наличию значимой корреляции с показателями памяти и внимания, а также по распределению доминирующих групп мотивов, имеющих взаимосвязь с типами атрибуции успехов и неудач. Наша гипотеза о том, что при наличии интернального/стабильного типа атрибуции успехов и экстернального/стабильного типа атрибуции неудач у детей младшего школьного возраста будет формироваться более высокий уровень когнитивного развития, была подтверждена эмпирически результатами констатирующего эксперимента. Кроме того, было выявлено наличие взаимосвязи типа атрибуции успехов и неудач младших школьников с уровнями самооценки и группами мотивации учения и отмечено наличие определенной степени влияния на уровни интеллектуального развития, показатели памяти, внимания и дивергентного мышления, в частности, и когнитивного развития в целом.

Литература

1. *Архиреева Т.В.* Самооценка академической компетентности младших школьников / Т.В. Архиреева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 1–10. – URL: <http://www.psyedu.ru>.
2. *Гордеева Т.О.* Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – М.: Смысл, 2009. – 152 с.
3. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 142 с.
4. *Налчаджян А.А.* Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А.А. Налчаджян. – М.: Когито-Центр, 2006. – 415 с.

Literatura

1. *Arxireeva T.V.* Samoocenka akademicheskoj kompetentnosti mladshix shkol'nikov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2009. – № 2. – S. 1–10. – URL: <http://www.psyedu.ru>.
2. *Gordeeva T.O.* Diagnostika optimizma kak stilya ob'yasneniya uspehov i neudach: Oprosnik STOUN / T.O. Gordeeva, E.N. Osin, V.Yu. Shevyaxova. – M.: Smy'sl, 2009. – 152 s.
3. *Matyuxina M.V.* Motivaciya ucheniya mladshix shkol'nikov / M.V. Matyuxina. – M.: Pedagogika, 1984. – 142 s.
4. *Nalchadzhyan A.A.* Atribuciya, dissonans i social'noe poznanie. – M.: Kogito-Centr, 2006. – 415 s.

V.A. Krivova

**Peculiarities of Subjective Estimation of Self-efficiency
as a Factor of Primary-school Pupils' Cognitive Development**

The article deals with the problem of primary-school pupils' success and failure attribution and describes the procedure of the ascertaining experiment. The conclusions highlight the most favorable types of pupils' success and failure attribution for cognitive development and state the interrelation between a certain kind of «attribution» and levels of self-esteem, training motivation, indexes of intellect, memory, attention and divergent thinking.

Keywords: success and failure attribution; training motivation; self-esteem; primary-school pupil's cognitive development; memory; attention; divergent thinking; internal and external types of attribution; stable and unstable type of attribution.

Е.Н. Полищук

Механизм влияния детской игрушки на формирование мировоззренческих представлений у детей старшего дошкольного возраста

В статье представлен механизм влияния детской игрушки на мировоззренческие представления старших дошкольников с учетом их возрастных особенностей.

Ключевые слова: мировоззренческие представления; дети старшего дошкольного возраста; детская игрушка.

Современное общество, выстраивая систему ценностных ориентаций, среди приоритетных качеств личности выделяет активность, умение конструктивно взаимодействовать с людьми, быстро и адекватно реагировать на любые изменения в окружающей действительности (В.П. Андрущенко, И.Д. Бех, С. Гончаренко, М.С. Каган, В. Кузь, Л.В. Левчук, Б.М. Неменский и др.). Формирование такой личности начинается в дошкольном детстве под влиянием социальной ситуации развития, приобретения собственного опыта и возникновения отношения к происходящим событиям, что является свидетельством появления у ребенка основ мировоззрения (А.М. Богущ, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.Н. Гавриш, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Т.И. Пониманская, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский).

