

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 4 (14)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2010

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 4 (14)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2010**

Редакционный совет:

- Рябов В.В.** ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
председатель
- Геворкян Е.Н.** проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО
заместитель председателя
- Атанасян С.Л.** проректор по учебной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, профессор
- Русецкая М.Н.** проректор по инновационной деятельности ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

- Савенков А.И.** директор Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
главный редактор
- Вачкова С.Н.** заместитель директора Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ по научной работе, кандидат педагогических наук, доцент
заместитель главного редактора
- Амонашвили Ш.А.** доктор психологических наук, профессор, академик РАО
- Данилюк А.Я.** доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
- Зиновьева Т.И.** заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования, кандидат педагогических наук, доцент
- Козлова С.А.** заведующая кафедрой дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования, доктор педагогических наук, профессор
- Коньшева Н.М.** заведующая кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии образования, доктор педагогических наук, профессор
- Приходько О.Г.** декан факультета специальной педагогики, доктор педагогических наук, доцент
- Романова Е.С.** директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ, доктор психологических наук, профессор
- Фельдштейн Д.И.** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
- Флегонтова Н.П.** кандидат педагогических наук, доцент
- Ямбург Е.А.** доктор педагогических наук, 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

Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление..... 8

Проблемы профессиональной подготовки

Шиян О.А. Развивающее образование в вузе: микроанализ «речевого действия» у студентов 18

Зиновьева Т.И., Бегунова Е.Г. Профессиональная компетенция учителя начальных классов в области обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности 31

Психология

Чекалина А.А. Женственность в представлениях современных педагогов 48

Теория и практика обучения и воспитания

Чирво А.Ю. Дистантный педагог школы надомного обучения..... 61

История педагогического и психологического образования

Кудряшёв А.В. Становление семейной педагогики в России на рубеже XIX–XX веков 70

Специальная педагогика и специальная психология

Семаго М.М., Семаго Н.Я., Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование: от методологической модели к практике..... 81

Сравнительная педагогика

- Склифос Л.* Системный подход в улучшении качества раннего воспитания 92
- Куракина Е.Б.* Зарубежные ученые XX века об основных институтах социализации ребенка..... 101

Страницы молодых ученых

- Балянин К.Ю.* Восприятие индивидуально-психологических особенностей личности по голосу 110
- Крайнова Ю.Н.* Саногенная рефлексия как системообразующий компонент эмоциональной компетентности 122

Аннотации и ключевые слова 131**Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология»,
2010, № 4 (14) 136**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Yusufbeckova N.R.* The Theory of Pedagogical Innovations:
Origin and Formation 8

Problems of Professional Training

- Shiyan O.A.* Developmental University Education:
Microanalysis of Student’s “Speech Actions” 18
- Zinovieva T.I., Begunova H.G.* Teaching Junior Schoolchildren
Listening as a Speech Activity 31

Psychology

- Chekalina A.A.* Feminity as Modern Teachers Represent It..... 48

Theory and Practice of Education

- Chirvo A. Yu.* Distant Teacher in Home Schooling 61

History of Pedagogical and Psychology Education

- Kudryashev A.V.* Formation of Family Pedagogy in Russia
at the Junction of XIX–XX Centuries 70

Special Pedagogy and Special Psychology

- Semago M.M., Semago N.Ja., Dmitrieva T.P.* Inclusive Education:
from Methodical Model to Practice 81

Comparative Pedagogy

- Sklifos L.* The System Approach in Improvement of Quality
of Early Education..... 92

<i>Kurakina H.B.</i> Foreign Specialists of the XX Century on Major Institutions of the Socialization of a Child.....	101
---	-----

Young Scientist's Pages

<i>Balyanin K. Yu.</i> The Perception of Individual Psychological Peculiarities of Person by the Voice.....	110
<i>Krainova Y.N.</i> Sanogenic Reflexion as a Basis for Emotional Competence.....	122

Summaries and Keywords	131
-------------------------------------	-----

MCPU Vestnik Authors, Series «Pedagogic and Psychology». 2010, № 4 (14)	136
--	-----

Н.Р. Юсуфбекова

Педагогическая инноватика: возникновение и становление

В последнее время учебно-воспитательный процесс и система образования в целом претерпевают перманентное обновление, в условиях реформирования образования происходит распространение и развитие научно-педагогического творчества. Все это требует осмысления в особой отрасли научно-педагогического знания, а именно педагогической теории инновационных процессов или педагогической инноватике. Она призвана не столько описывать новшества в системе образования, сколько анализировать, объяснять их появление, в какой-то степени предвещать и даже предсказывать их рождение, помогая им «прижиться», стать своими в не всегда лояльно относящейся к ним системе.

В научный арсенал понятие инновация вошло в конце XIX века в исследованиях этнографов, применявших его для обозначения введения элементов одной культуры в другие. Интерес же к новому как предмету научного исследования проявился значительно позже, а именно в 40-е годы прошлого столетия, когда новшества в технике и науке стали массовым явлением и оказывали значительное влияние на жизнь общества.

Основателями исходных положений теории инновационных процессов считаются немецкие ученые В. Зомбарт, В. Метчерлих и австрийский экономист Й. Шумпетер, применившие эти знания в связи с социально-экономическими и технологическими процессами. Позднее эти понятия стали использоваться и в педагогических исследованиях.

Инновационные педагогические процессы стали предметом специального изучения в конце 50-х годов прошлого века. Интерес к ним педагогической общественности проявился в создании специальных инновационных служб, изданий, информационных публикаций [3, 8]. Однако в связи с этим, находящийся в разработке термин «инновация», иногда отождествлялся с такими понятиями как «нововведение», «новшество», «реформирование», а в более широком смысле со всякими изменениями в системе образования. Терминологическая неопреде-

ленность данного понятия указывала, с одной стороны, на его смысловую «живучесть», а с другой — на недостаточную его разработанность в те годы. В настоящее время картина изменилась. Растет число исследований объекта, предмета и основных понятий педагогической инноватики [4, 6, 9].

В целом же педагогическую инноватику можно представить как учение о создании педагогических новшеств, их оценке, освоении педагогическим сообществом и использовании на практике [10]. Отличительной чертой данного определения педагогической инноватики выступает то обстоятельство, что в нем указывается на единство процессов создания, освоения и применения педагогических нововведений. Это определение характеризует в целом предмет педагогической инноватики. И в этой связи можно говорить об инновационных процессах в системе образования как о процессах (создания, освоения и применения педагогических новшеств), которые и должна изучать педагогическая инноватика.

Таким образом, наука об инновационных процессах в системе образования, то есть педагогическая инноватика, будучи новой развивающейся научной дисциплиной, постепенно входит в систему общего научного и педагогического знания. Представляя собой частный случай общей теории инновационных процессов или общей инноватики, педагогическая инноватика должна разрабатываться параллельно с ней.

Что касается отношения педагогической инноватики к методологии и теории педагогики, то несомненно, что обоснование предмета педагогической инноватики выступает методологической задачей и входит в проблематику методологических исследований. Однако можно ли отнести эту научную дисциплину к собственно методологической, входящей в предмет методологии педагогики или она имеет непосредственное отношение к теории педагогики? Ответить на этот вопрос однозначно сложно в период становления этой интересной и очень нужной в условиях реформирования образования научной дисциплины, без которой замедлится развитие и педагогической науки, и системы образования в целом.

Однако уже сейчас можно сказать, что исходя из сказанного выше о предмете педагогической инноватики, та ее часть, которая исследует процессы применения или внедрения нового в педагогике, может быть отнесена к предмету методологии, ибо вопросами внедрения всегда занимались методологи педагогики. Если сущностью предмета методологии педагогики являются нормы и методы организации теоретической деятельности, педагогические исследования, то в широком смысле в этот предмет входят вопросы развития педагогической науки, разработки категориального аппарата педагогики, проблемы связи теории с педагогической практикой, внедрение результатов научно-исследовательской деятельности. Повышение эффективности педагогической науки невозможно без решения проблем внедрения результатов научных изысканий в жизнь, без отработки эффективных механизмов связи теории и практики, иными словами, без решения проблем внедрения. Что касается тех частей педагогической инноватики, которые призваны раскрывать процессы создания нового и его освоения, то здесь не обой-

тись без анализа психологии творчества, социальных аспектов творческой деятельности в области педагогики, исследования профессии учителя или ученого-педагога и ряда других вопросов, выходящих за рамки как методологии педагогики, так и за пределы теории педагогики, которая, в свою очередь, как известно, изучает закономерности учебно-воспитательного процесса и управления им.

Как видно из вышесказанного, отнесение педагогической инноватики только к методологии или к теории педагогики затруднительно, что обостряет вопрос о статусе педагогической инноватики в системе научного знания, который в настоящее время уточняется.

Возникла же педагогическая инноватика, в конце прошлого столетия, на стыке нескольких наук: прежде всего, общей инноватики, методологии, теории и истории педагогики, психологии, социологии, теории управления и экономики народного образования. Но в силу того, что эта наука находится в стадии становления (методологического обоснования предмета, структуры, функции и т.д.), ее разработку следует считать одной из задач современной методологии педагогики, важнейшая функция которой — выдвижение новых общепедагогических предметов исследования. А педагогическая инноватика и имеет такое общепедагогическое значение, будучи одной из фундаментальных дисциплин, теоретическая разработка которой существенно ускорит происходящие в настоящее время процессы обновления, реформирования системы образования.

В силу многоаспектности предмета педагогической инноватики, ее связи со многими науками, ее всесторонняя разработка предполагают организацию междисциплинарных исследований, философов, социологов, психологов, управленцев, экономистов, прогнозистов и специалистов других научных направлений, особенно на этапе прикладного уровня разработки инноватики. Что касается создания ее основ, то здесь в настоящее время следует сосредоточить внимание на обобщении опыта разработки теории инноватики в отечественной и зарубежной общенаучной и педагогической литературе. Такие основы включают обоснование ведущих теоретических блоков педагогической инноватики, определение системы понятий, основных закономерностей инновационных педагогических процессов, установление методов управления ими.

Исходные характеристики инновационных процессов получили свое отражение в конце предыдущего столетия, прежде всего в работах А.И. Пригожина где нововведение рассматривается как развитие, которое в свою очередь соотносится с понятием «изменение». Различаются два варианта изменения: монотонный и инновационный, то есть предполагающий новизну в происходящих изменениях. В систему инноватики как науки включаются такие понятия как: жизненный цикл новшества и его стадии (разработка, проектирование, изготовление и использование); жизненный цикл нововведения (зарождение, освоение, диффузия и рутинизация); типология нововведений (материально-технические и социальные; радикальные, комбинаторные, модифицирующие и др.); новизна (абсолютная, относительная, частная и условная); интенсификация нововведений; инноваторы; противоречия введения нового (изменение и стабильность) и др. Анализируются

социология невнедрения и принципы антиинновационной установки (психологические, социальные, организационные, экономические). Вводятся такие понятия, как виды инновационной патологии (псевдоновизна, незавершенные нововведения и т.д.); инновационный риск, инновационные организации.

Отмечается, что в создании и осуществлении нововведений особую роль играют различные игры, предвещающие процессы нововведений, инновационный эксперимент и особый тип мышления — инновационное мышление.

Первое десятилетие нынешнего столетия характеризуется дальнейшей активной разработкой (что закономерно в условиях реформ) основных понятий как общей инноватики, так и педагогической, к которым относятся следующие: новое, новшество, новация, нововведение, инновация, инновационные процессы, инновационная среда, инновационная деятельность, инновационный потенциал, инновационная восприимчивость. Появляются интересные классификации нововведений, работы по выявлению специфических черт инновационных процессов в образовании и особенностей педагогических инноваций [1, 2, 6, 7, 9]. И этот процесс можно только приветствовать.

Разработка понятийного аппарата формирующейся теории инновационных процессов явление важное и нужное. Фактически представленные понятия образуют категориальное поле педагогической инноватики. Однако это только основа для построения общей теории инновационных процессов, поскольку не получают пока достаточно углубленной разработки *закономерности* инновационных процессов и *принципы* управления ими. Хотя попытки в этом направлении делаются (С. Поляков).

Целостное осмысление инновационных процессов требует раскрытия ведущих тенденций и противоречий в их развитии. Прежде всего, следует сказать об инновационных процессах как ведущей и необходимой тенденции развития образования в современном мире.

Тенденции и противоречия с неизбежностью заставляют поставить вопрос о *законах* инновационных процессов. Одним из общих законов, характеризующих инновационные процессы в системе образования, является *закон необратимой дестабилизации* педагогической инновационной среды. Сущность закона заключается в следующем: любой инновационный процесс в системе образования с неизбежностью вносит при своей реализации необратимые деструктивные изменения в инновационную социально-педагогическую среду, в которой он осуществляется. Это приводит, в частности, к тому, что целостные представления о каких-либо педагогических процессах и явлениях начинают разрушаться; вторжение педагогического сознания, оценок, связанных с этим педагогическим новшеством в конечном счете приводит к поляризации мнений о нем, о его значимости и ценности. Причем впоследствии оказывается невозможным эти целостные представления восстановить. В силу чего возникают неизбежные издержки, связанные с кадровыми и духовными возможностями педагогического сообщества. У нового всегда остаются противники, которые его не принимают в силу психологических, социально-экономических или организационно-управ-

ленческих причин. Кроме того, чем значительнее педагогическое новшество, тем основательнее дестабилизация, которая касается инновационной среды разного типа: теоретической, опытной, коммуникативной и практической. Из этого закона выходит ряд следствий, которые проявляются при реализации любого инновационного процесса. Эти следствия касаются психологических, социально-экономических и организационно-управленческих условий осуществления инновационных процессов.

Следующий общий закон можно назвать *законом финальной реализации инновационного процесса*. Иными словами, любой инновационный процесс в начальном звене которого находится педагогическое новшество, должен рано или поздно, то есть в конечном итоге стихийно или сознательно, реализоваться. Даже те новшества, которые вначале предстают как безнадежные для овладения педагогическим сообществом, а тем более для внедрения, в конечном итоге пробивают себе дорогу и реализуются (имеется ввиду жизнеспособное новшество). Так было, например, с проблемным обучением в свое время; с введением программированного обучения; с опытом наших выдающихся педагогов — А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого. Показателен в этом отношении в наше время опыт В.А. Шаталова.

В качестве следующего закона выступает *закон стереотипизации педагогических инноваций*. Он гласит: любая педагогическая инновация, реализуемая в инновационном процессе, имеет тенденцию превращения в стереотип мышления и практического действия. В этом смысле она обречена на рутинизацию (превращение в системе образования в педагогический стереотип — барьер на пути реализации других новшеств).

Важный общий закон, о котором следует сказать — *закон цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций*, их как бы повторного возрождения в новых условиях. Для педагогики и системы образования — это характерная особенность. Поэтому в педагогической теории и практике новшества вызывают особое противодействие, поскольку педагогическое сообщество часто подходит к ним как к тому, что уже было, не замечая того, что это повторение нового, а не старого или новое возрождение старого. В качестве примера можно назвать конспекты В.А. Шаталова, в которых некоторые не видят нового из-за того, что конспекты давно используются в педагогике.

Этими законами не ограничиваются общие и специфические для педагогической инноватики закономерности, которые еще предстоит исследовать. Но названные законы существенны для понимания в целом динамики развития и противоречий инновационных процессов в системе образования. Они важны и для раскрытия принципов управления инновационными процессами. Напомним, отличие принципа от закона и закономерностей состоит в том, что законы существуют независимо от нашего сознания, то есть объективно, в то время как принципы формируются человеком как определенные нормы или ориентиры деятельности — познавательной, преобразующей или организационно-управленческой. Нередко принципы отражают те или иные законы

и закономерности, с учетом которых планируется и осуществляется деятельность. Это отличие и следует иметь ввиду в дальнейшем.

Основные принципы управления инновационными процессами выражают то общее в деятельности управления такими процессами, которое охватывает все три этапа инновационных процессов и определяет их успешность и эффективность. При этом за любым принципом управления стоят те или иные законы и закономерности, определяющие реализацию инновационных процессов. Обратимся к содержанию некоторых принципов.

Назовем, прежде всего, *принцип управляемой инновационной смены состояний системы образования*. Этот принцип ориентирует на необходимость сознательной деятельности по переходу от одного состояния системы образования к другому. Считается, что центральная проблема инноватики (А.И. Пригожин) — смена состояний системы, в которой происходят инновационные процессы. До последнего времени у нас изменения системы образования в целом осуществлялись без необходимой научной и методической подготовки и достаточного обеспечения педагогическими кадрами. Даже такие мероприятия, как реформа школы, оказывались чаще всего неподготовленными, что в итоге приводило к их только частичной реализации. Поэтому принцип управляемой инновационной смены состояний системы образования должен быть исходным при подготовке и проведении разного рода реформ и модернизации образования.

С этим принципом тесно связан другой: *принцип перехода от стихийных механизмов протекания инновационных процессов к сознательно управляемым*. Дело в том, что управление сменой состояний нередко оказывается стихийным, поскольку такое управление ограничивается порой созданием общих декларативного характера документов. Даже при наличии учебных средств, методических разработок изменения в отдельных звеньях образования (в районе, городе или отдельной школе) могут быть слабо организованы, иметь нарушение преемственности от общих, нормативных документов до их реализации в методических разработках и в деятельности учителя на уроках. Поэтому переход к механизмам, отвечающим сознательному управлению инновационными процессами, является нормой, принципом, на который также необходимо ориентироваться. Его реализация предполагает определение и отработку эффективного механизма сознательного управления сменой состояний.

Надо сказать, что такого действительно эффективного механизма педагогическая наука пока не выработала, и его создание, видимо, должно идти в разных направлениях. Одно из них, как мы уже обращали внимание выше, связано с соединением процессов создания нового, его освоения учителями и применения на практике в одном учебном заведении. Таким учебным заведением может стать школа как управляемая инновационная система.

Принцип, следующий взаимосвязанный с предыдущими, — это *принцип информационной, материально-технической и кадровой обеспеченности реализации основных этапов инновационных процессов в образовании*. Он требует учета всех названных выше аспектов обеспечения инновационных процессов в каждом

из трех основных этапов. Так, если речь идет о необходимости создания педагогических новшеств, то требуется кадровое обеспечение этого процесса, то есть нужно чтобы в педагогическом сообществе оказался достаточный потенциал творческих людей, способных создать требуемое временем новшество. Если же такое новшество уже имеется в арсенале педагогической науки или практики, педагогического опыта, тогда необходимо иметь соответствующую информацию о нем. Несомненно, здесь возникает необходимость и в адекватной материально-технической базе, обеспечивающей первый этап инновационных процессов (банков информационных данных, компьютерной техники, множительной техники и т.д.). То же самое можно сказать и об обеспечении остальных этапов. Данный принцип отражает одну из основных потребностей, без обеспечения которой управление инновационными процессами в принципе невозможно.

Следующий принцип — *принцип прогнозирования обратимых или необратимых структурных изменений в инновационной социально-педагогической среде*. Мы уже говорили о законе необратимой дестабилизации в инновационной среде. Данный принцип учитывает этот закон, а также целостность инновационной социально-педагогической среды и ее адаптационные возможности. Инновационная среда без наличия таких возможностей не могла бы существовать и под напором педагогических новшеств была бы разрушена. В этом смысле сопротивляемость инновационной среды нововведениям, которая может приобретать форму консервативных действий в отношении нового, естественна и даже закономерна для сохранения устойчивости среды как системы. Можно даже говорить о мере выдерживания новшеств этой средой и даже «узловой линии мер». В частности, не всякая школа или другое учебное заведение способное принять то или иное педагогическое новшество, скажем, конспекты В.А.Шаталова или метод Элько-нина-Давыдова. Принятие или непринятие нового можно рассматривать с позиции качественного состояния инновационной системы среды, возможностей или невозможностей ее сохранения, устойчивости и способности к саморазвитию.

Принцип прогнозирования структурных изменений нацелен на снятия стихийных, непредвиденных изменений, которые могут значительно задерживать реализацию инновационных процессов. Поэтому управление такими процессами должно предполагать предвидение, прогнозирование тех изменений, которые могут произойти с вторжением педагогического новшества в инновационную среду: как оно будет приниматься учителями, какова их готовность к освоению нового, не приведет ли новшество к конфликту внутри школьного коллектива, в какой мере могут нарушиться привычные связи в содержании и процессе обучения и воспитания и т.д.

Далее остановимся на *принципе усиления устойчивости инновационных процессов в образовании*. Суть его в том, что при переходе от стихийных процессов к управляемым, а такой переход совершенно необходим в развитии современного образования, должна усиливаться и устойчивость инновационных процессов, их способность к своеобразной самозащите, к самоадаптации. Увеличивается число инновационных процессов. Они охватывают различные звенья системы об-

разования, меняется их качество. Главное в изменении качества — это именно возрастание устойчивости инновационных процессов. Они оказываются неслучайными в системе образования, а осознаются как все более необходимые. Такое осознание позволяет давать инновационным процессам информационное, материально-техническое и кадровое обеспечение. Меняется и отношение к педагогам-новаторам, растет степень ожидания нового в педагогике. Иными словами, возникает механизм необходимой реализации нового.

Следует сказать и о *принципе ускорения развития процессов нововведений в образовании*. Данный принцип как и предшествующий в значительной мере похож на объективную закономерность социально-педагогического развития общества. Однако его целесообразно представить как принцип управления инновациями, ибо он характеризует эффективность организации и механизмы реализации инновационных процессов.

Сейчас названные выше принципы представляются наиболее значимыми для решения проблемы управления инновационными процессами. Хотя, несомненно, их набор, во-первых, может быть в дальнейшем расширен, во-вторых, можно формулировать более частные принципы. Скажем, принцип подготовки средств амортизации действия закона необратимой дестабилизации инновационной системы. А учитывая закон стереотипизации педагогических новшеств, можно говорить о принципе противостояния стереотипизации, то есть ориентации в инновационных процессах на возвращение в период массового распространения новшества к его исходной форме, как бы к обновлению данного педагогического новшества. Набор такого рода принципов также может быть продолжен.

В конечном итоге принципы управления нацелены на создание целой системы организации и управления инновационными процессами. В этом случае инновационные процессы и их эффективная и оптимальная реализация оказываются целью организационно-технической деятельности. Такая детальность должна специально организовываться и получать как кадровое, так и материально-техническое обеспечение. Первой серьезной попыткой в создании такой системы можно будет считать появление научно-практических центров педагогических инноваций. Эти центры должны осуществлять отбор, систематизацию и накопление в инновационных банках педагогических новшеств, а также, возможно, формулировать заказ педагогической науки на разработку требуемых в практике нововведений. Кроме того, в задачи таких центров должны войти оценка и рекламирование в среде педагогического сообщества особо значимых для практики педагогических новшеств. Такие центры должны организовывать службы внедрения педагогических новшеств. И наконец, они должны организовывать внедрение педагогических новшеств. Иными словами, ядро содержательной структуры таких центров должно в основном соответствовать трем структурным блокам инновационных процессов, рассматриваемых с позиций задач управления ими.

Таким образом, центры педагогических инноваций или инновационные центры, как их можно было бы еще назвать, могут стать ведущей составной

частью инновационной службы в системе образования в целом, чтобы осуществлять как внутренние связи так и международные с научными и учебными заведениями всех звеньев системы образования.

В целом система управления инновационными процессами могла бы на основе создания такого рода инновационных центров и распространения их влияния на всю систему образования (на психолого-педагогическую науку и практику) способствовать учреждению новых типов учебных заведений, инновационных школ, вузов и т.п. А в перспективе можно было бы говорить о таких учебных заведениях как управляемых инновационных системах, в которых широко и сознательно систематизируются педагогические новшества.

В этой системе найдут свое особое место и такие перспективные современные формы связи науки с практикой, как школы-лаборатории, научно-практические центры и т.п. В настоящее время важно вести разработку различных моделей инновационных центров, а в дальнейшем проводить подготовку кадров для организации управления инновационными процессами. Созданию управляемой инновационной системы и будут способствовать названные выше принципы.

Современный уровень развития педагогической науки и практики, накопленный теоретический и фактический материал позволяют ставить и решать проблемы широкого обобщения процессов обновления системы образования. Такие процессы, включающие разработку педагогических новшеств, их отбор, освоение педагогическим сообществом и внедрение в практику, изучались до сих пор по существу изолированно друг от друга, а осуществлялись в значительной мере стихийно. Названные обстоятельства, сдерживающие перестройку учебно-воспитательного процесса, вошли в резкое противоречие с тенденцией к перманентному обновлению системы образования, с необходимостью перехода на более ускоренные пути развития педагогической науки и практики, новаторские подходы к обучению и воспитанию.

Все это требует теоретического осмысления инновационных процессов, которые и характеризуют тенденцию ускоренного обновления системы образования в нашей стране и мире. Такое осмысление и осуществляется в предмете и содержании педагогической инноватики, которая стремительно развивается в последние годы.

Литература

1. *Вольнская М.В.* О месте инноваций в образовании / М.В. Вольнская // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – М., 2005. – № 5. – С. 40–49.
2. *Куликова С.В.* Взаимодействие традиций и инноваций как методологический ориентир исследования инновационных процессов в образовании / С.В. Куликова // Педагогическое образование и наука. – М., 2005. – № 1. – С. 47–51.
3. *Кустов А.* Роль инноваций в развитии образования и науки / А. Кустов // Официальные документы в образовании: информационный бюллетень. – М., 2004. – № 28. – С. 50–60.

4. *Лазарев В.С.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев // Педагогика. – М., 2004. – № 4. – С. 11–21.
5. *Новикова Т.Г.* Условия эффективности инновационной деятельности в образовании: зарубежный опыт и взгляд на российскую практику / Т.Г. Новикова // Школьные технологии. – М., 2005. – № 5. – С. 25–32.
6. *Поляков С.Д.* Педагогическая инноватика: от идеи к практике / С.Д. Поляков. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 176 с.
7. *Пригожин А.И.* Нововведения: стимулы и препятствия / А.И. Пригожин. – М., 1989. – 271 с.
8. Российское образование: опыт работы инновационных образовательных учреждений // Вестник образования России. – М., 2006. – № 6. – 72 с.
9. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: УНЦДО, 2005. – 222 с.
10. *Юсуфбекова Н.Р.* Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: Педагогическое общество, 1991. – 91 с.

Literatura

1. *Voly'nskaya M.V.* O meste innovacij v obrazovanii / M.V. Voly'nskaya // Vy'sshee obrazovanie segodnya: reformy, novovvedeniya, opyt. – М., 2005. – № 5. – S. 40–49.
2. *Kulikova S.V.* Vzaimodejstvie tradicij i innovacij kak metodologicheskij orientir issledovaniya innovacionny'x processov v obrazovanii / S.V. Kulikova // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – М., 2005. – № 1. – S. 47–51.
3. *Kustov A.* Rol' innovacij v razvitii obrazovaniya i nauki / A. Kustov // Oficial'ny'e dokumenty' v obrazovanii: informacionny'j byulleten'. – М., 2004. – № 28. – S. 50–60.
4. *Lazarev V.S.* Pedagogicheskaya innovatika: ob'ekt, predmet i osnovny'e ponyatiya / V.S. Lazarev // Pedagogika. – М., 2004. – № 4. – S. 11–21.
5. *Novikova T.G.* Usloviya e'ffektivnosti innovacionnoj deyatelnosti v obrazovanii: zarubezhny'j opyt i vzglyad na rossijskuyu praktiku / T.G. Novikova // Shkol'ny'e tehnologii. – М., 2005. – № 5. – S. 25–32.
6. *Polyakov S.D.* Pedagogicheskaya innovatika: ot idei k praktike / S.D. Polyakov. – М., Pedagogicheskij poisk, 2007. – 176 s.
7. *Prigozhin A.I.* Novovvedeniya: stimuly' i prepyatstviya / A.I. Prigozhin. – М., 1989. – 271 s.
8. Rossijskoe obrazovanie: opyt raboty' innovacionny'x obrazovatel'ny'x uchrezhdenij // Vestnik obrazovaniya Rossii. – М., 2006. - № 6. – 72s.
9. *Xutorskoj A.V.* Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika / A.V. Xutorskoj. – М.: UNCCDO, 2005. – 222s.
10. *Yusufbekova N.R.* Obshhie osnovy' pedagogicheskoy innovatiki: opyt razrabotki teorii innovacionny'x processov v obrazovanii / N.R. Yusufbekova. – М.: Pedagogicheskoe obshhestvo, 1991. – 91 s.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О.А. Шиян

Развивающее образование в вузе: микроанализ «речевого действия» у студентов

Проблематика «речевого действия»

Подлинная встреча субъекта с научными текстами (как и с любыми другими явлениями культуры) заключается не просто в узнавании или понимании, но и в выработке собственного отношения (содержательного и эмоционального), в создании ответного слова, отклика — активного принятия или возражения. Известно, однако, что такой диалог возникает далеко не всегда: чаще всего новое знание не становится лично значимым, а личные смыслы остаются незатронутыми в процессе обучения. Так рождается то, что М. Бахтин называл «дурной неслиянностью и непрониновенностью культуры и жизни» [1: с. 15].

Человек всегда находится не только перед лицом реальности, но и перед лицом ее трактовок, то есть чужих высказываний о ней, поэтому, формулируя свое суждение, он неизбежно оказывается перед лицом проблемной (проблемно-речевой) ситуации, хотя может ее и не обнаружить. Заметим, проблемно-речевая ситуация задана объективно — наличием разных голосов, но выявляется и формулируется только субъектом. Чужие высказывания никогда в реальности не являются формально противоположными (то есть не звучат прямо антонимично): «развернуть» их по отношению друг к другу может именно сам субъект. Таким образом, только если человек может обнаружить в хаосе «чужих голосов» противоположности (и их противоположность своей точке зрения) возникает проблемно-речевая ситуация, в которой человеку надо сформулировать свое видение реальности при наличии нескольких несовпадающих друг с другом описаний. На речевом материале, как ни на каком другом, очевидно, что решение задачи предполагает первоначальную ее постановку самим субъектом.

Проблемно-речевая ситуация предопределена тем, что существует несколько несовпадающих описаний одной и той же ситуации, и при этом чело-

веку необходимо выразить собственную точку зрения на нее. Проблемно-речевая ситуация возникает тогда, когда человек может заметить несовпадение голосов со своим собственным голосом (и/или между собой).

Решением проблемно-речевой ситуации становится новое высказывание, которое отражает движение человека в предлагаемом содержании, представляет собой живой личный «отклик» на текст, или «речевое действие». О речевом действии можно говорить тогда, когда под влиянием чужого текста у человека возникает подлинное *ответное слово* — *трансформация чужого высказывания в ответ на собственный личностно-значимый вопрос. Проявляться такое действие может в форме активного (не формального, развернутого, обоснованного) согласия или несогласия, то есть личных комментариев по поводу прочитанного или услышанного.*

При этом речевое действие определяется не только диалогом с автором, но и диалогом с собеседником, к которому обращено высказывание. В некоторых случаях автор и собеседник совпадают (когда, например, мы отвечаем автору на поставленные им вопросы). Но чаще ситуация усложняется несовпадением: мы комментируем некоторый текст, обращаясь при этом уже к другим людям, а значит, вынуждены учитывать эту новую ситуацию.

Введение понятия «речевое действие» сразу обнаруживает, что чаще всего в образовательном процессе на самом деле в качестве предмета формирования выступает не единица, а элемент живой речи — а именно, не отвечающее репродуктивное слово, которое не исходит от самой личности, не является ответом на вопрос. Именно поэтому субъективно образовательный процесс часто воспринимается как не затрагивающий личностные смыслы, не помогающий в развитии. Однако подлинная задача развивающего высшего образования — именно развитие способности к построению речевого действия. Действие, очевидно, является сложным, поэтому мы предприняли попытку провести его микроанализ, чтобы понять, какие именно составные части оно включает. Материалом для анализа стал наиболее сложный вариант чтения и высказывания — комментирование прочитанных научных текстов, которое осуществляют студенты в ходе обучения в вузе. На этом примере можно модельно обнаружить все трудности построения речевого действия.

Микроанализ культурного действия: что делает тот, кто может выстроить речевое действие

Анализ показал, что речевое действие достаточно сложно и состоит из отдельных микро-действий. Разумеется, у развитого читателя эти микро-действия совершаются слитно, однако в образовательных целях их стоит рассмотреть по отдельности. Мы выделили следующие микро-действия: понимание чужого слова как диалогического, обращение читателя к тексту, обращение к собеседнику, обоснование согласия или несогласия, собственно речевое действие.

1. Понимание чуждого слова.

Любая мысль диалогична по своей природе — то есть рождается как решение задачи и возражение тому, кто предлагал иное решение. Высказывание имеет уровневую природу: оно представляет собой картину мира, увиденную с определенной, авторской позиции [6]. Таким образом, понять означает восстановить исходный диалог: обнаружить не только противоположность авторского утверждения утверждению оппонента, но и противоположность позиций автора и оппонента.

Тот, кто выстраивает речевое действие, понимает, с чем и с кем спорил его собеседник.

2. Обращение читателя к тексту.

В том случае, когда собеседники говорят совершенно о разном, диалог попросту невозможен: если один говорит «все-таки испанцы не должны были стать чемпионами», а другой отвечает «но зато в Испании в этом году не очень жаркое лето», разговор не состоится. Только в том случае, если собеседники горят об одном, но разное или близкое, возможно согласие или не согласие, то есть соотнесение мнений. Что значит «согласиться» или «не согласиться»? Это означает установить соответствие или несоответствие между двумя высказываниями — моим и чужим, сказать «я тоже считаю (или «я не согласен»), что», то есть вступить в диалог с текстом.

Как показывает практика обучения, такие конструкции в репликах студентов по отношению к научным текстам не встречаются практически никогда. При этом в обыденной жизни, в устном повседневном общении, мы почти всегда оцениваем услышанные реплики — тут реакция согласия или несогласия часто бывает почти естественно автоматической даже у детей, а вот к научному тексту выстроить содержательное отношение оказывается очень сложно. Попробуем понять почему.

Давайте посмотрим на участников диалога.

На одном полюсе — автор, который обращается не лично к нам, а к широкому кругу людей. Для того чтобы понять, какое отношение имеют его слова к моим смыслам, его надо активно «развернуть к себе», заставить отвечать на свой вопрос.

Но на другом полюсе — сам читатель (слушатель = студент), который до встречи с текстом ответа на поставленный там вопрос не искал. В этом и состоит отличие чтения научного текста от ситуаций обыденного взаимодействия, когда согласие или возражение возникают сами собой, естественно. Во втором случае человек встречает чужое слово со своей позиции, имея собственное видение на некоторый предмет — поэтому и отношение к чужому слову возникает спонтанно. В первом же случае согласие или несогласие с тезисами научного текста сформулировать так сложно не потому, что эти тезисы не понятны, а потому, что некому соглашаться: собственные вопросы о данном предмете еще не оформились.

Приведем пример: студенты слушают лекцию о несовпадении понятий «обучение» и «развитие», однако, поскольку сами они никогда не задумывались об их различии, вопрос о том, развиваются ли они сами в ходе обучения в университете или только обучаются, для них не встает. Расхожее мнение

о том, что в ходе обучения человек находит ответы на свои вопросы, не соответствует действительности — человек приходит в обучение без сформулированных вопросов.

Основная трудность тут состоит в том, что ответ на такой вопрос об отношении прочитанного к личности читателя не просто проявляет, с одной стороны, собственную позицию, а с другой — актуальный тезис автора. Неизбежно происходит разворачивание себя к тексту и текста к себе, то есть трансформация и чужого и собственного тезисов в высказывания по одному и тому же поводу. Чтобы выстроить апологию, то есть обнаружить свое согласие (или несогласие) с автором, необходимо обнаружить самого себя — как того, у кого есть своя задача, кто присутствует, интересуется, принимает решение. Только в этом случае автор появляется другой — как кто-то вне меня, отличающийся от меня. Получается, что несовпадение — исходная точка согласия.

Если читателю удалось обнаружить в пространстве научного текста себя, свой вопрос, появляется проблемная ситуация, а значит, возможность соотнесения двух позиций. Причем ситуация остается проблемной даже в случае согласия читателя с позицией автора текста, так как всегда собеседники не равны один другому, они пришли к сходному суждению каждый из своего контекста. Именно поэтому далее необходим следующий шаг — решение возникшей проблемной ситуации, формулировка активного согласия.

Итак, тот, кто выстраивает речевое действие, должен обнаружить себя самого в ситуации встречи с научным текстом, а значит, задать себе вопросы: «Чем проблема, затронутая в тексте, значима именно для меня? Какие из моих личных убеждений затрагивает этот текст? С чем автор текста обращается лично ко мне?».

Заметим к слову, что такая же проблема возникает и при чтении любого художественного текста: трудности «вхождения» в новую книгу связаны с тем, что читатель ищет точки своей смысловой сопричастности к содержанию. Без таких точек чтение оказывается невозможным или формальным.

3. Обращение к собеседнику.

Итак, встреча с новым текстом всегда заставляет, во-первых, понять его «диалогичку» и, во-вторых, соотнести с собственными смыслами, однако, для речевого действия этого оказывается недостаточно: необходимо еще подумать, как предъявить свою мысль собеседнику. В житейском диалоге автор исходного высказывания и собеседник — чаще всего — одно и то же лицо, однако, в случае с научным или художественным текстом ситуация усложняется: наши суждения адресованы уже совершенно другим людям. Казалось бы, фигура собеседника второстепенна по отношению к мысли, которая возникает при встрече личного пространства и чужого, авторского слова, однако, это не так. Наличие собеседника — не помеха для формулирования высказывания, а еще один уровень контекста, который требует опять же трансформации высказывания, то есть изменения речевого действия. Дело в том, что к каждому тезису оппозиция может быть выстроенная по разным линиям; собственно, это и делает возможным живой диалог:

возражения на одно и то же суждение могут быть разными. Необходимость отстоять свой тезис хороша тем, что позволяет прояснить собственную позицию, выявить в ней новые нюансы.

Для того чтобы совершить речевое действие, необходимо понимать позицию собеседника, к которому обращено высказывание.

4. Обоснование согласия или несогласия с тезисом автора.

После того, как в тексте автора были выбраны суждения, с которыми читатель согласен или не согласен, становится необходимым объяснить свои согласия и несогласия. Обоснование — это поиск основания своим поступкам и действиям вне рассматриваемого поля, соотнесение их с суждениями, которые субъект считает истинными и противопоставление тем, которые истинными не являются. Разумеется, в настоящей философской дискуссии все оказывается не так просто: предметом обсуждения становятся основания, но если говорить о студенческой аудитории, важно обозначить само действие выхода за пределы первоначального уровня обсуждения. Таким выходом в рамках семинара могут, например, быть апелляции к собственной системе ценностей, к пониманию некоторых базовых представлений о человеке и пр. При этом постепенно должны появляться и иные формы обоснования — апелляция к используемому понятию и теоретической конструкции.

Итак, тот, кто совершает речевое действие, может обосновать истинность суждения, с которым соглашается, или ложность суждения, на которое возражает, апеллируя к некоторым более общим основаниям.

5. Собственно речевое действие.

Несовпадение позиций — своей и автора исходного текста, своей и собеседника, к которому обращена защита, делает необходимым следующий шаг: собственно, формулировку комментария. Активное согласие ни в коем случае не механическое повторение ни своего исходного тезиса, ни тезиса текста. Это всегда преобразование исходных суждений, при котором удерживается одновременное несовпадение и тождество позиций — в частности, автора научного текста и участников семинара. В лингвистическом плане у таких ответов есть совершенно четкие маркеры: это сложноподчиненное предложение для передачи чужой речи и собственной позиции («Я согласен с точкой зрения... о том, что..., поскольку...»).

Человек, способный совершить речевое действие, задает себе следующие вопросы: «Что я теперь могу сказать — после того, как я прочитал этот текст? Что изменилось в моем представлении о мире после чтения? Что лично я могу ответить этому тексту?»