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что для обозначения этого феномена в детстве ученые также используют понятие «мировоззренческие представления», которое как личностное образование до окончания подросткового возраста выполняет мировоззренческие функции (В. Демиденко, М. Ратко). Завершение формирования некоторых его компонентов свидетельствует о возникновении мировоззрения. Мировоззренческие представления детей старшего дошкольного возраста, по нашему мнению, можно определить как некую систему обобщенных, эмоционально окрашенных образов, которые возникают в сознании ребенка под влиянием приобретенного жизненного опыта, восприятия им предметов и явлений окружающей действительности и определяют характер его взаимодействия с окружающим миром. Содержательное наполнение этого новообразования у старших дошкольников охватывает все сферы человеческого бытия: элементарные представления о природе, близкой и отдаленной предметной среде, общественной жизни людей, о себе и своем внутреннем мире.

Мир дошкольного детства, а значит, и система представлений об окружающей действительности, активно создается самим ребенком, является его собственным творением. По мнению С.Л. Рубинштейна, прежде всего это обусловлено тем, что потребность в осознании мира проявляется в потребности активно действовать в нем, причем не только в своем собственном, но и в мире взрослых. Реализация этой потребности происходит как раз в форме игры [1: с. 25]. Ее неотъемлемой частью является игрушка одновременно как средство познания мира и воплощения в реальность придуманной игровой ситуации.

Современная игрушка для детей дошкольного возраста в отечественной научной литературе имеет ряд неоднозначных характеристик. Так, массовую игрушку часто называют «опасной для дошкольников», поскольку она представляет мир чуждых ценностей, провоцирует детей на деструктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, формирует ложные представления об эталонах красоты и базовых моральных понятиях. По мнению ученых, для обеспечения положительного влияния на детей игрушка должна соответствовать техническим, психолого-педагогическим и социокультурным требованиям (Е. Вовчик-Блаkitна, Н. Гавриш, Е. Смирнова и др.). Такое внимание к предмету детской игры далеко не случайно.

Учитывая сказанное, проследим механизм влияния игрушки на становление мировоззренческих представлений детей старшего дошкольного возраста.

Мировоззренческие представления, являясь личностным образованием, изменяются и совершенствуются на протяжении всей жизни человека. Основа их формирования выработки — процесс познания личностью окружающего мира, который происходит «при столкновении индивида с новыми явлениями, когда произвольно включается эмоциональное переживание и опосредует ключевой элемент механизма формирования мировоззренческих представлений» [5: с. 83], что и определяет приемлемость для индивида новых элементов представлений. Такая особенность познания человеком окружающего мира обуславливает структуру мировоззренческих представлений, что отражается в обобщении и синтезе рациональной и эмоциональной сфер (знания, восприятия, ощущения, эмоции) [5].

Процесс приобретения мировоззренческих представлений происходит поэтапно: сначала обнаруживаются в окружающем мире новые элементы (понятия, эмоции, ценности, отношения и т. д.), далее — эти новые для индивида категории усваиваются, а затем прослеживается перенос их на самого себя [9].

Как упорядоченная система, мировоззренческие представления человека формируются не сразу. Специалисты выделяют период накопления содержания представлений и период их качественной обработки — обобщения и иерархии. Первый длится от старшего дошкольного возраста до 6 класса обучения в школе, второй — начинает заметно проявляться в 7 и 8 классах. В этот период развития личность осуществляет анализ уже существующего жизненного опыта с позиций новых знаний, что стимулирует изменения ее мировоззренческих представлений [9].