Формулировка собственного тезиса по поводу тезиса текста (согласия или возражения) — это и есть, собственно, речевое действие, которое состоит в преобразовании собственной позиции под влиянием встречи с текстом. Если человек может совершить такое действие, значит он оказывается пронцаемым для чужого слова, с одной стороны, и активным, преобразующим по отношению к чужому слову, с другой. Отметим, что «пронцаемость»

не означает податливости, конформизма и пр., а означает открытость, умение слышать и отзываться, создавать отклик.

Таким образом, речевое действие — это результат еще одной встречи — с самим собой, изменившимся после чтения.

Описание ситуации исследования

Для формирования культурного (в частности, речевого) действия, однако, недостаточно понимать, в чем оно состоит: необходимо понимать и то, в чем состоит действие натуральное, которое поначалу выполняется вместо него. Трудности развития заключаются как раз в том, что «место занято» — вместо подлинного чтения человек занят некоторой иной активностью, которая отнимает силы и мешает развитию. Как метафорически замечал Л.С. Выготский, «врага надо знать в лицо», то есть надо понимать, что именно делает человек, действующий натурально.

Интересный путь своеобразного «психологического рентгена» был использован американским исследователем М. Коулом в эксперименте по развитию детского чтения. Основываясь на исследованиях Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, он предложил включить детей в деятельность чтения, организованную таким образом, чтобы по внешним проявлениям было понятно, какие именно нарушения существуют в скрытом процессе чтения. Организованный специально образовательный процесс М. Коул назвал «переопосредствованием», поскольку детям предлагалось совершить во внешнераспределенной деятельности то, что обычно совершается во внутреннем плане [7]. Эта идея соответствует тезису Л.С. Выготского о возможности обнаружить культурное действие только в ходе создания специальных «ловушек», то есть только в процессе его формирования [3; 5].

В традиционном процессе обучения необходимость в речевом действии просто не возникает, поэтому оно формируется спонтанно и редко. Учитывая это, анализ мы проводили в особых, специально сконструированных ситуациях, а именно, в рамках особого формата обучения — позиционного семинара, в ходе которого участники анализируют научный текст (текст лекции или монографии) с различных содержательных позиций. Технология позиционного семинара была предложена Н.Е. Вераксой для развития способности студентов работать с научными текстами [2; 8]. Для нашего анализа наиболее информативной стала позиция «Апологет». Студенты, входящие в группу «Апологет», должны обнаружить в тексте лекции или монографии те тезисы, которые они считают достойными защиты, и обосновать свою готовность их защищать. Позиция «Апологет» работает именно с содержанием — субъектность участников проявляется в выделении тезисов в предложенном тексте и расстановке личностно важных акцентов, а не просто в высказывании абстрактных оценочных суждений о том, насколько интересен текст.

Кроме того, для анализа отдельных составляющих речевого действия были разработаны специальные задания для индивидуального самостоятельного выполнения.

Микроанализ натурального действия: что делает тот, кто не может выстроить речевое действие

Анализ работы студентов в ходе позиционных семинаров, а также при самостоятельной работе с текстами показывает, что именно делает неопытный читатель вместо совершения культурного действия.

1. Понимание чужого слова.

Чаще всего случается так, что, выделяя основные мысли текста, студенты выносят на обсуждение тезисы, являющиеся прямыми цитатами лекции (или книги), за которыми, однако, нет подлинной мысли с ее внутренним напряжением и диалогом.

Любой тезис — это часть сложной трехуровневой конструкции (см. [6]):

- Реальность, по поводу которой высказывается суждение;
- Высказывание автора о реальности как возражение на высказывание оппонента, скрытого в тексте;
- Позиция автора, противоположная позиция оппонента.

Студенты чаще всего редуцируют эту конструкцию к одному фрагменту одного слоя — к тексту автора, вырывая его и из горизонтальной и из вертикальной конструкций. Заметим при этом, что во время лекции чаще всего предъясняется история возникновения идеи, озвучиваются голоса оппонентов, однако все это не гарантирует того, что они будут услышаны: человек, не привыкший к диалогическому поиску истины, отсеивает другие голоса, как «шум». Проявить это можно простым способом — попросить не только выделить тезис, но и выдвинуть хотя бы один аргумент в его защиту. При этом оказывается, что сама идея защиты непонятна: тезис кажется самоочевидным, а значит — не диалогичным. Именно поэтому предложенные группой «апологии» не являются ответом и не ждут ответа.

Предложение озвучить тезис, на который возражает автор, также встречает значительную трудность: в некоторых случаях участники семинара формулируют суждение, не являющееся противоположным, то есть не могут восстановить бинарную структуру дискуссии. Это означает трудности в освоении формально-логических действий обратимости и отрицания. Однако чаще оппоненту приписывается тезис, хоть и противоположный, но противоположный формально — он звучит настолько убого, что кажется непонятным, как его вообще кто-то мог отстаивать. Проблема состоит в том (и это было показано в исследовании Е.В. Рачковой), что автор преобразует исходный тезис своих оппонентов в соответствии с контекстом собственной мысли. В результате для того, чтобы реконструировать мысль оппонента в ее убедительности, приходится совершить особое действие. Для чего это стоит делать? Для того, чтобы мысль автора предстала во всей своей объемности и нетривиальности, как подлинное возражение.

Еще сложнее обстоит дело в том случае, когда предметом понимания выступает сложный диалектический тезис. Поскольку сама идея обоснования, поиска аргументов для студентов сложна и представляет собой отдельное действие (о котором речь пойдет ниже), в качестве обоснования чаще всего

предлагается пояснение, которое показывает, как в понимании студентов исходная сложная мысль уплощается, редуцируется.

Приведем наиболее показательный пример. Когда студентам предъявляется тезис диалектический, то есть объединяющий противоположности, происходит любопытная трансформация: при попытке его понять студенты совершают своеобразную редуцицию авторитетной для них, но структурно сложной точки зрения обсуждаемого автора к существенно более простой конструкции. Например, остро полемический тезис Л.С. Выготского о том, что «только хорошее обучение ведет за собой развитие» несколько не означает для группы, что «плохое обучение не ведет к развитию», а трансформируется в более простое утверждение о том, что «развитие происходит в ходе обучения». Диалектика идеи «зоны ближайшего развития» состоит в удержании встречного движения взрослого и активности ребенка, в тезисе апологии она может выродиться в помощь взрослому ребенку. Поэтому сходство с тезисами исходного текста чаще всего тут только внешнее — на самом деле члены группы готовы защищать гораздо более простое утверждение.

Итак, человек, не умеющий выстраивать речевое действие, воспринимает чужое слово изолированно, вне структуры диалога авторов и текстов о мире.

2. Обращение читателя к тексту.

Проблема состоит в том, что студенты, даже если они понимают заявленный тезис и могут реконструировать стоящий за ним диалог, чаще всего не соотносят его с собственными личностными смыслами, поскольку автор прямо не обращается к участникам семинара. Во время семинара ведущему приходится помогать соотносить услышанный текст и личные смыслы участников, наводя своеобразные смысловые мосты. Например, он может задавать вопросы о том, справедливы ли заявленные в тексте тезисы для собственного опыта студентов. Такие вопросы в некоторых случаях помогают обнаружить удивительную ситуацию: собственная жизнь, с ее вопросами, проблемами и установками существует совершенно отдельно от учебной ситуации, она никак с ней не соотносится. Даже если человек в своей обыденной или профессиональной жизни исповедует убеждения, радикально отличающиеся от тех, что были озвучены на лекции, он не возражает просто потому, что они лежат совсем «на другой полке».

В этой невозможности соотношения себя с текстом проявляется феномен эгоцентризма, который выражается не в том, что человек сконцентрирован на своей позиции, а в том, что для него не существует различия собственной позиции и другого, точнее, что собственная позиция для него прозрачна, незаметна [5].

Приведем характерный фрагмент семинара, на котором шло обсуждение казавшегося студентам бесспорным тезиса о том, что обучение должно быть ориентировано именно на развитие, а не сводиться к формированию навыков. Узнав, что участница группы «Апологет», студентка вечернего отделения, работает в яслях, преподаватель задал вопрос о том, справедливы ли тезисы лекции для работы с данной возрастной группой, и услышал следующий ответ:

«Мне нужно научить детей определенному порядку действий: сначала идти в туалет, потом мыть руки, вешать полотенце на крючок, пить сок, убирать за собой стакан. О каком развитии тут может идти речь?» Таким образом, тезис лекции вовсе не казался бесспорным, но он не вызывал возражения, потому что был вынесен за границу личного опыта.

Итак, человек, не умеющий выстраивать речевое действие, участвует в процессе обучения не целостно: сферы опыта и теоретического знания не соотносятся между собой.

3. Обращение к собеседнику.

Даже когда «симпатичный» тезис выделен, защиту построить остается очень трудно: тезис кажется настолько убедительным, что непонятно — как на него можно вообще возражать. Ситуация очень похожа на ту, что возникла на втором шаге: там трудно было различить, развести себя и автора текста, теперь же «сливаются», кажутся полными единомышленниками опять же я, с одной стороны, и другой — предполагаемый оппонент, то есть возможный слушатель. Обращение к нему может помочь обнаружить новые грани в отстаиваемом тезисе, однако обнаружить этого оппонента оказывается сложно из-за возникающей после второго шага центрации на собственной позиции. Вместо того чтобы представлять себе позицию другого (например, другого по профессиональной роли, по возрасту, по социальному статусу и пр.), студенты пытаются прояснить собственную точку зрения.

Итак, человек, не умеющий выстраивать речевое действие, прилагает усилия к прояснению собственной позиции, а не к поиску и опровержению чужой.

4. Обоснование согласия или несогласия с тезисом автора.

Для того чтобы понять, как совершается действие обоснования, важно выделить те типы псевдоаргументов, которые обоснованием не являются. Мы предложили студентам тестовую работу, состоящую из нескольких заданий, в каждом из которых нужно было выбрать один вариант ответа из нескольких и при этом обосновать, почему именно этот, а не другой вариант был выбран. Анализ данной работы показал, что чаще всего в ответ на просьбу обосновать свое суждение звучит пояснение, являющееся своеобразной ассоциацией по смежности, или (в худшем случае) утверждение, имеющее малое отношение к тезису (с юмором охарактеризованное студентами объяснением типа «потому что гладиолус»). Получается, что установление причинно-следственной связи осложнено трудностями двоякого плана: «горизонтальной» — сложно удержать бинарную структуру аргумента (обосновывать, что надо выбрать ответ *a*, а не *b*), «вертикальной» — сложно выстраивать аргументацию через соотнесение с тезисом более высокого порядка (ценностно-смысловым или понятийным) (*a*, потому что *A*).

Способность устанавливать причинно-следственные связи появляется у человека уже к подростковому возрасту, однако формируется она спонтанно, носит неосознанный характер и часто утрачивается при попытке переноса на новый и более сложный материал (например, на научное содержание).

Итак, человек, не умеющий выстраивать речевое действие, при обосновании тезиса обращается к тезисам того же уровня, не способным объяснить причинно-следственную связь.

5. Собственно речевое действие.

В рамках позиционного семинара трудность создания речевого действия проявляется в том, что тезис автора не трансформируется в новое утверждение, помещенное в новый контекст. Трудность состоит в необходимости оторваться от исходного авторского тезиса, перейти от механического повторения его к переформулировке этого тезиса в новом смысловом контексте.

Речевое действие — это действие творческое, это рождение нового слова на стыке исходных высказываний. Совершение такого действия требует интеллектуальной смелости — надо оторваться от «перил» исходных утверждений и понять, как будет сформулирован авторский тезис в новом — моем — контексте. Проблема в том, что студенты часто не имеют такого опыта — когда им предлагается создать собственное высказывание в предметном содержании, задача представляется им новой и даже пугающей. Характерны высказывания участников семинара, которые начинают понимать, в чем суть предлагаемой задачи: «Разве мы сейчас можем высказывать собственное суждение? Разве мы не должны сначала изучить все курсы, стать специалистами?» Очевидно, что тут налицо явное сомнение в своей способности самостоятельно мыслить в предметном содержании. Это недоверие мешает совершить особое действие: трансформацию исходного авторского и своего высказываний в новом контексте.

Как мы уже говорили, в ситуации обучения человек оказывается перед лицом ответа, к которому у него еще не было вопроса. А как человек реагирует на чужое слово там, где у него было собственное «мнение»? Для ответа на этот вопрос мы провели дополнительное исследование. Мы выбрали понятие, в нашей культуре являющееся остро значимым, — понятие личности. В ходе лекции вводилось новое для студентов его определение, после чего им была предложена следующая самостоятельная работа. На одной стороне бланка были напечатаны две цитаты из работ ведущих психологов, при этом, одна из них была близка по смыслу к обыденной точке зрения (личность — то же, что и индивидуальность), а другая (из работы В.В. Давыдова) — совпадала по смыслу с той позицией, что излагалась на лекции (критерием личности выступает творческий поступок). Студентам было дано задание прочитать оба фрагмента, а на другой странице высказать собственное суждение по следующим вопросам: «является ли личностью дошкольник, школьник, студент». Эти вопросы прямо на лекции не обсуждались, при этом они, в силу значимости понятия «личность» в нашей культуре, важны для студентов. Таким образом, в самостоятельной работе читатели сталкивались с двумя противоположными определениями личности, и для ответа на поставленные вопросы им приходилось решить проблемную ситуацию — определить, какое из определений им ближе.

Нам было интересно посмотреть, насколько в предлагаемых ответах обнаружатся следы прочитанной лекции и фрагментов текстов, то есть насколько

у студентов получится трансформировать собственное исходное высказывание. В результате было выделено несколько типов ответов, которые были сопоставлены с исходными суждениями:

А. Суждение осталось тем же, что и было первоначально — как будто чужие голоса не звучали вовсе: *«Личностью являются все»* и *«Дошкольник не является личностью, так как он еще ничего не создал, а вот школьник и студент — вполне»*. В данном случае высказывание осталось совершенно непроницаемым для чужого слова. Важно отметить, что такие реплики чаще всего были короткими — и это понятно: они, собственно, не являются ответами, поскольку человек не видит необходимости отстаивать свою позицию, собеседника для него не существует. Важно, что при этом он считает суждение «своим» и непроницаемость для чужого слова часто отождествляет со стойкостью «своих» убеждений.

Б. Суждение осталось прежним, но стало «ответно» заряженным: *«Личностью являются все, что бы про это ни говорили»*. Тут видна обращенность к чужому слову — появляется собеседник, хотя нет попытки соотносить содержательно противоположные высказывания.

В. Ответ изменился по отношению к исходному: *«Личность — это возможность, которая может быть реализована вне зависимости от возраста»*. Те, кто давал такие ответы, фактически, совершали шаг по смене альтернативы: они указывали на то, что не возраст, а продуктивность — важнейший критерий для определения личности. Однако при этом в ответах нет следов диалога автора высказывания с авторами приведенных фрагментов. Отвечающий не заметил собственного «сдвига» в суждении, не заметил возникшей проблемно-речевой ситуации. Отдельно отметим ряд случаев, в которых ответ изменяется по отношению к исходному, становится полемически заряженным, но не адресуется открыто к авторам двух приведенных фрагментов. В таких ответах появляются конструкции «Я считаю» — то есть автор отделяет свою позицию от других, возможных.

Г. Указано противостояние двух точек зрения в приведенных отрывках монографий (появляется высказывание о чужих высказываниях), а затем автор определяет собственную точку зрения через соотнесение с чужими позициями. Важно отметить, что все, кто обнаружили противоположность позиций авторов приведенных фрагментов и высказали собственную точку зрения как согласие с одной из них, однако при этом развернули ее как ответ именно на поставленный вопрос. В лингвистическом плане у таких ответов есть совершенно четкие маркеры: шаблоны косвенной речи для передачи чужих точек зрения, а также сложноподчиненное предложение для передачи собственной позиции («Я считаю»). При этом, речь идет не о прямом цитировании оппонентов, но о преобразовании исходных текстов таким образом, чтобы они отвечали на тот вопрос, который был поставлен перед студентами. Таким образом, в последнем варианте наглядно видна активность читателя, преобразующего исходные высказывания в реплики, обращенные к нему, к его вопросу.

Мы считаем, что именно ответы последнего типа подходят под определение речевого действия.

В проведенном исследовании больше всего было ответов типа А и В (примерно по 40%), ответов типа Г — 20%.

Таким образом, результаты выполнения этого задания оказались в известном смысле противоположными тем, что дал анализ работы группы «Апологет»: в том случае, если у субъекта имеется некоторое исходное суждение, трудность состоит именно в открытости чужому слову, в способности «впустить» его в свой личный горизонт и переформулировать свое суждение.

Итак, трудность построения речевого действия состоит в том, что читатель «держится» или за авторский текст, боясь совершить его трансформацию в контексте собственных личностных смыслов, или за свое исходное суждение. В результате не происходит преобразования и рождения нового высказывания.

Направления дальнейшего исследования

Микроанализ речевого действия показал, что оно представляет собой сложный коммуникативно-когнитивный феномен.

С одной стороны, читателю мешает эгоцентрическая позиция, не позволяющая вступить в диалог ни с автором текста, ни с собеседником, к которому обращено будущее высказывание, ни с самим собой. В результате не возникает проблемно-речевой ситуации, требующей решения и делающей возможным творческое — речевое действие.

С другой стороны, читателю мешает дефицит умственных действий — как формально-логических, позволяющих выстраивать отношения противоположности и причинно-следственные связи, так и диалектических, позволяющих трансформировать исходные суждения в новом контексте.

В соответствии с позицией культурно-исторической психологии, сложное действие должно стать предметом сознательного освоения и рефлексии. В данном случае необходимо смоделировать процесс создания высказывания таким образом, чтобы он разворачивался в совместно распределенной деятельности. В случае формирования сложных умственных действий развитие происходит, как известно, не путем механического вытеснения, а через конфликт, столкновение старого и нового способов действия. Проблема состоит в том, как сделать собственные действия предметом рефлексии для участников семинара и задать, таким образом, основания для анализа своего продвижения.

Гипотеза дальнейшего исследования состоит в том, что для решения данной задачи в ситуацию должны быть введены дополнительные модельные средства, позволяющие описывать позиционно структуру ситуации и применяемые умственные действия.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. — Киев: Next, 1994. — С. 9–68.

2. *Веракса Н.Е.* Модель позиционного обучения студентов / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 122–129.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Прогресс, 1969. – С. 55–232.
5. *Пузырей А.А.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология / А.А. Пузырей – М.: МГУ, 1986. – 116 с.
6. *Рачкова Е.В.* Особенности механизма уровневого анализа научных текстов у студентов младших курсов и возможности его активации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Рачкова. – М., 2005. – 16 с.
7. Социально-исторический подход в психологии обучения / Под ред. М. Коула. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
8. *Шиян О.А.* Диалектическое позиционное обучение как социально-когнитивная образовательная технология: состояние и перспективы исследований / О.А. Шиян // Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход / Под ред. И.Б. Шиян. – М.: Эврика, 2009. – С. 146–158.

Literatura

1. *Baxtin M.M.* K filosofii postupka / M.M. Baxtin// Baxtin M.M. Raboty' 1920-x godov. – Kiev: Next, 1994. – S. 9–68.
2. *Veraksa N.E.* Model' pozicionnogo obucheniya studentov / N.E. Veraksa // Voprosy' psixologii. – 1994. – № 3. – S. 122–129.
3. *Vy'gotskij L.S.* My'shlenie i rech' / L.S. Vy'gotskij. – 5-e izd., ispr. – M.: Labirint, 1999. – 352 s.
4. *Piazhe Zh.* Psixologiya intellekta / Zh. Piazhe // Piazhe Zh. izbranny'e psixologicheskie trudy'. – M.: Progress, 1969. –S. 55–232.
5. *Puzy'rej A.A.* Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vy'gotskogo i sovremennaya psixologiya /A.A. Puzy'rej – M.: MGU, 1986. – 116 s.
6. *Rachkova E.V.* Osobennosti mexanizma urovneвого analiza nauchny'x tekstov u studentov mladshix kursov i vozmozhnosti ego aktivacii: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / E.V. Rachkovaю – M., 2005. – 16 s.
7. Social'no-istoricheskij podxod v psixologii obucheniya / Pod red. M. Koula. – M.: Pedagogika, 1989. – 160 s.
8. *Shiyan O.A.* Dialekticheskoe pozicionnoe obuchenie kak social'no-kognitivnaya obrazovatel'naya texnologiya: sostoyanie i perspektivy' issledovaniy / O.A. Shiyan // Intellektual'noe razvitie doshkol'nika: strukturno-dialekticheskij podxod / Pod red. I.B. Shiyan. – M.: E'vrika, 2009. – S. 146–158.

**Т.И. Зиновьева,
Е.Г. Бегунова**

Обучение младших школьников слушанию как виду речевой деятельности

Важнейшие ценности современного общества — гуманизация образования, становление нравственных качеств личности. Именно гуманистические ориентиры определяют сегодня стратегии поиска новых смыслов и форм образовательной деятельности. Наиболее значимыми стратегиями выступают коммуникативная направленность процесса обучения и компетентностный подход к его организации. А это предполагает овладение учащимися совокупностью компетенций в области вербальных и невербальных средств адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. Формирование коммуникативной компетенции учащихся рассматривается в примерной программе по русскому языку, разработанной в соответствии со стандартами начального общего образования второго поколения в качестве социокультурной цели начального языкового образования [12].

Наиболее социально значимыми и одновременно весьма сложными коммуникативными умениями являются умения слушания как вида речевой деятельности. Человек овладевает слушанием с рождения, именно этот вид речевой деятельности создает базу для овладения другими видами речевой деятельности: говорением, чтением и письмом. В учебной деятельности школьников слушание занимает значительное место (до 40% учебного времени) и, следовательно, играет важную роль: позволяет реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели образовательного процесса. Это не только востребованное речевое умение, но еще и способ приобретения знаний по всем предметам школьного цикла, канал социализации ребенка, средство формирования духовного мира человека, приобщения его к ценностям культуры.

Между тем, исследователи (Т.В. Атапина, Е.К. Ибакаева, Т.А. Ладыженская, Т.Д. Сегова, Л.Е. Тумина, Г.Д. Ушакова и др.) отмечают, что умением слушать владеют лишь немногие современные школьники, большая их часть не может сосредоточиться на воспринимаемом звучащем высказывании, понять значение услышанных фраз, вникнуть в сущность того, что говорится. Не владея слушанием как видом речевой деятельности, младшие школьники в учебной ситуации нередко вовсе уходят от общения, сотрудничества, обсуждения учебных проблем [1; 9; 14; 16].

Поиск причин подобного положения позволил констатировать, что усилия педагогов традиционно направлены на формирование у младших школьников умений в письме, чтении, реализующих письменную коммуникацию, и говорении, осуществляющем устную коммуникацию [10].

Аудирование же, столь значимый вид речевой деятельности человека, до сих пор остается вне зоны должного внимания не только учителей-практиков, но и ученых-методистов, и авторов школьных учебников русского языка. Именно поэтому обучение слушанию и сегодня относится к числу мало разработанных проблем методической науки, вопросы обучения слушанию не рассматриваются как цель обучения, не находят воплощения в современных учебно-методических комплектах. Умение слушать формируется у учащихся (порой не у каждого), как правило, стихийно, бессистемно.

Таким образом, отсутствие в современном начальном образовании научно обоснованного, системного подхода к обучению младших школьников слушанию обусловлено, прежде всего, недостаточной объективной оценкой педагогическим сообществом значимости этого вида речевой деятельности для формирования ключевых коммуникативных умений учащихся, умений учебной деятельности и, как следствие, незавершенностью теоретической разработки проблемы.

В этой ситуации особую значимость, как важнейший фактор формирования развивающего потенциала речевой среды, приобретают коммуникативная компетентность самого учителя, его личный уровень культуры слушания, наличие знаний в области теории слушания как вида речевой деятельности, понимание специфики педагогического общения, особенностей профессионального слушания, методических аспектов данной проблемы. Сказанное свидетельствует о необходимости исследования проблемы профессиональной готовности учителя к осуществлению целенаправленного обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности, о профессиональной компетенции педагога в названной области.

Обратимся к обобщенной трактовке понятия «профессиональная компетенция», которое достаточно полно представлено в научном описании. 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. Природа компетенции такова, что последняя может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека и общества.

Заметим, что термины «компетенция» и «компетентность» мы употребляем не как синонимы, а как самостоятельные понятия, неразрывно связанные друг с другом. Формирование компетенции понимается нами как формирование предметного круга знаний, умений, развитие способностей, инициатив, которыми необходимо овладеть, а компетентность мы рассматриваем как

результат сформированности этих знаний и умений, способов их применения, влияющий на эффективность профессиональной деятельности.

Многочисленные исследователи данной проблемы единодушны в утверждении: профессиональная компетенция имеет сложную структуру, включает в себя комплекс, сплав компетенций. Мы поддерживаем эту точку зрения и в качестве компонентов структуры профессиональной компетенции учителя в области начального языкового образования выделяем психологическую, педагогическую, лингвистическую, методическую (лингводидактическую), коммуникативную. Представим их краткую характеристику.

В основе *психологической компетенции* учителя начальных классов лежит, во-первых, знание основных разделов психологической науки, знание основных психических процессов, психологических особенностей младших школьников и закономерностей их развития в образовательном процессе; во-вторых, умение определять уровень развития личности младшего школьника, мотивы этого развития, позитивно влиять на этот процесс, умение выявлять личностные предпочтения на основе наблюдений и др. (Е.Г. Балбасова, Л.С. Колмогорова и др.).

Педагогическая компетенция рассматривается как способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок к достижению наилучших результатов за счет профессионально-личностного саморазвития. Педагогическая компетенция учителя начальных классов базируется на следующих знаниях и умениях: на знании основных проблем теории и практики начального образования; на умении решать педагогические задачи развития личности младшего школьника; на знании закономерностей учебного процесса; на умении проектировать педагогическую деятельность, организуя ее как систему ситуаций коллективного учебно-познавательного сотрудничества; на умении руководствоваться в педагогической деятельности и межличностном общении целями и мотивами, актуальными для конкретной образовательной среды и др. (Е.Б. Агеева, Т.Д. Андропова, Н.М. Борытко, Г.М. Коджаспирова, А.К. Маркова, Л.И. Мищенко, В.А. Сластенин и др.).

Лингвистическая компетенция представляет собой комплекс лингвистических знаний учителя начальных классов (о языке как общественном явлении, о связи языка с мышлением, культурой и общественным развитием народа) и умений оперировать лингвистическими знаниями в профессиональной педагогической и научно-исследовательской деятельности (Т.М. Балыхина, Н.Ю. Штрекер и др.).

Методическая (лингводидактическая) компетенция учителя начальных классов включает знание методологических и теоретических основ методики начального обучения родному (русскому) языку; знание целей, содержания, условий, методов, приемов, форм начального языкового образования и совершенствования речевой деятельности учащихся; знание концептуальных основ, структуры и содержания средств обучения — учебных программ, учебников и др.; умение применять теоретические методические знания в образовательном процессе

в интегрированном виде, выполнять основные профессионально-методические функции — коммуникативно-обучающую, развивающую, гностическую и др. (И.А. Зимняя, Л.П. Сычугова, Н.Ю. Штрекер и др.).

Коммуникативная компетенция учителя есть способность решать средствами языка актуальные задачи педагогического общения (Е.А. Быстрова, Л.Н. Горобец, О.Д. Митрофанова и др.).

Обращение к проблемам обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности и профессиональной компетенции учителя начальных классов в этой области требует тщательного уточнения перечня и содержания составляющих ее компонентов. По нашему мнению, особого внимания заслуживают психолингвистическая и психологическая, коммуникативная, методическая компетенции учителя. Обратимся к анализу каждой из них.

Психолингвистическая и психологическая компетенции учителя начальных классов в области обучения младших школьников слушанию предполагают знания об уровнях (этапах, ступенях) слушания, психофизических механизмах, барьерах, видах слушания. Эти знания обеспечивают теоретическую основу, психологическую и психолингвистическую грамотность методических решений педагога в соответствующей области.

Слушание как самостоятельный вид речевой деятельности в научном описании представлено на основе положений психологии деятельности человека и его речевой деятельности. Это процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (Б.Ц. Бадмаев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А. Гардинер, Л.В. Занков, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба).

Рассмотрение слушания в совокупности определяющих его основных характеристик позволило исследователям провести более четкую грань между явлениями «слушание», «чтение», «говорение», «письмо», выступающими в качестве речевых процессов и видов речевой деятельности. Слушание характеризуется как самостоятельный вид речевой деятельности, представляющий собой рецептивный, реактивный, внешне не выраженный, но внутренне активный процесс слухового и смыслового восприятия звучащей речи, вызванный необходимостью формирования и формулирования заданного извне смыслового содержания, то есть решения мыслительной задачи вербальными средствами для себя [2; 5; 7; 8; 14]. Заметим: внутренний характер активности порождает трудности овладения слушанием, заключающиеся в том, что объективно не наблюдаемый исполнительный компонент слушания трудно поддается непосредственному контролю и управлению со стороны педагога.

Исследователи подчеркивают, что в основе слушания (аудирования) лежит активный мыслительный процесс: слушающий одновременно воспринимает звучащий текст и производит смысловую обработку. Результатом слушания (смысловой

обработки воспринятого текста) становится понимание услышанного, установление и раскрытие связей и отношений между фактами, явлениями, событиями, о которых идет речь в тексте. Объектом слушания (аудирования) выступает высказывание другого человека, предметом — смысловое содержание этого высказывания; в качестве продукта слушания могут быть суждения, умозаключения (к которым приходит слушающий в результате аудирования), а также представления и эмоциональные состояния, вызванные принятым сообщением [5; 7; 14].

К числу обязательных для педагога относятся знания о структуре процесса смыслового восприятия звучащего текста, о составляющих его элементах (уровнях, этапах, ступенях и др.), их последовательности, содержании. Знание различных трактовок относительно структуры процесса слушания, наличие у учителя достоверной и полной информации об особенностях каждого компонента смыслового восприятия звучащей речи обеспечивают, во-первых, осознанность педагогом собственного речевого поведения, во-вторых, — эффективное управление процессом развития у младших школьников умений слушания.

Так, в трактовке Л.Е. Туминой выделяются этапы: побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический, исполнительный.

На побудительно-мотивационном этапе участник общения осознает цель слушания, конкретные задачи, которые предстоит решить в процессе восприятия речевого потока. Осознание коммуникативного намерения обеспечивает установку на слушание, ориентирует на определенный вид слушания, позволяет наметить общую программу деятельности. Установка на восприятие текста стимулирует деятельность слушающего, помогает осознать ее конечную цель. Внимание слушающего распределяется между смыслом высказывания и его языковой формой. Цель слушания (понять, понять и запомнить, понять и оценить, понять и сделать) учитель должен уметь сформулировать для учеников в виде установки, например: «Послушайте высказывание и скажите, согласны ли вы с автором высказывания». Важность установки на восприятие звучащего текста трудно переоценить: отсутствие установки лишает процесс слушания результативности; положительная установка наделяет собеседника откровенностью и восприимчивостью; отрицательная установка нередко придает восприятию неоправданную критичность или вовсе его блокирует.

На аналитико-синтетическом этапе происходит процесс восстановления мысли автора: узнавание, отбор, сличение и понимание лексических, грамматических структур.

На исполнительном этапе завершается прием звучащей информации, формируется отношение слушающего к воспринятому высказыванию. Перципиент одновременно и воссоздает мысль говорящего (автора), и (по мере сформированности у него умения контролировать передачу услышанной информации) осуществляет этот контроль. Формирование у младших школьников умения слушать на этом этапе должно включать отработку умения осуществлять контроль и процесса, и результата восприятия звучащей информации [14].

В отличие от Л.Е. Туминой, И.А. Зимняя представляет более детальное описание процесса восприятия речи на слух и выделяет семь ступеней. Они таковы: первая ступень — прием акустического сигнала перцепиентом; вторая ступень — анализ акустического потока с точки зрения фонетики того языка, на котором передается высказывание; начало понимания слов; третья ступень — узнавание значения каждого фонетического слова, сравнение с имеющимися в памяти эталонами; четвертая ступень — расшифровка грамматических связей между словами; пятая ступень — включение воспринимаемой фразы в контекст; шестая ступень — понимание переносного смысла, что требует от слушателя развитого воображения, широких знаний в определенной области; седьмая ступень — оценка языкового, риторического мастерства собеседника [7].

Целостное восприятие речи на каждом этапе (по Л.Е. Туминой), на каждой ступени (по И.А. Зимней) слушания обеспечивается работой психофизиологических механизмов слушания (слуховой памяти, прогнозирования, выделения смысловых опорных пунктов), которые рассматриваются в работах Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, В.И. Ильиной, Е.И. Пассова, Л.Е. Туминой и др.

Механизм слуховой памяти позволяет слушающему удерживать в сознании воспринятые отрезки речи, воспринимать речь крупными блоками, что способствует успешной переработке заключенной в ней информации, постижению и осознанию смысловых и логических связей между частями текста.

Посредством механизма прогнозирования (антиципации) перцепиент предвидит будущее развитие событий, прогнозирует содержание высказывания, появление отдельных слов во фразе, предугадывает смысл определенной части прослушиваемого высказывания (текста), то есть предвосхищает идею, замысел автора.

Способность предугадывать содержание высказывания основывается на механизме выделения смысловых опорных пунктов, которые формируются в процессе сжатия содержания прослушанного отрезка речи, выделения в нем центрального понятия, на базе которого формулируется (осознается) смысл сказанного, осуществляется последующее восприятие и переработка информации. Механизм выделения смысловых опорных пунктов помогает слушающему в сжатом виде понять содержание услышанного, осознать перспективу развития мысли автора, идею высказывания [7; 8; 14].

Знание особенностей работы психофизиологических механизмов слушания позволяет учителю начальной школы успешно решать задачи управления процессами восприятия, анализа, понимания младшими школьниками звучащей информации, помогает устранять возникающие у детей трудности, барьеры слушания.

В трактовке современных исследователей (Т.Г. Винокур, И.Г. Зимней, Л.Е. Туминой, Г.Д. Ушаковой и др.) барьеры слушания есть факторы, мешающие учащимся воспринимать звучащую речь. Первый барьер — отсутствие

у учащихся внимания: во время урока младшие школьники могут не слушать учителя, соученика, если чем-либо расстроены, устали, если изучаемый материал скучен или слишком труден. Развитие у учащихся способности концентрировать внимание на звучащем речевом потоке — первоочередная задача педагога, так как слушание всегда происходит «набело», как правило, нет возможности вернуться к уже сказанному, послушать еще раз. Специалисты отмечают, что совершенствованию внимания способствует создание специальной установки, настроя на восприятие. Второй барьер слушания — несовершенство речевого слуха учащихся, всех его компонентов: физического, фонематического, интонационного. Организация соответствующей целенаправленной работы — важнейшая задача начальной школы, следовательно, учителя начальных классов. Третий барьер полноценного слушания — отсутствие осмысления восприятия высказывания. Для предупреждения непонимания методисты предлагают дать младшим школьникам совет: «Думай вместе с говорящим!», то есть не торопись и не отставай с выводами [5; 7; 14; 16].

Значительный интерес для разработчика методических проблем представляет проблема классификации видов слушания. Известны многочисленные попытки, предпринятые исследователями Дж. Брауном и Г. Карлсеном, Э. Праттом, Г. Хьюзом, М.Л. Ежовой, Т.А. Ладыженской, которые избирали разные критерии для выделения видов слушания. В рамках анализируемой нами проблемы профессиональной готовности педагога к обучению младших школьников слушанию особого внимания заслуживает классификация видов слушания, составленная Г.Д. Ушаковой [16] с учетом взглядов Т.А. Ладыженской и М.Л. Ежовой (см.: табл. 1).

Таблица 1

Виды слушания

Виды слушания		Целевая характеристика	
В зависимости от охвата содержания	Глобальное	Полный охват содержания прослушанного, направленный на последующее воспроизведение, широкое использование в практической деятельности; многоуровневое понимание поступающей информации	
	Детальное	Конструктивное	Вычленение главной и дополнительной информации (деталей), установление их взаимосвязи и последовательности изложения
	Избирательное		Вычленение определенного круга интересующей слушателя информации
На оценочном уровне	Критическое	Выяснение истинности/ложности информации; выявление ценности суждения	

Знания о видах слушания помогают педагогу соотнести тот или иной вид слушания с целевой установкой на смысловое восприятие текста, с условиями протекания слушания и др.

В контексте проблемы профессиональной готовности учителя начальных классов к обучению младших школьников слушанию как виду речевой деятельности весьма значимы общая коммуникативная компетенция педагога и особая коммуникативная компетенция, получившая название «профессиональное педагогическое слушание».

Вслед за Н.А. Ипполитовой, формирование общей коммуникативной компетенции педагога мы рассматриваем в качестве важнейшей задачи профессиональной подготовки учителя начальных классов. Это предполагает: овладение риторическими знаниями о сути, правилах и нормах общения, о требованиях к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях; овладение коммуникативно-речевыми умениями; осознание специфики педагогического общения, особенностей коммуникативно-речевых ситуаций, характерных для профессиональной деятельности учителя; усвоение опыта анализа и создания профессионально значимых типов высказываний; развитие творчески активной речевой личности, умеющей применять полученные знания и умения в новых, постоянно меняющихся условиях, способной искать и находить собственное решение многообразных профессиональных задач; познание будущими педагогами сути речевого идеала как компонента культуры и педагогического идеала как образца педагогического общения [14].

Профессиональное педагогическое слушание — важное и сложное коммуникативно-речевое умение, в полной мере способствующее эффективному общению учителя с учащимися в различных ситуациях (при фронтальном опросе, при слушании ответа учащегося с целью оценивания этого ответа, при слушании в ситуации общения с классом, с учеником вне урока и т.п.); способность воспринимать и понимать речевые сообщения в наиболее оптимальном соответствии с тем содержанием, которое вкладывает в него говорящий ученик, и с теми коммуникативными намерениями, которые имеет в виду слушающий учитель [14; 16].

Исследователи подчеркивают, что профессиональное педагогическое слушание надо формировать специально, учитывая особенности коммуникативной деятельности учителя, его затруднения и ошибки, взяв за основу теорию слушания как речевой деятельности, информацию о видах, способах, приемах педагогического слушания (Н.А.Ипполитова, Т.А.Ладыженская, Л.Е.Тумина и др.).

Особенности профессионального педагогического слушания выделены Г.Д. Ушаковой на основе наблюдений за коммуникативно-речевой деятельностью учителя. Во-первых, учитель слушает одного ученика, одновременно слушая весь класс (слышит рабочий и выделяет нерабочий шум, воспринимает реплики учащихся с места, наблюдает за тем, слушают ли говорящего другие ученики, то есть одновременно со слушанием осуществляет другие виды деятельности: наблюдение, анализ ситуации др.). Во-вторых, коммуникативные намерения учителя

во время слушания высказывания ученика разнообразны: услышать, понять основную мысль высказывания, отметить детали и т.п. (коммуникативно-познавательные задачи); оценить сообщение, выяснить истинность / ложность информации, понять эмоциональное состояние ученика и т.п. (коммуникативно-оценочные задачи). Заметим: слушая, учитель выполняет одновременно несколько коммуникативных намерений. В-третьих, во время диалога учитель, как правило — инициатор, коммуникативный лидер общения. Следовательно, он должен слушать всех высказывающихся учеников (порой говорящих одновременно), обращать внимание класса на самые ценные суждения, направляющие диалог в нужное русло. В ситуации дискуссии следует вести ее так, чтобы она была содержательной, последовательной, чтобы участники спора неизбежно пришли к логическому концу: сделали выводы, поставили новые вопросы. Четвертое: результатом учительского слушания, кроме понимания сообщения, обязательно должно быть ответное действие, в том числе — говорение. Учитель оценивает, исправляет высказывание ученика, делает вывод. Наконец, пятое: слушание — активный процесс, трудная работа, однако учитель-профессионал одинаково внимательно слушает своих подопечных и на первом уроке, и в конце рабочего дня [16].

Специфика педагогического слушания сопряжена с рядом профессиональных трудностей. В процессе слушания необходимо: одновременно оценивать ответы учащихся с разных точек зрения (в соответствии с нормами оценки устных ответов); строго соблюдать нормы литературного языка; свободно владеть материалом предмета; находиться в состоянии постоянной готовности доброжелательно воспринимать нестандартную информацию; сопереживать, обнаруживать способность к эмоциональному восприятию высказываний учащихся; выстраивать адекватную линию невербального поведения [14].

Умения, характерные для профессионального слушания (так же, как и общие аудитивные умения), принято соотносить с видами слушания (глобальным, детальным и конструктивным и избирательным, критическим).

Эти умения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Аудитивные умения

Виды слушания	Общие аудитивные умения	Профессионально значимые умения учителя
Глобальное	– умение полно, целостно определять предметное содержание прослушанного сообщения; – умение схватывать смысл сказанного; – умение в определенной мере понять подтекст сказанного.	– умение схватывать смысл сказанного учеником в его монологическом ответе (сообщении, докладе); – умение схватывать смысл сказанного учеником в ситуации диалога (беседа, фронтальный опрос, дискуссия и т.п.);

Виды слушания	Общие аудитивные умения	Профессионально значимые умения учителя
		<ul style="list-style-type: none"> – умение кратко формулировать содержание и смысл прослушанного монологического высказывания ученика; – умение кратко формулировать содержание и смысл услышанного в диалоге; – умение давать установки на глобальное восприятие звучащего текста; – умение устанавливать, проверять и оценивать уровень восприятия звучащего текста учениками.
Конструктивное	<ul style="list-style-type: none"> – умение понять основную мысль, структуру звучащего текста; – умение выделять смысловые блоки сообщения; – умение установить связь между основной мыслью и подробностями (деталью) текста; – умение распознавать текстообразующие элементы звучащих высказываний; – умение выделять детали, особенности языкового оформления текста, служащие раскрытию авторского замысла. 	<ul style="list-style-type: none"> – умение в ситуации диалога (полилога) услышать высказывания или их части, необходимые для дальнейшего ведения беседы, для вывода, принятия решения; – умение в ситуации подробного изложения (пересказа текста), ответа по предмету (т.е. в ситуации монолога ученика) воспринять соответствие исходному тексту и коммуникативной задаче; – умение резюмировать сказанное учеником в ситуации, когда речь говорящего была нелогичной, непоследовательной, или требовала наличия коммуникативного лидера (дискуссия); – умение давать школьникам установки на конструктивное восприятие звучащего текста; – умение устанавливать, проверять и оценивать уровень конструктивного восприятия звучащего текста учениками.
Избирательное	<ul style="list-style-type: none"> – умение соотносить реальное содержание текста с его темой и коммуникативной задачей; – умение выделять на слух информативно значимую часть сообщения, выделять в нем ключевые моменты, главное и детали. 	<ul style="list-style-type: none"> – умение соотносить содержание устного высказывания ученика с коммуникативной задачей; – умение «реконструировать» (устанавливать) знания ученика по деталям его сообщения, особенно если оно сбивчиво, непоследовательно;

Виды слушания	Общие аудитивные умения	Профессионально значимые умения учителя
		– умение давать школьникам установки на избирательное восприятие звучащего текста; – умение устанавливать, проверять и оценивать уровень избирательного восприятия звучащего текста учениками.

Сказанное дает основание утверждать, что профессиональное педагогическое слушание предполагает различное восприятие звучащего текста и различную ответную реакцию — в зависимости от характера установки, определяющей конкретные задачи слушания в реальной речевой ситуации образовательного процесса.

Методическая (лингводидактическая) компетенция учителя начальных классов в области обучения слушанию предполагает: знание достижений методики начального обучения родному (русскому) языку в анализируемой области; умение построить собственную научно обоснованную программу обучения младших школьников слушанию с учетом особенностей контингента учащихся.

Впервые вопросы обучения аудированию (слушанию) были выявлены, исследованы и описаны в методике преподавания иностранных языков, в том числе русского как неродного (Н.И. Гез, Н.В. Елухина, А.И. Черкашина, Г.Н. Шарапкина и др.). К числу наиболее изученных вопросов принято относить: определение перечня аудитивных умений; создание системы упражнений для обучения слушания.

В работах Н.И. Гез и Н.В. Елухиной раскрыта весьма продуктивная идея постепенного формирования у учащихся умений и навыков слушания: от развития техники слушания (аудирования) до умений, связанных с пониманием звучащего высказывания (текста) в условиях, приближенных к естественному речевому общению [6].

В первую группу входят умения, развивающие технику слушания. По нашему мнению, для разработки проблемы обучения слушанию в рамках методики родного языка актуальны следующие, названные Н.И. Гез, умения: пользоваться ориентирами восприятия для запоминания последовательности воспринимаемых явлений; прогнозировать содержание на уровне фраз, смысловых блоков, текста; приспособляться к индивидуальным особенностям говорящего, к различной скорости предъявления высказывания

Для решения задачи первого этапа обучения аудированию — развития механизмов слушания (речевого слуха, вероятностного прогнозирования, памяти) — Н.И. Гез разработаны упражнения, развивающие механизмы вероятностного прогнозирования и памяти. В методике обучения аудированию родной речи с успехом могут быть использованы следующие задания: послушайте текст, выберите

из предложенных заголовков такие, которые подходят к содержанию текста; прослушайте текст дважды, после второго прослушивания назовите пропущенный фрагмент; скажите, о чем может идти речь в тексте со следующим заголовком, прослушайте текст, проверьте свои предположения [6].

Самостоятельную группу умений составляют коммуникативно-речевые умения. Назовем некоторые: определять наиболее информативные части сообщения; устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования; соотносить содержание с ситуацией общения; использовать невербальные средства общения для выделения основной информации, для создания установки на выполнение определенной деятельности с речевым сообщением; совмещать в процессе восприятия мнемическую и более сложную логико-смысловую деятельность.

Для развития коммуникативно-речевых умений Н.И. Гез предлагает следующие упражнения. В начале обучения целесообразно использовать опоры (картинки, рисунки, план, ключевые слова и т.д.) для слушания; затем обучение слушанию должно осуществляться без каких-либо опор. Наконец, предлагаются упражнения, направленные на развитие умения смысловой переработки и фиксации воспринятой информации. Например: сгруппируйте прослушанный материал по степени важности; прослушайте описание ситуации, изобразите воспринятое на схеме, рисунке; сопоставьте прослушанный текст с графическим текстом, посвященным аналогичной теме, сравните содержание по сходству / различию, дайте аргументированную оценку прослушанному [6].

В трудах Г.Н. Шарапкиной умения воспринимать информацию на слух соотносятся со стадиями слушания. Так, на стадии прогнозирования младшим школьникам важно уметь предположить тему, подтемы, отдельные факты, детали по заголовку текста, предварительной беседе, началу текста. На стадии смыслового восприятия учителю начальных классов целесообразно развивать у учащихся умения выявлять тему, подтемы, основные факты, новую и известную информацию, главное и второстепенное. На стадии понимания смысла звучащего текста учитель должен формировать следующие умения: соотносить получаемую информацию с воспринятой ранее; устанавливать связь между отдельными фактами; объединять отдельные факты в более крупные смысловые блоки; делать выводы [18].

Анализ трудов по методике преподавания иностранных языков позволил нам определить факторы, которые следует учитывать при обучении младших школьников слушанию. Среди них: степень сформированности у учащихся механизмов восприятия, внимания, памяти, вероятностного прогнозирования, речевого слуха; особенности конкретного контекста, в котором происходит общение; личность говорящего; условия приема информации — наличие опор и ориентиров, помех при восприятии информации и др.; особенности текста (функциональный стиль, жанр, объем, длительность звучания) [17].

Вопросы обучения младших школьников слушанию в методике обучения русскому (родному) языку освещены в трудах многих современных ме-

тодистов: Т.В. Атапиной, М.Т. Баранова, Л.Н. Вьюшковой, Т.И. Зиновьевой, Е.К. Ибакаевой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Т.Д. Сеговой, Н.Н. Сергеевой, М.С. Соловейчик, Л.Е. Туминой, Г.Д. Ушаковой и др.

Проблема обучения слушанию (аудированию) впервые была поднята в XIX веке, в период зарождения методической науки. Так, Ф.И. Буслаев замечает, что важную роль в преподавании русского языка играет развитие у учащихся практической способности, «состоящей в том, чтобы понимать выраженное устными формами речи» [4: с. 95].

Вслед за Ф.И. Буслаевым, идея формирования у учащихся умений слухового восприятия находит отражение в трудах методистов начального обучения русскому языку. По мнению К.Д. Ушинского, развитие детей на первых этапах обучения невозможно без формирования и развития у них способностей воспринимать на слух информацию, необходимо «...приучить детей... слушать внимательно, а потом усваивать и передавать услышанное» [15: с. 126].

В середине XX века М.Т. Баранов ввел понятие «культура слушания», обнаружил проблему обязательного обучения младших школьников культуре слушания. По мнению известного методиста, младшие школьники должны получить определенные сведения: умение слушать не менее важно, чем умение говорить, слушание и говорение одинаково важны в межличностном и групповом общении; хорошее слушание облегчает усвоение новой информации, способствует установлению контактов между людьми; умеющий слушать не перебивает, не спорит понапрасну; в умении слушать проявляются воспитанность собеседника, уважение к другому человеку, то есть его культура [3].

Значительное число публикаций, посвященных различным аспектам обучения слушанию, появилось в конце XX века. Т.В. Атапиной разработана оригинальная методика обучения школьников слушанию в процессе подготовки к написанию изложения на уроках русского языка [1]. Т.А. Ладыженская рекомендует проводить обучение слушанию в связи с развитием устной речи (говорения), с развитием речевого слуха. Задача «научить слушать» определяется как составная часть задачи «помочь детям осмыслить их речевую практику, то, что представляет собой речь, речевую деятельность, в процессе которой воспринимается или создается текст», а также — одна из задач обучения фонетике и графике, которая заключается в совершенствовании умения «слышать и анализировать устную звучащую речь» [9: с. 87].

В последние десятилетия исследователи-методисты обращаются к различным аспектам обучения слушанию в контексте общей проблемы совершенствования речевой деятельности младших школьников. Обоснована целесообразность (Л.Н. Вьюшковой и Н.Ю. Крыловой) опоры в процессе обучения слушанию на принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, доказано, что детей следует учить не слушанию вообще, а определенному виду слушания, в зависимости от предполагаемой деятельности (слушай, чтобы понять и при необходимости задать вопросы; слушай,

чтобы пересказать; слушай, чтобы проанализировать; слушай, чтобы оценить). Исследованы (Е.К. Ибакаевой, Н.В. Нефедовой и Т.Д. Сеговой) возможности взаимосвязанного обучения младших школьников аудированию как виду речевой и учебной деятельности. Названы (М.С. Соловейчик) умения восприятия высказываний, которые следует формировать у младших школьников посредством создания речевой ситуации. В качестве русла, в рамках которого осуществляется целенаправленное обучение слушанию, предложена (А.С. Львовой, Н.И. Махновской, А.И. Узылтуевой) учебная дискуссия, обеспечивающая высокую учебную мотивацию и потребность в общении. Научно обоснована (Г.Д. Ушаковой) важность профессионального педагогического слушания как особой компетенции учителя для обеспечения успеха в деле формирования аудитивных умений учащихся.

В настоящее время в методической науке утвердилось мнение: решение практических задач обучения младших школьников слушанию требует учета роли и функций слушания в учебном процессе, выявления условий эффективного слушания, особенностей работы механизмов, обеспечивающих восприятие устной речи, характеристики видов слушания, уровней понимания текста, необходимых в учебной деятельности. Решение названных задач позволит ответить на главные вопросы обучения слушанию: зачем учить, чему учить, как учить и почему так, а не иначе.

Анализ трудов Т.Г. Винокур, Т.А. Ладыженской, А.С. Львовой и др. позволил обнаружить, что наметились новые направления обучения младших школьников слушанию, позволяющие существенно повысить его эффективность. Первое направление этой работы — обучение невербальному общению, так как качество слушания во многом зависит от умения участников общения правильно оценивать мимику, жесты, движения, позы, направленность взгляда говорящего. Эти средства общения дают младшему школьнику дополнительные сведения о внутреннем состоянии собеседника в процессе слушания, о его отношении к предмету обсуждения, о реакции на те или иные слова говорящего, то есть позволяют лучше понять собеседника, повышают эффективность слушания [5; 9].

Второе направление — знакомство младших школьников с видами, способами и приемами слушания, которые способствуют более осознанному восприятию материала в различных коммуникативных ситуациях. Выбор приемов зависит от вида слушания. Так, нерефлексивное слушание протекает в форме внимательного молчания, которое у младших школьников развито слабо. Если обсуждаемая проблема заинтересовала ребенка, он не может молчать. Младшего школьника в большей степени интересует собственное мнение, нежели мнения одноклассников, поэтому ему хочется самому высказаться. Целесообразно знакомить младших школьников с приемами нерефлексивного слушания: во-первых, с употреблением в речи фраз типа: «Да!», «Понимаю...», «Это интересно!»; во-вторых, с использованием невербальных средств общения, выражающих одобрение, интерес, по-

нимание. Рефлексивное слушание предполагает активное вмешательство в речь говорящего посредством приемов рефлексивного слушания: выяснения, перефразирования, резюмирования [14].

Третье направление обучения слушанию — формирование внимательного слушателя, чему способствует установка на восприятие, благодаря которой у младшего школьника создается внутреннее состояние сосредоточенности, готовности к приему информации. Если подобной потребности нет, складывается ситуация, когда имеет место «состояние слышания без целенаправленного слушания», то есть «пассивное слушание». Таким образом, использование различных установок формирует внимательного слушателя, позволяет обучить младших школьников различным видам слушания: глобальному, детальному и критическому [1; 11].

Становление профессиональной компетенции учителя начальных классов — процесс, обусловленный многими факторами. Однако важнейшее из них, по нашему мнению, — осознание самим педагогом важности достижения им высокого уровня сформированности совокупности знаний, умений, способностей, инициатив, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности в области обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности. Это — творческий уровень компетенции, профессиональное мастерство, полная реализация, «самоосуществление» личности в творческой профессиональной деятельности.

Литература

1. *Атапина Т.В.* Методика обучения слушанию на уроках русского языка (при работе над изложением): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Атапина. — М.: МПГУ, 1994. — 16 с.
2. *Атватер И.* Я вас слушаю. Психология внимания / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова / И. Атватер. — М.: Наука, 2001. — 251 с.
3. *Баранов М.Т.* Методика преподавания русского языка в школе / М.Т. Баранов. — М.: Издательский дом «Академия», 2000. — 401 с.
4. *Буслаев Ф.И.* Преподавание отечественного языка / Ф.И. Буслаев. — М.: Просвещение, 1992. — 324 с.
5. *Винокур Т.Г.* Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. — М.: Русский язык, 1993. — 293 с.
6. *Гез Н.И.* Методика обучения иностранным языкам в школе / Н.И. Гез. — М.: Издательский дом «Академия», 1998. — 411 с.
7. *Зимняя И.А.* Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности / И.А. Зимняя // Иностраный язык в школе. — 1973. — № 4. — С. 20–24.
8. *Ильина В.И.* Психология обучения аудированию: учебное пособие по курсу психологии / В.И. Ильина. — М.: Наука, 1999. — 301 с.
9. *Ладыженская Т.А.* Речевая деятельность / Т.А. Ладыженская. — М.: Наука, 1998. — 321 с.

10. *Львов М.Р.* Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Издательский дом «Академия», 2000. – 403 с.
11. *Нефедова Н.В.* Обучение слушанию как виду речевой и учебной деятельности учащихся старших классов: Автореф. ... дис. канд. пед. наук / Н.В. Нефедова. – Екатеринбург: СПГУ, 2004. – 22 с.
12. Примерные программы начального общего образования: в 2-х ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2009. – 317 с. – (Стандарты второго поколения).
13. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. образования» / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Издательский дом «Академия», 1997. – С. 223–339.
14. *Тумина Л.Е.* Слышать, слушать, понимать / Л.Е.Тумина // Педагогическая риторика / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Издательский дом «Академия», 2001. – 387 с.
15. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 2-х тт. / К.Д. Ушинский. – Т. 1. – М.: Просвещение, 2001. – 321 с.
16. *Ушакова Г.Д.* Методика обучения студентов слушанию как профессиональному умению: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Д. Ушакова. – М.: МПГУ, 1993. – 22 с.
17. *Черкашина А.И.* Теоретическое обоснование структуры и содержания учебных пособий по обучению аудированию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.И. Черкашина. – М.: МПГУ, 2003. – 22 с.
18. *Шарапкина Г.Н.* Теория речевой деятельности / Г.Н. Шарапкина. – М.: Наука, 1998. – 401 с.

Literatura

1. *Atapina T.V.* Metodika obucheniya slushaniyu na urokax russkogo yazy'ka (pri rabote nad izlozheniem): avtoref. ... dis. kand. ped. nauk / T.V. Atapina. – М.: MPGU, 1994. – 16 s.
2. *Atvater I.* Ya vas slushayu. Psixologiya vnimaniya / Pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanova / I. Atvater – М.: Nauka, 2001. – 251 s.
3. *Baranov M.T.* Metodika prepodavaniya russkogo yazy'ka v shkole / M.T. Baranov. – М.: Izdatel'skij dom «Akademiya», 2000. – 401 s.
4. *Buslaev F.I.* Prepodavanie otechestvennogo yazy'ka / F.I. Buslaev. – М.: Prosveshhenie, 1992. – 324 s.
5. *Vinokur T.G.* Govoryashhij i slushayushhij. Varianty' rechevogo povedeniya / T.G. Vinokur. – М.: Russkij yazy'k, 1993. – 293 s.
6. *Gez N.I.* Metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam v shkole / N.I. Gez. – М.: Izdatel'skij dom «Akademiya», 1998. – 411 s.
7. *Zimnyaya I.A.* Psixologicheskaya karakteristika slushaniya i govoreniya kak vidov rechevoj deyatel'nosti / I.A. Zimnyaya // Inostranny'j yazy'k v shkole. – 1973. – №4. – S. 20–24.
8. *Il'ina V.I.* Psixologiya obucheniya audirovaniyu: uchebnoe posobie po kursu psixologii / V.I. Il'ina. – М.: Nauka, 1999. – 301 s.
9. *Lady'zhenskaya T.A.* Rehevaya deyatel'nost' / T.A. Lady'zhenskaya. – М.: Nauka, 1998. – 321 s.

10. *L'vov M.R.* Osnovy' teorii rechi / M.R. L'vov. – M.: Izdatel'skij dom «Akademiya», 2000. – 403 s.
11. *Nefedova N.V.* Obuchenie slushaniyu kak vidu rechevoj i uchebnoj deyatel'nosti uchashixsya starshix klassov: avtoref. ... dis. kand. ped. nauk / N.V. Nefedova. – Ekaterinburg: SPGU, 2004. – 22 s.
12. Primerny'e programmy' nachal'nogo obshhego obrazovaniya: v 2-x ch. – Ch. 1. – M.: Prosveshhenie, 2009. – 317 s. – (Standarty' vtorogo pokoleniya).
13. Russkij yazyk v nachal'ny'x klassax: Teoriya i praktika obucheniya: ucheb. posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedenij po spec. «Pedagogika i metodika nach. obrazovaniya» / M.S. Solovejchik, P.S. Zhedek, N.N. Svetlovskaya i dr.; pod red. M.S. Solovejchik. – M.: Izdatel'skij dom «Akademiya», 1997. – S. 223–339.
14. *Tumina L.E.* Sly'shat', slushat', ponimat' / L.E. Tumina // Pedagogicheskaya ritorika / Pod red. N.A. Ippolitovoj. – M.: Izdatel'skij dom «Akademiya», 2001. – 387 s.
15. *Ushinskij K.D.* Pedagogicheskie sochineniya: v 2-x tt. / K.D. Ushinskij. – T. 1. – M.: Prosveshhenie, 2001. – 321 s.
16. *Ushakova G.D.* Metodika obucheniya studentov slushaniyu kak professional'nomu umeniyu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / G.D. Ushakova. – M.: MPGU, 1993. – 22 s.
17. *Cherkashina A.I.* Teoreticheskoe obosnovanie struktury' i sodержaniya uchebny'x posobij po obucheniyu audirovaniyu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A.I. Cherkashina. – M.: MPGU, 2003. – 22 s.
18. *Sharapkina G.N.* Teoriya rechevoj deyatel'nosti / G.N. Sharapkina. – M.: Nauka, 1998. – 401 s.

Психология

А.А. Чекалина

Женственность в представлениях современных педагогов

Женщины и феномен женственности находятся в фокусе исследований широкого спектра социальных и гуманитарных дисциплин. Осмысление психологического своеобразия женственности предпринято в трудах З. Фрейда, К. Г. Юнга, К. Хорни, О. Вейнингера, А. Менегетти, Г. Хофстеда, Б. Фридан, С. Бем, И. Жеребкиной, Е. Ивановой и др. Важнейшее значение для изучения женственности имеют работы представителей «первой» (А. Адамс, Ф. Райт, Э. Стэнтон, М. Уоллстонкрафт и др.), «второй» (С. де Бовуар, К. Миллет, С. Фарстоун и др.) и «третьей» (Л. Ирригарей, Ю. Кристева, Х. Сиксу и др.) «волн» феминизма. Основываясь на феминистическом подходе, разрабатывают различные сюжеты «женской истории» Е. Вардиман, Т.Н. Джаксон, О. В. Дмитриева, И. А. Краснова, Г.А. Попова, М.В. Тендрякова и др. Гендерологический анализ феминности / маскулинности произведён в работах зарубежных (Дж. Батлер, С. Бем, Д. Келли, Г. Рубин, Дж. Скотт, Н. Чодороу, Дж. Хубер и др.) и отечественных (О.А. Воронина, С. Жеребкин, И.А. Жеребкина, Е. Здравомыслова, Т. А. Клименкова, Н.Л. Пушкарева, Л.П. Репина, Л.Л. Рыбцова, А. Темкина, А. Усманова и др.) учёных.

Однако в современной психологии отсутствуют обобщенные исследования, посвящённые особенностям феноменологии и развития женственности и осмыслению эволюции этого понятия в результате профессионального развития. Это обусловило выбор объекта и предмета данного исследования, определило его цель и задачи.

Цель исследования заключается в изучении представлений о женственности современных женщин-учителей. Задачами исследования стали: анализ теоретико-методологических подходов к категориям «гендер личности», «гендер женщины-учителя», «женственность»; разработка программы эмпирического исследования; анализ феномена женственности в понимании современных учителей-женщин.

В качестве объекта исследований обозначена психическая деятельность современных российских гетеросексуальных женщин, включенных в профессиональную педагогическую деятельность учителя начальных классов. Предметом теоретико-эмпирического исследования выступил феномен женственности, предмет конкретизировался через отношение к собственной женственности, определение объема, содержания данного понятия, выделение типов и уровней представлений о женственности, характер воспитательных стереотипов, динамику изменения представлений на протяжении профессионального пути.

Исходные теоретико-психологические идеи работы следующие.

Категория женственности (феминности), как и категория мужественности (маскулинности) — полоспецифичные характеристики, выступающие как базовые при анализе гендера личности. Женственность и мужественность — нормативные представления о соматических, психологических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин. Понятия «маскулинность-феминность» рассматриваются как дескриптивная, описательная категория, обозначающая совокупность поведенческих и психологических черт, свойств и способностей, объективно присущих мужчинам / женщинам; как аскриптивная категория — один из элементов символической культуры общества, совокупность социальных представлений, установок и верований о том, что мужчина / женщина собой представляют, какие качества им приписываются; как прескриптивная категория — система предписаний, имеющих в виду не среднестатистического, а идеального «настоящего» мужчину / женщину, нормативный эталон мужественности/женственности (И.С. Кон).

Феминность (женственность) также определяет характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе (Э. Гидденс), или же социальное выражение позиции, внутренне присущие женщине по мнению общества (L. Tuttle). Согласно феминистским воззрениям, феминность — это произвольная категория, которой женщину наделил патриархат (Э. Сикс, Ю. Кристева). Существует также представление, согласно которому феминность — особая «равноценная-но-другая» противоположность маскулинности. Феминность в рамках андроцентричной культуры определяется как маргинальная по отношению к существующему символическому порядку, где маскулинность выступает как норма.

Женственность занимает различное место в моделях гендерной идентичности. В биполярной модели все полоспецифичные характеристики, присущие индивиду, проявляются в поведении и рассматриваются как расположенные на одной шкале с двумя полюсами, то есть мужчина должен обладать маскулинной идентичностью, а женщина — феминной. В мультиполярной модели гендер личности кроме маскулинных и феминных свойств включает в себя и другие характеристики гендерной направленности: (Д. Спенс, Р. Костнер, Д. Аубе, И.С. Кон). Андрогинная модель основана на идее примирения полов, устраняет культурные определения феминного и маскулинного способов

социального бытия и призывает к личностным проявлениям, отличающимся своеобразием, оригинальностью, индивидуализированностью (С. Бем).

Мы считаем, что проблема женственности и ее поведенческого выражения по сути междисциплинарная; современное понимание женственности разнородно, многоаспектно, не имеет четко очерченных границ: от патриархатно-традиционного понимания, связанного с зависимостью, слабостью, смирением, до активно-агрессивного, включающего установки на инициативность, доминирование, силу. Женственность не может быть детерминирована только биологическим полом, в ее выражении значимы психологические, социально-психологические и социальные позиции женщины (и мужчины), это продукт исторических, культурных и общественных институтов. Исследователи отмечают их противоречивый характер, связанный с сохранением «выраженного традиционализма и патриархатности при развитии системных модернизационных процессов» [1].

Не углубляясь в факторы и условия развития женственности, отметим среди них роль профессионализации, задающей женщине деловые, инструментальные ориентиры, расширяющие ее приватное пространство, активизирующие ее социальное поведение, и в конечном итоге, изменяющие ее социальный статус, гендерные стереотипы и представления о собственной женственности. Социализация современных педагогов-женщин проходила в советское и постсоветское время. Социологи называют их гендерные соглашения — принятые в обществе формы взаимоотношений мужчин и женщин — контрактами «работающей матери». В настоящее время профессиональная деятельность женщин осуществляется в новых социальных, экономических и политических условиях, изменяется гендерная система. Распространяется контракт «равного статуса», в соответствии с которым на смену иерархии патриархата приходит выравнивание положения прав и возможностей мужчин и женщин в публичной и приватной сферах. Соответственно постепенно меняются и гендерные стереотипы женщин.

Мы считаем, что гендер женщины-учителя определяется сочетанием феминно-, маскулинно-, андрогинно- или недифференцированных представлений личности о себе как о женщине и профессионале, своих особенностях, возможностях, определенных гендерных и профессиональных идеалах, стереотипах, эмоционально-ценностным отношением к себе, проецирующимся на предпочтения, выборы, особенности гендерного и профессионального поведения и общения. Представления о собственной женственности — один из значимых компонентов гендера женщины-учителя [4], отражающихся на выборе воспитательных воздействий, приоритетах в воспитании.

Гендер учителя, в том числе и представления о собственной женственности и ее проявлении, — динамичное образование, способное развиваться и изменяться в процессе профессионального функционирования учителя, достигать в своем развитии определенных уровней. Закономерностями развития гендера выступают взаимосвязи и взаимовлияние представлений о собственной женственно-

сти / мужественности, механизмами развития гендера женщины-учителя служат разрешение противоречий между своими и стереотипными представлениями о женственности / мужественности, между гендерными представлениями и инструментальными требованиями профессиональной деятельности.

Анализ теоретической литературы и методологических позиций, определение понятийного аппарата и понимание места понятия «женственность» в характеристике гендера женщины позволили продумать экспериментальную программу. В данной программе приняли участие учителя-женщины начальных классов с разным стажем педагогической работы, общее количество респондентов 528 чел. Исследование было выполнено на шести выборках, в соответствии с задачами исследования выборка рассматривалась целиком и повыборочно; для этого респонденты были разбиты на 5 групп: 1 группа — со стажем от 0 до 1 года (рабочее наименование «стажеры»), 2 группа — со стажем от 2 до 5 лет («начинающие профессиональную деятельность»), 3 группа — со стажем от 5 до 10 лет («мастера»), 4 группа — учителя со стажем от 10 до 20 лет («профессионалы»), 5 группа — со стажем от 20 лет («наставники»). Критерием выделения групп послужили данные исследований о стадиях становления профессионала как динамического, непрерывного процесса проектирования личности (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер и др.). Соответствующим был возрастной диапазон респондентов, таким образом была обеспечена репрезентативность выборки.

В данном исследовании решались задачи изучения гендерных представлений и гендерных стереотипов женщин-учителей по отношению к воспитанию учеников; определено содержание понятий «феминность» и «маскулинность» в сознании учителей-женщин, их взаимосвязи и соотношения в структуре личности; выявлены типы женщин-учителей начальных классов на основе анализа и классификации их гендерных представлений. Также решалась задача выявления особенностей изменения структурно-функциональных компонентов гендера учителей на разных этапах профессиональной деятельности.

Для изучения *гендерных представлений* мы использовали модифицированный вариант методики BSRI (Bem Sexe Role Inventory) — О.Г. Лопуховой. В оригинальном варианте методика представляет собой тест, основанный на принципе самооценки своих личностных качеств, состоящий из трех вербальных шкал [2]. Каждая шкала содержит по 20 характеристик: маскулинности, феминности и общих, нейтральных (в одинаковой степени характерных как для мужчин, так и для женщин). Модификация О.Г. Лопуховой позволила сконструировать тест, нацеленный на определение психологического пола личности, содержащий три соответствующие шкалы по 14 качеств в каждой. Характеристики каждой из шкал чередуются. При тестировании предлагается оценить степень выраженности каждой характеристики у себя по семибалльной шкале (от 1 — если характеристика «никогда не бывает верна», до 7 — «всегда или почти всегда верна»). Шкала нейтральных характеристик — буферная и не подвергается анализу. В результате выявляется уровень

маскулинности, феминности, андрогинности или недифференцированности психологического пола личности испытуемых от 12 лет и старше.

Содержание маскулинных представлений составляют личностные проявления индивидуализма (самостоятельность, независимость и др.), проявления индивидуалистических позиций во взаимоотношениях с широким кругом людей (напористость, способность быть лидером, доминирование и др.), характеристики активного, доминантного и инструментального типа поведения (агрессивность, готовность рисковать и др.). Входящие в шкалу маскулинности характеристики — составная часть для проявления активности и достижения успеха в макросоциальной среде.

Содержание феминной шкалы составляют характеристики, необходимые для установления и поддержания близких межличностных взаимоотношений (стремление утешить, мягкость в высказываниях и др.), экспрессивные характеристики поведения (уступчивость, сострадательность и др.), характеристики, подразумевающие высокий уровень эмпатии и направленность на коллективизм (восприимчивость к нуждам других и др.). Содержание феминной шкалы отражает пассивную, зависимую ролевую позицию, нацеленную на достижение успеха в отношениях в неформальной микросоциальной среде.

Содержание шкалы нейтральных характеристик составили положительные или нейтральные черты личности, проявляющиеся во взаимоотношениях как в микро-, так и макросоциальной среде.

В исследовании *гендерных стереотипов* приняли участие женщины-учителя начальных классов и воспитатели групп продленного дня, работающие в начальных классах, всего 41 человек. Методом настоящего исследования было избрано анкетирование, предлагаемая анкета — модифицированный вариант анкеты «Что я думаю о «женском» и «мужском» воспитании?» (Л.В. Штылева, Е.Б. Петрушина) [3]. Ее цель — выявление индивидуальных гендерных представлений о «типично женском» и «типично мужском». Учителя отвечали на вопросы о том, какие качества у них ассоциируются с понятиями «настоящий мужчина» и «настоящая женщина», что они подразумевают под понятиями «женское счастье» и «мужское счастье», существуют ли мужские и женские профессии и на другие вопросы. Представления о воспитании мальчиков и девочек выявлялись с помощью анализа ответов на вопросы, нужно ли воспитывать мальчиков и девочек по-разному и в чем это проявляется, как можно охарактеризовать мальчиков и девочек, с которыми взаимодействуют, с кем легче работать — с мальчиками или девочками.

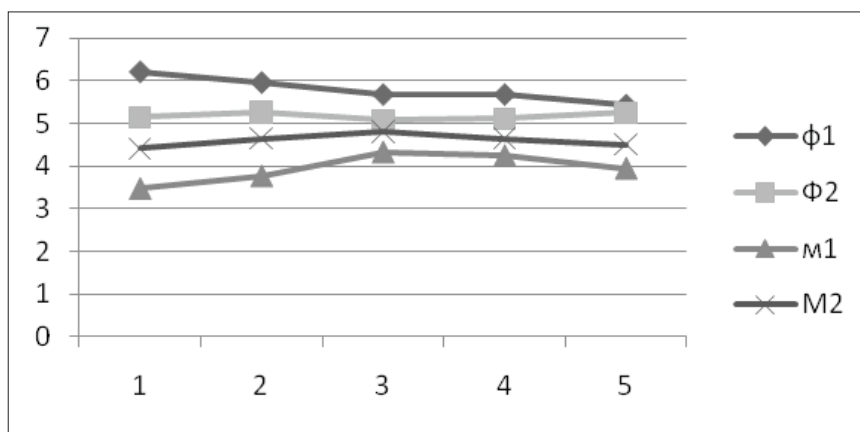
Для обнаружения интересующих фактов и закономерностей результаты были обработаны методами математической статистики с помощью программ Statistika 6.0 и MO Excel 2007. При анализе использовались методы процентного, корреляционного, факторного анализа, методы качественного анализа результатов, контент-анализа. Достоверность различий между средними величинами показателей, характеризующими данную выборку, оценивалась с помощью *t*-критерия Стьюдента.

Проведенное эмпирическое исследование позволило конкретизировать гендерные особенности современных женщин-учителей.

Отношение к собственной женственности. Женщины довольно единодушны в достаточно высокой оценке своей женственности, но с большим разбросом оценивают собственные маскулинные проявления. Высокий уровень женственности (80%) и свою низкую маскулинность (20%) отмечают молодые девушки (1 группа) практически без стажа работы (показатели $\Phi_{\text{макс}} = 6,2 / M_{\text{мин}} = 3,467$), и, наоборот, с возрастанием стажа работы все меньше женщин оценивают уровень женственности высоко (47,4% учителей-наставников), а уровень мужественности — низко (15,8% тех же учителей-наставников). Этап «мастерства», активной профессиональной деятельности сопровождается ростом маскулинных тенденций в личностных качествах женщин ($M_{\text{макс}} = 4,333$), на завершающем этапе профессионального развития наблюдается максимальное отрицание женщинами своих женственных качеств ($\Phi_{\text{мин}} = 5,421 / M = 3,947$).

Субъективно женщины выше оценивают свою женственность и ниже — мужественные проявления, чем показывают объективные подсчеты. Большую критичность и рефлексивность в оценке своей феминности продемонстрировали учителя завершающего этапа педагогической деятельности: их субъективные и объективные показатели феминности практически равны (см. диагр. 1).

Диаграмма 1



Примечание: по вертикали — показатели величин «женственности» и «мужественности»; по горизонтали — группы учителей. Φ_1, m_1 — субъективные показатели феминности / маскулинности; Φ_2, M_2 — объективные результаты по показателям феминности / маскулинности.

Исследование показало, что в самовосприятии женщин сочетаются феминные и маскулинные характеристики, дополняющиеся определенным образом между собой, но никак не ортогональные, взаимоисключающие. В их сознании высокий уровень женственности (отметили 65% респондентов) может сочетаться как с низким уровнем мужественности (15,67%), так и с вы-

соким (17,9%). И наоборот, низкий уровень маскулинности в представлениях женщин сочетается и с высоким, и с низким уровнем феминности (14,19%).

Итак, учителя считают себя определенно феминными. Маскулинность оценивается ими более широко и возрастает с этапами профессионального пути. Собственные феминные и маскулинные проявления женщины субъективно воспринимают как противоположные, что вполне соответствует традиционным биполярным стереотипам. На завершающих же этапах педагогической деятельности наблюдается сбалансированность маскулинных и феминных характеристик в сознании женщин, сглаженность различий между ними.

Объем понятия «женственность». Объем понятия «женственность» у учителей начальных классов четко не очерчен. В это понятие включен широкий список личностных качеств, изменяющийся в процессе продвижения их по профессиональному и жизненному пути. В понятие «феминность» женщины-учителя традиционно включают характеристики, необходимые для установления и поддержания близких межличностных взаимоотношений (стремление утешить, мягкость в высказываниях и др.), экспрессивные характеристики поведения (уступчивость, сострадательность и др.), характеристики, подразумевающие высокий уровень эмпатии и направленность на коллективизм (восприимчивость к нуждам других и прочее). Содержание феминной шкалы в целом отражает пассивную, зависимую ролевую позицию, нацеленную на достижение успеха в отношениях в неформальной микросоциальной среде.

«Мужественность», в понимании обследуемых женщин-учителей, относительно однозначно трактуется на всех этапах профессионализма.

В понятие «маскулинность» женщины-учителя традиционно включают личностные проявления индивидуализма (самостоятельность, независимость, проявления индивидуалистических позиций во взаимоотношениях с широким кругом людей, напористость, способность быть лидером, доминирование и др.), характеристики активного, доминантного и инструментального типа поведения (агрессивность, готовность рисковать и др.). Входящие в шкалу маскулинности характеристики — составная часть для проявления активности и достижения успеха в макросоциальной среде.

Содержание понятия «женственность». Понятия «феминности» и «маскулинности» у женщины-учителя и сегодня традиционны и соответствуют социальным стереотипам.

Содержание представлений о феминности различаются у учителей с разным стажем. Для первой выборки учителей-«стажеров» «женственность» тесно (и положительно) связана с показателями «уступчивости», «склонностью к проявлению чувств», «нежностью», «сострадательностью», «мягкостью в высказываниях», «стремлением утешить», «обаянием», «ориентацией в поведении на традиции и нормы», «доверчивостью», «порядочностью», «детской непосредственностью», «красотой» и (отрицательно) с показателями «напористости», «внеш-

ней сдержанности», «выносливости». Изменение показателя «женственности» сопровождается изменением большинства феминных признаков; изменяются показатели некоторых нейтральных признаков; при увеличении показателей «женственности» уменьшаются показатели маскулинных признаков.

У представителей второй выборки — «начинающих» педагогическую деятельность учителей (со стажем до 5 лет) положительная тесная связь выявилась при анализе корреляций параметра «женственность» со шкалами «умение самоутвердиться», «нежность», «готовность рисковать», «порядочность», «трудолюбие», «чувство юмора». Показатели феминности связаны преимущественно с маскулинными и нейтральными качествами.

Результаты анализа содержания гендерных представлений у женщин-учителей выборки «мастеров» представлены следующим образом. Для этих женщин женственность тесно и положительно связана с «мягкостью в высказываниях», «обаянием», «вежливостью» и «красотой». Данный перечень почти полностью принадлежит феминному тезаурусу.

Несколько иная картина связей в результатах представителей четвертой выборки — учителей-«профессионалов». Тесные и положительные корреляции «женственности» отмечены со шкалами «умение самоутвердиться», «добросовестность», «нежность», «искренность», «мягкость в высказываниях», «тактичность», «обаяние», «красота». Как видим, здесь представлены все три группы качеств — и феминные, и маскулинные, и нейтральные.