В дошкольном возрасте в период накопления содержательного наполнения мировоззренческих представлений они имеют специфические характеристики, обусловленные возрастными особенностями развития ребенка. Анализ научной литературы по проблеме формирования представлений о природе и явлениях социальной действительности у детей старшего дошкольного возраста показывает, что этот процесс также состоит из этапов (С.А. Козлова, А.А. Люблинская, Д.Ф. Петяева и др.). Для первого из них характерны единичные, неточные, общие представления. Дети еще не устанавливают последовательных и временных связей между явлениями, не выделяют их существенные признаки, испытывают трудности в словесной характеристике образов, событий, однако уже наблюдается дифференцированное отношение к «добру» и «злу» в социальных явлениях. На втором этапе появляются первые обобщения, которые тесно связаны с конкретными зрительными образами, налаживаются элементарные причинно-следственные связи между событиями, однако дети часто допускают ошибки при установлении временной последовательности событий. При определении существенных признаков смешивают их с несущественными, хотя словесные характеристики представлений становятся более четкими и полными и дошкольники осознанно и ярко выражают свое отношение к явлениям и людям. На третьем этапе представления детей имеют обобщенный характер, единичные представления взаимосвязаны, появляется стремление к систематизации, обоснованию новых знаний. Дети дошкольного возраста сознательно устанавливают причинно-следственные связи между событиями в общественной жизни и природными явлениями. Словесные характеристики отличаются образностью, логикой; формы выражения отношения к явлениям общественной жизни становятся более разнообразными [6, 8].

Характерной особенностью детей старшего дошкольного возраста педагоги и психологи называют стремление к познанию действительности, что обеспечивает постоянную заинтересованность ребенка. По мнению психологов (Е. Кононко, В. Мясищев и др.), наличие у ребенка интереса к предметам и явлениям окружающей действительности обеспечивает положительный эмоциональный фон и глубину их восприятия, что непосредственно влияет на уровень базовых знаний дошкольника и сказывается на формировании его мировоззренческих представлений.

В этот возрастной период постепенно происходит развитие потребности в познании. Сначала возникает потребность во впечатлениях — любопытство, что является элементарным уровнем избирательного отношения к предмету. Любопытство обусловлено чисто внешними условиями, опирается на непровольное внимание и исчезает с устранением внешних факторов. Такой интерес неустойчив, непродолжителен, легко вытесняется новыми, более яркими впечатлениями. Позже появляется любознательность как проявление интереса к предметам и явлениям окружающего мира. Для нее характерно стремление понять сущность предмета или явления. Следующий этап разви-

тия потребности в познании — интерес, который удовлетворяется в процессе целенаправленной познавательной деятельности [7].

Однако не всё из окружающего мира может вызвать интерес даже в дошкольном возрасте. Возникновение интереса прежде всего связано с тем, в чем человек испытывает потребность, что для него имеет значение, составляет существенный жизненный смысл. Только тогда, когда тот или иной предмет, явление, событие, вид деятельности является для человека важным, значимым, он с особым восторгом познает его. Интерес как выборочное эмоциональное отношение личности к предметам и явлениям окружающей действительности возникает на основе потребностей и в связи с ними [7: с. 22]. Любая реальная взаимосвязь и зависимость между человеком и жизненными явлениями характеризуются еще и оценочным моментом. Поэтому специалисты рассматривают интерес как оценочное отношение человека к явлениям окружающего мира (предметам, вещам, процессам, событиям и др.), имеющее определенное значение для существования и жизнедеятельности [7: с. 22]. На высшем уровне познания оценка становится содержанием отношения дошкольника к внешнему миру, средством его мировосприятия, происходит последовательная смена осознаваемых ребенком связей предмета между внешними качествами, между внешними и внутренними его признаками, между сущностью предмета и внутренним миром людей [7: с. 25].

В старшем дошкольном возрасте дети начинают интересоваться не только тем, что находится в поле зрения, но и тем, с чем они знакомятся опосредованно. Это, в свою очередь, приводит к постепенному изменению всей системы отношений. К концу этого периода некоторые из них становятся доминирующими и определяют результаты общей направленности личности. В психологии эти изменения в развитии отношений рассматриваются в связи с совершенствованием и развитием высшей нервной деятельности ребенка, расширением его знаний и опыта [1].

В формировании мировоззренческих представлений маленькой личности имеют место как явления реальной повседневной жизни, так и специально организованные педагогические воздействия других членов общества. Принадлежность объекта к той или иной группе существенно определяет особенности эмоциональной составляющей процесса познания [5: с. 84]. Так, если формирование мировоззренческих представлений происходит под влиянием реальной жизни (первая группа), механизм эмоционального переживания новых знаний, ощущений складывается из взаимодействия двух однотипных эмоций: жизненных (из предыдущего жизненного опыта) и жизненных, порожденных выявлением нового в окружающем мире. Во время ознакомления с содержанием художественного образа (вторая группа) механизм переживания качественно отличается: происходит столкновение (взаимодействие) двух принципиально различных видов эмоций и знаний: жизненных и художественных. Специфическими чертами последних, в отличие от жизненных

эмоций, является управляемость, обобщенность и ценностно выверенный характер. При срабатывании второго варианта механизма эмоционального переживания мировоззренческие представления приближаются к наивысшему уровню их сформированности [5: с. 85].

Для того чтобы полученные представления об окружающей действительности стали достоянием конкретного индивида и были охарактеризованы как «мировоззренческие», они должны «включиться в его «эмоциональное поле», а также слиться с волевыми процессами» [9: с. 8]. Как отмечает М. Ратко, степень данного включения может быть разной. По нашему мнению, в старшем дошкольном возрасте этот процесс имеет ряд общих черт с механизмом формирования нравственных качеств личности. Так, для содержательного обогащения собственных мировоззренческих представлений ребенку необходимы: информация, способствующая составлению представлений о сущности предмета или явления; познавательный мотив, который предопределяет появление отношение к объекту интереса; и потребность в практической их реализации — определенных действиях или поступках.

Условием нормального психического и личностного развития ребенка на этапе дошкольного детства является ведущая деятельность — сюжетно-ролевая игра, источником которой выступает противоречие между желанием ребенка действовать как взрослый и его реальными возможностями. Ситуацию игры дошкольники наглядно воплощают в жизнь с помощью разных предметов: игрушек, игровых атрибутов и предметов-заменителей. Их технические, психолого-педагогические и социокультурные характеристики стимулируют у детей этого возраста возникновение сильных положительных или отрицательных эмоций, которые определяют особенности развития сюжета игры и способствуют закреплению соответствующих игровых и ролевых отношений. В процессе действий с игрушкой происходит переосмысление информации об объектах природной и социальной действительности, обогащение собственного опыта ребенка. Однако именно на этом этапе дошкольник нуждается в помощи взрослых, которые могут обеспечить необходимый объем знаний, объяснить особенности ситуации и исправить ошибки. Игра помогает ребенку осмыслить те или иные аспекты жизни, научиться правильно их понимать. Игрушка же напрямую влияет на его восприятие окружающих объектов: чем более она информативна, тем выше ее социально-педагогический потенциал.

Указанное выше является аргументированным доказательством того, что для детей старшего дошкольного возраста игрушка имеет важное значение в формировании их мировоззренческих представлений. Механизм влияния игрушки на формирование составляющих компонентов основ мировоззрения ребенка схематически, по нашему мнению, можно представить следующим образом (рис. 1).

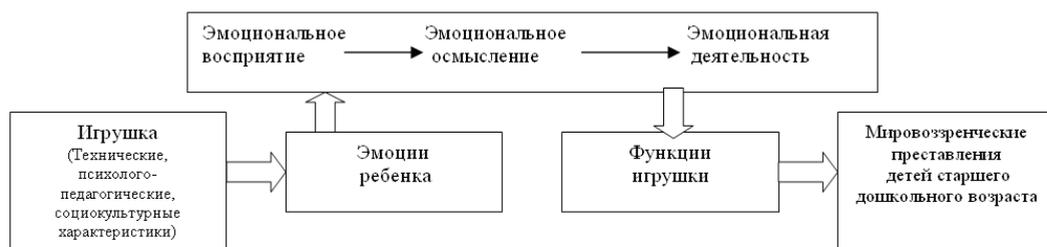


Рис. 1. Механизм влияния игрушки на формирование мировоззренческих представлений у детей старшего дошкольного возраста