Аналогичная картина определяется при анализе результатов пятой выборки — учителей-«наставников». Здесь также обнаруживаются тесные положительные связи показателей «женственности» с показателями феминных, маскулинных и нейтральных качеств: «застенчивостью», «напористостью», «нежностью», «правдивостью», «сострадательностью», «стремлением утешить», «тактичностью», «трудолюбием», «практичностью», «выносливостью». Отрицательная связь — с показателем «способность действовать в качестве лидера».

Таким образом, данные результаты еще раз подтверждают неоднородную структуру феминного гендера на разных возрастных и профессиональных этапах. Если в начале профессиональной жизни женщины еще демонстрируют и декларируют традиционно феминные качества, противопоставляя их маскулинности, то дальнейшее продвижение их по профессиональному и жизненному пути меняет эту картину: представления о женственности сопряжены и с мужественными качествами, и с нейтральными. Эта сопряженность имеет разнообразный характер на разных этапах профессионального пути: более категорична в начале и более неопределенна на завершающих этапах. То есть называя себя безусловно феминными, женщины с разным стажем педагогической деятельности вкладывают в это понятие разный спектр значений.

Восприятие собственной «мужественности» у обследуемых женщин-учителей, в отличие от восприятия «женственности», относительно однородно —

подавляющее большинство представлений о нем принадлежат маскулинному тезаурусу на всех этапах профессионального и жизненного пути.

Женственность и мужественность педагогов взаимосвязаны. Традиционные биполярные стереотипы женственности отражаются в сознании респондентов нашей выборки. Увеличение показателей мужественности в гендерных представлениях женщин связано с уменьшением показателей собственной женственности ($\rho = -0,134; 0,05\%$). В большей степени женщины воспринимают свои феминные и маскулинные черты как противоположные, что ярче проявилось на ранних этапах профессионализации ($\rho = -0,316; 0,05\%$). Но эти представления меняются в процессе профессионального развития. На завершающем этапе педагогической деятельности женственность и мужественность в сознании женщин относительно согласованы ($\rho = 0,428; 0,05\%$).

Уровни и типы гендерной идентичности. Субъективно считая себя высокофеминными, женщины-учителя, как показало исследование, представляют все типы и уровни гендерной идентичности, но в большинстве они андрогинны. Женщины-учителя начальных классов демонстрируют все уровни гендерной идентичности: низкой, средней, высокой феминности, низкой, средней, высокой маскулинности. В подавляющем большинстве женщины показывают средний уровень выраженности феминности/маскулинности (см. табл. 1).

Таблица 1

**Распределение учителей
по уровням феминности / маскулинности (%)**

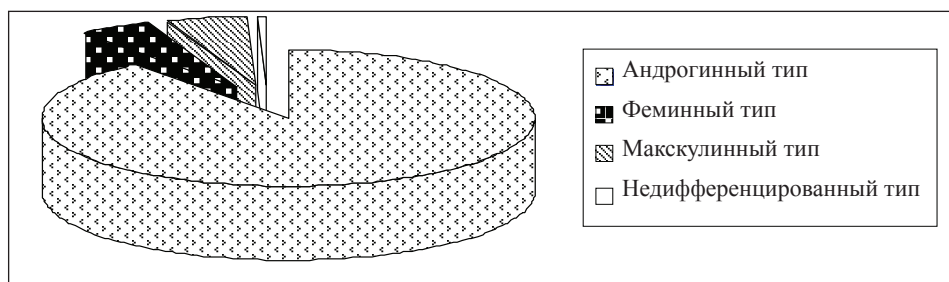
Группы учителей	НФ	СФ	ВФ	НМ	СМ	ВМ
общие результаты	1,3	90,7	1,3	3,3	91,4	5,3
1	0,65	4,6		0,65	3,3	0,65
2		21,9		1,3	27,2	0,65
3		19,2	0,65		17,2	1,98
4		33,1		1,3	31,1	1,98
5	0,65	11,9	0,65		12,6	

Примечание: НФ — показатели низкой феминности, СФ — средние результаты феминности, ВФ — высокая феминность; НМ — показатели низкой маскулинности, СМ — средние результаты маскулинности, ВМ — показатели высокой маскулинности.

Женщины-учителя представляют *все типы гендерной идентичности*: феминный (СФ / НМ, ВФ / НМ, ВФ / СМ), маскулинный (НФ / СМ, НФ / ВМ, СФ / ВМ), андрогинный (СФ / СМ, ВФ / ВМ) и недифференцированный (НФ / М). Подавляющее большинство (89,4%) были отнесены нами к андрогинному типу, что, на наш взгляд, обусловлено характером и спецификой профессиональной деятельности (см. диагр. 2).

Факторизация общей выборки позволила классифицировать представления учителей о себе. Самый мощный фактор получил название «межлич-

Диаграмма 2



ностные отношения – маскулинность». Наибольший вес в факторе занимают шкалы, характеризующие эмоционально-нравственные ценности респондентов (трудолюбие $(-0,610)$, порядочность $(-0,580)$, готовность помочь $(-0,548)$, искренность $(-0,543)$, вежливость $(-0,522)$, добросовестность $(-0,515)$). Данные межличностные позиции респондентов подкреплены их маскулинными представлениями (аналитичность $(-0,498)$, готовность рисковать $(-0,490)$, смелость $(-0,474)$, сила $(-0,457)$).

Сочетание представлений о своих коммуникативных и инструментальных качествах не случайно. Коммуникативные стереотипы подразумевают определенные качества, необходимые для установления и поддержания близких межличностных взаимоотношений — высокий уровень эмпатии и направленность на коллективизм, а также инструментальные характеристики поведения.

Вклад других факторов в суммарную дисперсию ниже. Второй фактор психологических характеристик женщин-учителей можно интерпретировать как «маскулинность – феминность». Он включает преимущественно инструментальные, активные компоненты личностных характеристик (сильная личность $(0,665)$, сила $(0,643)$, способность руководить $(0,553)$, умение самоутвердиться $(0,491)$, доминирование $(0,457)$), экспрессивные (мягкость в высказываниях $(-0,528)$, уступчивость $(-0,490)$, стремление утешить $(-0,458)$), а также коммуникативный показатель — «дружелюбие» $(-0,454)$. Для таких женщин характерна активная, доминирующая тактика поведения, сопряженная с умениями чуткого, тактичного, дружелюбного отношения к партнерам. Такая позиция в поведении основана на потенциале инструментальных — маскулинных и экспрессивных — феминных средств в межличностных отношениях, а такой тип женщин считаем андрогинным.

Третий фактор характеризует качества личности респондентов и включает в себя как яркие феминные (склонность к проявлению чувств $(-0,574)$, терпимость $(0,554)$, нежность $(-0,436)$), так и некоторые маскулинные качества респондентов (внешняя сдержанность $(0,520)$, выносливость $(0,443)$). Этот фактор можно проинтерпретировать как представляющий тип женщин-учителей, проявляющих феминные, экспрессивные качества, опять же в сочетании с маскулинными, то есть андрогинный тип.

Последующая *повыборочно* факторизация представлений учителей с разным стажем позволила получить следующие результаты, логика которых лежит в русле логики анализа факторизации общей выборки.

Таким образом, *типология* гендерных представлений женщин-учителей о себе составляет коммуникативно-маскулинный, андрогинный с преобладанием маскулинных тенденций и андрогинный с преобладанием феминных тенденций типы.

Динамика представлений о женственности. Представления о собственной женственности и мужественности у педагогов *динамичны* и изменяются в зависимости от стажа и возраста респондентов. В субъективных ощущениях учителей-женщин в период подготовки к профессиональной деятельности наблюдается максимальное отрицание женщинами своих маскулинных качеств (Ф / М : 5,15 / 4,42), этапы «мастерства» (Ф / М : 5,07 / 4,81) и «профессионализма» (Ф / М : 5,12 / 4,66), активной профессиональной деятельности, сопровождаются ростом маскулинных тенденций в личностных качествах женщин. На завершающем этапе профессионального развития наблюдается максимальное отрицание женщинами своих феминных качеств, относительный баланс между маскулинными и феминными характеристиками (Ф / М : 5,259 / 4,515).

Гендерные стереотипы женщин-учителей. Выборочное исследование стереотипов показало, что учителя и воспитатели групп продленного дня демонстрируют определенный объем *установок* по отношению к детям разных гендеров: четкие представления о «настоящих мужчинах и женщинах», «женском и мужском счастье», «женских и мужских профессиях», личностных качествах детей разных гендеров и особенностях их воспитания. Гендерные стереотипы учителей вполне традиционны и типичны для нашего общества. Большинство из них придерживаются мнения, что по личностным характеристикам мужчины и женщины больше отличаются друг от друга, чем схожи. Установки по отношению к девочкам направлены на их приобщение и реализацию преимущественно в сфере межличностных отношений, а установки по отношению к мальчикам ориентируют их на реализацию в деятельностной сфере.

Гендерные стереотипы учителей дифференцированы по отношению к детям разных гендеров. К девочкам предъявляется больше педагогических требований, чем к мальчикам, и эти требования существенно различаются. В частности, понятие «настоящесть» женщины объемнее и разноплановее, считается настоящей в отличие от мужчины ей более сложно.

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

на свой внешний облик и быть приятной в межличностных отношениях. Мальчики, которым стереотипы учителей предписывают меньший диапазон и объем требований, должны при этом своего счастья «достичь...». По мнению респондентов, реализоваться в профессии мужчине легче, спектр женских профессий уже и гораздо менее престижен по высказанному мнению педагогов.

Итак, представления о собственной женственности — один из значимых компонентов гендера женщины-учителя. Каковы же особенности представлений о женственности и воспитательных стереотипах у современных женщин-учителей? Понятия «феминности» и «маскулинности» у женщины-учителя и сегодня традиционны и соответствуют социальным стереотипам. Но объем и содержание понятия «феминная женщина» у учителей начальных классов четко не очерчены. Для сознания современной женщины характерны размытые границы представлений о понятии «женственность» и четкие границы представлений о понятии «мужественность». В это понятие включен широкий список личностных качеств, изменяющийся в процессе продвижения их по профессиональному и жизненному пути. «Мужественность», в понимании обследуемых женщин-учителей, относительно однозначно трактуется на всех этапах профессионализма.

Результаты показали несоответствие субъективных представлений женщин о собственной женственности объективным подсчетам. Считая себя высокофеминными, женщины-учителя гораздо более маскулинны, чем они это осознают. Более того, выделенные типы гендерных представлений показали фактическое отсутствие феминных позиций. Учителя, в основном, андрогинны или маскулинны.

Делаем вывод также о взаимосвязи представлений о собственной женственности с представлениями о собственной мужественности, отношение к этим понятиям как противоположным на начальных этапах педагогической деятельности постепенно сменяется их согласованностью в сознании женщин на заключительных этапах профессионализации. Исследование показало динамику этих представлений на этапах профессионального пути.

Исследование показало также несоответствие объективных результатов представлений о женственности обследуемых женщин-учителей их профессиональным воспитательным стереотипам по отношению к мальчикам и девочкам. Ориентируясь на традиционные стереотипы, учителя дифференцируют отношение к детям разного пола. Однако в воспитательных стереотипах педагогов обнаруживаются противоречия. Эти противоречия тем более сильны на фоне неоднозначности феминных представлений самих учителей, возрастания маскулинных тенденций в процессе их профессионального развития, преобладания андрогинных характеристик у самих педагогов и свидетельствуют о консервативности и неактуальности выявленных гендерных стереотипов у женщин-учителей начальных классов

Общая линия развития гендера учителя-женщины, отражая растущий профессионально-личностный потенциал, заключается в изменении представлений о своей феминной / маскулинной природе.


Гендерный анализ представлений женщин-учителей позволяет определить основные направления психологического сопровождения женщин на каждом этапе педагогической карьеры. Полученные эмпирические сведения могут быть использованы в образовательном процессе педагогического вуза, при повышении квалификации педагогов, для просветительской и консультационной деятельности в контексте психологической поддержки профессионального роста женщин в педагогике.

Литература

1. Кардапольцева В.Н. Женщина и женственность в русской культуре / В.Н. Кардапольцева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. горн. ун-та, 2005. – 432 с.
2. Лопухова О.Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики / О.Г. Лопухова // Прикладная психология. – 2001. – № 3. – С. 57–67.
3. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – С. 53
4. Чекалина А.А. Учитель как личность и профессионал: гендерный анализ / А.А. Чекалина. – М.: Экон-Информ, 2010. – 194 с.

Literatura

1. Kardapol'ceva V.N. Zhenshhina i zhenstvennost' v russkoj kul'ture / V.N. Kardapol'ceva. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. gorn. un-ta, 2005. – 432 s.
2. Lopuxova O.G. Psixologicheskij pol lichnosti: adaptaciya diagnosticheskij metodiki / O.G. Lopuxova // Prikladnaya psixologiya. – 2001. – № 3. – S. 57–67.
3. Praktikum po gendernoj psixologii / Pod red. I.S. Klecinov. – SPb.: Piter, 2003. – S. 53.
4. Chekalina A.A. Uchitel' kak lichnost' i professional: genderny'j analiz / A.A. Chekalina. – M.: E'kon-Inform, 2010. – 194 s.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А.Ю. Чирво

Дистантный педагог школы надомного обучения

Внимание, уделяемое государством образованию на современном этапе, направлено и на качество обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), получающих образование в школах надомного обучения и отделениях надомного обучения на базе общеобразовательных школ.

Сегодня существует 8 типов школ надомного обучения, различающихся по классификации заболевания ребенка (для слабослышащих, для слабовидящих, для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, для детей с недостатками умственного развития, для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, для детей с патологией речи и т.д.). Организация учебной деятельности в школах надомного обучения имеет свои особенности. Так, в Распоряжении за № 726-РП «Об утверждении положения об общеобразовательной школе для больных детей и детей-инвалидов (школе надомного обучения)» от 25 июля 1995 г. устанавливается объем учебной нагрузки учащихся с учетом состояния их здоровья в пределах в неделю: 8 часов — I–III классы, 10 часов — IV–VII классы, 11 часов — VIII–IX классы, 12 часов — X–XI классы. Обучение в школах надомного обучения организовано в трех формах: классно-урочная (при наличии 8 человек одного класса), групповая (по 4 человека) и индивидуальная.

Согласно типовому базисному учебному плану количество часов, отведенное на изучение предметов, сокращено (например, на изучение учебного предмета «Иностранный язык» выделяется 1 час в неделю вместо 3 часов по базисному плану) и принципом организации образовательного процесса является обеспечение щадящего режима проведения занятий с учетом особенностей психофизического развития и возможностей ребенка. Школы надомного обучения имеют право самостоятельно распределять учебные часы по образовательным областям в зависимости от состояния психического, фи-

зического и соматического здоровья обучающегося. По заявлению родителей индивидуальные занятия организуются и на дому у детей, и на базе школы [7].

Обучение ребенка на дому нередко приводит к его изоляции от детского коллектива, формированию у ребенка патологической замкнутости, нежелания и боязни общения с другими детьми, что вызывает трудности при интеграции в общество сверстников. Вопросами интеграции в социальную среду лиц с различными нарушениями развития занимались А.В. Батова, В.П. Гудонис, Т.А. Добровольская, Т.А. Карандаева, О.И. Лебединская, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, Н.С. Морова, С.Н. Чистякова, Н.Б. Шабалина, Б.Ю. Шапиро, Н.Д. Шматко.

Однако несмотря на усиление внимания к школьникам с ОВЗ со стороны общества и государства, наблюдается недостаток исследований по формированию профессиональных компетентностей педагогов надомного обучения. Профессиональная компетентность есть совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей. *Ключевые* компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности и связаны с успехом личности. *Базовые* компетентности отражают специфику педагогической деятельности в рамках требований к системе образования. *Специальные* компетентности отражают специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности.

Проблема формирования профессиональной компетентности педагога сегодня рассматривается преимущественно в период профессионального образования. В то же время в нашей стране отсутствует специальная подготовка педагогических кадров для обучения предмету «Иностранный язык» школьников с ограниченными возможностями здоровья, уровень интеллекта которых соответствует развитию обучающихся, посещающих общеобразовательную школу. В связи с поиском путей модернизации системы обучения и развитием личностно-ориентированного подхода к образованию, дистанционное обучение школьников с использованием интернет-технологий, представляющее собой новую форму реализации задач реабилитационной педагогики, особенно актуально. Наличие дистанционных условий в организации учебного процесса школьников-надомников выявило необходимость в эффективных управленческих технологиях и возможность определить сущностные характеристики дистантного педагога.

Многолетний личный педагогический опыт работы учителем иностранного языка надомного отделения ГОУ СОШ № 648 г. Москвы, анализ данных анкетирования 52 учителей позволил выявить, что для дистантного педагога современной школы надомного обучения недостаточно просто знать основные педагогические категории (цель, принципы, содержание, технологии и т.д.). Дистантному педагогу следует уметь оптимально встраивать их в дистанционный процесс, обладать при этом определенными профессионально значимыми качествами личности и управленческими функциями педагога-фасилитатора.

Многозначный термин «facilitate» в переводе с английского означает «облегчать, содействовать, способствовать, продвигать, оказывать помощь». Другими словами, дистантный учитель, выполняя роль управленца-фасилитатора, воздей-

ствует на ученика, становясь его помощником и партнером, создавая благоприятные условия для продуктивного взаимодействия и перевода на самовоздействие. Учитель фасилитирует процесс овладения иностранным языком с целью сохранения «эмоционального здоровья» школьника, переводя внешнюю мотивацию обучающегося во внутреннюю (решая актуальные для школьника проблемы, опираясь на коммуникативную культуру игровой деятельности и т.д.).

Фасилитативная (облегчающая) функция педагога заключается в обеспечении условий для осмысленного учения, направлена на согласование действий с учащимися в процессе решения коммуникативных задач, предупреждение ошибок, оказание помощи, обеспечение положительного психологического настроения, стимулирование желания активно слушать, говорить, читать, писать и предоставляет выбор и свободу действий школьника при решении учебно-коммуникативных задач.

Не менее значимо и то, что фасилитативная функция как стратегия дидактического коммуникативного воздействия, выражая направленность дистантного педагога на сотрудничество, лингвистическую помощь, служит условием, средством, формой и, наконец, результатом оптимальной реализации всех дидактических функций воздействия учителя. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс (С.Я. Ромашина) представляет собой полифункциональную структуру речевых действий, реализующих информативную, организующую, стимулирующую, контролирующую, оценочно-корректирующую функции, и взаимодействующих на основе фасилитативной. Следовательно, педагогическая фасилитация, как основа управленческой деятельности дистантного педагога в условиях школы надомного обучения, сама по себе способствует адаптации ребенка в общении.

Считаем, что в существующих условиях обновления в школах надомного обучения возрастает роль дистантного педагога-фасилитатора, способного помочь обучающимся, не имеющим возможности посещать школу, сформировать чувство психологической защищенности, доверия к миру, чувство собственного достоинства, ощущения своей значимости.

Фасилитативная функция в дидактическом коммуникативном воздействии учителя на класс, как оптимальной формы управления учебной деятельностью, была введена в педагогику и методику обучения иностранному языку С.Я. Ромашинной, вслед за академиком И.А. Зимней и К. Роджерсом. Появление понятий «фасилитация», «фасилитировать» впервые отмечено в работах К. Роджерса, и связано с выдвиганием им путей облегчения в самых разных областях межличностного общения взрослых и детей, учащихся и учителей. Фасилитировать значит облегчать групповой процесс, а основная задача учителя-фасилитатора — это стимулирование и инициирование осмысленного учения. По мнению К. Роджерса, один из недостатков традиционного обучения — чрезмерная переоценка роли преподавателя и преподавания, с одной стороны, и недооценка роли осмысленного учения, с другой. Перенос акцента

с преподавания на фасилитацию учения К. Роджерс рассматривает как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителей, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения [4: с. 36].

Основываясь на концепции С.Я. Ромашиной, что педагог — это субъект управленческой деятельности, считаем, что основные установки педагога-фасилитатора это:

- дидактическое коммуникативное воздействие учителя;
- открытость (способность выражать и транслировать собственные мысли и переживания в межличностном общении с учащимися);
- принятие, доверие (внутренняя уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося; опора на положительные качества воспитанника);
- эмпатическое понимание [5: с. 73].

Эмпатия (от англ. *empathy* — сочувствие, сопереживание) — способность индивида чувствовать эмоциональное состояние другого человека. Подтверждением тому служат слова психолога Э. Изарда, который считал важной способностью к эмпатии, равно как и способность выразить эмоцию словами, рассказать о ней. Эволюционное значение эмоций, по его мнению, состоит в том, что они обеспечили новый тип мотивации, новые поведенческие тенденции, большую вариативность поведения, необходимые для успешного взаимодействия индивида с окружающей средой и для успешной адаптации.

Современная ситуация такова, что требуется креативный педагог, понимающий толк в инновациях, в методах проектной деятельности, с одной стороны, а с другой — дистантный педагог-фасилитатор, способный гибко и продуктивно управлять учебной деятельностью школьников на расстоянии, отслеживать динамику сформированности навыков и компетенций школьников-надомников, воздействовать в коммуникативной форме на процесс и результат их учебной деятельности.

Особенность организации учебного процесса в условиях школы надомного обучения та, что школьник преимущественно общается с педагогом один на один, что приводит к сложностям в социализации и адаптации обучающегося. Следовательно, функции дистантного педагога школы надомного обучения расширяются за счет того, что, он в большей мере, чем учитель общеобразовательной школы, способствует адаптации и социальной интеграции ребенка. Происходит это в связи с тем, что, начиная с дошкольного периода, общение ребенка с ограниченными возможностями здоровья с социумом часто ограничено семейным кругом, а в школе из учебного процесса исключены одноклассники, количество контактов ограничено.

Особенно остро проблема социализации стоит в том случае, когда школьники в силу своих заболеваний не имеют возможности выходить из дома.

Дистантный педагог имеет возможность проводить не только контактные (1 раз в неделю по предмету «Иностранный язык»), но и дистанционные уроки. От дистантного педагога-фасилитатора, выступающего субъектом дидактического коммуникативного воздействия и управляющего учебным процессом, требуется способность и готовность включать в учебный процесс «виртуальных» одноклассников. Например, при создании творческого продукта в определенной предметной или межпредметной области с использованием компьютерных средств педагог направляет усилия учащихся в нужное русло. При этом помимо школьников педагог активно сотрудничает с их родителями, другими педагогами-предметниками и с представителями служб медико-психолого-педагогической поддержки (психологами, дефектологами, логопедами, медицинскими работниками). В основе взаимодействия между участниками педагогического процесса лежит гуманистический подход, позволяющий с большой вероятностью надеяться на активное сотрудничество (см. рис. 1).

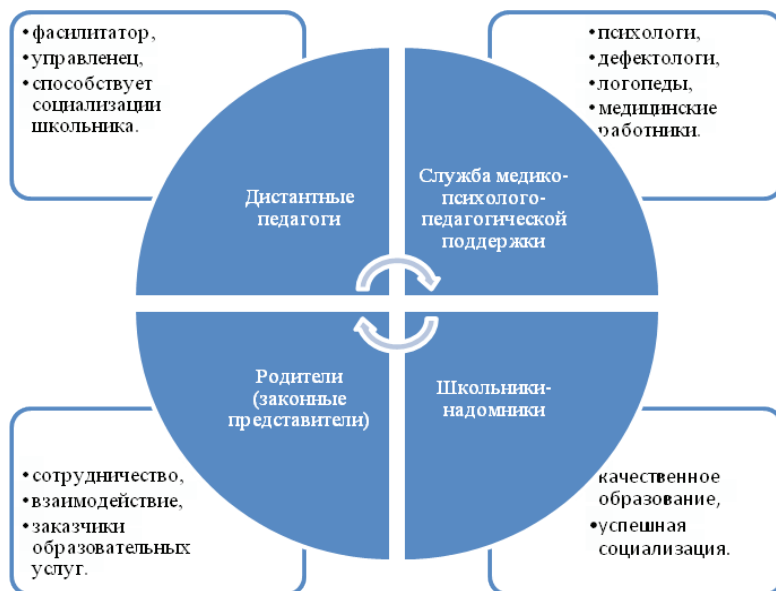


Рис. 1. Участники педагогического процесса школы надомного обучения.

Ежегодный медико-психолого-педагогический консилиум с участием родителей следует ориентировать на составление целостного портрета ребенка и проектирование индивидуального образовательного маршрута школьника. До начала работы с детьми педагогу необходимо выяснить ожидания родителей по поводу обучения ребенка в школе и соотнести их запросы с ожиданиями педагогов. Дистантному педагогу необходимо знать от родителей характерные признаки ухудшения состояния ребёнка, и какие возможные действия педагога в этом случае могут быть востребованы.

В ходе работы круглого стола «Социально-образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья», проведенного на базе ГОУ СОШ

«Школы надомного обучения» № 526 Северного административного округа Москвы 22.03.2010 г. установлено, что родители школьников-надомников активно участвуют в процессе социализации, выступая заказчиками образовательных услуг. Данные анкетирования школьников и их родителей позволили сделать вывод, что наиболее востребованны для школьников-надомников знания по русскому и английскому языкам, по математике и информатике. По результатам мониторинга ГОУ центра психолого-медико-социального сопровождения «Зеленая ветка» САО Москвы, сегодня и обучающиеся, и их родители в большой степени заинтересованы как в получении качественного образования, так и в успешной социализации школьников. Для родителей больных детей важно, чтобы школьники научились находить информацию и использовать её как в повседневной жизни и общении со сверстниками, так и в учебном процессе, а также, чтобы выпускники умели выстраивать общественные отношения, что сегодня, с точки зрения семей, не менее важно, чем предметные знания и умения. Таким образом, запрос родителей и школьников-надомников в сфере образования связан с предметным, функциональным и социальными качествами образования.

Личность дистантного педагога как субъекта, создающего условия для получения школьниками качественного образования, имеет свои особенности. В педагогике и психологии известны многочисленные труды отечественных исследователей (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецкий, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, и др.), которые посвящены личности учителя. Так в психологии педагогического труда принято выделять особенности личности учителя, специфику его деятельности и педагогического общения (А.А. Леонтьев). Согласно концепции В.А. Крутецкого и Е.Г. Балбасовой в структуре эталонной модели учителя выделено четыре подструктурных блока:

- идейно-нравственный моральный облик;
- педагогическая направленность;
- педагогические умения и навыки;
- педагогические способности — общие (необходимые всем учителям) и специальные (учитывающие специфику предмета) [2: с. 9].

И.П. Подласый, раскрывая качественные характеристики личности учителя, выделяет несколько групп способностей:

- организаторские (умение сплотить учащихся, занять их, разделить обязанности, подвести итоги и т.д.);
- дидактические (умение подобрать и подготовить учебный материал, наглядность, оборудование; доступно, выразительно, убедительно и последовательно изложить учебный материал; умение повышать учебно-познавательную активность и т.д.);
- перцептивные (умение проникать в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявлять особенности психики);

- коммуникативные (умение учителя устанавливать педагогические целесообразные отношения с учащимися, их родителями, коллегами и руководителями учебного заведения);
- суггестивные (эмоционально-волевое влияние на обучаемых);
- исследовательские (умение познавать и объективно оценивать педагогические ситуации и процессы);
- научно-познавательные (способность усваивать научные знания в избранной области) [3: с. 240].

Среди обязательных требований к организации педагогического процесса выделяют профессиональную культуру учителя. Крайне важно умение учителя создать позитивный психологический климат и эмоциональный настрой на уроке [8: с. 8–9; 13].

Анализ работ по теме исследования показал, что успех в работе дистантного педагога-фасилитатора во многом достигается благодаря включению электронных ресурсов в учебный процесс. По мнению педагогов и методистов, обучение школьников навыкам работы с электронными ресурсами позволит поднять дистанционное обучение на качественно новый уровень (Л.К. Гейхман, И.П. Подласый, Е.С. Полат).

Кроме того, обязательная предпосылка успешной учебно-воспитательной работы — расположенность к детям, которая характеризуется сердечной привязанностью к ним, желанием с ними работать. Как было сказано выше, в структуру профессионально значимых качеств личности учителя входят также и специальные педагогические способности, определяемые спецификой преподаваемого предмета. Например, организация учебной деятельности младших школьников не может быть успешной без профессионально значимых качеств, необходимых именно учителю начальных классов [2: с. 9].

Для современных научных исследований характерен междисциплинарный подход к рассмотрению вопроса об оказании комплексной реабилитационной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Как уже было сказано выше, из личного педагогического опыта работы учителем иностранного языка, анкетирования учителей-практиков, из бесед с родителями школьников-надомников был сделан вывод, что наиболее востребованны для школьников-надомников — знания, умения и компетенции по четырем учебным предметам (русскому и английскому языкам, математике, информатике). В связи с тем, что иностранный язык введен как обязательный предмет со второго класса, представляется важным выявить специфические компетенции и личные качества учителя иностранного языка, работающего в школе надомного обучения.

Нельзя не согласиться с Н.А. Горловой в том, что на начальном этапе овладения иностранным языком помимо коммуникативных качеств личности учителя особое значение имеет принятие школьником самого учителя. Основываясь на собственном педагогическом опыте, мы, вслед за Н.А. Горловой считаем, что источником воспитания положительного отношения младшего школьника к ов-

ладению иностранным языком выступает учитель с его доброй и приветливой улыбкой, с чувством доверия, человеческого тепла и желанием помочь и содействовать обучающемуся. По мнению исследователей, принято считать, что залогом успешности учебной деятельности младшего школьника становится характер эмоционально-личностного общения с педагогом. И с этим нельзя не согласиться. Концепция Н.А. Горловой служит тому подтверждением. Согласно теории автора интерес к иностранному языку появляется у младшего школьника только в том случае, если он принял учителя, признал его положительные качества [1: с. 12].

А.А. Леонтьев, раскрывая сущность педагогического общения, неоднократно отмечал, что важная задача учителя — обеспечение оптимального благоприятного климата в общении со школьниками как во время дистанционных консультаций, так и на уроках. Достижение этой цели возможно только в том случае, если учитель проявляет доброжелательность, умеет создать настроение эмоционального принятия школьника независимо от его успехов.

Положительные эмоции, с одной стороны, служат важным стимулом для создания и поддержания мотивации, а с другой стороны, учебная деятельность, подкрепленная положительным эмоциональным воздействием педагога, обеспечивает наиболее оптимальные условия для овладения иностранным языком во внеязыковой среде. Педагогу следует создавать максимально комфортную обстановку для умственной деятельности учащихся, стимулируя их интеллектуальную активность, поддерживать операционную напряженность, при этом эмоциональное напряжение снижается, создаются ситуации, при которых поощряется лингвистическая и дидактическая активность учащихся.

В процессе вузовской подготовки будущих учителей и реализации дидактического коммуникативного воздействия (ДКВ) учеными (Ю.И. Апаринной, А.А. Майер, С.Я. Ромашиной) разработан учебный курс и соответствующее обеспечение данного процесса: определены основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога — цели, задачи, принципы и содержание, технологии и результат. Проводится работа по формированию коммуникативной компетентности педагога в полноте структурных и содержательных компонентов ДКВ [6: с. 45].

Итак, дистантного педагога-фасилитатора школы надомного обучения следует специально готовить к реализации его управленческих функций, базирующихся на фасилитации учебной деятельности. Ему следует не только обучать школьников-надомников иностранному языку, но и создавать условия, способствующие их адаптации и социализации. При этом социализация школьников происходит в условиях благоприятной образовательной среды, способствующей сохранению здоровья, воспитанию и развитию личности.

Литература

1. Горлова Н.А. Концепция обучения иностранным языкам в начальной школе / Н.А. Горлова. — М.: МГПУ, 2007. — 43 с.

2. *Крутецкий В.А.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М.: Прометей, 1991. – 112 с.
3. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов / И.П. Подласый. – Книга 1. – М., 1999. – 574 с.
4. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «универс», 1994. – 479 с.
5. *Ромашина С.Я.* Речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия / С.Я. Ромашина // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 71–73.
6. *Ромашина С.Я.* Управленческий потенциал дидактического коммуникативного воздействия в деятельности учителя начальных классов / С.Я. Ромашина, А.А. Майер, Ю.И. Апарина // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – М., 2008. – № 4 (29).
7. Типовой базисный учебный план для ГОУ СОШ «Школ надомного обучения» на 2009–2010 учебный год.
8. *Шишов С.Е.* Слагаемые качества образования: система требований к организации учебного процесса в начальной школе: справочный материал / С.Е. Шишов, С.Ю. Михина, О.В. Карпичко. – М.: Изд-во НЦСиМО, 2009. – 137 с.

Literatura

1. *Gorlova N.A.* Konceptsiya obucheniya inostranny'm yazy'kam v nachal'noj shkole / N.A. Gorlova. – М.: МGPU, 2007. – 43 с.
2. *Kruteckij V.A.* Pedagogicheskie sposobnosti, ix struktura, diagnostika, usloviya formirovaniya i razvitiya / V.A. Kruteckij, E.G. Balbasova. – М.: Prometej, 1991. – 112 с.
3. *Podlasy'j I.P.* Pedagogika. Novy'j kurs: uchebnik dlya studentov ped. vuzov / I.P. Podlasy'j. – Книга 1. – М., 1999. – 574 с.
4. *Rodzhers K.* Vzglyad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers. – М.: Izdatel'skaya gruppa «Progress» – «univers», 1994. – 479 с.
5. *Romashina S.Ya.* Rech' uchitelya kak sredstvo didakticheskogo kommunikativnogo vozdejstviya / S.Ya. Romashina // Nachal'naya shkola. – 2005. – № 2. – С. 71–732.
6. *Romashina S.Ya.* Upravlencheskij potencial didakticheskogo kommunikativnogo vozdejstviya v deyatel'nosti uchitelya nachal'ny'x klassov / S.Ya. Romashina, A.A. Majer, Yu.I. Aparina // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». – 2008. – № 4 (29).
7. Tipovoj bazisny'j uchebny'j plan dlya GOU SOSH «Shkol nadomnogo obucheniya» na 2009–2010 uchebny'j god.
8. *Shishov S.E.* Slagaemy'e kachestva obrazovaniya: sistema trebovanij k organizacii uchebnogo processa v nachal'noj shkole: spravochny'j material / S.E. Shishov, S.Yu. Mixina, O.V. Karpichko. – М.: Izd-vo NCZSiMO, 2009. – 137 с.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Кудряшёв

Становление семейной педагогики в России на рубеже XIX–XX веков

Во второй половине XIX – начале XX веков российская городская семья переживала глубокие изменения. С отменой крепостного права рухнула прежняя экономическая система, началось обнищание дворянских семей. Менялся весь облик страны, быстрыми темпами развивалась промышленность, в трудовую деятельность все больше включались женщины.

Социально-экономические основы патриархальной семьи были подорваны. Семья не оставалась отныне такой, какой была прежде. Во времена серьезных общественных перемен семья проходит испытание на прочность. В Европейской России в конце XIX – начале XX веков сокращаются ранние браки. Уровень безбрачия по-прежнему был очень низок. Но происходила трансформация норм демографического и, прежде всего, брачного поведения городского населения. Коэффициент брачности понижался, особенно в промышленно развитых городах [1: с. 20–22].

Со времени Петра I родительский авторитет в семье поколебался, древняя набожность стала ослабевать, женщина перестает быть только блюстительницей домашнего очага. «Новые люди» стремятся получить образование и приносить пользу, как они ее понимают, а главное — быть независимыми, иметь выбор в жизни, не повторять жизнь предков. И такое стремление нередко становилось жизненной целью. Многих девушек 1860-х не устраивала старая форма семьи, в которой женщина занимала подчиненное положение, всецело зависела от воли мужа, была погружена в домашнее хозяйство, ее будущее было predeterminedено и очевидно [18: с. 139–141]. «Современная женщина требует прав, равных с мужчиною и свободного, и независимого положения в семье. Кроме того, современная женщина не ограничивает свою жизнь пределами семьи, а выходит на широкое поприще общественного служения», — писал педагог и публицист начала XX века Н.Ф. Арепьев [2: с. 28]. Развитие системы женского образования в России сыграло большую роль в изменении положения женщины.

Пресса 1860–1870-х гг. стала много писать о жестоких нравах, нередко царивших в патриархальных семьях, о том, как они уродовали характеры и жизнь людей. Молодежь очень охотно откликнулась на критику старшего поколения. Одним из весьма серьезных конфликтов той эпохи, повлекших важные социальные последствия, стал конфликт «отцов и детей», когда молодые искали и легко находили не то, что объединяло их со старшим поколением, а то, что их разъединяло. Е.Н. Водовозова вспоминала о своем участии в собраниях молодых учителей Санкт-Петербурга — «кружке педагогов юного поколения» в 1862 году. Молодые люди рассказывали друг другу «о своем детстве, то есть о том, как не надо воспитывать», ведь даже в самых хороших семьях детям не давали «ни духовной пищи, ни простора для умственной самостоятельности». Молодежь делала такой вывод: «Вот потому-то мы и должны вести настоящую агитацию против тирании семьи, вот потому-то у нас явилось отрицание авторитетов наших отцов или же в лучшем случае полнейший индифферентизм к ним». Е.Н. Водовозова считала, что причиной такой беспощадной суровости к старшему поколению была негативная атмосфера помещичьих и чиновничьих семей эпохи крепостного права: «Молодое поколение вырастало, не получая добрых советов, не видя честных примеров, не воспитав в себе культурных привычек» [7: с. 88].

Но проблема «розни родителей и детей» продолжала обсуждаться в педагогической печати и почти полвека спустя после отмены крепостного права. Основная причина конфликтов между поколениями по-прежнему была заключена в отрицательных сторонах взаимоотношений между членами семьи. Существенную роль играли все также социальные условия жизни общества, уклад семейной жизни. Педагоги и журналисты начала XX века отмечали ухудшение материальных условий жизни семей среднего достатка, особенно после революционных событий 1905 г., а также отсутствие идеалов в искусстве, декадентские настроения в обществе, а значит, и в формирующемся мировоззрении молодого поколения [8: с. 42–43].

К концу XIX века кризисные явления, затронувшие семью, усугублялись и трансформировались. Конфликт отцов и детей получил свое продолжение в новом конфликте — жен и мужей, и этот конфликт был еще более глубоким и серьезным. Традиционный повседневный уклад жизни менялся теперь уже и под воздействием нового фактора — повышения уровня образования женщин и выхода их на работу — то есть, увеличения материальной и психологической независимости женщин, когда изменялись материальные основы семьи. Другой немаловажной причиной перемен в семейной жизни стало уменьшение значения религии и церкви в духовной жизни многих людей [18: с. 147].

Общественные деятели, педагоги, журналисты, литераторы говорили о важности духовной близости в семье, общности умственных интересов. «Утешительным» явлением семейной жизни конца XIX века педагог и общественный деятель Д.Д. Семенов называл «совместный труд мужа и жены для счастья детей, на пользу обществу». Он, безусловно, поддерживал гуманиза-

цию внутрисемейных отношений, подчеркивая, что интеллигентный мужчина с уважением относится к образованной женщине. Д.Д. Семенов делал вывод: «И теперь к ...имущественной равноправности присоединилась равноправность умственная и нравственная» [19: с. 26–27].

Таким образом, жизнь женщины стала более независимой, свободной, но и более сложной и менее защищенной. Публицисты начала XX века рисуют картину типичной небогатой интеллигентной семьи того времени: муж, жена и двое детей живут на небольшое жалование главы семейства. «... Дети — это самое больное место ее жизни: она боялась и не хотела детей; и с двоими они едва сводили концы с концами, и она должна бегать по урокам, чтобы приработать что-нибудь к своему бюджету, чтобы как-нибудь одевать их, чтобы иметь возможность выписать книгу. Кроме того — и это было главное — роды. Третий ребенок грозил новыми, непредвиденными расходами, а следовательно, долгами и уже настоящей, неотвратимой нуждой» [9: с. 56].

Даже в относительно благополучных семьях положение женщины было неоднозначно. Журналистка и педагог М. Виноградова размышляла о ситуации, в которой оказалась она сама, как и подавляющее большинство небогатых работающих образованных женщин: «При современном положении вещей (мне хотелось бы назвать это положение переходным) образованная мать более страдает от своего образования, чем наслаждается его плодами». М. Виноградова сравнивает положение, мироощущение женщин своего поколения с жизнью их «матушек и бабушек». Женщины первой половины XIX века были полностью погружены в домашние заботы: «В день всего не переделаешь, а в ночь от трудов не отдохнешь. Но эта усталость была чисто физическая, и душа не переживала тех сложных ощущений, которые беспокоят современную мать».

Девушки из интеллигентных семей конца XIX века пересматривают отношение к браку, у них постепенно меняются жизненные приоритеты: «Учиться, читать, а там принять посильное участие в общественной деятельности, жить своим трудом, — жизнь слишком дорога, нельзя сидеть на шее родителей; конечно, если будет возможность, она выйдет и замуж. Но пока это не входит в ее расчеты».

Эти девушки, получившие среднее образование, привыкли жить «умственными интересами», не могли обойтись без чтения как без воды и хлеба.

Но, вступив в брак, женщина сталкивалась с теми же бытовыми проблемами, что их родительницы полвека назад: «Все, что было на их плечах, осталось и на наших». Естественно, что «интеллигентные матери» категорически не хотели забыть о своих интеллектуальных потребностях. И вот тут крылось серьезнейшее противоречие, возникшее к концу XIX века: «Тут дети и хозяйство, а всякое упущение с ее стороны в этой области стоит ей горьких упреков в собственной недобросовестности, а тут хорошая книга. Она читает серьезную книгу, а думает о супе» [6: с. 136–138]. При этом образованные женщины-матери отчетливо понимали, что и в деле воспитания невозможно

отказаться от самообразования, от изучения серьезной психолого-педагогической литературы.

Вслед за публицистами и ученые конца XIX века всерьез начали изучать перемены, происходившие на их глазах в структуре семьи.

Привычный незыблемый образ патриархальной семьи пошатнулся. Вместо одной привычной доминирующей модели семьи стало распространяться множество вариантов семей: малая семья, состоящая лишь из мужа и жены, малодетная семья, гражданский брак, детоцентристская модель, фиктивный брак. Изменяется и сама патриархальная семья. Ее гуманизация обуславливалась рядом обстоятельств, среди которых одним из важнейших было изменение положения женщины. Неограниченный авторитет отца и мужа, да и родителей в целом, уходит в прошлое. Ему на смену приходит дружный семейный круг, где авторитет у детей следовало завоевывать [18: с. 176].

На первый план выходит не форма семьи, которая могла быть разной, а ее внутреннее содержание. Прежнего идеала, как единственно санкционированного образца, уже не было, новый вырабатывался медленно.

На эту особенность формирования российской семьи конца XIX – начала XX веков указывал авторитетный педагог того времени П.Ф. Каптерев. С перестройкой семьи он тесно связывал вопрос о воспитании детей. «Нить педагогического предания в семьях прервалась: старое воспитание отринуто и на его место ставится новое» [11: с. VIII]. Но нового воспитания еще не создано: «Современные матери отстали от одного берега — способа воспитания своих матерей и бабушек — и не пристали к другому — новому научному воспитанию». Это явление П.Ф. Каптерев называл «двойным кризисом»: перестройка семьи и перемена характера семейного воспитания.

Новые семьи тянулись к серьезным психолого-педагогическим исследованиям, стремясь узнать, как правильно строить развитие, воспитание собственных детей. Д.Д. Семенов, рассуждая о признаках интеллигентной семьи, отмечал заботливое таких родителей внимание к воспитанию собственных детей: «Теперь не редкость встретить семьи даже небогатых людей, которые отводят для детей лучшую комнату, которые увозят детей на лето в деревню, которые жертвуют последние крохи, чтобы дать им лучше умственное и нравственное воспитание» [19: с. 26–27].

М. Виноградова выражала точку зрения других «интеллигентных родителей» конца XIX века, стремившихся объединиться, обменяться опытом: «Общество должно придти на помощь женщине-матери. Не зарывать свои таланты должна она, а развивать их! Чтение одних педагогических сочинений да популярных медицинских статей не только не поможет в деле воспитания, но просто собьет с толку. Нужна привычка мыслить, критиковать, наблюдать, — все эти способности без практики слабеют» [6: с. 139].

Этот призыв не остался без внимания. В конце XIX века начался новый этап формирования гражданского общества. Как писал известный педагог и литератор

В.Я. Стоюнин: «Оно не успело еще сложиться, но, тем не менее, оно понемногу складывается, и даже начинает сказываться в исключительные моменты нашей жизни: разве дыхание его не чувствовалось при открытии в Москве памятника Пушкину, или на похоронах Тургенева. Нет, там участвовала уже не публика, а общество» [20: с. 83]. Одним из признаков повышения общественной активности стало появление общественно-педагогических организаций.

Известный военный педагог, директор Педагогического музея генерал В.П. Коховский и преподаватель математики П.А. Литвинский считали, что родителей и воспитателей следует просвещать в вопросах психологии, педагогики и гигиены. Их усилиями в январе 1884 г. и была создана новая научно-консультационная общественная организация — Родительский кружок. К деятельности кружка его инициаторы привлекли врача А.С. Вирениуса, П.Ф. Каптерева. П.Ф. Каптерев выступил на страницах журнала «Воспитание и обучение» с информацией о возникшем научном обществе и призывом к родителям, которые «желают одновременно и учиться, и учить, желают знать, как нужно воспитывать детей, как нужно наблюдать их». Особо педагог обращался к матерям: «Матери! ..Вы ближе всех стоите к детям, вы постоянно с ними... Наблюдайте же, изучайте же и тем исполняйте свои материнские обязанности. А чтобы дело было выполнено возможно лучше, делитесь своими замечаниями с другими, обсуждайте сообща свои наблюдения» [14: с. 1, 7]. В той же публикации П.Ф. Каптерев, который стал первым председателем кружка, наметил его первоначальные цели. Они состояли в сборе и обобщении сведений об этапах физического и психического развития детей. Полученные материалы, по мнению ученого, могли бы послужить «серьезным подспорьем, как в деле практического воспитания детей, так и в установке положений детской психологии».

На этот призыв отозвались не только родители из всех интеллигентных слоев петербургского общества, но и педагоги, врачи, детские писатели и писательницы, интересующиеся вопросами воспитания. Кружок стал расти и развиваться. Протоколы и отчеты его заседаний публиковались в педагогических журналах: «Воспитание и обучение» (его редактор и издатель А.Н. Альмединген был одним из учредителей кружка), «Женское образование», «Русская школа».

На собраниях Родительского кружка читались выдержки из дневников родителей, доклады педагогов и психологов по разным вопросам семейного воспитания, иногда делались сообщения о книжных новинках, затрагивавших какой-либо интересный для родителей вопрос. Время от времени демонстрировались новые детские игрушки.

Так, в 1889 / 1890 учебном году кружок занимался вопросами о детских страхах и капризах, выслушав и обсудив несколько докладов по этим темам. В 1890 / 1891 учебном году довольно много внимания уделялось проблеме развития детской памяти. П.Ф. Каптерев обратил внимание на сообщение А.П. Ольденбург. В выступлении она опиралась на систематические наблюде-

ния над развитием памяти своего сына в первые два с половиной года его жизни. Этот доклад стал отправной точкой для дискуссии по проблеме: «не нужно ли сдерживать память (то есть переутомлять — А.К.) и как вообще ее развивать». В частности В.В. Гориневский настаивал на мысли, что «богатство впечатлений — основное условие хорошей памяти». Е.Я. Корсакова в докладе обратила особое внимание на то обстоятельство, что «дети сами находят все нужное для развития своей памяти, вмешательство взрослых излишне и если допустимо, то должно быть крайне осторожно...» [12: с. 30–31].

При поддержке Коховского Родительский кружок приобрел официальный статус, став с 1890 года одним из отделов Педагогического музея военно-учебных заведений в Петербурге. В связи с этим обстоятельством Коховский принял на себя и полномочия председателя кружка. В 1891 г. после его смерти звание председателя перешло к новому директору Педагогического музея, единомышленнику Коховского, генералу А.Н. Макарову. Но действительным научным руководителем кружка оставался товарищ (то есть заместитель) председателя П.Ф. Каптерев. Он по-прежнему вел все занятия общества. Так продолжалось до 1895 г., когда Каптерев передал свои полномочия П.А. Литвинскому. Последнего сменил Н.С. Карцев, при котором в 1906 г. кружок превращается полностью в самостоятельное учреждение. Этот руководитель общества в 1914 году отмечал: «Главной целью кружка остается обмен мнениями между родителями, педагогами и врачами, что всем им даст возможность смягчать односторонность в своих взглядах» [16: с. 6].

Независимо от общих собраний Родительский кружок учреждал особые комиссии по разработке отдельных вопросов, требующих предварительного, всестороннего, специального изучения. Так, например, когда на одном из заседаний кружка было указано на то, что до сих пор в психолого-педагогической науке не разработан вопрос о детском языке, «детском лепете» — кружок выбрал особую комиссию, которая должна была заняться этим вопросом, изучить литературу по теме и т.д.

В 1907 г. специальная комиссия Родительского кружка, занимаясь вопросами средней школы и обсуждая причины ее кризиса, подготовила аналитическую записку для членов Государственной думы. В этом документе был указан ряд необходимых реформ. В 1908 г. другая комиссия кружка выработала в ходе заседаний выводы об улучшении взаимодействия семьи и школы, разослала результаты своей работы в родительские комитеты и педагогические общества Петербурга, Москвы, провинциальных городов, желая тем самым обменяться мнениями по данному вопросу. Подобную же анкету по вопросу об участии детей в общественной жизни разработала еще одна специальная комиссия Родительского кружка.

Крупнейшим издательским проектом Родительского кружка стал выпуск в 1898–1901 гг. Энциклопедии семейного воспитания и обучения (59 выпусков). Это издание позволило подвести итоги многолетней работы кружка. Инициаторами этого проекта стали П.Ф. Каптерев и А.Н. Альмединген, став-

шие редактором и заведующим изданием соответственно. Энциклопедия получила медаль на выставке в Льеже.

По инициативе Родительского кружка в 1890 г. при Педагогическом музее была проведена Первая Всероссийская выставка игрушек.

Совместные усилия Родительского кружка и Общества о бедных и больных детях привели к созданию школы нянь при Фребелевском обществе.

Участники кружка выступили инициаторами подготовки празднования 300-летия со дня рождения Я.А. Коменского. Это праздничное мероприятие помогло создать при Педагогическом музее особый отдел имени Коменского, целью которого стало распространение педагогических идей Коменского, в частности его концепции материнской школы.

Активно участвовал кружок в организации и проведении Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию (30 декабря 1912 г. – 6 января 1913 г.).

Этот съезд стал одним из важнейших мероприятий для отечественной педагогики. В ходе его работы выявились две противоположные позиции. Часть сторонников семейного воспитания идеализировала семью как институт социализации ребенка. Некоторые даже требовали упразднения общественных дошкольных учреждений. Их оппоненты всячески подчеркивали неспособность семьи воспитывать достойных граждан, настаивали только на общественном воспитании. С наиболее взвешенным, диалектическим подходом к данной проблеме выступил председатель организационного комитета съезда П.Ф. Каптерев.

В речи на открытии съезда П.Ф. Каптерев подчеркнул, что современная жизнь и окружающая действительность ставят вопрос: укреплять ли существующие семейные основы воспитания, совершенствовать или заменять новыми, общественными? Заменить всецело семейное воспитание общественным он считал невозможным, так как у семейного воспитания уже выработана своя система. Детский сад не снимает с родителей ответственности за воспитание детей, так как они находятся в нем лишь часть времени, проводя основную его часть в семье [17: с. 29]. Как семейная педагогика будет сочетаться с общественным дошкольным воспитанием — покажет будущее. П.Ф. Каптерев отмечал, что «живая связь семьи с общественными организациями... есть необходимое условие правильного развития детской личности в семье» [21: с. 60]. Эту точку зрения поддержали участники съезда, высказавшиеся за необходимость улучшения и совершенствования как семейного, так и общественного воспитания.

Л.В. Словцова в докладе «О курсах для матерей» рассказала о создаваемых на общественные средства просветительских обществах, родительских кружках, курсах для родителей. Докладчица обратилась к истории вопроса, отметив, что организацию особых подготовительных курсов для матерей впервые всерьез стали обсуждать участники Родительского кружка.

Так, А.М. Калмыкова прочитала доклад «О положительном типе няни» на заседании в ноябре 1892 года. Докладчица отметила, что образ няни из крепостных, считавшейся членом семьи, окончательно ушел в прошлое. Время

предъявляло к воспитательницам новые требования. Образованные матери, интересующиеся новейшими достижениями физиологии, психологии и педагогики, «признали законным вмешательство науки» в дела семейного воспитания. Но эти знания порождают «антагонизм» между интеллигентными родителями и нянями, среди которых много случайных людей. А.М. Калмыкова подчеркивала, что в деле воспитания ребенка могут и должны принимать участие родственники, просто знакомые. Главные критерии — любовь к детям и знания: «Необходимо искоренить предрассудок, что дело няни низко для интеллигентной личности» [3: с. 179]. Нужно создавать специальные курсы, дающие систематические, современные знания о развитии и воспитании детей.

В прениях по докладу Калмыковой П.Ф. Каптерев и Н.С. Карцев говорили о необходимости подготовки сначала нянь, а затем и самих матерей.

П.Ф. Каптерев продолжил рассмотрение этого вопроса в выступлении «Педагогические курсы для матерей и нянь» (заседание Родительского кружка 5 декабря 1892 г.). Он соглашался с основными тезисами доклада А.М. Калмыковой, развивал их, заявив, что задача Родительского кружка «в повсеместном распространении идеи» о просвещении матерей [4: с. 236]. П.Ф. Каптерев подчеркивал, что и в богатых, зажиточных семьях матери не должны «снимать с себя обязанность воспитательниц, оставляя только титул родительниц». Протivoестественно, когда няня «все дело не только ухода, но и первоначального образования берет в свои руки и отстраняет мать на второй план». Тогда мать, необразованная, но задетая за живое таким поведением няни, пытается руководить уходом за своим ребенком. А в результате она «сейчас же наделает промахов», возникнет тот самый антагонизм, о котором ранее рассуждала А.М. Калмыкова. Поэтому, делал вывод П.Ф. Каптерев, в первую очередь нужны педагогические курсы для матерей [13: с. 12–13]. Кроме курсов для взрослых он предлагал реформировать существовавшие педагогические классы в женских средних школах. В статье «Система вполне реального женского образования» П.Ф. Каптерев остановился на программе женских педагогических курсов, подчеркнув, что нельзя сводить все ее содержание только к подготовке к материнству, элементарным сведениям из физиологии и гигиены: «Нужно воспитывать в женщине ее общечеловеческие свойства, будить в ней сознание общественности и широкой гуманности». Эту задачу должны решать и педагогические классы женских гимназий, которые, по мнению Каптерева, должны были теперь готовить не школьных учительниц, а «просвещенных матерей», осознающих свои обязанности. Поэтому программы для дополнительных, специальных классов должны быть проникнуты «идеей материнства, а не методиками» [15: с. 259–261].

Членами Родительского кружка была создана специальная комиссия по выработке программы занятий матерей и нянь. По результатам работы комиссии был подготовлен соответствующий доклад. Главное внимание предлагалось уделить подготовке к уходу за ребенком в первые три года его жизни. В програм-

му предлагалось включить не только теоретические занятия (лекции и беседы), но и практику (дежурства в яслях, занятия в больницах, знакомство с организацией игр детей). Идею об организации курсов с такой программой Родительский кружок решил распространять в обществе «всеми зависящими от него средствами» [5: с. 311–312].

Таким образом, Родительский кружок в очередной раз выступил с важной педагогической инициативой.

Как отмечала Л.В. Словцова, за последующие годы к этому вопросу стали обращаться все чаще. В организации курсов для родителей большую роль сыграли видный деятель по вопросам образования Н.В. Чехов, читавший обзорные лекции по детской литературе, психолог Н.Е. Румянцев [21: с. 175].

Но и эти шаги Л.В. Словцова считала полумерами: «Только тогда женщины станут искусными зодчими Общества, когда их будут учить этому со школьной скамьи, когда гигиена и педология займут в школе достойное их место в ряду других наук» [21: с. 177]. Докладчица предложила даже такую радикальную меру как введение всеобщей женской государственной повинности, которая заключалась бы в службе женщин, достигших 21 года, в государственных яслях, приютах, больницах. Впрочем, это предложение не было поддержано другими делегатами съезда. Н.В. Казмин отметил: «Как лучшие книги, сделавшись обязательными, теряют часть своей прелести или даже делаются прямо противными, так и уход за детьми, сделавшись повинностью, делается противен девушке еще до того, как она стала матерью» [21: с. 181]. А участница съезда из Киева Н.К. Патканова-Кронковская справедливо полагала, что специальная подготовка для воспитания нужна не только будущим матерям, но и отцам, которых нельзя искусственно отчуждать от ребенка, оставляя их без необходимых знаний. Делегат ссылаясь на опыт молодых студенческих семей, где отцы «не отказываются работать для воспитания своих детей» [21: с. 180].

Съезд стал этапным событием для отечественной педагогики и психологии начала XX века. Были обсуждены назревшие проблемы семейного воспитания. Работа съезда нашла живой отклик по всей стране. После съезда активизировалась пропаганда семейной педагогики, в которой ведущую роль по-прежнему играл Петербургский Родительский кружок.

С каждым годом его авторитет возрастал. Родственные кружки и общества обращались к нему за советами. Отделения петербургского кружка открылись в Астрахани, Чернигове, Чите, Ростове-на-Дону и в других городах. Просуществовали они, как и столичный кружок, до 1918 года.


Работа первых родительских кружков свидетельствует о том, что к концу XIX века ясно осознавалась необходимость широкого психолого-педагогического просвещения матерей и отцов. Передовая часть родителей стремилась овладеть научными основами воспитания, нести эти знания в семьи, помочь в организации культурного досуга детей.

Литература

1. *Араловец Н.А.* Российское городское население в 1897–1926 гг.: Брак и семья: Автореф. дис. ... докт. ист. наук / Н.А. Араловец. – М.: МГУ, 2004. – 48 с.
2. *Арепьев Н.Ф.* Родительские кружки и союзы. Родительский кружок в Петербурге / Н.Ф. Арепьев. – СПб.: «Т-во Художественной печати», 1906. – 39 с.
3. *В-ва М.* Родительский кружок (Заседание в Педагогическом музее). 1892–1893 год / М. В-ва // Воспитание и обучение. – 1893. – № 5. – С. 175–182.
4. *В-ва М.* Родительский кружок (Заседание в Педагогическом музее). 1892–1893 год / М. В-ва // Воспитание и обучение. – 1893. – № 7. – С. 236–245.
5. *В-ва М.* Родительский кружок (Заседание в Педагогическом музее). 1892–1893 год / М. В-ва // Воспитание и обучение. – 1893. – № 9. – С. 306–312.
6. *Виноградова М.* Заметка о типе современной матери / М. Виноградова // Образование. – 1893. – № 3. – Отдел II. – С. 136–141.
7. *Водовозова Е.Н.* На заре жизни / Е.Н. Водовозова. – Т. 2. – М.: Художественная литература, 1987. – 527 с.
8. *Гранкин А.Ю.* Семейная педагогика в России во второй половине XIX – начале XX вв / А.Ю. Гранкин. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1996. – 85 с.
9. *Зореч Н.* Спрут / Н. Зореч // Образование. – 1906. – № 3. – С. 45–65.
10. Из Родительского кружка в С.-Петербурге // Вестник воспитания. – 1893. – № 2. – С. 227–236.
11. *Каптерев П.Ф.* Задачи и основы семейного воспитания. Энциклопедия семейного воспитания и обучения / П.Ф. Каптерев. – Вып. 1. – СПб.: Тип. Евдокимова, 1898. – 42 с.
12. *Каптерев П.Ф.* О родительском кружке / П.Ф. Каптерев. // Женское образование. – 1891. – № 1. – С. 29–34.
13. *Каптерев П.Ф.* Педагогические курсы для матерей и нянь / П.Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1893. – № 1. – С. 2–18.
14. *Каптерев П.Ф.* Родительский кружок в Соляном городке при школьно-гигиеническом отделе педагогического музея / П.Ф. Каптерев. // Воспитание и обучение. – 1884. – № 1. – С. 1–7
15. *Каптерев П.Ф.* Система вполне реального женского образования / П.Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1893. – № 8. – С. 249–261.
16. *Карцев Н.* Дорогие воспоминания / Н. Карцев // Известия Санкт-Петербургского Родительского кружка. – 1914. – № 1. – С. 3–7.
17. *Лебедев П.А.* Психолого-педагогическое наследие П.Ф. Каптерева / П.А. Лебедев. – М.: Типография МПГУ, 1998. – 144 с.
18. *Пономарева В.В.* Мир русской женщины: семья, профессия, домашний уклад XVIII – начало XX века / В.В. Пономарева, Л.Б. Хорошилова. – М.: Новый хронограф, 2009. – 352 с.
19. *Семенов Д.Д.* Кое-что о семейных идеалах / Д.Д. Семенов // Образование. – 1893. – № 1. – 2 отдел. – С. 22–27.
20. *Стоюнин В.Я.* Педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. – СПб.: Типография Стасюлевича, 1911. – 488 с.
21. Труды Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию. – Т. 1. – СПб.: Типолитография Ныркина, 1914. – 672 с.

Literatura

1. *Aralovec N.A.* Rossijskoe gorodskoe naselenie v 1897–1926 gg.: Brak i sem'ya: Avtoref. dis. ... dok. ist. nauk. / N.A. Aralovec. – M.: MGU, 2004. – 48 s.
2. *Arep'ev N.F.* Roditel'skie kruzhki i soyuzy'. Roditel'skij kruzhok v Peterburge / N.F. Arep'ev. – SPb.: «T-vo Xudozhestvennoj pečati», 1906. – 39 s.
3. *V-va M.* Roditel'skij kruzhok (Zasedanie v Pedagogicheskom muzee). 1892–1893 god / M. V-va // *Vospitanie i obuchenie.* – 1893. – № 5. – S. 175–182.
4. *V-va M.* Roditel'skij kruzhok (Zasedanie v Pedagogicheskom muzee). 1892–1893 god / M. V-va // *Vospitanie i obuchenie.* – 1893. – № 7. – S. 236–245.
5. *V-va M.* Roditel'skij kruzhok (Zasedanie v Pedagogicheskom muzee). 1892–1893 god / M. V-va // *Vospitanie i obuchenie.* – 1893. – № 9. – S. 306–312.
6. *Vinogradova M.* Zametka o tipe sovremennoj materi / M. Vinogradova // *Obrazovanie.* – 1893. – № 3. – Otdel II. – S. 136–141.
7. *Vodovozova E.N.* Na zare zhizni / E.N. Vodovozova. – T. 2. – M.: Xudozhestvennaya literatura, 1987. – 527 s.
8. *Grankin A.Yu.* Semejnaya pedagogika v Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv. / A.Yu. Grankin. – Pyatigorsk: Izd-vo PGLU, 1996. – 85 s.
9. *Zorech N.* Sprut. / N.Zorech // *Obrazovanie.* – 1906. – №3. – s.45 – 65
10. *Iz Roditel'skogo kruzhka v S.-Peterburge* // *Vestnik vospitaniya.* – 1893. – № 2. – S. 227–236.
11. *Kapterev P.F.* Zadachi i osnovy' semejnogo vospitaniya. E'nciklopediya semejnogo vospitaniya i obucheniya / P.F. Kapterev. – Vy'p. 1. – SPb.: Tip. Evdokimova, 1898. – 42 s.
12. *Kapterev P.F.* O roditel'skom kruzhke / P.F. Kapterev. // *Zhenskoe obrazovanie.* – 1891. – № 1. – S. 29–34.
13. *Kapterev P.F.* Pedagogicheskie kursy' dlya materej i nyan' / P.F. Kapterev // *Vospitanie i obuchenie.* – 1893. – № 1. – S. 2–18.
14. *Kapterev P.F.* Roditel'skij kruzhok v Solyanom gorodke pri shkol'no-gigienicheskom otdel' pedagogicheskogo muzeya / P.F. Kapterev // *Vospitanie i obuchenie.* – 1884. – № 1. – S. 1–7
15. *Kapterev P.F.* Sistema vpolne real'nogo zhenskogo obrazovaniya / P.F. Kapterev // *Vospitanie i obuchenie.* – 1893. – № 8. – S. 249–261.
16. *Karcev N.* Dorogie vospominaniya / N. Karcev // *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo Roditel'skogo kruzhka.* – 1914. – № 1. – S. 3–7.
17. *Lebedev P.A.* Psixologo-pedagogicheskoe nasledie P.F. Kaptereva / P.A. Lebedev. – M.: Tipografiya MPGU, 1998. – 144 s.
18. *Ponomareva V.V.* Mir russkoj zhenshhiny': sem'ya, professiya, domashnij ukklad XVIII – nachalo XX veka / V.V. Ponomareva, L.B. Xoroshilova. – M.: Novy'j xronograf, 2009. – 352 s.
19. *Semenov D.D.* Koe-čto o semejny'x idealax / D.D. Semenov // *Obrazovanie.* – 1893. – № 1. – 2 otdel. – S. 22–27.
20. *Stoyunin V.Ya.* Pedagogicheskie sochineniya / V.Ya. Stoyunin. – SPb.: Tipografiya Stasyulevicha, 1911. – 488 s.
21. *Trudy' Pervogo Vserossijskogo s'ezda po semejnomu vospitaniyu.* – T. 1. – SPb.: Tipolitografiya Ny'rkina, 1914. – 672 s.



СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**М.М. Семаго,
Н.Я. Семаго,
Т.П. Дмитриева**

Инклюзивное образование: от методологической модели к практике

Современный мир, развивается в условиях глобализации, переживая системные энергетические, финансовые, социокультурные кризисы. Все это, усиливая противоречия в общественном развитии, не может не приводить к поиску новых смыслов в организации социальных моделей государств, пристальному вниманию к человеческому ресурсу, в том числе, к людям с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ).

В первую очередь, подобные изменения должны произойти в сфере образования этой категории людей, большинство из которых и нуждается в создании особых образовательных условий. Подобная диверсификация форм, способов, технологий современной психолого-педагогической помощи предполагает принципиальное изменение и ориентации целей деятельности образования в целом. Бытующая до настоящего времени знаниевая парадигма как преимущественная репродукция академических знаний, должна быть переориентирована на системную компетентностную, — где социальная, в том числе, образовательная адаптация, а более широко — социальная абилитация займет приоритетное место. В этом заключается смысл и основная цель **инклюзивного образования**, которое и должно стать определенным шагом к изменению всей образовательной системы.

Выдвинутая президентом Д.А. Медведевым Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ставит перед педагогическим сообществом конкретные стратегические цели. Инклюзивному образованию отводится особая роль: «Новая школа — это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников,

по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени» [5]. В этой ситуации именно инклюзивная практика может стать «точкой кристаллизации» многих инновационных процессов в образовании, отвечая современным целям: доступности непрерывного образования и его компетентностной парадигмальности. Подобные глобальные преобразования невозможны без проведения системного анализа и выбора адекватной методологии и разработки соответствующей модели, на базе которой должна быть реализована предлагаемая инновация.

Но прежде чем перейти непосредственно к методологии построения модели инклюзивного образования отметим несколько основополагающих приоритетов и принципов. Среди них:

- принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса;
- приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- приоритетное развитие коммуникативных и практических компетенций;
- профилактика и преодоление инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

К основным принципам следует отнести:

Эволюционность и поэтапность развития инклюзивной практики;

Системный характер изменений ценностных, организационных и содержательных компонентов инклюзивного образования **и их непрерывность**;

Соответствие содержания, приемов и методов обучения и воспитания возможностям и потребностям ребенка (**природосообразность образования**);

Следует также отметить, что существует достаточно большое количество разнообразных моделей образовательных систем. Среди основных: Развивающего обучения (В. В. Давыдов и др.); Традиционная (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.); Рационалистическая (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.); Феноменологическая модель образования (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.); Неинституциональная модель (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) [2].

Подобные модели всегда существуют как один из элементов, этапов проекта преобразования системы [8]. Но в данной работе мы хотим рассмотреть «глубинные» основы самой методологии моделирования инклюзивного образования и ее отдельных компонентов. Это объясняется тем, что современный момент является «переходным» к принципиально иной цивилизационной парадигме — постмодернизму [4] и, одновременно, представляет собой «вступление» в постнеклассический этап научной картины мира (по В.С. Степину), который фактически становится началом новой цивилизационной эпохи человеческой истории.

Отсюда возникает потребность не просто очередного реформирования образовательной системы, но значительной корректировки мировоззренческих инвариантов (универсалий) ее научного анализа, уточнения, а в некоторых случаях и изменения, самой категориальной «матрицы» системного моделирования. Поэтому, оценивая инклюзивное образование как современную инновационную

образовательную систему, ее моделирование должно опираться на наиболее современные методологические представления. В первую очередь, речь идет о применении синергетической концепции, что находит подтверждение в работах современных методологов [3, 14, 15]. Мы считаем также необходимым введение в категориальную матрицу системного анализа таких дополнительных категорий как *триадность* анализа, *синхрония* (синтонность) структурных изменений, *фрактальность* (самоподобие) моделируемых систем [9, 11]. Точно так же необходима и разработка временных атрибутов этапов развития системы, для чего, опираясь на общую теорию гармонии систем, необходимо введение категории *меры*, определяющей «... характер «фазного», ступенчатого движения от одного состояния к другому» [13: с. 248]¹.

На этой же методологической основе базируется уже зарекомендовавшая себя на практике авторская модель оценки психического развития ребенка [12].

В методологии моделирования инклюзивного образования могут быть эффективно использованы такие синергетические концепты как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип подчинения», «точки бифуркации» и др. Приведем отдельные примеры моделирования инклюзивного образования на основе синергетического подхода².

Что является «движителем» инклюзивных процессов? Почему они вдруг стали развиваться в нашей стране? Здесь можно говорить о совокупности нескольких постоянно действующих факторов (в синергетике — управляющих параметров). Первое из них — гуманистическое развитие общества, появление международных Конвенций и Актов, посвященных инклюзии как процессу цивилизационных изменений в образовании. Сюда же можно отнести и родительское движения, общее повышение правовой грамотности родителей детей с ОВЗ. Таким образом, развитие международного законодательства и, соответственно, отечественной нормативно-правовой базы служит «мотором» продвижения инклюзивных процессов — одним из ее управляющих (внешних) параметров.

Другим параметром следует рассматривать уже упомянутое противоречие между «традиционностью» нашей образовательной системы и цивилизационными вызовами, требующими ее значительного преобразования. Понимание подобных закономерностей позволяет оценить и прогнозировать характер, динамику и этапность изменений инклюзивной практики — траекторию ее развития в целом.

Другая категория синергетики — параметры порядка³ — это присущие самой системе переменные в целом определяющие ее развитие в соответ-

¹ Подобная «мерность» как еще одна методологическая «универсалия» опирается на теорию обобщенных фибоначиевых инвариантов. Нами была показана возможность использования этой теории и непосредственно *ряда Фибоначчи* применительно к анализу периодизации психического развития ребенка [10].

² Объем статьи не позволяет дать более системно-целостное описание методологической модели инклюзивного образования.

³ *Параметры порядка* — независимые переменные, к которым может быть сведено все многообразие процессов и динамических характеристик без потери значимой информации о состоянии системы.

ствии с «принципом подчинения»¹. В соответствии с заявленной категорией *триадности анализа* к параметрам порядка нами отнесены: организационный (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе, внутренние нормативные акты и приказы); содержательный (объем информации и знаний, разноуровневые УМК, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал); ценностный (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними). В рамках предлагаемой методологии моделирования именно эти параметры рассматриваются нами как системообразующие. Планируемые и предпринимаемые изменения этих компонентов также позволяют прогнозировать и, в определенной степени, управлять динамикой и характером изменений инклюзивной образовательной системой на отдельных этапах ее развития.

В свою очередь, заявляемая категория *фрактальности* (системного самоподобия) позволяет рассматривать моделируемые структуры с использованием одной и той же категориальной матрицы. Например, использование триадной организации системного анализа позволяет рассматривать каждый отдельный компонент как состоящий из трех элементов, каждый из которых, в свою очередь, может быть «расщеплен» на три составляющие и т.д. Например, деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) может быть смоделирована с точки зрения организации деятельности, ее содержания и ценностных составляющих (отношения между специалистами в ситуации междисциплинарного подхода, ценностные позиции специалистов по отношению к ребенку с ОВЗ и его родителям и т.п.). В этом же «ключе» категория триадности может быть включена и в систему повышения квалификации специалистов ПМПК, где рассматривается трехкомпонентная модель деятельности ПМПК (ценностные основания, содержание, особенности организации включения детей с ОВЗ в инклюзивную практику общеобразовательных учреждений). Точно так же возможен анализ структур и компонентов инклюзивного образования с точки зрения фрактальности их организации, содержания, дальнейшей структурной дифференциации.

Очевидно, что такая иерархическая структурная организация системы не может существовать, не опираясь на закономерности соотношения своих элементов и соотносительность динамики и характера развития каждого из них. Подобная ситуация разрешается с введением категории *синхронии* (гармоничности, синтонности) системного развития и *меры*, которая отражает инвариантные динамические соотношения структурных изменений самоорганизующихся, эволюционирующих систем [13]. В этой ситуации аксиоматизируется синхронность структурных перестроек компонентов (и составляющих их элементов) на новые системно реагирующие уровни и соотносительная динамика этих преобразований. Именно в этом случае возможно достижение определенной гармонической целостности всей системы, что

¹ *Принцип подчинения* — возможность представления всего многообразия динамических характеристик системы в виде функций параметров порядка.

дает возможность эффективного прогнозирования дальнейшей траектории ее развития. Подобные «переходы», определяемые в синергетике как «*точки бифуркации*», являются моментами «разрывов» непрерывности, кризисным состоянием системы, характеризуются определенной хаотичностью и рассматриваются в качестве границ этапов ее развития. Подобная методология анализа этапности развития систем была предложена нами применительно к психическому развитию ребенка и получила достаточно эффективное подтверждение в диагностической и коррекционно-развивающей деятельности [10].

Таким образом, одновременное (синхронное) изменение компонентов инклюзивного образования по всем трем параметрам (организация, содержание, ценности), обладающее определенным характером и динамическими закономерностями дает возможность прогнозируемого развития целостной системы. Примером такого гармоничного изменения системы может служить принятие Закона «Об образовании лиц с ОВЗ в Москве» (внешний управляющий параметр) и некоторых Приказов по Департаменту образования Москвы и окружным управлениям образования, регламентирующих деятельность образовательных учреждений (ОУ) по включению в них детей с ОВЗ (компонент одного из параметров порядка). Одновременно завершился первый этап деятельности городской экспериментальной площадки по разработке технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования», что позволило создать определенный объем знаний и технологий. Фактически одновременно (по распоряжению Департамента Москвы) было проведено повышение квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику, в том числе, специалистов ПМПК и управленческо-административного состава. Это позволило задать определенные ценностные установки всем участникам этого инновационного проекта, создало необходимый для начального этапа развития системы объем знаний и компетенций специалистов. Таким образом, вся система инклюзивного образования Москвы перешла на новый уровень (и этап) своего функционирования.

В то же время, любые рассогласования в структурообразовании системы по линиям действия выделяемых параметров порядка, нарушающие синхронность перестроек и их меру (динамику), могут «перевести» всю систему на иную траекторию развития, приводящую к ряду негативных эффектов. Подобным примером может служить форсирование инклюзивных процессов в образовании исключительно за счет наращивания количества инклюзивных ОУ, не соизмеренное в своей динамике и мере с развитием других компонентов (в том числе, необходимых подзаконных актов и приказов, объема обученных специалистов, разработкой необходимых методических рекомендаций, технологий и приемов работы, недостаточной трансляции философии и идеологии инклюзии среди специалистов и в обществе и т.п.).

Естественно, что в структуре инклюзивного образования присутствует достаточно большое количество упорядоченных по отношениям элементов. В данной статье, в качестве примера реализации предлагаемой модели, мы рассмотрим один из наиболее важных элементов — психолого-педагогиче-

ское сопровождение, некоторые из его приоритетных компонентов. К ним, в первую очередь, следует отнести модель деятельности ПМПК и модель деятельности координатора ОУ по инклюзивному образованию.

Отметим, что в каждой деятельности «проявляются» все три аспекта предлагаемой методологической модели — ценностные, организационные и содержательные (реализация категории фрактальности) и категориальная матрица в целом.

Системообразующим компонентом психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования — ее «ядром» выступает *деятельность ПМПК*. В инклюзивном образовании предполагается организация двухуровневой системы психолого-медико-педагогического консультирования: территориальная ПМПК (окружной уровень) и ПМПК образовательного учреждения (муниципальный уровень)¹.

Необходимо сразу отметить, что деятельность территориальной (окружной) ПМПК базируется на Приказе Министерства образования и науки РФ (№ 95 от 24.03.2009 г.) и статьях Закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (№ 16 от 28.04.2010 г., Ст. 11, 12, 15). Основные цели деятельности ПМПК окружного ресурсного центра (ОРЦ) определяются как: «Определение особенностей развития ребенка его специальных образовательных потребностей и условий, необходимых для социальной адаптации и интеграции и получения образования ребенка в образовательном учреждении».

При этом выделяются новые задачи деятельности ПМПК, связанные непосредственно с опытом инклюзивной практики:

- оценка возможности на настоящем этапе развития (состояния ребенка) быть включенным в образовательное учреждение инклюзивного типа;
- выбор формы инклюзивного образования: в ППМС-Центре, структурном подразделении ДООУ, инклюзивном классе СОШ, подготовительном классе СКОУ, школе надомного обучения, учреждении дополнительного образования и т.п.;
- выбор оптимального уровня включения в среду обычных сверстников — частичная интеграция, полная интеграция, инклюзивное обучение и воспитание, интеграция в рамках дополнительного образования и т.д.;
- определение условий включения конкретного ребенка в среду обычных сверстников;
- определение срока, в том числе диагностического, пребывания ребенка на той или иной форме инклюзии в данном ОУ (структурном подразделении ОУ);
- оценка динамики обучения и уровня социальной адаптации в процессе интеграции ребенка в образовательные учреждения (совместно со специалистами ПМПК ОУ);

¹ Центральная (городская) ПМПК в инклюзивной практике реализует сопровождение конфликтных ситуаций, возникающих в результате несогласия родителей с рекомендациями ПМПК окружного уровня и психолого-медико-педагогических консилиумов ОУ, реализующих инклюзивную практику.

- участие в просветительской деятельности, направленной на повышение психолого-педагогической культуры и принятие инклюзивных ценностей.

Результатами проведения ПМПК является определение образовательного маршрута и условий пребывания ребенка.

Для детей дошкольного возраста: тип ДОУ, его подразделения (Служба ранней помощи; Лекотека; группа кратковременного пребывания «Особый ребенок»; инклюзивная группа — комбинированного типа). Определяются и условия пребывания ребенка (степень интеграции в среду обычных детей, потребность в специальном оборудовании; потребность в сопровождении тьютором; направленность коррекционной работы специалистов сопровождения; рекомендуемый режим занятий и консультаций; помощь специалистов вне ДОУ; срок повторного обращения к специалистам ПМПК;

Для детей школьного возраста: тип школы — СОШ (Центр Образования); школа здоровья; школа надомного обучения с инклюзивными классами или группами; СКОУ (подготовительный класс); учреждение дополнительного образования. Аналогично определяются условия сопровождения ребенка в ОУ и программа обучения.