Игрушка как предмет, предназначенный для эмоционально насыщенной деятельности детей, содержащий информацию об определенном элементе окружающей действительности, имеет ряд собственных технических, психолого-педагогических и социокультурных характеристик, заранее спроектированных и воплощенных в ней взрослыми. Для детей в процессе ознакомления с новым объектом окружающего мира и формирования целостного представления о нем, игрушка — носитель его основных признаков. Поэтому наиболее важными характеристиками игрушки, по нашему мнению, являются: реальность изображаемого образа, функциональность и прочность, наличие понятных ориентиров для самостоятельной деятельности и общей игры со сверстниками или взрослыми.

Возрастные особенности дошкольника обуславливают достаточно сильное эмоциональное восприятие игрушки, что обеспечивает быстрое и эмоционально окрашенное осмысление увиденного и побуждает к эмоционально насыщенной деятельности, в процессе которой происходит реализация всех функций игрушки: познавательной, информационной, мировоззренческой, коммуникативной, этической, эстетической, диагностической, компенсаторной, воспитательной, культурологической. Их синкретизм, обусловленный природой игрушки, позволяет обеспечить одновременное влияние на все компоненты мировоззренческих представлений старшего дошкольника. Эмоциональный фон указанной последовательности реакций ребенка сопровождается перестройку внутренней среды организма, что вызвано основной задачей возникновения эмоций у человека — адаптацией его организма к новым условиям, возникающим в пределах среды. Преобладание положительных или отрицательных эмоций проектирует направленность и готовность личности эмоционально реагировать на значимые для нее раздражители, а следовательно, и на формирование собственного отношения к окружающему миру и внешние его проявления.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у детей возникает потребность в обобщении, систематизации и осмыслении имеющейся информации об окружающей действительности, что является важной составляющей возникновения основ мировоззрения человека — мировоззренческих представ-

лений. Их формирование — сугубо индивидуальный и не всегда осознанный процесс. Особое место в этом процессе занимают значимые для дошкольника взрослые, которые являются одновременно и примером построения системы представлений о мире и способов взаимодействия с ним, и создателями условий для влияния на становление детских мировоззренческих представлений. Учитывая это и принимая во внимание потенциал детской игрушки, возникает необходимость разработки целостной системы, которая позволит наиболее эффективно способствовать формированию мировоззренческих представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Бушай І.М. Психологічні особливості розвитку образу світу школярів: монографія / І.М. Бушай. – Чернігів. 2007. – 260 с.
2. Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологи / Е. Смирнова и др. – М.: Ломоносов, 2009. – 224 с.
3. Вовчик-Блакитна О. Гра та іграшка справа серйозна / О. Вовчик-Блакитна // Обдарована дитина. – 2009. – № 1. – С. 54–59.
4. Гавриш Н. Іграшка. Друг дитинства? / Н. Гавриш, О. Щеглова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 6. – С. 5–7.
5. Демиденко В.В. Формування світоглядних уявлень підлітків засобами мистецтва: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Демиденко. – Л., 2003. – 201 с.
6. Козлова С.А. Формирование представлений о явлениях общественной жизни у детей подготовительной группы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Козлова. – М., 1972. – 20 с.
7. Лохвицька Л.В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі: дис. ... канд. пед. наук: / Л.В. Лохвицька. – К., 2000. – 216 с.
8. Петяева Д.Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психолог. наук / Д.Ф. Петяева. – М., 1991. – 21 с.
9. Ратко М.В. Виховання у старшокласників світоглядних уявлень у процесі освоєння цінностей української художньої культури: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Ратко. – К., 2006. – 331 с.