Условиями успешной деятельности ПМПК является наличие как формальной базы данных по учреждениям образования Округа, реализующим различные формы инклюзивного образования и/или помощи детям с ОВЗ, так и неформальные связи со специалистами этих образовательных учреждений, что значительно облегчает выбор конкретного ОУ для ребенка. Специалисты (координатор деятельности в ОРЦ, секретарь ПМПК, члены ПМПК) осуществляют непосредственную связь с координаторами по инклюзивному образованию в ОУ и имеют представление о наличии мест в различных подразделениях и специфике комплектования инклюзивных групп и классов. Ответственность за комплектование групп и классов несет координатор деятельности инклюзивного ОУ или руководитель структурного подразделения. Для эффективной деятельности ПМПК необходима информация об организациях здравоохранения и учреждениях системы социальной защиты населения, реализующих свои программы по работе с детьми с ОВЗ, а также данные о негосударственных, некоммерческих организациях и фондах, центрах, других организациях. Только в этом случае деятельность ПМПК перестает быть формализованной и оторванной от реальной ситуации, а учитывает укладность и опыт каждого учреждения, наличие соответствующих ресурсов, что позволяет гармонизировать процесс включения ребенка с ОВЗ в образовательное учреждение.

Другой компонент сопровождения инклюзивных процессов в образовании, уже на «уровне» образовательного учреждения — **деятельность координатора по инклюзии ОУ**. В целом она ориентирована на качественное управление процессом включения «особого» ребенка и его семьи в образовательную среду. Руководство ОУ, вступающего на путь инклюзии, должно обеспечить и адаптацию к новым условиям всех остальных участников образовательного процесса: родителей, детей, педагогов. В этой ситуации должен

быть соблюден определенный баланс распределения «сил» педагогов и других специалистов, направленных на особого ребенка и на других детей, что выступает неотъемлемым свойством инклюзивной практики¹. В связи с этим в учреждениях появляется новая функция — координация инклюзивной практики. Как правило, ее определяет один сотрудник, иногда несколько человек, как это практикуется в других странах [6].

Основные задачи деятельности координатора рассматриваются с точки зрения нормативной компетентностной модели деятельности педагога [1]. В этой ситуации координатор чаще всего действует как менеджер образования, выбирая наиболее эффективный путь установления оптимальных отношений между всеми участниками образовательного процесса, реализуя «соучаствующее (партисипативное) управление» [7: с. 52].

К функциям координатора относятся:

1. *Административные:*

– развитие инклюзивной культуры и ценностей, философии и идеологии, формирование особой «укладности» учреждения;

– определение стратегии и тактики деятельности педагогического коллектива в области инклюзивного образования (планирование, реализация и анализ конкретных шагов — организационный компонент), обеспечение одинакового внимания ко всем детям и эффективное использование имеющихся для этой цели ресурсов;

– поддержка инклюзивной практики (оказание профессиональной поддержки и мотивирования коллег, особенно, в плане распространения примеров эффективной работы с детьми с ОВЗ, обеспечение междисциплинарного, «командного» подхода в решении вопросов о содержании, формах, методах и приемах воспитания и обучения, коррекционно-развивающей работы;

– анализ потребностей детей с ОВЗ, долговременных целей в развитии ребенка стратегия поддержки ребенка и его семьи.

2. *Функции специалиста (руководителя) психолого-медико-педагогического консилиума ОУ.* В этой деятельности следует выделить:

– взаимодействие со специалистами ПМПк ресурсного центра;

– координацию деятельности членов ПМПк «внутри» ОУ;

– планирование и проведение заседаний ПМПк ;

– участие в составлении индивидуального образовательного плана (индивидуальной программы развития в ДООУ) и его реализации;

– доведение до сведения родителей и администрации решений ПМПк.

Среди задач координатора как члена консилиума особо выделяются конкретные меры по регулированию и оптимизации процесса включения детей с ОВЗ в образовательный процесс: расписание индивидуальных и групповых коррекционных занятий для детей с ООП; вопросы обеспечения учащихся (воспитан-

¹ В связи с этим возникает задача постоянной оценки «качества жизни», существования в образовательной среде не только включенных в нее детей с ОВЗ и их родителей, но и других участников этого процесса.

ников) дополнительным оборудованием; согласование с родителями режима пребывания ребенка в ОУ; организацию психолого-педагогического сопровождения.

3. *Взаимодействие с «внешними» партнерами*, в первую очередь, с Окружным ресурсным Центром по развитию инклюзивного образования, Окружным методическим центром, учреждениями инклюзивной образовательной вертикали округа и учреждениями одной ступени (школа-школа, ДОУ-ДОУ), общественными, некоммерческими и коммерческими организациями, заинтересованными в развитии инклюзивного образования.

Подобное взаимодействие определяет координацию и эффективное решение самых разнообразных задач: прохождения детьми с ОВЗ психолого-медико-педагогической комиссии и определения условий их включения в образовательный процесс, в том числе выбора образовательных программ и УМК для инклюзивных классов (групп), адаптации учебных пособий и дидактических материалов для учащихся; планирования и организации мероприятий, связанных с повышением профессиональной компетентности специалистов ОУ на базе ОРЦ; планирования и организации совместных мероприятий (междисциплинарные консилиумы, обучающие и практические семинары, методические объединения и т.п.); организации мониторинга и оценки инклюзивной практики в ОУ — по другим вопросам, требующим скоординированных решений.

Эффективность деятельности координатора в большой степени связана с личностной моделью компетенций специалиста. Предполагается, что такой человек должен обладать управленческой культурой, включающей аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты, иметь высшее педагогическое (психологическое) образование, знание основ психологии и дефектологии, опыт практической педагогической деятельности, владеть организационными умениями, умениями, связанными с поиском, анализом, отбором и передачей информации, уметь работать с нормативной документацией, обладать высокой личностной и коммуникативной культурой, понимать необходимость организации координационной работы в области инклюзивного образования не только для коллектива ОУ, но и для собственного профессионального развития.

Резюмируя все изложенное, можно сказать, что на основании системного анализа, основой которого является синергетическая парадигма, может быть разработана методологическая модель инклюзивного образования как инновация отечественной образовательной системы. На основании этой модели могут быть разработаны и отдельные практикоориентированные компоненты инклюзивного образования. При этом достаточно строгая реализация данной методологии на практике (по крайней мере, в отношении модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивных процессов в образовании) позволяет не только преодолеть «разрыв» между теорией и практикой, характерный для современной гуманитарной науки, но и дает возможность (в соответствии с заложенными в методологию концептами) эффективного прогнозирования дальнейшего развития инклюзивного образования, его отдельных компонентов.

Литература

1. *Акулова О.В.* Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева и др. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 158 с.
2. *Бордовская Н.В.* Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
3. *Дугин А.* Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли / А. Дугин. – М.: Евразийское движение, 2009. – 744 с.
4. *Медведев Д.А.* Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива / Д.А. Медведев // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010.
5. *Митчелл Дэвид.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно-обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве) / Дэвид Митчелл; перевод — И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – М.: РООИ Перспектива, 2009. – 135 с.
6. *Митина Л.М.* Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М. Митина. – М.: Сентябрь, 1999. – 190 с.
7. *Новиков А.М.* Методология образования / А.М. Новиков. – 2-е изд. – М.: Эгвес, 2002. – 488 с.
8. *Гапонцева М.Г.* Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования / М.Г. Гапонцева, В.А. Федоров, В.Л. Гапонцев // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2004. – № 6. – С. 89–102.
9. *Семаго М.М.* Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход // Известия РАО. – 2006. – № 2. – С. 81–90.
10. *Семаго М.М.* К использованию представлений об узловых моментах в психологии развития / М.М. Семаго // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2007. – № 2. – С. 119–129.
11. *Семаго М.М.* Структурная организация бытия и анализ психического: триадическая парадигма / М.М. Семаго // Философия образования. – 2009. – № 2. – С. 226–234.
12. *Семаго Н.Я.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
13. *Сороко Э.М.* Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем / Э.М. Сороко. – 2-е изд. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
14. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 528 с.
15. *Трофимова И.Н.* Предпосылки синергетического подхода в психологии / И.Н. Трофимова // Синергетика и психология. Вып. 1. Методологические вопросы / Под ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. – М.: МГСУ «Союз», 1997. – С. 6–33.

Literatura

1. *Akulova O.V.* Kompetentnostnaya model' sovremennogo pedagoga: uchebno-metodicheskoe posobie / O.V. Akulova, E.S. Zair-Bek, S.A. Pisareva i dr. – SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2009. – 158 s.

2. *Bordovskaja N.V.* Pedagogika: uchebnik dlya vuzov / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – SPb.: Piter, 2000. – 304 s.
3. *Dugin A.* Postfilosofina. Tri paradigmy' v istorii my'sli / A. Dugin. – M.: Evrazijskoe dvizhenie, 2009. – 744 s.
4. *Medvedev D.A.* Nasha novaya shkola. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa / D.A. Medvedev // Vy'stuplenie prezidenta RF na torzhestvennoj ceremonii otkry'tiya Goda uchitelya v Rossii, fevral' 2010.
5. *Mitchell De'vid.* E'ffektivny'e pedagogicheskie texnologii special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya (Ispol'zovanie nauchno-obosnovanny'x strategij obucheniya v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostranstve) / De'vid Mitchell; perevod — I.S. Anikeev, N.V. Borisova. – M.: ROOI Perspektiva, 2009. – 135 s.
6. *Mitina L.M.* Upravlyat' ili podavlyat': vy'bor strategii professional'noj zhiznedeyatel'nosti pedagoga / L.M. Mitina. – M.: Sentyabr', 1999. – 190 s.
7. *Novikov A.M.* Metodologiya obrazovaniya / A.M. Novikov. – 2-e izd. – M.: E'gves, 2002. – 488 s.
8. *Gaponceva M.G.* Primenenie ideologii sinergetiki k formirovaniyu sodержaniya neprery'vnogo estestvenno-nauchnogo obrazovaniya / M.G. Gaponceva, V.A. Fedorov, V.L. Gaponcev // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO. – 2004. – № 6. – С. 89–102.
9. *Semago M.M.* Rebenok i obrazovatel'naya sreda: strukturno-informacionny'j podxod // Izvestiya RAO. – 2006. – № 2. – S. 81–90.
10. *Semago M.M.* K ispol'zovaniyu predstavlenij ob uzlovy'x momentax v psixologii razvitiya / M.M. Semago // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO. – 2007. – № 2. – S. 119–129.
11. *Semago M.M.* Strukturnaya organizaciya by'tiya i analiz psixicheskogo: triadicheskaya paradigma / M.M. Semago // Filosofiya obrazovaniya. – 2009. – № 2. – S. 226–234.
12. *Semago N.Ya.* Teoriya i praktika ocenki psixicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'ny'j i mladshij shkol'ny'j vozrast / N.Ya. Semago, M.M. Semago. – SPb.: Rech', 2005. – 384 s.
13. *Soroko E'.M.* Zoloty'e secheniya, processy' samoorganizacii i e'volyucii sistem: Vvedenie v obshuyu teoriyu garmonii sistem / E'.M. Soroko – 2-e izd. – M.: KomKniga, 2006. – 264 s.
14. Teoriya i metodologiya psixologii: Postneklassicheskaya perspektiva / Pod red. A.L. Zhuravleva, A.V. Yurevicha. – M.: Institut psixologii RAN, 2007. – 528 s.
15. *Trofimova I.N.* Predposy'lki sinergeticheskogo podxoda v psixologii / I.N. Trofimova // Sinergetika i psixologiya. Vy'p. 1. Metodologicheskie voprosy' / Pod red. I.N. Trofimovoj, V.G. Budanova. – M.: MGSU «Soyuz», 1997. – S. 6–33.

Л. Склифос

Системный подход в улучшении качества раннего воспитания

Период от рождения до поступления в школу — возраст наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, и это общее развитие служит фундаментом для приобретения в дальнейшем любых видов деятельности. Формируются не только те качества и свойства психики детей, которые определяют общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода.

В детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям. Исходя из этого, в декабре 2001 года, на Национальной Конференции Республики Молдова было принято решение разработать стратегию «Образование для Всех». В 2002 году, при технической и финансовой поддержке ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО и Программы Развития ООН, были разработаны следующие документы:

- стратегия «Образование для Всех», в которой дошкольное образование впервые объявлено приоритетной областью;
- национальный план действий «Образование для Всех»;
- модели финансового стимулирования.

В них было заявлено, что к 2015 году будет обеспечен доступ всех детей, в особенности детей из малообеспеченных семей, к обязательному, свободному и качественному образованию.

В Республике Молдова около 25,6% детей в возрасте 3–6 лет лишены возможности реализовать право на образование, которое гарантируется им государством посредством бюджетных отчислений на ребенка. Примерно в 230 селах не существует дошкольных учреждений. В этом контексте можно отметить следующее:

1. Был внедрен проект «Раннее воспитание в сельской местности Республики Молдова» при финансовой поддержке ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и Фонда Социальных Инвестиций Молдовы (ФСИМ). В рамках Проекта были созданы и оснаще-

ны первые 20 Местных Центров Раннего Развития. Цель: расширение доступа к программам дошкольного воспитания для детей из социально уязвимых семей.

2. В 2005 году Молдова получила право на участие в проекте «Образование для Всех — Инициатива Быстрого Действия» (EFA FTI). При технической и финансовой поддержке ЮНИСЕФ были разработаны:

- Объединенная стратегия в сфере образования;
- план действий средней продолжительности для сферы образования;
- модели для финансового стимулирования.

3. Каталитический фонд предоставил Республике Молдова грант для расширения доступа детей к качественному дошкольному воспитанию.

Результаты реализации проекта «Образование для Всех» ощутимы на уровне образовательной политики — это разработка стратегических документов, дидактических материалов, начальная подготовка кадров, повышение квалификации, на уровне учреждений — обеспечение дошкольных учреждений, повышение квалификации воспитателей, директоров, инспекторов, методистов, подготовка местных менторов. На уровне местных сообществ (сельских поселений) — подготовка представителей местной публичной администрации (МПА), местных сообществ и родителей.

Проект «Образование для Всех — Инициатива Быстрого Действия», реализуемый Министерством просвещения (при содействии ЮНИСЕФ и Международного Банка) в течение 5 лет, заложил на национальном уровне основу системного подхода в раннем воспитании детей, обеспечив необходимую финансовую и методологическую поддержку (см. рис. 1).

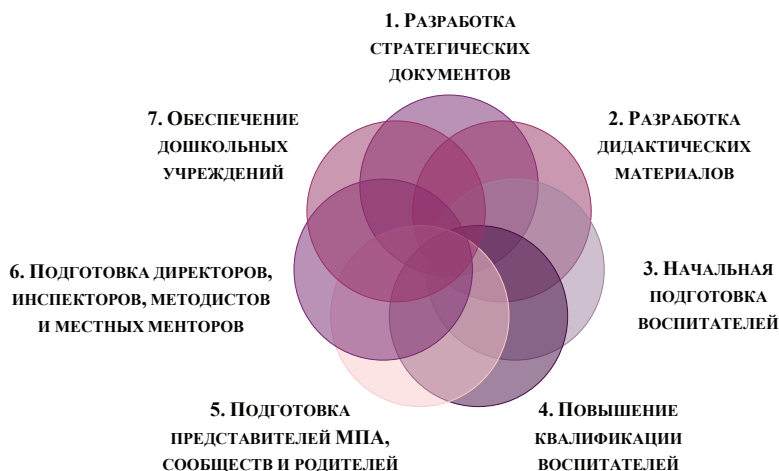


Рис. 1.

Отдельная задача стратегии «Образование для Всех» касается разработки национальной политики по развитию и воспитанию детей младшего возраста. С этой целью были подготовлены документы, главная идея которых — уникальность ребенка, и эта уникальность стала отправной точкой всех решений, принимаемых в его отношении и направленных на его всестороннее развитие.

Куррикулум по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста. Данный документ знаменателен новым подходом:

- к роли, отводимой ребенку в его собственном становлении;
- к важности личностного развития ребенка и воспитания здорового образа жизни;
- к первостепенной роли, отводимой игре, в частности, игре с сюжетом заучиваемыми ролями;
- к роли личности воспитателя в процессе обучения, во взаимодействии с ребенком;
- к порядку, в котором ситуации и опыт обучения должны строиться на территории учреждения, обеспечивающего раннее воспитание, предоставляя ребенку свободу собственного проявления;
- к порядку организации воспитательной среды;
- к важной роли, которую играют реальное и открытое партнерство между воспитателями и родителями.

Раннее воспитание. Методическое пособие для воспитателей. Оно ориентирует педагогические кадры в проектировании, организации и выполнении воспитательных мероприятий в рамках личностно-ориентированной модели. Качество воспитания определяется характером общения взрослого и ребенка. Воспитывающий не подгоняет развитие каждого ребенка к определенным канонам, а предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития детей, исходя из задач максимально полного развертывания возможности их роста. Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности. Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, его нужды и не игнорировать его чувства и эмоции. Тактика общения — сотрудничество. Позиция педагога исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества, как полноправного партнера в условиях сотрудничества.

Период раннего детства признан «волшебным» благодаря поразительным изменениям во всех аспектах развития, происходящим в это время. Научные исследования в области психологии ребенка, нейропсихологии, педагогики раннего развития, а также накопленный опыт в рамках программ раннего развития во всем мире, способствовали более глубокому пониманию процессов роста и развития детей. Эти накопленные знания легли в основу создания стандартов обучения и развития ребенка.

Стандарты обучения и развития для детей от рождения до 7 лет. Стандарты представляют собой документ, который информирует воспитателей, родителей и других взрослых, участвующих в развитии и воспитании детей, относительно ожидаемых результатов. Они отражают конечную цель воспитания, ориентируя и улучшая нашу практическую деятельность, согласно специфике развития ребенка в этот период жизни, с точки зрения целостного подхода ко всем аспектам его развития. Стандарты раннего обучения и развития учитывают:

- уникальность ребенка;
- глобальный и интегрированный характер его развития;

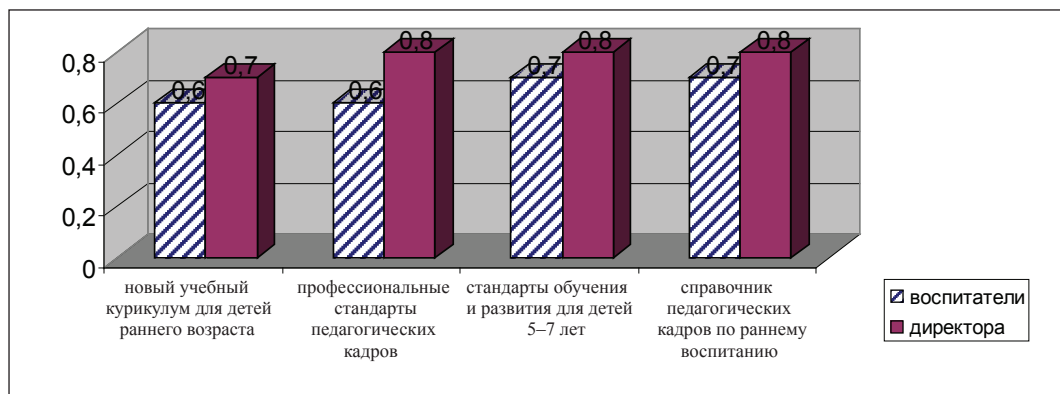
- активную роль ребенка в создании «я»-концепции и собственного обучения;
- важность соблюдения основных прав ребенка;
- основную роль взрослого в развитии и воспитании ребенка в раннем периоде.

Разработка Стандартов содействовала оценке и улучшению воспитательных программ, улучшению подготовки педагогов, развитию и оптимизации воспитательных программ для родителей, отслеживанию прогресса на уровне системы воспитания для детей и повышению уровня общественных познаний относительно важности и ценности этапа раннего детства. (В настоящее время Стандарты обучения и развития для детей от рождения до 7 лет находятся в процессе валидизации на национальном уровне.)

Стандарты обучения и развития ребенка легли в основу разработки стандартов для педагогических кадров, так как профиль профессиональной компетентности воспитателя формируется исходя из тех знаний и умений, которыми должны, в нашем видении, обладать все педагогические кадры с тем чтобы соответствовать нашим ожиданиям в плане развития и обучения ребенка.

Профессиональные стандарты для воспитателей. Подобно тому, как каждый ребенок уникален, каждый педагог также уникален, однако результат его труда при любых обстоятельствах должен быть одинаковым: ребенку должен быть обеспечен хороший старт посредством раннего воспитания. Несмотря на то, что личность, темперамент и педагогический стиль каждого педагога различаются, подход к ребенку, к его обучению и развитию должен быть одинаковым, равно как и ответственность, которую воспитатель несет за ребенка. Для всех, кто участвует в воспитании и всестороннем развитии детей, стандарты представляют собой важное средство ориентации действий с целью поддержки и стимулирования обучения и всестороннего развития детей. Воспитатели и директора оценили значение разработанных документов, и мы смогли отразить показатель их полезности в приводимой ниже диаграмме 1.

Диаграмма 1



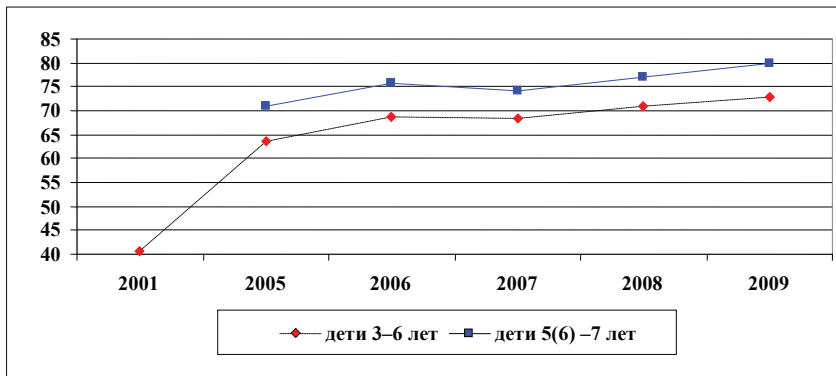
Чтобы увеличить доступ детей к программам раннего развития, были разработаны и одобрены:

Положение об организации и деятельности местных Центров раннего развития детей;

Справочник руководителя органов местного самоуправления по созданию Центра раннего развития детей.

Как следствие было узаконено функционирование 20 Центров раннего развития, созданных при финансовой поддержке ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ФСИМ, и 15 Центров, открытых в рамках проекта «Образование для Всех — Инициатива Быстрого Действия». В 2009 году МПА создала 25 Центров раннего развития детей, которые впоследствии были оснащены из средств проекта мебелью, дидактическими материалами, игрушками и пр. Благодаря этому растет процент детей, включенных в программы раннего развития и воспитания (см. диагр. 2).

Диаграмма 2



Для повышения уровня доступа детей со специальными нуждами к качественному дошкольному образованию, было разработано *Методическое пособие для воспитателей и родителей*. Кроме того, в рамках трех действующих дошкольных учреждений созданы и оснащены оборудованием и транспортом три реабилитационных центра для детей со специальными нуждами, организованы тренинги для педагогического персонала, родителей и руководящих работников.

Однако качество услуг системы раннего воспитания зависит в основном от качества профессиональной подготовки педагогических и не педагогических кадров, работающих в системе раннего воспитания. В рамках проекта были обучены 35,5% воспитателей, 100% директоров дошкольных учреждений, 80% методистов дошкольных учреждений, 100% инспекторов, 32% преподавателей вузов и колледжей, 23% представителей МПА и 100% местных менторов. Менторат находится на стадии становления, это новое явление для системы непрерывного образования в Республике Молдова, и мы возлагаем на него большие надежды.

Очень важные документы политики образования это:

- curriculum по начальной подготовке работников дошкольного образования;
- методическое пособие по применению curriculum по начальной подготовке работников дошкольного образования;
- curriculum по непрерывному обучению работников дошкольного образования;
- методическое пособие по применению curriculum по непрерывному обучению работников дошкольного образования.

Эти документы призваны способствовать системному повышению качества образования, учитывая начальную подготовку, ежедневную практику и непрерывное обучение работников дошкольного образования.

Другие документы (разработанные при содействии ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ), определяющие политику подготовки кадров в Республике Молдова, в которых раннее развитие признано приоритетным, это:

- национальная стратегия сферы образования (2009–2024);
- национальный кодекс образования.

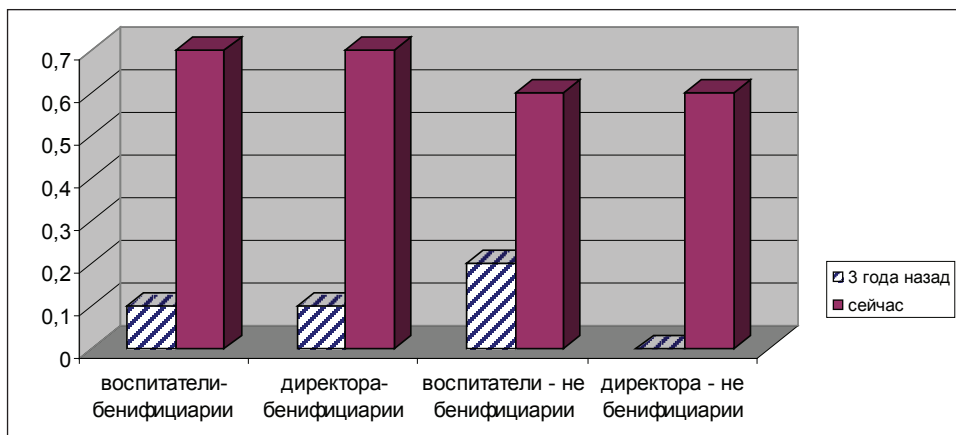
Специфика развития ребенка в раннем и дошкольном периодах требует внимательной организации обучающей среды. Среда обучения в дошкольных заведениях была организована таким образом, чтобы стимулировать деятельность и креативность детей, их желание принимать участие в различных видах деятельности, предлагать и обосновывать подходы в познании, сотрудничестве, участии и гигиенической культуре. Материалы демонстративно-стимулирующего назначения вывешиваются на уровне зрительного поля детей с периодической сменой в зависимости от требований дня, детям обеспечен доступ к продуктам собственной деятельности.

В яслях и детских садах, как в группах, так и на территории детсадов, оборудованы различные площадки для подвижных игр, площадка с водой и песочницей, площадка для строительства, площадка для ознакомления с природой, площадка для просмотра книг и изображений, площадка для ролевых игр, площадка для настольных, манипулятивных и других игр. Ребенок вправе выбрать то, что ему интересно, а воспитатели должны продумать элементы мотивации относительно оставшихся без внимания тем.

Элементы, формирующие воспитательную среду, должны соответствовать психологическим и возрастным особенностям детей, а также отвечать эстетическим и санитарным требованиям. В этом контексте 37,6% дошкольных учреждений были оснащены мебелью, книгами, игрушками, дидактическими материалами, а образовательными документами — 100% дошкольных учреждений.

Благодаря этому возрос уровень удовлетворенности услугами детского сада (см. диагр. 3).

Диаграмма 3



Педагогические кадры моделируют и поощряют активное участие семьи как первого воспитателя ребенка, представителей МПА, социальных работников и других представителей местных сообществ в воспитательном процессе, исходя из принципов открытого демократического общества. С этой целью были созданы на местах группы взаимодействия. Для их методической поддержки была разработана книга «Добрая фея». Они принимали участие в разных видах деятельности, проводимых с детьми и без них. В рамках такой деятельности они были ознакомлены:

- с показателями возрастных особенностей ребенка;
- с важностью воспитательной работы и привлечения детей из разных семей;
- с важной ролью стимулирующей среды, с которой взаимодействуют дети;
- с необходимостью обеспечения физической и эмоциональной защиты и безопасности среды;
- с деятельностью, проводимой в заведении раннего воспитания.

Образование групп поддержки на местном уровне и их подготовка — важный фактор в установлении партнерских отношений между заведениями раннего воспитания и местными сообществами. Сотрудничество носит основополагающий характер в деле обеспечения последовательности и связности воспитательного воздействия разных воспитательных факторов на ребенка, а также разных видов среды, в которых ребенок растет и развивается. Эти действия привели к тому что:

- 89 дошкольных учреждений были отремонтированы, оснащены мебелью, дидактическими материалами, книгами, игрушками и стали известными и активными партнерами в местных сообществах.
- представители МПА, родители, педагоги и другие общественники были обучены методам эффективного общения с целью привлечения всех родителей к воспитательным мероприятиям в рамках дошкольных учреждений и вне их;
- 89 охваченных проектом населенных пунктов приобрели в прессе, на радио и на телевидении местного и национального уровня новый имидж;
- другие местные сообщества мотивированы проявить больше активности.

Чему мы научились:

— проект служит положительным примером эффективного сотрудничества и партнерства между Правительством, гражданским обществом, МПА, академической средой и финансовыми донорами (ЮНИСЕФ, Всемирным Банком, ЮНЕСКО, Фондом Национального Развития ООН);

— активная и мотивированная местная публичная администрация (МПА) выступает гарантией успеха при внедрении программ раннего развития в местных сообществах;

— задача мобилизовать сообщество с целью обеспечения доступа всех детей к образованию способствовала приросту процента охвата детей со специальными потребностями и детей из социально уязвимых семей программами раннего развития;

— принятие Положения об организации и деятельности местных Центров раннего развития детей узаконило деятельность созданных Центров и мотивировало их работу.

вировало МПА открывать новые центры, что дает шанс детям из 230 населенных пунктов без детского сада;

– системный подход к раннему и дошкольному воспитанию — важное условие повышения качества становления развитой личности.

В итоге необходимо подчеркнуть, что инвестиции в качественные услуги раннего воспитания полностью оправдывают себя.

Опыт доказывает что:

– развитие детей посредством раннего воспитания обходится дешевле, чем школьное восполнение упущенного;

– базовое воспитание, начиная с раннего возраста, способствует долгосрочному снижению уровня бедности путем закладывания основ непрерывного обучения;

– любая превентивная мера обходится дешевле, чем исправление ситуации в дальнейшем;

– экономические инвестиции в программы качественного раннего воспитания оборачиваются многократной прибылью, в силу их значимости для социально-экономического роста.

Литература

1. Баранов М. Раннее воспитание: методическое пособие для воспитателей / М. Баранов, М. Врынчан, В. Ботнаръ. – Кишинев: Elan Poligraf, 2008. – 95 с.
2. Болбочяну А. Куррикулум по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста / А. Болбочяну, С. Чемортан, Е. Корой. – Кишинев: Cartier, 2008. – 95 с.
3. Болбочяну А. Профессиональные стандарты для воспитателей / А. Болбочяну, К. Чинчлей, М. Ионеску. – Кишинев: Imprint Star, 2008. – 44 с.
4. Болбочяну А. Стандарты обучения и развития для детей от 5 до 7 лет / А. Болбочяну, К. Чинчлей, М. Ионеску. – Кишинев: Valacron, 2008. – 47 с.
5. Болбочяну А. Стандарты обучения и развития для детей от рождения до 7 лет / А. Болбочяну, К. Чинчлей, М. Ионеску. – Кишинев: Imprint Star, 2010. – 128 с.
6. Гораш-Постика В. Непрерывное образование дидактических кадров сферы раннего воспитания: методологическое пособие / В. Гораш-Постика, В. Кику, В. Прицкан. – Кишинев: Imprint Star, 2010. – 52 с.
7. Кику В. Непрерывное образование дидактических кадров сферы раннего воспитания. Базовый куррикулум / В. Кику, В. Прицкан, В. Гораш-Постика. – Кишинев: Imprint Star, 2010. – 43 с.
8. Кожокару Н. Оценочное исследование знаний, отношений и практики в раннем воспитании детей / Н. Кожокару, Л. Малкоч, Р. Синцов. – Кишинев: CIVIS, 2009. – 65 с.
9. Прицкан В. Первичная подготовка дидактических кадров сферы раннего воспитания. Базовый куррикулум / В. Прицкан, Д. Путинэ, Л. Мокану. – Кишинев: Imprint Star, 2010. – 35 с.
10. Прицкан В. Первичная подготовка дидактических кадров сферы раннего воспитания: методологическое пособие / В. Прицкан, Д. Путинэ, Л. Мокану. – Кишинев: Imprint Star, 2010. – 53 с.

Literatura

1. *Baranov M.* Rannee vospitanie: metodicheskoe posobie dlya vospitatelej / M. Baranov, M. Vry'nchyan, V. Botnar'. – Kishinev: Elan Poligraf, 2008. – 95 s.
2. *Bolbochyanu A.* Kurrikulum po vospitaniju detej rannego i doskol'nogo vozrasta / A. Bolbochyanu, S. Chemortan, E. Koroj. – Kishinev: Cartier, 2008. – 95 s.
3. *Bolbochyanu A.* Professional'ny'e standarty' dlya vospitatelej / A. Bolbochyanu, K. Chinchlej, M. Ionesku. – Kishinev: Imprint Star, 2008. – 44 s.
4. *Bolbochyanu A.* Standarty' obucheniya i razvitiya dlya detej ot 5 do 7 let / A. Bolbochyanu, K. Chinchlej, M. Ionesku. – Kishinev: Balacron, 2008. – 47 s.
5. *Bolbochyanu A.* Standarty' obucheniya i razvitiya dlya detej ot rozhdeniya do 7 let / A. Bolbochyanu, K. Chinchlej, M. Ionesku. – Kishinev: Imprint Star, 2010. – 128 s.
6. *Gorash-Postika V.* Neprery'vnoe obrazovanie didakticheskix kadrov sfery' rannego vospitaniya: metodologicheskoe posobie / V. Gorash-Postika, V. Kiku, V. Prickan. – Kishinev: Imprint Star, 2010. – 52 s.
7. *Kiku V.* Neprery'vnoe obrazovanie didakticheskix kadrov sfery' rannego vospitaniya. Bazovy'j kurrikulum / V. Kiku, V. Prickan, V. Gorash-Postika. – Kishinev: Imprint Star, 2010. – 43 s.
8. *Kozhokaru N.* Ochenochnoe issledovanie znaniy, otnoshenij i praktiki v rannem vospitanii detej / N. Kozhokaru, L. Malkoch, R. Sincov. – Kishinev: CIVIS, 2009. – 65 s.
9. *Priczkan V.* Pervichnaya podgotovka didakticheskix kadrov sfery' rannego vospitaniya. Bazovy'j kurrikulum / V. Priczkan, D. Putine', L. Mokanu. – Kishinev: Imprint Star, 2010. – 35 s.
10. *Priczkan V.* Pervichnaya podgotovka didakticheskix kadrov sfery' rannego vospitaniya: metodologicheskoe posobie / V. Priczkan, D. Putine', L. Mokanu. – Kishinev: Imprint Star, 2010. – 53 s.

Е.Б. Куракина

Зарубежные ученые XX века об основных институтах социализации ребенка

Зарубежные ученые единодушны в том, что в процессе становления социально активной личности, ее социализации следует учитывать комплекс социального воздействия на человека всех институтов воспитания: семьи, школы, средств массовой информации, групп сверстников, первых рабочих коллективов, детских и молодежных организаций, государства в целом. Важнейшим звеном всего этого комплекса, по мнению многих зарубежных исследователей, выступает первое — семья. Причем, ученые развитых стран (например, К. Лэнгтон, США) наибольшее внимание уделяют проблеме политической социализации ребенка в семье, считая, что процесс социализации наряду с формирующей выполняет и регулятивную функцию, так как человек, принявший определенные общественные установки, идеалы, верования и усвоивший свои социальные роли в соответствии с ними еще в раннем возрасте, не может не следовать им в дальнейшем. И чем раньше начинается этот процесс идеологической социализации, чем последовательнее он регулируется, тем прочнее результаты. Таким образом, именно на семью ложится обязанность формирования основы социальной активности будущего гражданина общества, подготовки ребенка к принятию и выполнению основных социальных ролей: гражданина, работника, семьянина, потребителя, избирателя, предпринимателя и т.д.

Именно в семье ребенка обучают простым и жизненно необходимым понятиям, которые становятся фундаментом его жизненного опыта. В семье ребенок учится говорить на родном языке, общаться с окружающими его людьми, начинает осознавать свою принадлежность к определенной группе общества. Американские политологи считают, что велико влияние всего окружения ребенка для его будущей политической ориентации. Если в США ребенок родился в семье белых расистов, то он с детства не любит негров и цветных. Игрушки, которые получает ребенок в семье, также несут большую воспитательную, социальную нагрузку. Игрушки, имитирующие все атрибуты насилия, игрушечные танки со свастикой, наручники, маленькие камеры пыток формируют агрессивность, жестокость, расизм. Когда ребенок становится старше, аналогичным образом действуют книги (или их отсутствие), беседы в семье. Нельзя недооценивать регулирующей роли семьи и ее влияния, избирательности по отношению к другим институтам социализации ребенка. Нельзя также недооценивать влия-

ния семьи и на общение ребенка со сверстниками, в основном, в процессе игры, а также опосредованного влияния на действие средств массовой информации (телевидение, Интернет, радио, позже — кино, печать), когда на самых ранних стадиях социализации формируется подсознательное подчинение жизненным нормам общества. Чем старше становится ребенок, тем меньше видимое влияние семьи, давшей ему, однако, на самой первой стадии социального становления, «с молоком матери» основные жизненные установки, регулирующие его дальнейшую социальную деятельность.

Как известно, любой член общества, любая ситуация могут оказать социализирующее действие на ребенка, в той или иной степени способствовать формированию его поведения и взглядов. Техника процесса социализации в раннем возрасте сводится к применению наказаний и поощрений, одобрению или осуждению поступков ребенка старшими детьми и взрослыми. В более старшем возрасте эти средства социализации несколько видоизменяются, параллельно вырабатываются определенные навыки взаимодействия с окружающими, накапливается некоторый набор социальных ролей (ученика, сына, товарища, старшего брата и т.д.), которыми ребенок руководствуется в своей деятельности. На процесс политической социализации влияет социальное положение семьи, религиозная принадлежность и взаимодействие социализирующих факторов между собой. Ребенок, растущий в семье определенных политических взглядов, как правило, не контактирует с группами и организациями, придерживающимися противоположных убеждений.

Социальному поведению обучают, это качество не является врожденным. Одна из самых популярных теорий на Западе, пытающаяся раскрыть механизм процесса социального становления и развития социальной активности — теория социального обучения. Американский политолог Х. Рейнольдс объясняет суть теории социального обучения на следующем примере из жизни американцев. Четырнадцатилетняя девочка смотрит по телевизору последние известия. Показывают выступление сенатора-демократа. Сенатор ей понравился, она говорит, что проголосовала бы за него. Отец делает нелестное замечание в адрес сенатора. Когда телевидение снова показывает этого сенатора, девочка уже ничего не говорит. На следующей неделе она говорит отцу, что сенатор недостаточно серьезно выглядит. Отец, довольный ее словами, отвечает, что все демократы такие. А на следующий день дочь заявляет, что ей не нравятся демократы. Таким образом ее научили не любить демократов [5]. Эту ситуацию Х. Рейнольдс приводит как иллюстрацию принципов теории социального обучения, когда поощряются определенные реакции ребенка. Первая реакция девочки при виде сенатора была положительной, но ее за это не похвалили. Второй раз она среагировала, промолчав. И опять ее не похвалили. Когда она отрицательно отзывалась о сенаторе, отец остался ею доволен. Другими словами, поощрялись только определенные реакции, ведущие к активному формированию социальной позиции.

Большое внимание зарубежными теоретиками социального обучения отводится механизму стимулированной реакции в надежде на награду, похвалу. Довольно часто механизм политической социализации рассматривается с позиций теории ступеней развития известного швейцарского психолога Ж. Пиаже [4]. Основное положение этой теории состоит в том, что социальное развитие происходит ступенчато, в определенной последовательности, и, практически, бесконечно. Как пишет Х. Рейнольдс: «Девелопменталисты... верят, что ребенок должен пройти через каждую ступень в нужной последовательности» [5: с. 81].