Literature

1. Bushaj I.M. Psixologichni osoblivosti rozvitku obrazu svitu shkolyariv: monografiya / I.M. Bushaj. – Chernigiv. 2007. – 260 s.
2. Vo chto igrayut nashi deti? Igrы' i igrushki v zerkale psixologi / E.Smirnova i dr. – M.: Lomonosov, 2009. – 224 s.
3. Vovchik-Blakitna O. Gra ta igrashka sprava serjозна / O. Vovchik-Blakitna // Obdarovana ditina. – 2009. – № 1. – S. 54–59.
4. Gavrish N. Igrashka. Drug ditinstva? / N. Gavrish, O. Shheglova // Doshkil'ne vixovannya. – 2004. – № 6. – S. 5–7.
5. Demidenko V.V. Formuvannya svitoglyadnix uyavlen' pidlitkiv zasobami mistecztva: dis. ... kand. ped. nauk / V.V. Demidenko. – L., 2003. – 201 s.
6. Kozlova S.A. Formirovanie predstavlenij o yavleniyax obshhestvennoj zhizni u detej podgotovitel'noj grupy': avtoref. ... kand. ped. nauk / S.A. Kozlova. – M., 1972. – 20 s.

7. *Lohvycz'ka L.V.* Formuvannya piznaval'nix interesiv ditej starshogo doshkil'nogo viku v navchal'no-igrovomu seredovishhi: dis. ... kand. ped. nauk: / L.V. Lohvycz'ka. – K., 2000. – 216 s.

8. *Petyaeva D.F.* Razvitie predstavlenij o zhivoj prirode u doshkol'nikov: avtoref. ... kand. psixolog. nauk / D.F. Petyaeva. – M., 1991. – 21 s.

9. *Ratko M.V.* Vixovannya u starshoklasnikiv svitoglyadnix uyavlen' u procesi osvoennya czinnostej ukraïns'koï xudozhn'oï kul'turi: dis. ... kand. ped. nauk / M.V. Ratko. – K., 2006. – 331 s.

E.N. Polishchuk

Mechanism of Children's Toy Influence on the Senior Preschoolers' Worldview Formation

The article presents the mechanism of the impact of children's toys on the worldview of senior preschoolers according to their age differences.

Keywords: worldview; senior preschoolers; children's toy.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2013, № 3 (25)

Арапова Полина Иосифовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: arapovar@mail.ru

Афанасьев Владимир Васильевич — доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: vvafv@yandex.ru

Афанасьева Ирина Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин факультета социальной психологии ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: vvafv@yandex.ru

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, заведующий лабораторией истории образования и педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО.

E-mail: hist2001@mail.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

Геворкян Елена Николаевна — доктор экономических наук, профессор, академик РАО, первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ, заведующая общеуниверситетской кафедрой социологии, политологии и экономики.

E-mail: Gevorcian@mgpu.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

Ефимова Наталья Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии гуманитарного факультета ФГБОУ ВПО РХТУ имени Д.И. Менделеева.

E-mail: enspsiholog@mail.ru

Зиновьева Татьяна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: zti_111@mail.ru

Кривова Вероника Анатольевна — педагог-организатор ГБОУ СОШ № 308, ассистент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: kva1208@yandex.ru

Львова Анна Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Любченко Ольга Андреевна — кандидат педагогических наук, заместитель директора Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: LubchenkoO@pedagog.mgpu.ru

Нисканен Людмила Григорьевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: kdp.mgpu@mail.ru

Полищук Екатерина Николаевна — ассистент кафедры менеджмента и инновационных технологий дошкольного образования Института развития ребенка Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, г. Киев.

E-mail: katika42@gmail.com

Поставнев Владимир Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: vpostavnev@mail.ru

Поставнева Ирина Васильевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: postavnevaiv@yandex.ru

Приходько Оксана Георгиевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой логопедии, директор Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: ogprihodko@mail.ru

Прокопова Анна Васильевна — кандидат педагогических наук, методист ГБОУ СОШ № 1747.

E-mail: prokopovaanna@rambler.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

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

Югова Олеся Вячеславовна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: lesushka@inbox.ru

MCPU Vestnik, № 3 (25) – 2013 / Authors

Arapova Polina Iosifovna — PhD (Psychology), docent, associate professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: arapovap@mail.ru

Afanasiev Vladimir Vasilievich — Doctor of Pedagogy, professor, professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: vvafv@yandex.ru

Afanasieva Irina Vasilievna — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of Philosophy and Humanities department, Faculty of Social Psychology of MGPPU.

E-mail: vvafv@yandex.ru

Boguslavsky Mikhail Viktorovich — Doctor of Pedagogy, professor, FSSI Institute of Theory and History of Pedagogy, RAE, professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU, head of Laboratory of Education and Pedagogy history.

E-mail: hist2001@mail.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

Gevorkyan Elena Nikolaevna — Doctor of Economy, professor, full member of RAE, head of Sociology, Political Science and Economics general department, first vice-rector of MCTTU.

E-mail: Gevorcian@mgpu.ru

Egorov Iliya Vladimirovich — PhD (Psychology), docent, dean of Pedagogy faculty, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: EgorovIV@zelenograd.mgpu.ru

Efimova Nataliya Sergeevna — PhD (Psychology), docent, head of Psychology department, Humanitarian faculty of D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia.

E-mail: enspsiholog@mail.ru

Zinovieva Tatiana Ivanovna — PhD (Pedagogy), docent, head of department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: zti_111@mail.ru

Krivova Veronika Anatolievna — educational facilitator SBEI SCSch № 308, assistant professor of Educational Psychology general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: kva1208@yandex.ru

Lyubchenko Olga Andreevna — PhD (Pedagogy), deputy director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: LubchenkoO@pedagog.mgpu.ru

Lvova Anna Sergeevna — PhD (Pedagogy), docent, Deputy Director for studies, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Niskanen Lyudmila Grigorievna — PhD (Pedagogy), docent, associate professor of department of Preschool Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU

E-mail: kdp.mgpu@mail.ru

Polishchuk Ekaterina Nikolaevna — assistant professor of Management and Innovative Technologies in Pre-School Childhood Education, Institute of Child's Development, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kiev

E-mail :katika42@gmail.com

Postavnev Vladimir Mikhailovich — PhD (Psychology), docent, associate professor Educational Psychology general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: vpostavnev@mail.ru

Postavneva Irenf Vasilievna — PhD (Psychology), docent, associate professor Educational Psychology general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: postavnevaiv@yandex.ru

Prihodko Oksana Georgievna — Doctor of Pedagogy, professor, head of Speech Therapy department, director of Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: ogprihodko@mail.ru

Prokopova Anna Vasilievna — PhD (Pedagogy), methodologist of SBEI SCSch № 1747.

E mail: prokopovaanna@rambler.ru

Savenkov Aleksandr Iliich – Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Shuvalov Alexander Vladimirovich — PhD (Psychology), senior scientific researcher of Institute of psychology RAS, director of Psychological and Logopedic department of Children and youths' creative development centre «Lefortovo», chief editor of the scientific almanac «Quick water».

E-mail: virtus@front.ru

Yugova Olesya Vjacheslavovna — PhD (Pedagogy), senior assistant professor of Speech Therapy department, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: lesushka@inbox.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.mgpi.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).

Уважаемые читатели!

Уведомляем Вас о решении Ангарского городского суда Иркутской области от 25 апреля 2012 года по иску Лола Елены Вячеславовны к Климоновой Татьяне Анатольевна о защите авторских прав (дело № 2-418-12). Суд удовлетворил требования Лола Е.В. к Климоновой Т.А. о защите авторских прав, в том числе установил, что в статье «Особенности картины мира интеллектуально одаренных учащихся», опубликованной в «Вестнике МГПУ. Серия «Педагогика и психология»» № 1 (11) за 2010 год под авторством Климоновой Т.А., использованы материалы дипломной работы Лола Е.В. без получения согласия на их использование и без соблюдения правил цитирования, то есть без указания на автора цитируемого произведения.

Редакция журнала

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 3 (25), 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: 30.09.2013 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 9,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.