Пример из книги Ж. Пиаже иллюстрирует это положение: группа детей слушает два рассказа. В первом — мальчик нечаянно, по независящим от него причинам разбивает 15 чашек (детям подробно рассказывается как это произошло). Во втором рассказе мальчик без разрешения полез высоко на буфет за вареньем и разбил одну чашку [4: с. 122]. Вопрос к детям — были ли мальчики одинаково виноваты. Семилетние и восьмилетние дети считали, что первый мальчик больше виноват, так как он разбил 15 чашек, а другой только одну. Они измеряли вину количеством материального ущерба. Пиаже назвал эту ступень «объективной ответственностью». Дети девяти лет и старше считают, что второй мальчик виноват больше, так как делал то, что ему запретили. Эту ступень Ж. Пиаже назвал «субъективной ответственностью». Следовательно, исходя из основных положений теории социального развития Ж. Пиаже, дети от ступени «объективной ответственности» переходят к ступени «субъективной ответственности».

Внимание педагогов развитых стран, в частности США, постоянно привлекали проблемы воспитания детей в советской семье, несмотря на то, что роль семьи, как считает американский исследователь, профессор Корнельского университета У. Бронфенбреннер, несомненно в капиталистической стране (США), чем в СССР. Именно американская семья, по его мнению, выступает основным социальным институтом в США, на который возложена главная ответственность за воспитание детей, тогда как в СССР, считает У. Бронфенбреннер, эта ответственность возложена на детский коллектив [1]. В частности, в связи с этой проблемой большинство зарубежных исследователей детально изучали педагогику А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. «Книга для родителей» А.С. Макаренко неоднократно переиздавалась в США (впервые она вышла в 1967 году с предисловием и комментариями У. Бронфенбреннера).

Интересовали американских читателей второй половины XX века и такие темы, как «Русская семья», советские «школа и семья» [1], хотя следует помнить, что в основном, эти проблемы освещаются в той или иной степени тенденциозно в зависимости от идеологических и политических интересов автора или социального заказа, который он выполняет.

Исследователи-советологи пытались выдавать себя за «объективных исследователей», «специалистов по советской школе и педагогике», прикрываясь псевдонаучностью. Они якобы изучали советскую школу «как таковую»,

выдавали свои изыскания за науку, исследующую факты и аспекты советской жизни. Для них характерно стремление убедить читателя, что их работы представляют собой результат научного изучения и анализа, а не субъективного впечатления.

Только в США к концу 70-х годов XX века функционировали более 200 советологических учреждений. Это Гуверовский институт по проблемам войны, революции и мира — один из крупнейших в США «колледж холодной войны»; Русский институт Колумбийского университета, специализирующийся на обеспечении подрывной пропаганды и других идеологических диверсиях; Русский исследовательский центр при Гарвардском университете; Центр по изучению проблем «защиты свободы» в штате Вирджиния; Институт Брукингса; Центр стратегических и международных исследований при Джорджтаунском университете в Вашингтоне; Гудзоновский институт и т.д. Круг проблем, интересующих эти организации, достаточно широк, он включает в себя вопросы теории и практики воспитания. Так, например, проблемам молодежи был посвящен ряд публикаций Русского института Колумбийского университета, среди которых «Образец для советской молодежи: исследование съездов комсомола 1918–1954 гг.» Ральфа Фишера. Русский исследовательский центр при Гарвардском университете выпустил такие откровенно антисоветские издания, как «Советский гражданин: повседневная жизнь в коммунистическом обществе», «Советская молодежь: регламентация и воспитание» и др. В «правящую элиту» центра входят Д. Белл, Р. Пайпс, Т. Парсонс — один из теоретиков процесса социализации подрастающего поколения. Сотрудники центра принимают участие в составлении школьных учебных программ и учебных курсов, где в соответствии со своими установками искажают истинную картину советской педагогики и школы.

Многие исследования состояния образования в СССР финансировались ЦРУ, как например, вышедшая обширная работа «Образование в СССР», стремящаяся поставить под сомнение признанные успехи просвещения и культуры в советской стране [2].

В исследовательском институте по изучению России и стран Восточной Европы и Центре по изучению развития общественных наук при Индианском университете на протяжении многих лет разрабатывались рекомендации и материалы по изложению лжесведений об СССР в учебных пособиях, используемых в американских школах [7].

Важнейшей задачей образования в США считают выработку социального поведения у учащихся общеобразовательных школ.

Социализация подрастающего поколения включает в себя формирование идеалов, ценностных ориентаций, знаний о нормах, правилах и законах: обучение действиям, поведению и мышлению, ориентированным на эти идеалы, ценности, нормы, законы и правила; выработку у учащихся определенных установок, навыков и, самое главное, позитивной мотивации на явления внешней и внутренней жизни общества.

Представители школы структурно-функционального анализа считают, что нормы (запретительные и предписывающие, охранительные, установочные и регламентирующие и т.д.), усвоенные в соответствии с ценностными ориентациями, обеспечивают функцию снабжения членов общества моделями, стандартами поведения и взаимодействия и функцию стабилизации общественных отношений. Поэтому, «приобретение знаний и отработка навыков ... всегда будут оставаться главной целью в работе школы» [8: с. 112], пишет Т. Хюсен в книге «Образование в 2000 году».

Считая важнейшей практической задачей социализации учащихся в школе выработку требуемых навыков и «моделей» социально-гражданского поведения, М. Шипмен (Англия) в книге «Социология школы» рассматривает школу как социальный институт, где подготовка подрастающего поколения к жизни «должна сопровождаться социальной тренировкой определенного поведения» [5: с. 3].

На формирование навыков социально-гражданского поведения учащихся направлена вся учебно-воспитательная деятельность школы. В процессе учебной работы основная нагрузка по воспитанию социально-гражданского поведения ложится на преподавание социальных наук. Английский педагог Д. Тэннер пишет: «Что должно быть целью преподавания социальных наук в наших школах? Одно дело обучать с тем, чтобы вырастить ученых-социологов в миниатюре, и совсем другое — научить их подходить к социальным проблемам с позиций граждан. Доклад Национального Совета по социальным наукам в 1962 году начинается утверждением, что “главной задачей изучения социальных наук является развитие желаемого социально-гражданского поведения...”» [7: с. 295].

В школьной документации ряда западных стран содержатся конкретные указания и задачи выработки «социально-гражданского», «политического» или «демократического» поведения. Причем, задачи эти неоднозначны для учащихся разных типов школ (например, в ФРГ). В обязательных школах, где обучаются основные массы учащихся, задачи тренировки политического поведения сводятся к выработке навыков беспрекословного подчинения законам и правилам общества и навыков поведения будущих избирателей на выборах. Например, в рекомендациях по преподаванию социальных и экономических наук в реальных школах (ФРГ) подчеркивается необходимость тренировки гражданского поведения будущих служащих. У учащихся реальных школ стремятся выработать «умение и готовность принимать участие в процессе демократии». Перед будущими служащими не ставится задача активного действия, вмешательства в процесс «демократизации», а только «умение и готовность принимать участие».

Ученик западногерманской гимназии, напротив, должен был приобрести качества будущего руководителя: самостоятельность, инициативу, навыки управления и др. С этой целью учащихся привлекали к деятельности в органах школьного самоуправления и даже к обсуждению проблем содержания и методов обучения, выбору для изучения отдельных тем из учебной программы и т.п. Выработка определенного социально-гражданского поведения ученика гимназии включает в себя и подготовку «к демократическому пове-

дению при признании основополагающих ценностных положений основного закона», к деловой и критической дисциплине.

В школах США обучение «политическому» поведению начинается с ознакомления учащихся с правилами и нормами поведения в различных ситуациях. В школьном учебнике «Американское политическое поведение» [1] дается подробное описание разнопланового «политического поведения». Во «Введении» раскрывается сущность «разумного» политического поведения граждан в различных ситуациях, в деятельности интересующих их групп, а также подчеркивается, что именно в процессе социализации личность понимает, что считается правильным и неправильным политическим поведением в данном обществе. В учебнике приводятся описания сходств и различий в политическом поведении граждан, обусловленные в основном неоднозначностью ролей членов различных слоев общества, их социально-экономическим статусом, культурой, социализацией, происхождением, принадлежностью к разным этническим группам и т.п.

Сходства, общность политического поведения граждан США объясняется тем, что «ребенок, рожденный в Соединенных Штатах, учится политическому поведению по-американски» [1: с. 99]. В качестве иллюстрации различия в политическом поведении приводится рассказ о двух мальчиках: сыне мэра города и сыне рабочего. В доме мэра всегда говорят о политике, члены этой семьи ходят на политические вечера и т.п. А отец другого мальчика — рабочий не читает газет и даже не голосует на выборах. В этом рассказе «политическое поведение» семьи мэра, по американским понятиям, семьи престижной, достойной подражания, рассматривается в качестве примера «правильного» американского политического поведения.

Специальная глава учебника посвящена «выборам и поведению избирателя». Много внимания уделяется различным социальным и психологическим факторам формирования поведения избирателя, ознакомлению учащихся с формальными и неформальными правилами, направляющими процесс выборов в стране, сообщению сведений о различных политических партиях. Авторы учебника подчеркивают, что «процесс усвоения политики должен быть живым и волнующим» [1: с. 3]. В учебнике мало обобщений, практически нет теоретических обоснований. Основная форма изложения — эмоциональные рассказы о конкретных фактах, случаях ситуациях «политической активности «типичных» граждан и лидеров. Содержание этих рассказов сводится к описанию различных аспектов политического поведения: «участия в выборах, демонстрациях, заключения сделок, принятия решения» и т.п. [1]. Изучение этого материала сопровождается показом фильмов о политическом поведении школьников США. Для учителей издано специальное руководство по работе с фильмами.

В процессе обучения «социально-гражданскому» или «политическому» поведению используются метод драматизации, анализ школьниками политических событий, различные методы обработки фактов и данных. Широко применяется работа с политической символикой. Вот, например, как используется политиче-

ская символика в процессе социализации учащихся в американской школе. Задача рассматриваемого нами урока определена в пособии для учителей: показать, что различные реакции на символы — результат разной политической социализации [9]. В ходе урока учащиеся отмечают свое отношение к конкретным политическим символам, которые им показывает учитель по следующей пятибалльной шкале, отражающей степень их эмоциональной реакции:

- Очень плохое чувство (I),
- Плохое чувство (II),
- Мало или никакого чувства (III),
- Хорошее чувство (IV),
- Очень хорошее чувство (V).

Затем, используя полученные ответы, школьники составляют сводную таблицу.

Политические символы, объясняет учитель, — это стимулы, вызывающие реакции подобные тем, которые были отмечены в вышеприведенной таблице и послужили иллюстрацией того, что политические символы как часть социального окружения, влияют на политическое мышление и деятельность индивида [9: с. 42].

Следующий этап работы на уроке — ответы учащихся на вопросы о том, как отреагировали бы на эти символы другие американские подростки и, если их реакция была бы другой, то по каким причинам; почему русские подростки реагировали бы иначе; какие результаты социализации становятся полезными и какие опасными для общества [9: с. 100].

В пособии для учителей помещены ответы, которые под руководством учителя должны «самостоятельно» дать учащиеся в ходе «дискуссии». Подводя итоги обсуждения, учитель делает вывод, что «политическая социализация может иметь высоко положительную силу, так как помогает обществу поддерживать стабильность, порядок и продолжительность его существования» [2: с. 43].

Приведенный урок служит наглядным примером «директивной» социализации в целях тренировки социально-гражданского поведения в процессе работы с политической символикой.

Американский педагог профессор Дж.А. Халси отмечает, что в процессе социализации в школе ставятся две задачи: пробудить активность учащихся и приблизить учебный материал к опыту повседневной жизни школьников. Большие надежды в этом плане американские ученые возлагают на метод драматизации, так называемые симулятивные игры, получившие широкое распространение в 60-х годах XX века. Внимание американских педагогов к играм привлекли работы К. Эбга, Дж. Колемана, С. Букова. За основу сюжета такой игры принимаются ситуации, знакомые учащимся по их предыдущему опыту.

Основную ценность метода игры Дж. Халси видит в возможности создания мотивации, в «функции стимулирования интереса» к проблеме. В процессе игры ученик не может оставаться пассивным. Он должен исследовать,

создавать мнение, обсуждать, выражать идеи, суммировать и делать выводы, пишет Дж. Халси. Учителю предписывается в процессе игры создавать ситуации, подводить учащихся к якобы «самостоятельным» открытиям. Учащиеся под руководством учителя могут имитировать заседание парламента, различные исторические события, выборы президента и т.п. Ролевые игры создают атмосферу «сопереживания», что способствует усилению процесса социализации, формированию навыков поведения. «В драме мы делаем нечто большее, чем раскрываем наши скрытые чувства, — пишет английский педагог Ч. Джеймз, — выражая гнев, ненависть, страх, любовь, радость: драма помогает нам действовать лучше в реальных ситуациях» [8: с. 108].

В методе драматизации игр Ч. Джеймз видит основное средство тренировки и закрепления типов поведения. Метод игры, сравнительно недавно получивший такое распространение в связи с усилением политической социализации учащихся в школе, как и все школьные «учебные программы и методы обучения также отражает социальный климат».

Авторы курса «Американского политического поведения» рекомендуют учителям при изучении темы «Выборы и поведение избирателя» провести игру, где учащиеся должны играть роли избирателей, кандидатов и участников кампании городских выборов. В другой игре «Влияние» учащиеся проигрывают роли должностных лиц, «деятельность и помыслы которых направлены на благо народа», и лиц, «стремящихся повлиять на общественно-политическое мнение» [1: с. 4].

Таким образом, присоединяясь к выводам видного советского исследователя З.А. Мальковой, можно подчеркнуть, что школьная политика в СССР XX века, не оставалась без внимания крупнейших американских социальных исследовательских центров. Несомненно, что этот интерес, учитывая изменения в России, не угасает и требует серьезного изучения отечественной педагогикой. Возможно, следует более пристальное внимание уделить анализу методики социализации детей в семье и школе в зарубежной педагогической теории и практике XX века.

Литература

1. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер. — М.: Прогресс, 1976. — 167 с.
2. *Малькова З.А.* Современная школа и педагогика в капиталистических странах / З.А. Малькова, Б.П. Вульфсон. — М.: Просвещение, 1975. — 263 с.
3. *Хюсен Т.* Образование в 2000 году. Исследовательский проект / Т. Хюсен. — М.: Прогресс, 1977. — 342 с.
4. *American Political Behavior.* Ginn and Company, 1977. — 458 p.
5. *Jacoby S.* Inside Soviet Schools / S. Jacoby. — N.Y., 1974. — 169 p.
6. *Langton K.P.* Political Socialization / K.P. Langton. — N.Y., Oxford, 1969. — 244 p.
7. *Piaget J.* The moral judgment of the child / J. Piaget. — N.Y., 1965. — 122 p.
8. *Reynolds H.T.* Politics and the Common Man / H.T. Reynolds. — London, 1975. — P. 57, 81.

9. *Shipman M.D.* Sociology of the School / M.D. Shipman. – London and Harlow, Longmans, 1969. – 280 p.
10. Social Education. – April, 1981. – Vol. 45, 1704. – P. 233. – 175 p.
11. *Tanner D.* Secondary Education. Perspectives and prospects / D. Tanner. – London, 1972. – 374 p.
12. Teachers Guide. American Political Behavior. Ginn and Company, 1977. – 207 p.

Literatura

1. *Bronfenbrenner U.* Dva mira detstva. Deti v SShA i SSSR / U. Bronfenbrenner. – M.: Progress, 1976. – 167 p.
2. *Mal'kova Z.A.* Sovremennaya shkola i pedagogika v kapitalisticheskix stranax / Z.A. Mal'kova, B.L. Vul'fson. – M.: Prosvesshenie, 1975. – 263 p.
3. *Xyusen T.* Obrazovanie v 2000 godu. Issledovatel'skij proe'kt / T. Xyusen. – M.: Progress, 1977. – 342 s.
4. American Political Behavior. Ginn and Company, 1977. – 458 p.
5. *Jacoby S.* Inside Soviet Schools / S. Jacoby. – N.Y., 1974. – 169 p.
6. *Langton K.P.* Political Socialization / K.P. Langton. – N.Y., Oxford, 1969. – 244 p.
7. *Piaget J.* The moral judgment of the child / J. Piaget. – N.Y., 1965. – 122 p.
8. *Reynolds H.T.* Politics and the Common Man / H.T. Reynolds. – London, 1975. – P. 57, 81.
9. *Shipman M.D.* Sociology of the School / M.D. Shipman. – London and Harlow, Longmans, 1969. – 280 p.
10. Social Education. – April, 1981. – Vol. 45, 1704. – P. 233. – 175 p.
11. *Tanner D.* Secondary Education. Perspectives and prospects / D. Tanner. – London, 1972. – 374 p.
12. Teachers Guide. American Political Behavior. Ginn and Company, 1977. – 207 p.

К.Ю. Балянин

Восприятие индивидуально-психологических особенностей личности по голосу

Перед современной психологической наукой все чаще ставится задача не просто познания феномена человека как индивида, которым он рождается, личности, которой он становится и индивидуальности, которую он вынужден отстаивать; перед ней ставятся задачи трансформации получаемых научных знаний в практическое русло.

Актуальность работы

С развитием социально-гуманитарной картины мира все больший интерес вызывает проблема понимания человека человеком: механизмов передачи информации, феноменов восприятия собеседника, социально-психологических факторов, способствующих или препятствующих здоровой коммуникации. Крайне важное значение приобретает изучение специфично человеческой формы общения — речи, несущей в себе как вербальную, так и невербальную информацию от человека к человеку. Особый интерес вызывает голос человека — феномен, как выясняется, очень информативный, но малоизученный психологической наукой. При этом, исследования в данной области имеют не просто научный интерес, но и могут принести практическую пользу в решении задач построения современных систем безопасности, могут быть использованы в разработке новых методов работы специалистов различных правоохранительных органов, а также могут быть интересны для повышения эффективности работы сотрудников в различных сферах бизнеса.

Теоретический анализ проблемы

Человек всегда строит психологический портрет того, с кем включен в общение. Этот портрет комплексный, он создается на основе анализа множества данных. И голос зачастую может рассказать о человеке больше, чем содержание сказанного. Иногда не так важно, что говорят, гораздо важнее — как. Так,

по мнению П. Экмана, крупнейшего специалиста по вопросам распознавания лжи, слова — один из наименее достоверных источников [9].

В 1981 году Калифорнийским университетом проводились исследования, которые показали, что, если слова не соответствуют тому, что выражает тело и голос, люди почти всегда бессознательно большее значение придают невербальному сообщению, хотя их сознательное внимание главным образом приковано к словам [7].

По голосу собеседника можно понять, как он к вам относится, искренен ли, какое у него эмоциональное состояние. Общаясь с человеком, можно сделать выводы о его личностных качествах и индивидуальных особенностях. Более или менее четко можно представить физический образ даже незнакомого человека. Каждый из нас делает это ежедневно и в разных ситуациях: на работе, дома, в общественных местах, слыша голос диктора или актера... На житейском уровне, создав образ, человек неосознанно опирается на него в своих решениях, поведении, реакциях.

Интерес к феноменологии голоса был проявлен еще много веков назад. Так, на мифологическом этапе становления научного знания возник образ сирен в «Одиссее» Гомера; на более позднем этапе важное значение приобрели навыки владения голосом и речью в школах ораторского искусства в Древней Греции и Риме. В средневековой Италии данные о голосе вносились в паспорт наряду с антропометрическими.

Однако проблема голоса не подвергалась научному системному исследованию, поскольку, в отличие от зрительного, слуховое восприятие не является ведущим для человека.

Ситуация стала меняться в последние десятилетия, когда была поставлена задача разработки современных методов дистанционной идентификации личности. Нередко и правоохранительные органы имели лишь запись голоса преступника, и стояла задача создать его комплексный портрет, а по возможности и его телосложение и конституцию.

И на сегодняшний день голос человека — явление весьма сложное и далеко не полностью изученное. По сути, нет даже единой общепризнанной теории голосообразования. До недавнего времени господствовала мышечно-эластическая теория, согласно которой частота звуковых колебаний и образование голоса зависят от длины и напряжения голосовых связок, что обуславливается функциональным состоянием вовлекаемых в этот процесс мышц гортани.

Сейчас более актуальна нейро-мышечная теория голосообразования, согласно которой частота звуковых колебаний совпадает с числом поступающих из центральной нервной системы импульсов, что и определяет его уникальность и своеобразие. Встречаются похожие голоса, но нет одинаковых. Даже имитаторы копируют не сам голос, а только манеру говорить или петь, интонации и жесты. Более того, эксперименты профессора Р. Фарманн доказали: изменить собственный голос — сделать его неузнаваемым — можно на протяжении всего 3–5 слов, затем индивидуальные признаки берут свое [7].

Голос каждого человека уникален и полиинформативен. Существуют факторы, обуславливающие его различные специфические параметры, способные отражать индивидуально-психологические характеристики человека. Существуют психологические феномены восприятия человеком голоса своего собеседника, дающие возможность выявлять его индивидуально-психологические характеристики. Вопрос в том, насколько адекватно происходит восприятие человека по его голосу!

С развитием социально-гуманитарной парадигмы главным становится познание личности и индивидуальности, и постановка проблемы голоса происходит в контексте межличностного общения. Очень важен выход на психологические основы проявления индивидуальности в голосе, на его восприятие и построение адекватного целостного образа.

В актах непосредственного общения человеку презентуется не только внешность, но и внутренний мир собеседника. Как это происходит? Как личность другого оказывается доступной стороннему наблюдателю? Как и на основе чего складывается ее образ? Эти вопросы затрагивают фундаментальные проблемы психологической науки:

- соотношение внешнего и внутреннего в психике и поведении человека;
- отражение внутреннего через внешнее [1].

Практические задачи

Проблема идентификации голоса на основе современных речевых технологий.

В современных условиях интерес к проблеме идентификации голоса, прежде всего, обусловлен необходимостью установления и проверки подлинности личности. Однако надежность систем идентификации зависит от концепции ее построения, от выбранных параметров, характеризующих индивидуальность голоса человека, от режима обучения и т.д. Современные технологии идентификации голоса человека строятся на принципах причинности проявления индивидуальности его речи, которая определена уже самим механизмом речеобразования — его анатомическими и физиологическими особенностями, характером работы ЦНС. Исследование ритмической картины речевой фразы показало, что ее временной рисунок остается инвариантным для индивидуальной артикуляционной программы независимо от длительности отдельных слов и слогов, входящих в ее состав, то есть остается инвариантным относительно темпа речи [7]. Это позволяет предположить, что в центральной нервной системе существуют некоторые уникальные для каждого человека схемы, обеспечивающие генерирование определенной и повторяющейся последовательности действий речевого аппарата во времени.

В целом, параметры, описывающие артикуляционную динамику речи, очень сложны для расчета из-за их жесткой связи с лексическим и синтаксическим контекстом исследуемой фразы и требуют комплексного анализа.

На сегодняшний день системы идентификации личности по голосу построены на основе однократной проверки соответствия требуемой ключевой фразе. Как правило, они используют интегральные параметры и параметры, связанные с анатомическими особенностями речевого аппарата. Однако, широкое применение этих систем ограничивается сложностью одинакового произношения ключевой фразы при каждом доступе. Другой темп речи, другая интонация, другое эмоциональное состояние человека, заболевания речевого аппарата или его анатомические изменения в течение жизни приводят к полному отказу в доступе. Стабильность параметров ключевой фразы зависит также от акустических условий записи и распознавания, от изменения дистанции до микрофона, от условий внешних шумов и т.д. Все эти факторы неизбежно размывают область распознавания, соответствующую конкретному голосу, а при большом количестве пользователей приводят к значительному ее перекрытию.

Согласно другой концепции, система идентификации случайным образом каждый раз выбирает из базы новую ключевую фразу и предлагает пользователю ее произнести. Такие системы — текстозависимы. Они не проводят анализа речевого сигнала, а ограничиваются соответствием эталона параметрам фонем начала и конца ключевой фразы.

Проводятся также исследования по построению диалоговых систем идентификации личности по голосу. Они основаны на анализе характеристик, наиболее ярко выраженных не при однократном произношении отдельных ключевых словосочетаний, а в условиях реальной речевой активности. Кроме того, в случае частого и продолжительного общения человека с одной и той же системой накапливается статистика о его артикуляционной деятельности, что позволяет значительно сокращать количество допускаемых системой ошибок.

Таким образом, на данный момент многочисленные попытки создать систему идентификации по голосу потерпели неудачу. Основная причина — потеря психологического фактора. Раскладывая голос на составные элементы или структуры, исследователи теряли его системное качество, теряли личность и индивидуальность, отражаемые им. Система идентификации знает только то, чему ее обучили, и может дать сбой там, где даже ребенок способен легко отфильтровать необходимую ему голосовую информацию.

Субъективные методы исследования установили, что конкретный источник голоса существует в речевом сигнале в виде некоторого постоянного фона. Не различая фонетических элементов речи и даже смысла произносимой речи, человек способен идентифицировать говорящего по характерному потоку параметров его голоса.

Голосообразование — сложная функциональная система, которая регулируется и произвольно, и непроизвольно, поэтому полностью контролировать ее невозможно. Главная функция речевых движений заключается в передаче смысла, и сознание занято преимущественно этим. Поэтому неосознаваемые и малоосознаваемые компоненты голосообразования постоянно обнаруживают состояние и настроение человека. Они могут проявляться в мимолетных

изменениях и голосовых модуляциях, в глотательных движениях, в слишком глубоком или, наоборот, поверхностном дыхании, в длинных паузах между словами и т.д. Голос способен приобретать массу оттенков — быть глухим, звонким, хриплым, мягким, дрожащим... Неосознаваемые и малоосознаваемые реакции могут быть очень информативными и, возможно, наиболее действенными в плане передачи эмоциональных состояний в процессе общения.

Учёт неосознаваемых и малоосознаваемых компонентов речи имеет большое значение для ряда профессий типа «человек – человек».

Так, мной был проведён формирующий эксперимент в рамках профессионального обучения операторов отдела телемаркетинга крупного московского call-центра. Ценность данного опыта заключается в том, что работа специалистов отдела телемаркетинга осуществляется только по телефону, то есть они вынуждены ориентироваться лишь на голос своего собеседника.

До проведенного тренинга показатели были следующие: за 3 месяца работы приблизительно 300 операторов на проекте по продаже питьевой воды было сделано, по нашим данным, только 10 продаж.

Структура эксперимента

В тренинге приняли участие 56 операторов; из них 15 — тотально слепые люди, 41 — условно зрячие, то есть они тоже имеют инвалидность по зрению, но с очень хорошим остатком, позволяющим им во внешнем мире ориентироваться с помощью зрения. По их словам, в общении они ориентируются на лицо и глаза собеседника, то есть воспринимают его как обычные здоровые люди.

В рамках корпоративного учебного центра с ними был проведен недельный тренинг, в котором вырабатывались навыки построения психологического портрета собеседника по голосу. Операторы должны были научиться буквально с первых слов клиента определять его пол, примерный возраст, эмоциональное состояние, различные личностные и индивидуальные характеристики, потребности, а также сильные и слабые стороны, на которые можно было бы воздействовать. Далее операторы осуществляли привычную презентацию товара, используя навыки модуляции собственным голосом, полученные ранее.

Результатом эксперимента, по нашим предположениям, должно было стать повышение производительности труда (то есть увеличение количества продаж).

По итогам обучения и двух недель работы на проекте по продаже воды в качестве стажеров, были получены следующие статистические показатели: до тренинга эффективность работы более 300 операторов — 10 продаж. После обучения — 56 операторов сделали 25 продаж. Такой результат обусловлен частично тем, что продаваемая питьевая вода в 2–3 раза дороже, чем схожие товары на рынке, что требовало от операторов инновационного подхода в работе с клиентами, так как обычные технологии продаж результата не давали.

Для решения задачи повышения производительности труда операторов была применена авторская инновационная тренинговая методика обучения «психоголосовому резонансу». Краткая формула этой методики состоит из нескольких последовательных этапов научения познанию партнера по общению через его голос и последующего вступления с ним в контакт с помощью специально созданного голосового и психологического резонанса:

1. Теоретическое познание феномена человеческого голоса.
2. Развитие перцептивного навыка восприятия отдельных индивидуально-психологических качеств человека в его голосе.
3. Развитие навыка выражения голосом собственных индивидуально-психологических особенностей.
4. Выработка навыка комплексной оценки психологического портрета собеседника по голосу.
5. Выработка навыка вступления с собеседником в «психоголосовой резонанс».
6. Выработка навыка коррекции «психоголосового резонанса» на основе получаемой обратной связи.

Данная методика предлагает иной подход к коммуникативному процессу. Так, предлагается отказаться от принятой в бизнес-тренингах «неживой» типологизации клиентов и увидеть, а точнее, услышать в собеседнике живую систему, вступая в контакт с которой можно найти гораздо большее поле взаимодействия. Человек, овладевший данной методикой, в коммуникативном акте вступает с собеседником в психоголосовой резонанс. Сначала он словно пропускает через свои ощущения голос собеседника, производя мгновенный комплексный анализ, автоматически выстраивая максимально адекватный образ собеседника, выбирая необходимые стратегии работы с ним. Далее, используя уже свой голос, воздействует на собеседника, добиваясь как голосового, так и психологического резонанса. На осознанном уровне словно бы встраиваясь в систему другого человека, специалист исподволь управляет беседой, мышлением и образами партнера. Вычленяя в звучании голоса и в голосовых реакциях на определенные темы разговора те или иные потребности, специалист уже точно и максимально адресно может преподнести информацию таким образом, что потенциальный клиент почувствует желание приобрести данный коммерческий продукт.

Научные исследования показали, что, когда человек просто слушает речь или пение, его голосовые связки совершают колебательные движения, беззвучно воспроизводя услышанное, что также наряду со слуховым восприятием обеспечивает понимание. Музыканты уже на протяжении нескольких столетий используют этот эффект для развития своего профессионализма. «Пропевая» эталонные звуки, они не просто научаются подражать им, но и начинают лучше слышать себя и изучаемую тему. Вступая в резонанс со звуком, они более глубоко прочувствуют его и после лучше отображают вовне. Однако, этот механизм более тонкого, более полного понимания другого в обы-

денной жизни людьми не развивается. Методика обучения «Психоголосовому резонансу», развивает резонаторные возможности голосо-слухового аппарата человека на восприятие более тонких дефиниций голосового звучания, чем в обыденной жизни. Также развитие более резонаторного отображения голосом необходимых качеств обеспечивает человеку возможность глубокого психоголосового резонанса со своим собеседником.

Возникающий резонанс обеспечивает успешность решения бизнес-задач. Получая максимально полное представление о системе, её сильных и слабых сторонах, используя достигнутый резонанс, можно эффективно управлять самой этой системой, отслеживая текущее изменение состояния собеседника, осознанно влияя на эти изменения воздействием на открывающиеся слабые звенья.

Обработка результатов

Нулевая гипотеза № 1 заключалась в том, что обучение никак не повлияет на успешность работы операторов. Эта гипотеза не подтвердилась (см. табл. 1).

Таблица 1

Успешность работы обученных и не обученных операторов

Успешность / обученность	Обученные	Не обученные	Всего
Успешные	15	10	25
Неуспешные	41	300	341
Всего	56	310	366

Коэффициент сопряженности R Карла Пирсона, называемый еще тетра-хорическим показателем, используемый для проверки валидности методик, равен в данном случае округленно 0,34.

Согласно формуле Пирсона:

$$R = (15 \cdot 300 - 41 \cdot 10) / \text{SQRT}(56 \cdot 310 \cdot 341 \cdot 25) = 4\,090 / 12\,165 = 0,336.$$

О достоверности найденной связи между обучением и успешностью работы операторов говорит высокое значение критерия хи-квадрат:

$$\chi = 366 \cdot 0,336 \cdot 0,336 = 41,3 > 10,8.$$

Вывод. Все обученные по данной методике операторы, слепые и зрячие, работают намного успешнее не обученных операторов. Производительность труда в расчете на одного оператора увеличилась примерно в тридцать раз за счет обучения. Вероятность такого вывода больше, чем 99,9% и, соответственно, уровень значимости, то есть вероятность нулевой гипотезы № 1 меньше 0,1% ($p < 0,001$).

Нулевая гипотеза № 2 заключалась в том, что после обучения успешность обученных незрячих операторов равна успешности зрячих операторов. Эта гипотеза также не подтвердилась, правда, при несколько большем уровне значимости ($p = 0,1$) (см. табл. 2).

Таблица 2

Успешность работы зрячих и незрячих обученных операторов

Зрение / Успех	Успех	Неудача	Всего
Слепые	7	9	16
Зрячие	8	32	40
Всего	15	41	56

Коэффициент сопряженности К. Пирсона

$$R = (7 \cdot 32 - 8 \cdot 9) / \text{SQRT}(15 \cdot 41 \cdot 40 \cdot 16) = 0,24.$$

Критерий хи-квадрат $\chi^2 = 56 \cdot 0,24 \cdot 0,24 = 3,25$. Это меньше, чем критическое значение 3.84 для числа степеней свободы, равном единице, как в нашем случае, при общепринятом уровне значимости ($p = 0,05$), но все же больше, чем 2,7 при уровне значимости $p = 0,1$, то есть при вероятности ошибочного заключения меньше 10%.

Вывод.

Полностью лишенные зрения операторы работают успешнее зрячих с вероятностью больше, чем 90%.

Действительно, каждый незрячий оператор заключил, в среднем, по две успешных сделки, всего 14 сделок на семерых, а каждый зрячий оператор, в среднем, по 1,2 сделки, то есть всего 11 сделок на 9 операторов. В целом, после непродолжительного обучения 15 операторов заключили 25 сделок, а более 300 операторов до обучения заключили всего 10 успешных сделок, как было сказано выше.

Таким образом, результативность труда обученного оператора, особенно незрячего, в десятки раз превысила производительность труда необученного оператора. Незрячие операторы намного тоньше и точнее оценивают по голосу собеседника, разговаривая по телефону.

Анализ полученных результатов

Данный простой пример показывает, что человек может считывать своего собеседника по голосу и эффективно работать с получаемым комплексным образом. Однако, резкое увеличение эффективности после тренинга говорит также и о том, что человеку необходимо обучение для выработки навыка построения психологического портрета, а также навыка использования получаемой информации.

Интересно, что обозначилось резкое различие в степени эффективности незрячих сотрудников по сравнению со зрячими. Это может быть объяснено как индивидуально-психологическими особенностями незрячих людей, так и более высокой степенью их латентного научения в процессе жизненного пути.

Так, обладая более высоким уровнем тревожности по сравнению со зрячими, незрячие становятся более социозависимыми и социоориентированными, что делает их более сензитивными по отношению к другим людям [10]. Вынужденные познавать окружающий мир и людей в основном на слух, незрячие научаются бо-

лее тонко слышать голос человека и соотносить его голос с его поступками. Таким образом, слепые на житейском уровне более обучены восприятию другого по голосу, чем зрячие, которые строят свое познание другого в основном с помощью зрительной информации. Кроме этого, мгновенная оценка того, с каким человеком слепой имеет дело в текущий момент общения, не только даёт возможность продолжить социальный контакт, но и обеспечивает его физическую безопасность. Для зрячего так остро эта задача не стоит, а значит, и подобный навык оказывается хуже сформирован. Именно это различие и проявилось в процессе обучения.

Следовательно, у незрячих людей в процессе жизни формируется спонтанный опыт восприятия индивидуально-психологических особенностей собеседника по голосу. Но для более осознанного и эффективного применения полученного опыта в процессе повседневной жизни и трудовой деятельности необходимо обучение.

Стоит также отметить и результаты «обратной связи» стажеров по итогам обучения. Все они отметили тот факт, что стали лучше и быстрее понимать, что за человек с ними общается. Стажеры научились более тонко и дифференцированно отслеживать изменения настроения, эмоциональных состояний и реакций собеседника. Что же касается личностных качеств, то они воспринимались стажёрами как некий целостный образ. Практически никто из них не смог соотнести личностное качество и качество голоса. Что же касается эмоциональных состояний, то соотношение с качеством голоса было более предметным.

Многие стажеры, и зрячие, и незрячие, отметили, что после подготовки, услышав голос собеседника, стали больше доверять своим выводам о нем, так как стали лучше понимать, на чем строятся эти интуитивные выводы. Возможно, это говорит о том, что, какой бы опыт ни был у человека, эффективно он его сможет использовать только после того, как он будет выведен на осознанный уровень, будет систематизирован и проанализирован.

Стоит отметить, что обучение человека распознавать индивидуально-психологические характеристики собеседника по голосу может применяться не только в сфере повышения продаж. Так, данный подход можно использовать и в работе правоохранительных органов, например, при составлении фотопортрета для ориентировок. Кроме того, на основе психологического портрета преступника, составленного по его голосу, можно будет прогнозировать его возможные действия.

Для политической сферы данный подход не только даёт возможность построения более выигрышной стратегии общения с избирателями, но и позволит повысить эффективность межгосударственных переговоров в дипломатической среде.

Собственно, методика обучения психоголосовому резонансу будет эффективно работать во всех сферах, где люди вынуждены взаимодействовать друг с другом, давая возможность улучшить взаимопонимание.

Заключение

Итак, если тот факт, что процесс образования голоса глубоко индивидуален, и это определено уже на уровне центральной нервной системы и на уровне особенностей анатомического строения голосообразующего аппарата, признан психологической наукой, то вопрос о способности человека адекватно воспринимать эти индивидуально-психологические особенности остается открытым. Исследователи отмечают, что в этом восприятии немаловажными факторами являются и социально-обусловленные речевые навыки, и индивидуальный опыт человека. Причем, в процессе обучения распознаванию отмечена тенденция к уменьшению ошибок при оценке индивидуально-психологических особенностей собеседника. Практические результаты описанного выше эксперимента показывают, что человек может в процессе обучения лучше понимать своего собеседника, более точно оценивать те или иные его качества и состояния.

Однако остается непонятным, существуют ли закономерности оценки индивидуально-психологических особенностей личности по ее голосу и существуют ли механизмы распознавания голосовой экспрессии? Способен ли человек адекватно проанализировать ту информацию, которую несет голос?

В психологии проблема восприятия ставится как проблема порождения, развития и функционирования многомерного перцептивного образа. Причем, главным является то, какой образ строится — более адекватный или менее адекватный, более полный или менее полный, а может быть, и ложный. И бессознательное восприятие при этом не менее важно, чем осознаваемое.

Анализ литературы и проведенный эксперимент показали, что обучение ведет к лучшему пониманию собеседника, его индивидуально-психологических особенностей, укрепляет контакт. Однако, необходима также выработка новой методологии исследования голоса. Элементаризм приводит к тому, что теряется психологический фактор, а технические системы, конструируемые на этой основе, оказываются неэффективными. Системность же, в практике показавшая свою эффективность, на данный момент не имеет своего теоретического и методологического воплощения. Более того, если человек оказывается способным достаточно точно и правильно выполнить задание на опознание того или иного качества или состояния, то он оказывается неспособным соотнести сделанный вывод с конкретным качеством голоса. Такое положение может поставить под сомнение правильность оценки, и, следовательно, требует иного подхода к принципам объективности феномена голоса.

Стоит отметить, что цель данного эксперимента заключалась в обучении работающих операторов «считывать» информацию об индивидуально-психологических особенностях человека. То есть основным показателем эффективности было увеличение продаж. Перед ними не ставилась задача соотнесения характеристик голоса и качеств личности. Они должны были в первую очередь научиться имманентному построению комплексного образа клиента, не фиксируясь

на отдельных эмоциях или личностных качествах. Однако, анализируя «обратную связь» стажеров, можно отметить, что задача соотнесения эмоции и характеристики голоса гораздо легче, чем соотнесение голосового свойства с качеством личности. Качества личности в своей организации на порядок сложнее, чем качество эмоции, чем и объясняется сложность, возникшая у стажеров. Решение данной задачи требует иного подхода к своему познанию. Таким образом, намечается тенденция к дифференциации создания методов познания голоса в зависимости от того, какие аспекты личности ученый будет исследовать.

Литература

1. *Барабанщиков В.А.* Системность. Восприятие. Общение / В.А. Барабанщиков, В.Н. Носуленко. – М.: ИП РАН, 2004 – 480 с.
2. *Горшков Ю.Г.* Речевые детекторы лжи / Ю.Г. Горшков. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2003 – 118 с.
3. *Дегтярев В.П.* Нормальная анатомия / В.П. Дегтярев, В.А. Коротич. – М.: МГМСУ, 2002 – 312 с.
4. *Маркел Дж.* Линейное предсказание речи: пер. с англ. / Дж. Маркел, А. Грей. – М.: Связь, 1980 – 121 с.
5. *Пашина А.Х.* К проблеме распознавания эмоционального контекста звуковой речи / А.Х. Пашина // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 88–96.
6. *Пашина А.Х.* Опознавание личности по голосу на основе его нормального и инвертированного во времени звучания / А.Х. Пашина, В.П. Морозов // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 3. – С. 70–78.
7. *Психофизиология* / Под ред. Ю.И. Александрова. – СПб.: Питер, 2001 – 428 с.
8. *Рамишвили Г.С.* Автоматическое опознавание говорящего по голосу / Г.С. Рамишвили. – М.: Радио и связь, 1991 – 112 с.
9. *Экман П.* Психология лжи: пер. с англ. / П. Экман. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 288 с.
10. *Balyanin K.* Visual impairments and anxiety // XXIX International Congress of Psychology, 20–25 July, 2008, Berlin / K. Balyanin. – Germany. Session: Personality and mental health II. Abstracts.

Literatura

1. *Barabanshnikov V.A.* Sistemnost'. Vospriyatie. Obshhenie / V.A. Barabanshnikov, V.N. Nosulenko. – M.: IP RAN, 2004. – 480 s.
2. *Gorshkov Yu.G.* Rechevy'e detektory' lzhi / Yu.G. Gorshkov. – M.: MGТУ im. N.Ye. Baumana, 2003. – 118 s.
3. *Degtyarev V.P.* Normal'naya anatomiya / V.P. Degtyarev, V.A. Korotich. – M.: MGMSU, 2002. – 312 s.
4. *Markel Dzh.* Linejnoe predskazanie rechi: per. s angl. / Dzh. Markel, A. Grej. – M.: Svjaz', 1980. – 121 s.
5. *Pashina A.H.* K probleme raspoznavaniya e'mocional'nogo konteksta zvukovoj rechi / A.H. Pashina // Voprosy' psixologii. – 1991. – № 1. – S. 88–96.

6. *Pashina A.X.* Opoznavanie lichnosti po golosu na osnove ego normal'nogo i invertirovannogo vo vremeni zvuchaniya / A.X. Pashina, V.P. Morozov // *Psixologicheskij zhurnal*. – 1990. – T. 11. – № 3. – S. 70–78.
7. *Psixofiziologiya* / Pod red. Yu.I. Aleksandrova. – SPb.: Piter, 2001. – 428 s.
8. *Ramishvili G.S.* Avtomaticheskoe opoznavanie govoryashhego po golosu / G.S. Ramishvili. – M.: Radio i svyaz', 1991 – 112 s.
9. *E'kman P.* *Psixologiya lzhi: per. s angl.* / P. E'kman. – SPb.: PITER, 2000 – 288 s.
10. *Balyanin K.* Visual impairments and anxiety. – In: XXIX International Congress of Psychology, 20-25 July, 2008, Berlin. / K.Balyanin. – Germany. Session: Personality and mental health II. Abstracts.

Ю.Н. Крайнова

Саногенная рефлексия как системообразующий компонент эмоциональной компетентности

Проблема развития эмоциональной компетентности педагога связана с профессиональной необходимостью выслушать и понять ученика, создать позитивный эмоциональный фон на уроке, с удовлетворенностью от собственной компетентности, с переживанием личностного и профессионального роста. Овладение эмоциональной компетентностью представляется особенно актуальным для повышения психологической культуры будущего педагога. Качества продуктивного педагога важно развивать со студенческой скамьи, что позволит в будущем быстрее адаптироваться в выбранной профессии.

Наиболее интенсивно исследования эмоциональной компетентности ведутся зарубежными учеными (Г. Орме, М. Райнольдс, Д. Гоулман и др.). С 90-х годов исследовать эмоциональную компетентность стали и отечественные ученые (И.Н. Андреева, Е.В. Либина, А.В. Либин, Г.В. Юсупова, Е.Л. Яковлева и др.). Однако среди исследователей нет однозначной трактовки этого понятия, единой точки зрения на его содержание и структуру, а также на факторы, определяющие его развитие [1: с. 166].

На первый взгляд кажется, что понятия эмоции и компетентность несовместимы. Однако еще С.Л. Рубинштейн писал, что эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же, как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального. Поэтому эмоции связаны с интеллектом, мышлением, рефлексией (как метамышлением). Компетентность, тоже связывается с мышлением, интеллектом, рефлексией [4: с. 39]. Таким образом, связь с процессами мышления — перекрестный пункт, связующее звено эмоций и компетентности.

Исследованию компетентности в современных педагогических и психологических исследованиях уделяется много внимания. В основном представления о компетентности базируются на исследованиях Дж. Равена, Ю.Г. Татур, Э. Зеер, А.К. Марковой, И.А. Зимней и др. [5: с. 140].

В своей работе, в след за В.Д. Шадриковым, В.Л. Матросовым, Я.И. Кузьминовым, мы определяем *компетентность* как *новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей*

и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Компетентный человек способен среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные и не эффективные.

Проанализируем предложенные в настоящее время определения и структуру эмоциональной компетентности.

В современной психологии эмоциональную компетентность изучают как необходимое условие успешности и лидерства в профессиональной среде (Д. Гоулман, М. Райнольдс, Г.В. Юсупова, С. Штерн), а также как фактор развития личности (И.Н. Андреева, Р. Бак, Е.Л. Яковлева).

Эмоциональную компетентность понимают как соответствие эмоций поведению (Е.В. Либина); как способность понимать эмоциональные состояния других, правильно оценивать их, а также контролировать свои эмоции и конструктивно их выражать (М. Райнольдс); как группу развивающихся способностей к саморегуляции и к регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих (Г.В. Юсупова); как единство трех аспектов: «Я-идентичности», характера и истории развития (К. Саарни).

Под эмоциональной компетентностью, рассматриваемой в составе эмоционального интеллекта, понимают открытость человека своим эмоциональным переживаниям (И.Н. Андреева), эмоциональную грамотность (Е.Л. Яковлева), умение распознавать эмоции других людей, способность выражать собственные эмоции и управлять ими (Е.Н. Азлецкая), осознание эмоций и управление ими по отношению к себе и по отношению к другим (С. Шибанов, А. Алешина) [1: с. 167]. В модели Д. Гоулмана эмоциональная компетентность складывается из двух составляющих: личная компетентность, включающая три блока (понимание себя, саморегуляция, мотивация), и социальная компетентность, включающая два блока (эмпатия и социальные навыки) [8: с. 73].

Таким образом, содержание понятия эмоциональной компетентности у разных авторов неоднозначно: от отдельных свойств до обширных систем качеств. Некоторые из концепций включают значительный объем социальных, коммуникативных навыков. Для нашего исследования важно рассмотреть эмоциональную компетентность в первую очередь с позиций гармонизации внутреннего мира личности.

Исходя из анализа научной литературы, в структуре эмоциональной компетентности мы выделяем следующие блоки: осознание своих эмоций, осознание эмоций других, управление эмоциями, адекватное выражение эмоций (саногенная рефлексия, эмпатия, саморегуляция, экспрессивность). Сама эмоциональная компетентность представляет собой аффективно-когнитивное явление: она включает и аффективные, и когнитивные компоненты, и, более того, в каждом из компонентов имеется и аффективная, и когнитивная составляющая. На этом основании, а также опираясь на более общее определение «компетентности», сформулируем определение эмоциональной компетентности.

Эмоциональная компетентность — системное свойство личности, включающее навыки адекватной ситуации рефлексии (саногенной), саморегуляции, оптимального уровня эмпатии и экспрессивности.

Итак, в предложенном определении заложены четыре компонента эмоциональной компетентности: саногенная рефлексия, саморегуляция, эмпатия, экспрессивность и два механизма, обеспечивающие функционирование и развитие этого свойства — рефлексия и саморегуляция. В данном определении также обозначена специфика рефлексии, которая заключается в адекватности оценки ситуации. Таковую рефлексию в эмоциональных ситуациях принято называть саногенной. Функция саногенной рефлексии заключается в облегчении страданий от негативных эмоций в эмоциональных ситуациях и профилактике сильных негативных эмоций [6: с. 49]. Исследование возможностей саногенной рефлексии для достижения эмоционального благополучия ведется сравнительно недавно в рамках теории саногенного мышления, сформулированной Ю.М. Орловым. В настоящее время многими исследованиями подтверждено позитивное влияние обучения саногенной рефлексии на психологическое здоровье личности.

Рефлексия, возникающая в результате воздействия эмоциональных ситуаций, ведущих к переживанию страха неудачи, чувства вины, стыда, обиды и т.п., приводящая к уменьшению страдания от негативных эмоций, определяется как **саногенная**.

Понимание рефлексии как механизма саморазвития и самовыражения личности позволяет нам предполагать, что она при определенных своих характеристиках (направленности) может быть фактором развития эмоциональной компетентности как интегративного образования личности, обеспечивающего её психологическое благополучие и профессиональную успешность.

В силу того, что рефлексия представляет собой когнитивный механизм развития личности, она способствует осознанию не только собственных действий и поведения, но и изменяет средства и основания деятельности с целью управления состоянием, его оптимизации. Следовательно, рефлексию следует рассматривать, как способность субъекта осознавать, как он в действительности воспринимается и оценивается окружающими, что служит важнейшим фактором адаптации и развития личности. Однако необходимо учесть, что сам факт осознания неконструктивных стратегий мышления, деятельности и поведения еще не гарантирует позитивной их коррекции. Здесь важна направленность рефлексии на неконструктивные способы мышления, на их изменение особым способом [6: с. 57].

Рассмотрим, каким образом саногенная рефлексия связана с компонентами эмоциональной компетентности: саморегуляцией, эмпатией и экспрессивностью.

Саморегуляция определяется как способность системы приходить в равновесие за счет собственных ресурсов. Способность осуществлять саморегуляцию на определенном уровне зависит не только от индивидуально-типиче-

ских свойств человека (темперамент, характер), но и от выработанных навыков применения способов и методов саморегуляции.

При помощи методик саморегуляции снимаются симптомы эмоционального напряжения, однако причины, вызвавшие его, остаются, более того «стрессовая» информация может быть вытеснена, но, накапливаясь в течение времени, привести к негативным последствиям.

Если рассматривать по этой схеме процесс саморегуляции в эмоциогенных ситуациях при помощи саногенной рефлексии, то целью будет достижение эмоционального благополучия, моделью значимых условий — саногенная рефлексия, программой исполнительских действий — алгоритмы «размышления» негативных эмоций, информацией о результатах и критериями — качество переживаемых эмоций. При успешной саморегуляции процесс прекращается, при безуспешной — возвращается в начало.

Эмпатия рассматривается в контексте эмоциональной компетентности в связи с получением нужной информации об эмоциях другого человека и об источниках этих эмоций с целью адекватного эмоционального реагирования в процессе общения.

Согласно идеям Л.С. Выготского, понимание эмоциональных проявлений других людей предшествует не только осознанию собственных эмоций, но и их проявлению. Именно с эмпатическими способностями связывают А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев успешность общения и отношения людей друг к другу [2: с. 44].

Безусловно, эмпатия связана с прошлым эмоциональным опытом, полученным в процессе социализации и воспитания индивида (получением поддержки или отвержения собственных эмоциональных переживаний другими значимыми людьми). Поэтому при проявлении эмпатии актуализируются привычные умственные автоматизмы. Таким образом, роль саногенной рефлексии заключается в том, чтобы осознавать эмоции, проявляемые по отношению к другим, чтобы дифференцировать источники эмоций других: собственная персона или эмоциональные стереотипы другого человека.

Под **экспрессивностью** понимается выражение эмоций в мимике, в действиях, в поведении. Необходимо уточнить, что в состав эмоциональной компетентности включается не эмоциональность, которая понимается как чувствительность к несовпадению ожидаемого и полученного результатов, как аффективная реакция на определенный круг значимых событий, а именно экспрессивность как проявление эмоций, так как соотношения эмоциональности и экспрессивности могут быть как прямо пропорциональные, так и обратно пропорциональные.

Экспрессивность в контексте эмоциональной компетентности и связи с саногенной рефлексией — это знания о социально приемлемых способах выражения эмоций и навык их выбора, адекватного ситуации. Оптимальный уровень экспрессивности достигается только посредством рефлексии.

Далее рассмотрим, какое место занимает эмоциональная компетентность в общей архитектуре психологической системы деятельности, разработанной В.Д. Шадриковым [7].

Эмоциональная компетентность проявляется в потребностно-мотивационном компоненте как функция, определяющая ситуацию (угрожает ли она моему «Я», какая потребность стала мотивом и каким мотивом в данной ситуации). Саногенная рефлексия как структурный компонент эмоциональной компетентности помогает осознать и обозначить собственные потребности и мотивы, отделить их от навязанных извне стратегий поведения.

В компоненте цели эмоциональная компетентность выполняет функцию осознания реалистичности цели и ожиданий относительно результата и поведения партнера по общению, а также осознания источников возникновения отрицательных эмоций в результате рассогласования ожиданий, образов желаемого и реального результатов деятельности. Критериями реалистичности цели выступают ее достижимость для конкретного субъекта в конкретной ситуации, адекватность ситуации. Ожидания субъектом результатов своей деятельности также можно рассматривать как цель. Адекватно и реалистично поставленная цель является одним из гарантов положительных эмоций в результате деятельности и общения.

В компоненте принятия решения эмоциональная компетентность выполняет функцию выбора программы деятельности или поступка. Выделяют три типа решений: интеллектуальные, волевые и эмоциональные. В контексте данной работы нас интересуют эмоциональные решения, под которыми понимается «всякое предпочтение, выбор, который строится, прежде всего, на основе эмоциональных механизмов» (О.К. Тихомиров) [7: с. 44]. Блок принятия решения во многом связан с жизненными установками, мировоззрением субъекта, сложившейся системой ценностей, отношениями с социумом и т.д. Все это обуславливает выбор того или иного решения. И далее решения могут быть детерминированными и вероятностными. Эмоциональная компетентность на основе знаний об эмоциях, на основе реального представления о своих потребностях и мотивах за счет механизмов рефлексии и саморегуляции позволяет принимать осознанные решения.

В реализации программы деятельности эмоциональная компетентность выполняет функцию регуляции деятельности в соответствии с выбранной программой. Поскольку деятельность состоит из ряда последовательных действий, то, в сущности, каждое действие будет разворачиваться по общей схеме деятельности. Поэтому, достигая цели в каждом действии, субъект будет испытывать определенные эмоции, которые и сигнализируют о соответствии результата цели и программе действий. Правильная оценка возникших эмоций помогает скорректировать программу деятельности.

В компоненте индивидуальные качества субъекта деятельности эмоциональная компетентность представлена знаниями об эмоциях, навыками и умениями адекватной ситуации рефлексии (саногенной), знаниями о способах са-

морегуляции, навыками и умениями саморегуляции психических состояний и деятельности, знаниями об эмпатии, способах ее проявления, навыками проявления эмпатии соответственно ситуации, а также знаниями о способах проявления экспрессивности, навыками адекватного ситуации выбора экспрессивных средств.

Таким образом, анализ различных подходов к определению понятия эмоциональной компетентности позволил сформулировать определение исследуемого феномена и определить его функциональную структуру в общей архитектуре психологической системы деятельности. Компонентами эмоциональной компетентности мы определили саногенную рефлексивность, саморегуляцию, эмпатию и экспрессивность.

Цель нашего исследования заключалась в развитии эмоциональной компетентности будущих педагогов, посредством формирования навыков саногенной рефлексии. Исследование проводилось на базе Московского педагогического государственного университета. В эксперименте приняли участие 106 студентов факультета физики и информационных технологий.

В качестве основных методик исследования использовались методика социально-психологических детерминант эмоциональной устойчивости (автор А.Я. Чебыкин) и когнитивно-эмотивный тест (Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк). В качестве вспомогательных методик использовались методики диагностики самооценки Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина.

Проведенное эмпирическое исследование особенностей эмоциональной компетентности будущих педагогов выявило отсутствие знаний об эмоциях, недостаточную сформированность саморегуляции, эмпатии и экспрессивности, а также применение студентами в эмоциогенных ситуациях неадаптивных стратегий: психологических защит и волевой регуляции, что позволяет сделать вывод о низком уровне развития эмоциональной компетентности.

При анализе результатов исследования по критерию Пирсона была обнаружена тесная корреляция показателя саногенное мышление с саморегуляцией (0,80), умеренная связь с экспрессивностью (0,31) и эмпатией (0,41). Значит, развивая саногенную рефлексивность, возможно повысить уровень развития компонентов эмоциональной компетентности (саморегуляции, эмпатии, экспрессивности).

С целью развития навыков саногенной рефлексии была разработана программа, рассчитанная на 44 часа. Обучение саногенной рефлексии осуществлялось по технологии Ю.М. Орлова, С.Н. Морозюк.[6]. Основной метод развития саногенной рефлексии — аутопсихоанализ эмоций, который осуществляется в процессе специальных занятий, направленных на самопознание эмоций. Основными формами обучения служили социально-психологический тренинг и ведение дневниковых записей.

Сравнительный анализ данных констатирующего и формирующего экспериментов показал эффективность программы развития эмоциональной компетентности посредством рефлексии. Результаты исследования саморегуляции, экспрессивности и эмпатии до и после эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Уровни саморегуляции, экспрессивности
и эмпатии студентов 3 курса до и после эксперимента**

№	Качества	До	После	Разница	Критерий Вилкоксона (Т)
1.	Интроэксpressивность	3,00	4,00	-1,00	-4,15*
	Экстрэксpressивность	4,72	5,12	-0,40	-1,21**
	Экспрессивность	7,72	8,88	-1,16	-3,77*
2.	Интросаморегуляция	2,56	3,68	-1,12	-4,34*
	Экстросаморегуляция	4,08	4,24	-0,16	-0,11
	Саморегуляция	6,64	7,92	-1,28	-3,43*
3.	Интроэмпатия	3,04	4,00	-0,96	-4,05*
	Экстроэмпатия	4,44	4,64	-0,20	-1,27**
	Эмпатия	7,28	8,16	-0,88	-3,85*

* Достоверно на уровне значимости при $p \leq 0,01$, Тэмп. $\leq T_{кр}$.

** Достоверно на уровне значимости при $p \leq 0,1$, Тэмп. $\leq T_{кр}$.

В целом студенты показали средний уровень развития способностей, составляющих эмоциональную компетентность. Однако по всем качествам значения увеличились. Иерархия проявления указанных качеств осталась прежней: наибольшие значения по качеству «экспрессивность», наименьшие — по качеству «саморегуляция». На пороге статистической значимости оказались различия в показателях экстрэксpressивности и экстроэмпатии (при $p < 0,1$) Значимо не повысились значения экстросаморегуляции (при $p < 0,9$).

Повышение показателя интроэксpressивности (и экспрессивности) может свидетельствовать о том, что студенты перестали бояться переживаний, «разрешили» себе переживания, осознавая свое право на проявление разных эмоций, принимая себя уникальной личностью, которой свойственны в том числе и отрицательные эмоции. Кроме того, показатель интроэксpressивность характеризует психомоторный тонус. Таким образом, как можно предположить, энергия, которая тратилась на неадаптивные психологические защиты, высвободилась и используется на конструктивные переживания и саморегуляцию.

Повышение показателя интросаморегуляции и саморегуляции может свидетельствовать о том, что появилась внутренняя уверенность в своих возможностях эффективного совладания с отрицательными эмоциями.

После проведения формирующего эксперимента изменились показатели тревожности. Динамика тревожности рассматривается потому, что именно уровень тревожности определяет степень эмоционального комфорта, успешность и эффективность формирующего эксперимента.

В экспериментальной группе после проведения тренинга увеличилось количество студентов с низким (на 4%) и средним (на 8%) уровнями тревожности. Снизился процент студентов имеющих высокий уровень ситуативной тревожно-

сти (на 17%). Подобную тенденцию наблюдаем при анализе личностной тревожности: повысилось количество студентов имеющих низкий уровень личностной тревожности (на 36%), уменьшилось количество студентов со средним уровнем тревожности (на 28%) и высоким уровнем тревожности (на 8%).

Итак, исследование показало, что у студентов, повысился уровень саногенной рефлексии, одновременно повысился уровень развития саморегуляции, эмпатии, экспрессивности. После эксперимента оптимизировался уровень тревожности, что свидетельствует о повышении эмоционального благополучия. Благодаря этому можно констатировать повышение эмоциональной компетентности через обучение саногенной рефлексии.

Таким образом, эмоциональная компетентность выступает как системообразующий фактор продуктивности педагогической деятельности, опосредующий как приобретение профессиональных знаний и умений, так и личностное развитие учителя и его учеников. Развитие основных составляющих эмоциональной компетентности является фундаментальным условием профессионального роста специалистов, работающих с людьми, в частности педагогов.

Литература

1. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы международной науч.-прак. конф. / Под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. – Минск, 2003. – С. 166–168.
2. Бодалев А.А. О качествах личности, нужных для успешного общения / А.А. Бодалев // Личность и общение: избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – С. 55.
3. Деркач А. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зызыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.03 / Л.Г. Дикая. – М., 2002. – 342 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Орлов Ю.М. Саногенное мышление / Ю.М. Орлов; сост.: А.В. Ребенок, О.Ю. Орлова. – Серия: Управление поведением. – Кн. 1. – М.: Слай-динг, 2003. – 96 с.
7. Щадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Щадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
8. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y.: Bantam Books, 1995. – 478 s.

Literatura

1. Andreeva I.N. Razvitie e'mocional'noj kompetentnosti pedagogov / I.N. Andreeva // Psixologiya obrazovaniya segodnya: Teoria i praktika: materialy' mezhdunarodnoj konferencii / Pod red. S.I. Koptevoj, A.P. Lobanova, N.V. Drozdovoj. – Minsk, 2003. – S. 166–168.
2. Bodalev A.A. O kachestvax lichnosti, nuzhny'x dlya uspechnogo obshheniya / A.A. Boda-

lev // Lichnost' i obshhenie: izbranny'e trudy. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 55.

3. *Derkach A.* Akmeologia: uchebnoe posobie / A. Derkach, W. Zazikin. – SPb.: Piter, 2003. – 256 s.

4. *Dikaya L.G.* Psixologia samoreguliyacii funkcional'nogo sostoyaniya sub''ekta v e'kstremal'ny'x usloviyax deyatel'nosti: dis. ... dokt. psixolog. nauk: 19.00.03 / L.G. Dikaya. – M., 2002. – 342 s.

5. *Markova A.K.* Psixologiya professionalizma / A.K. Markova. – M.: Znanie, 1996. – 308 s.

6. *Orlov Yu.M.* Sanogennoe my'shlenie / Yu.M. Orlov; sost.: A.V. Rebenok, O.Yu. Orlova. – Seriya: Upravlenie povedeniem. – Kn. 1. – M.: Slaj-ding, 2003. – 96 s.

7. *Shhadrikov V.D.* Problemy' sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti. – M.: Nauka, 1982. – 185 s.

8. *Goleman D.* Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y.: Bantam Books, 1995. – 478 s.

АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

Н.Р. Юсуфбекова

Педагогическая инноватика: возникновение и становление

Статья посвящена новому направлению фундаментальных исследований в педагогике — педагогической инноватике. Обосновывается взаимосвязь процессов создания, освоения и применения педагогических новшеств в практике обучения и воспитания. Анализируются законы и закономерности инновационных процессов и принципы управления ими.

Ключевые слова: новизна; инновация; педагогическая инноватика; законы и закономерности инновационных процессов; принципы управления инновационными процессами.

N.R. Yusufbekova

The Theory of Pedagogical Innovations: Origin and Formation

The article deals with a new direction of fundamental researches in Pedagogy — the Theory of Pedagogical Innovations. The interdependence between the processes of creation, mastering and application of pedagogical innovations are discussed in the article. The laws and regularities of innovational processes and the principles of their management are also analyzed.

Key-words: novelty; innovation; theory of pedagogical innovation; laws and regularities of innovational processes; principles of management of innovational processes.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

О.А. Шиян

Развивающее образование в вузе: микроанализ «речевого действия» у студентов

В статье вводится понятие «речевого действия» как высказывания, представляющего ответное слово — трансформацию чужого слова в ответ на собственный личностно-значимый вопрос. Проявляться такое действие может в форме активного (не формального, развернутого, обоснованного) согласия или несогласия, то есть личных комментариев по поводу прочитанного или услышанного. В статье проводится микроанализ речевого действия, выявляются препятствия к его осуществлению, выдвигается гипотеза о возможных механизмах его развития. В качестве метода исследования использован позиционный семинар как ситуация, моделирующая речевое действие.

Ключевые слова: речевое действие; проблемно-речевая ситуация, позиционный семинар.

O.A. Shiyan

Developing University Education: Microanalysis of student's "speech actions"

The concept of "speech action" is provided in the article. "Speech action" is the real answer relating to a problem-speech situation, a transformation of somebody's statement. Speech action may manifest itself as an agreement or disagreement with one's statement, as a personal comment. The author provides the microanalysis of the speech action, discusses difficulties of its constructing, hypothesizes about the mechanisms of its development. The method of investigation is a positional seminar as a situation modeling the speech action.

Key words: speech action; problem-speech situation; positional seminar.

Т.И. Зиновьева, Е.Г. Бегунова

Обучение младших школьников слушанию как виду речевой деятельности

Статья посвящена готовности современного учителя начальных классов к целенаправленному обучению младших школьников слушанию как виду речевой деятельности. Рассматривается структура профессиональной компетенции педагога в названной области, характеризуется содержание основных компетенций.

Ключевые слова: слушание как вид речевой деятельности; профессиональная (психолингвистическая, коммуникативная, методическая) компетенция учителя.

T.I. Zinovieva, H.G. Begunova

Teaching Junior Schoolchildren Listening as a Speech Activity

The article is devoted to the problem of a modern primary school teacher's readiness to realize primary school pupils' purposeful training in hearing as a kind of speech activity. The structure of a teacher's professional competence in the named area is considered, as well as the content of the basic competences.

Key words: hearing as a kind of speech activity; a teacher's professional (psycholinguistic, communicative, methodical) competence.

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

А.А. Чекалина

Женственность в представлениях современных педагогов

В статье теоретически определяется феномен «женственности» и эмпирически исследуются представления о женственности у современных женщин-учителей на разных этапах профессионального развития. Автор делает заключение об отношении женщин к понятию женственности, об объеме, содержании и изменчивости данного понятия в их представлениях, уровнях и типах гендерной идентичности и особенностях гендерных стереотипов по отношению к ученикам — мальчикам и девочкам.

Ключевые слова: представления; гендер; женственность; мужественность; женщины-учителя.

A.A. Chekalina

Femininity as Modern Teachers Represent It

In the article, the phenomenon of "femininity" is theoretically defined, and the idea of femininity as seen by modern women-teachers at different stages of their professional development is empirically investigated. The author draws a conclusion on women's attitude to femininity, volume, content and variability of the given concept, as well as levels and types of gender identity and features of gender stereotypes as regards women-teacher's attitude to pupils — boys and girls.

Key-words: idea; gender; femininity; courage; women-teachers.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

А.Ю. Чирво

Дистантный педагог школы надомного обучения

Статья касается характеристики и функций учителя школы надомного обучения. Достичь эффективного результата в обучении (как и при овладении иностранным языком) школьникам с ограниченными возможностями здоровья поможет педагог-фасилитатор. Педагог-фасилитатор — это компетентный учитель, способный управлять учебным процессом в контактных и дистанционных условиях на основе дидактического коммуникативного воздействия педагога.

Ключевые слова: школьники с ограниченными возможностями здоровья; надомное обучение; педагог-фасилитатор; дистанционное обучение; дидактическое коммуникативное воздействие (ДКВ).

A. Yu. Chirvo

Distant Teacher in Home Schooling

The article is about a home-schooling teacher's features and functions. A teacher-facilitator will help disabled students to achieve effective results in studying (as well as in learning a foreign language). A teacher-facilitator is a competent person who is capable of ruling the process of studying both personally and by Internet on CAD.

Key-words: facilitator; disabled students; home-schooling; distance learning; didactic communicative impact (CAD).

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

A. B. Kudryashёv

Становление семейной педагогики в России на рубеже XIX–XX веков

В конце XIX – начале XX веков под влиянием социально-экономических преобразований, эмансипации женщин менялась российская семья. Ученые и новое поколение родителей создавали педагогические общества. Одним из них стал Родительский кружок в Петербурге (1884–1917 гг.). При его участии был проведен Первый Всероссийский съезд по семейному воспитанию (декабрь 1912 – январь 1913 гг.).

Ключевые слова: материнство; эмансипация; семейная педагогика; Родительский кружок; съезд по семейному воспитанию.

A. V. Kudryashev

Formation of Family Pedagogy in Russia at the Junction of XIX–XX Centuries

At the end of XIX – at the beginning of XX centuries under the influence of socioeconomic transformations and the emancipation of women, family in Russia was changing. Scientists and new generation of parents created pedagogic communes. One of them was Parents' Society in Petersburg (1884–1917). It participated in carrying out of the First All Russia Family Upbringing Congress (December 1912 – January 1913).

Key-words: maternity; emancipation; family pedagogy; parents' society; Family Upbringing Congress.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ/ SPECIAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY

M. M. Semago, N. Ya. Semago, T. P. Dmitrieva

Инклюзивное образование: от методологической модели к практике

В статье представлена методологическая модель развития инклюзивного образования. Рассматривается синергетическая парадигма как основа моделирования инклюзивных процессов в рамках постнеклассической научной картины мира. Представлены приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования: организация деятельности психолого-медико-педагогической комиссии окружного ресурсного центра и инклюзивного образовательного учреждения, деятельность координатора образовательного учреждения.

Ключевые слова: инклюзивное образование; методологическая модель; субстанциональные основы анализа; синергетическая парадигма; модель сопровождения.

M. M. Semago, N. Ja. Semago, T. P. Dmitrieva

Inclusive Education: from Methodical Model to Practice

This article is devoted to the methodological model of inclusive education development. The synergic paradigm is considered as a possible principle of inclusive processes modeling in educational systems within the framework of the post-neoclassic scientific worldview. The article gives

a description of priorities of psychological and pedagogical support in inclusive education: organizing psychological, medical and pedagogical activities in a district resource centre or in an educational institution, the coordinator's activities in an educational institution.

Key-words: inclusive education; methodical model; substantial fundamentals of the analysis; synergic paradigm; model of support.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА / COMPARATIVE PEDAGOGY

Л. Склифос

Системный подход в улучшении качества раннего воспитания

В статье описываются организационно-содержательные аспекты проекта «Образование для Всех — Инициатива Быстрого Действия» (EFA FTI), реализуемого в Республике Молдова Министерством просвещения при содействии ЮНИСЕФ и Международного Банка. Показано, что осуществляемая работа закладывает основу системного подхода к раннему воспитанию детей.

Ключевые слова: раннее воспитание детей, системный подход, стандарты обучения и развития ребенка, Центры раннего развития детей, местные сообщества, группы поддержки.

L. Sklifos

The System Approach in the Improvement of Quality of Early Education

The article gives a description of the organizational — substantial aspects of the project «Education for All — Fast Track Initiative» (EFA FTI), launched in the Republic Moldova by the Ministry of Public Education with assistance of UNICEF and the International Bank. It is shown, that the work carried out makes a basis of the system approach to early education of children.

Key words: early education of children, the system approach, standards of training and development of the child, the Centers of early development of children, local communities, groups of support.

Е.Б. Куракина

Зарубежные ученые XX в. об основных институтах социализации ребенка

В статье кратко рассматриваются вопросы семейной социализации в зарубежных странах, особенно в США. Показан пристальный интерес к советской школе XX века известных американских исследовательских центров. Основным методом работы был сравнительный анализ литературы. Данный материал недостаточно изучен в современной педагогике.

Ключевые слова: социализация; институты социализации; семейная социализация; американские исследовательские центры, занимающиеся вопросами советской школьной социализации.

Н.В. Kurakina

Foreign Specialists of the XX Century on Major Institutions of the Socialization of a Child

In this article the author gives a brief description of some problems relating to the family socialization of children, investigated by foreign specialists. The real interest of leading American centers towards the Soviet school of the XX century is also touched upon. The major method of investigation has been comparative analysis of reference literature. The said problem has not been sufficiently analyzed in modern Pedagogy.

Key-words: socialization; institutes of socialization, family socialization, American centers investigating problems of Soviet School Socialization.

СТРАНИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ / YOUNG SCIENTIST'S PAGES

К.Ю. Балянин

Восприятие индивидуально-психологических особенностей личности по голосу

Данная статья — одна из немногих на этот момент попыток исследования восприятия человеческого голоса. Перед автором стояла задача не только провести теоретический анализ проблемы, но и обозначить возможность практического применения полученных знаний. Разработанная тренинговая методика, обучающая более тонкому и дифференцированному восприятию индивидуально-психологических особенностей личности, основанная как на работе с голосом собеседника как источником познания личности, так и со своим голосом как инструментом воздействия, показала эффективность и перспективность нового научно-практического направления. Наряду с этим, автор отмечает несовершенство существующей методологии исследования голоса, отсутствие систематизации получаемых знаний и теоретического фундамента.

Ключевые слова: Уникальность голоса, проявление личности в голосе, идентификация личности по голосу, методика обучения «психоголосовому резонансу».

K.Yu. Balyanin

The Perception of Individual Psychological Peculiarities of a Person by the Voice

The given article is one of the few attempts that have been made recently to study the perception of a human voice. The author aimed not only to make a theoretical analysis of the issue but also to indicate the possibility of a practical application of the obtained knowledge. The prepared training method that teaches a more subtle differentiated perception of individual psychological characteristics of a person based on the manipulation with an interlocutor's voice as a source of personality learning as well as with one's own voice as an instrument of personal exposure, has shown the efficiency and availability of a new theoretical and practical trend. At the same time the author speaks about the imperfection of the existing voice research methodology, the absence of systematization of the obtained knowledge and theoretical base.

Key-words: voice uniqueness; personality manifestation; personal identification; training technique; psycho-voice resonance

Ю.Н. Крайнова

Саногенная рефлексия как системообразующий компонент эмоциональной компетентности

Проблема развития эмоциональной компетентности педагога связана с необходимостью выслушать и понять ученика, создать позитивный эмоциональный фон на уроке, с удовлетворенностью от собственной компетентности, с переживанием личностного и профессионального роста. Анализ подходов к определению понятия эмоциональной компетентности позволил сформулировать определение исследуемого феномена и его функциональную структуру в общей архитектуре психологической системы деятельности.

Ключевые слова: компетентность; рефлексия; эмпатия; саморегуляция; экспрессивность.

Y.N. Krainova

Sanogenic Reflexion as a Basis for Emotional Competence

The problem of the development of pedagogic emotional competence is related not only with the professional necessity, i.e. listening to and comprehending of the pupil, and with the creating of a positive emotional atmosphere in class, but also with the teacher's satisfaction from self-competence, personal experience and professional growth. The analysis of various approaches to the definition of the notion of emotional competence has allowed us to formulate a definition of the phenomenon in question and to determine its functional structure in the architecture of pedagogic system activities.

Key words: competence; reflexion; empathy; self-regulation; expressivity.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2010, № 4 (14)**

Балянин Константин Юрьевич — аспирант лаборатории системных исследований психики Института Психологии РАН, бизнес-тренер call-центра «Теле-Курс»

E-mail: Konpsych@yandex.ru

Бегунова Елена Григорьевна — соискатель кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ

E-mail: elenabeg@rambler.ru

Дмитриева Татьяна Павловна — педагог-психолог, методист-координатор по инклюзивному образованию Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Тверской».

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

E-mail: zinovievat@ped.mgpu.ru

Крайнова Юлия Николаевна — аспирант кафедры психологии ГОУ ВПО МПГУ

E-mail: sunrm@mail.ru

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

E-mail: kud.al@mail.ru

Куракина Елена Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ

E-mail: grebeniuk2008@yandex.ru

Семаго Михаил Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования Института проблем инклюзивного образования МГППУ

E-mail: natalia-semago@bk.ru

Семаго Наталья Яковлевна — кандидат психологических наук, доцент, руководитель городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования Института проблем инклюзивного образования МГППУ

E-mail: natalia-semago@bk.ru

Склифос Лия — доктор педагогических наук, консультант Министерства просвещения Республики Молдова

E-mail: lia.sclifos@gmail.com

Чекалина Ангелина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ

E-mail: chekalina@inbox.ru

Чирво Алина Юрьевна — старший преподаватель кафедры раннего изучения иностранных языков Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ

E-mail: Achirvo@yandex.ru

Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ

E-mail: olgabluess@gmail.com

Юсуфбекова Наталья Рустамбековна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры кафедры зарубежной филологии Гуманитарного института ГОУ ВПО МГПУ

E-mail: lekbez@mail.ru

Authors / МСРU Vestnik, № 4 (14) – 2010

Balyanin, Konstantin Yu. — Post-Graduate Student, Institute of Psychology, the Russian Academy of Sciences, the Laboratory of System Investigations, a business trainer of the Call Center “Tele-Curse”

E-mail: Konpsych@yandex.ru

Begunova, Helen G. — Post-Graduate Student at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching at Primary School, the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: elenabeg@rambler.ru

Dmitrieva, Tatjana P. — Educational Psychologist, Inclusive Education Coordinator and Resource Specialist of the “Tverskoy” Psychological-Pedagogical Center of Rehabilitation and Correction.

Zinovieva, Tatiana I. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

E-mail: zinovievat@ped.mgpu.ru

Krainova, Yulia N. — Post-Graduate Student at the All-University Department of Psychology, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: sunrm@mail.ru

Kudryashev, Aleksey V. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow City Pedagogical University

E-mail: kud.al@mail.ru

Kurakina, Helen B. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow City Pedagogical University

E-mail: grebeniuk2008@yandex.ru

Semago, Mikhail M. — PhD-candidate (Psychology), Associate Professor, Chief Researcher at the City Resource Center of Inclusive Education Development, Institute of Inclusive Education Problems, MSPPU

E-mail: natalia-semago@bk.ru

Semago, Natalia Ya. — PhD-candidate (Psychology), Associate Professor, Head of the City Resource Center of Inclusive Education Development at the Institute of Inclusive Education Problems, MSPPU.

E-mail: natalia-semago@bk.ru

Sklifos, Liya — PhD (Pedagogy), Consultant at the Ministry of Enlightenment, Republic of Moldova

E-mail: lia.sclifos@gmail.com

Chekalina, Angelina A. — PhD-candidate (Psychology), Associate Professor at the Department of Educational Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: chekalina@inbox.ru

Chirvo, Alina Y. — Lecturer at the Department of Early Studying of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University

E-mail: Achirvo@yandex.ru

Shiyan, Olga A. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Educational Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: olgabluess@gmail.com

Yusufbeckova, Natalya R. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Foreign Philology, Humanitarian Institute, Moscow City Pedagogical University

E-mail: lekbez@mail.ru

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 4 (14), 2010

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор ***А.И. Савенков***

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

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник ***Т.П. Веденева***
Редактор:
Р.Д. Смирнова
Компьютерная верстка, макет:
О.Г. Арефьева

Подписано в печать: 29.11.2010 г.
Формат 70 × 108 1 / 16. Бумага офсетная.
Объем: 8,75 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.

Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru