

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

---

# ВЕСТНИК

---

*Издается с 1995 года*

18 (37)  
2014

Владимирского  
государственного университета  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых

---

Педагогические и психологические науки

---

*Учредитель*

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Издатель*

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)*

**ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

*Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»*

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2014

*Редакторы*

*Е. А. Лебедева, Р. С. Кузина*

*Корректор*

*В. С. Теверовский*

*Технический редактор*

*Н. В. Тупицына*

*Автор перевода*

*Е. Ю. Рогачёва*

*Верстка оригинал-макета*

*Л. В. Макаровой*

*Художник*

*С. В. Ермолин*

*На 4-й полосе обложки размещена репродукция итальянского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка «Благовещение»*

*За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы*

*Адрес учредителя:*

*600000, г. Владимир,*

*ул. Горького, 87*

*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*

*Адрес редакции:*

*600028, г. Владимир,*

*пр-т Строителей, 11, ВлГУ,*

*Педагогический институт, к. 220*

*Тел.: (4922) 33-81-01*

*сайт: www.vlsu.ru*

*e-mail: pedagog@vlsu.ru*

*Подписано в печать 26.09.14*

*Заказ №*

*Формат 60×84/8*

*Усл. печ. л. 19,07*

*Тираж 500 экз.*

*Отпечатано в отделе оперативной полиграфии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых 600000, Владимир, ул. Белоконской, 3Б*

*Редакционная коллегия серии*

*«Педагогические и психологические науки»:*

- Е. Н. Селивёрстова* доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачёва* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России
- М. В. Богуславский* доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО зав. лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО
- С. А. Завражин* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков* доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- Ю. П. Кобяков* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры физического воспитания ВлГУ
- Е. П. Михеева* доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой дизайна и технической графики ВлГУ
- В. И. Назаров* доктор психол. наук, профессор первый проректор Ивановского государственного университета
- А. Е. Пальтов* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- Л. М. Перминова* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования
- Е. А. Плеханов* доктор пед. наук, доцент зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
- В. А. Попов* доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ
- Т. В. Пушкарёва* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
- Н. П. Фетискин* доктор психол. наук, профессор зав. кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова
- Т. А. Филановская* доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ
- Л. К. Фортova* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФЦИН России
- Zdenek Radvanovsky* Doc. PhD, Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабэ, Чехия)
- Susan Knell* PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Кормакова В. Н.*

<b>САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ РАБОЧИХ ПРОФЕССИЙ КАК ОБЪЕКТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА .....</b>	<b>9</b>
--	----------

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Астафьева Е. Н.*

<b>РЕАЛИЗАЦИЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПЕРВОМ ПОСТСОВЕТСКОМ ПОСОБИИ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ.....</b>	<b>14</b>
--	-----------

*Дорошенко С. И.*

<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ 1917 – 1991-го ГОДОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И МАССОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА .....</b>	<b>26</b>
--	-----------

*Рогова А. В.*

<b>ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ .....</b>	<b>33</b>
---	-----------

*Селивёрстова Е. Н.*

<b>ПРОБЛЕМА СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА .....</b>	<b>40</b>
--	-----------

*Тесленко П. А.*

<b>ЭВОЛЮЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США В 1980 – 1990-е гг. В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ.....</b>	<b>49</b>
--	-----------

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Аксёнова И. В.*  
**НЕЛИНЕЙНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ  
НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА** ..... 57
- Карташова В. Н., Амбеталь А. В.*  
**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ  
СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ** ..... 61
- Николаева Л. Н., Жекова Е. Ю.*  
**РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС НА УРОКАХ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ** ..... 68
- Шарай Н. А.*  
**ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЫБОР СТРАТЕГИИ  
УПРАВЛЕНИЯ** ..... 76

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Ирхина И. В.*  
**РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ  
ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ  
МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ** ..... 83
- Глуцневская Н. В., Сквородкина И. З.*  
**К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ  
ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ  
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА** ..... 90
- Полякова В. А.*  
**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ  
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА  
В ОБЩЕСТВЕ ГЛОБАЛЬНОЙ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ** ..... 97

## СОДЕРЖАНИЕ

---

---

### СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Завражин С. А.*

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ  
СЕМЬЕ ПОДРОСТКА – ЖЕРТВЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА ..... 105**

*Овчинников О. М.*

**ЭТИОЛОГИЯ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ..... 112**

*Пальтов А. Е.*

**АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СИСТЕМЫ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ  
НЕЗРЯЧИХ ЛЮДЕЙ ..... 120**

*Романова Е. Н.*

**ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНЦИИ В США ..... 130**

*Фортова Л. К.*

**К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ЛИМИНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ..... 134**

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

*Клиценко О. А., Самороднов О. В.*

**ОЦЕНКА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА  
С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛЕЙ, ПОЛУЧЕННЫХ НА ОСНОВЕ  
ДАННЫХ ПСИХОМОТОРИКИ ..... 143**

*Турчин А. С.*

**ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ЗНАКОВО-  
СИМВОЛИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ  
КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ОСНОВОЙ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 151**

**НАШИ АВТОРЫ ..... 161**

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ..... 164**

---

---

## CONTENTS

### METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Kormakova V. N.*

**SELF-DETERMINATION OF SENIOR STUDENTS IN THE SPHERE  
OF BLUE-COLLAR OCCUPATIONS AS CULTURE STUDY OBJECT..... 9**

### HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Astafjeva E. N.*

**IMPLEMENTATION OF THE CIVILIZATIONAL APPROACH  
IN THE FIRST POST-SOVIET HANDBOOK  
ON THE HISTORY OF EDUCATION..... 14**

*Doroshenko S. I.*

**INNOVATION PROCESSES IN MUSICAL EDUCATION  
OF STUDENTS DURING THE PERIOD OF 1917 – 1991: PEDAGOGICAL  
THEORY AND MASS EDUCATIONAL PRACTICE ..... 26**

*Rogova A. V.*

**THE PROBLEM OF UPBRINGING IN THE CONTEXT  
OF STATE CULTURAL POLICY OF RUSSIA ..... 33**

*Seliverstova E. N.*

**THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TRAINING  
AND DEVELOPMENT IN DOMESTIC DIDACTICS OF THE EARLY  
TWENTIETH CENTURY..... 40**

*Teslenko P. A.*

**EVOLUTION OF THE PROBLEMS OF SCHOOL EDUCATION  
DEVELOPMENT IN THE UNITED STATES IN THE PERIOD  
OF 1980 – 1990 IN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY ..... 49**

### ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

*Aksenova I. V.*

**NONLINEAR CONSTRUCTION OF CHEMISTRY LEARNING  
PROCESS BASED ON SYNERGETIC APPROACH LEARNING..... 57**

## CONTENTS

---

*Kartashova V. N., Ambetal A. V.*

**TO THE QUESTION OF VALUE-SEMANTIC SPHERE FORMATION  
OF THE PRESCHOOL AGE INDIVIDUAL** ..... 61

*Nikolaeva L. N., Jekova E. Yu.*

**IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL  
STANDARD AT THE LESSONS OF RUSSIAN AND FOREIGN  
LANGUAGES IN THE CONTEXT OF THE SUBJECT-ORIENTED  
EDUCATION** ..... 68

*Sharay N. A.*

**INTEGRATION IN EDUCATION: THE CHOICE OF MANAGEMENT  
STRATEGY** ..... 76

### PROFESSIONAL EDUCATION

*Irhina I. V.*

**DEVELOPMENT OF THE TEACHERS' HEALTH ORIENTED  
DIDACTIC SYSTEM IN CONDITIONS OF METHODOLOGICAL WORK** ..... 83

*Glushchevskaya N. V., Skovorodkina I. Z.*

**TO THE PROBLEM OF ADAPTATION OF PEDAGOGICAL PROFILES  
GRADUATES OF THE FEDERAL UNIVERSITY TO THE PROFESSIONAL  
ENVIRONMENT**..... 90

*Polyakova V. A.*

**WORLD-VIEW COMPONENT OF THE TEACHER INFORMATION  
CULTURE IN THE GLOBAL COMMUNICATION  
NETWORK SOCIETY** ..... 97

### SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

*Zavrzhin S. A.*

**THE ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL  
ASSISTANCE TO THE FAMILY OF A TEENAGE VICTIM  
OF SCHOOL BULLYING** ..... 105

*Ovchinnikov O. M.*

**ETIOLOGY OF DISADAPTIVE BEHAVIOR OF MINORS**..... 112

*Paltov A. Y.*

**ALTERNATIVE SYSTEMS OF WRITING AND READING  
FOR THE BLIND**..... 120

## CONTENTS

---

*Romanova E. N.*

**APPLICATION OF DELINQUENCY PREVENTION PROGRAMS  
IN US SCHOOLS**

..... 130

*Fortova L. K.*

**ON THE PROBLEM OF LIMINAL BEHAVIOR ORIGIN OF MINORS ..... 134**

### **ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY**

*Klitsenko O. A., Samorodnov O. V.*

**ESTIMATION OF PSYCHOFUNCTIONAL PERSONAL QUALITIES  
BY MEANS OF THE MODELS GOT ON THE BASIS  
OF PSYCHOMOTOR PARAMETERS..... 143**

*Tourchin A. S.*

**THE PERCULIARITIES OF SIGN-SYMBOLIC MEANS ACTIVITY  
AS THE INSTRUMENTAL BASIS OF EDUCATIONAL ACTIVITY ..... 151**

**OUR AUTHORS ..... 161**

**INFORMATION FOR AUTHORS ..... 164**

---

---

# МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.6

*В. Н. Кормакова*

## САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ РАБОЧИХ ПРОФЕССИЙ КАК ОБЪЕКТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Представлен культурологический анализ феномена самоопределения в сфере рабочих профессий. Определены сущность и содержание культуры самоопределения выпускников общеобразовательных организаций в сфере рабочих профессий. Дано обоснование факта отнесенности самоопределения к феномену культуры.

*Ключевые слова:* культурологический подход, самоопределение старшеклассников в сфере рабочих профессий, культура самоопределения, культуросозидание, культуросозидание.

Актуализация обращения к культурологическому подходу как методологической основы в исследовании процесса самоопределения в сфере рабочих профессий определяется проблемами развития системы среднего общего образования, общеобразовательных организаций, особенностями социально-экономической и социокультурной ситуации в России, социализирующим и развивающим потенциалом учебно-профессиональной деятельности выпускников школ.

Культурологическое осмысление процесса самоопределения в сфере рабочих профессий позволяет понять природу данного явления, связей внутри него и в процессе его развития в условиях осуществления учебно-профессиональной деятельности старшеклассников, установить характер взаимодействия компонентов данного феномена, выделить закономерности, тенденции и принципы его функционирования.

С позиций культурологического подхода различные аспекты сущности личности школьника как субъекта процесса самоопределения (профессиональные ценности, профессиональ-

ная мотивация, профессиональное сознание и самоосознание, профессиональные интересы и потребности, профессионально важные качества, творчество и др.) понимаются как грани культурного человека. В нашем исследовании культурологический подход есть попытка пересмотра и преодоления сложившихся социокультурных дихотомий путем целостного взгляда на мир рабочих профессий через призму культуры. Концептуальное значение категории «культура» для теории самоопределения в сфере рабочих профессий определяется тем, что ее использование представляет возможность выявить важную в социальном аспекте культурологическую грань самоопределения.

Для института общего образования усиление культурных функций становится условием его дальнейшего развития как сферы культуротворческой практики, обеспечивающей, в свою очередь, качество самоопределения обучающихся в жизни и в профессии. В этом контексте общеобразовательная организация выступает как институт расширенного воспроизводства и развития базовой культуры

личности, включающей культуру жизненного, личностного и профессионального самоопределения [2 и др.]. Соответственно, имеется необходимость целостного взгляда на содержание процесса самоопределения в сфере рабочих профессий как педагогическую интерпретацию культуры личности.

В связи с этим обнаруживаются тенденции, позволяющие констатировать движение процесса самоопределения личности, связанного с новым качественным состоянием, в соответствии с культуросообразной моделью, основу которой составляет концепция человека культуры (Е.В. Бондаревская, В.С. Библер, И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова и др.). Культурологическое направление, основанное на формировании самоопределяющейся личности школьника как «человека культуры», представлено в отечественной педагогической науке концепциями, технологиями, программами и моделями: концепции «Школы диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов) и «Школы живой культуры» (В.Д. Шадриков); технологии авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский) и саморазвития личности учащегося (Г.К. Селевко, А.А. Ухтомский); агрошкола А.А. Католикова; концепции и технологии формирования информационной культуры (А.В. Горячев, Ю.А. Первин, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.); программа «Социокультурные истоки» (А.В. Камкин, И.А. Кузьмин); модель «Содружество школы и производства» (Свердловская область, Ставропольский край); школа-комплекс Н.П. Гузика; Центр комплексного формирования личности М.П. Щетинина и др.

М.С. Каган в философском анализе раскрывает культуру как форму бытия, которая образуется деятельностью и охватывает способы деятель-

ности; все многообразие предметов, материальных и духовных, в которых опредмечивается деятельность; вторичные способы деятельности, служащие распределению человеческих качеств, хранящихся в предметном бытии культуры с целью рождения человека как продукта культуры, который в процессе распределения изменяется, обогащается и развивается [5].

Деятельность способствует развитию культуры, поскольку в процессе деятельности создаются образцы культуры, а личность становится ее субъектом. В свою очередь «культура определяет приоритетные виды деятельности» [4, с. 13] и способы ее осуществления. Такой подход к культуре наиболее точно определяет культуросообразную сущность процесса самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий и может быть положен в основу разработки содержания учебно-профессиональной деятельности в старших классах. Как способ развития культуры деятельность включает в себя культуросообразную и культуротворческую составляющие, в ходе которой создаются и преобразовываются ценности культуры [4; 7; 8]. Таким образом, культура как универсальный способ деятельности выступает в качестве ее результата, как особого рода «культурная реальность, которая служит главным основанием деятельности и бытия человека» [7, с. 25].

На связь культуры и творчества указывает В.С. Ильин: «Всякая культура жива особого рода деятельностью – творчеством как высшим напряжением духовных сил, уникальным состоянием сознания» [3, с. 29]. Особенность личностно-творческой концепции состоит в раскрытии смысла культуры как творчества личности,

как ряда свойств и качеств, характеризующих сущностные силы личности, меру ее развития в качестве субъекта деятельности. При этом новый образ культуры призван осваиваться человеком рефлексивно как его личный жизненный проект. Концепция культуры открывает направления формирования творческой личности старшего школьника, ориентирует на индивидуально-личностную сторону культуры. Обе концепции обогащают и дополняют друг друга. Синтез точек зрения школ и направлений на культуру позволяет выявить значимое общее в исследовании процесса самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий: культура создана человеком и существует для его развития и самовыражения как особая среда и жизненное пространство, направленное на «социальность» человека (В.И. Корнев, Д.С. Лихачев и др.).

Для процесса самоопределения школьников в сфере рабочих профессий усиление культурных функций становится условием его дальнейшего совершенствования как сферы культуросообразной практики, обеспечивающей качество самосознания школьника. Ценности, порождающие самоопределение школьников в жизни и в рабочей профессии, детерминируются процессами культуросообразности, утверждают взаимосвязь самоопределения, культуры и личности школьника. Развивая идеи О.С. Газмана, Е.В. Бондаревская считает, что идеальному образу человека культуры присущи способность мыслить, чувствовать, действовать, взаимодействовать, быть гражданином, тружеником [1].

На основании анализа научной литературы мы делаем вывод о том, что человек культуры – свободная личность, способная к самоопределению, что предполагает воспитание

у школьников следующих личностных качеств: высокого уровня самосознания, чувства собственного достоинства, самостоятельности, самодисциплины, способности к ориентированию в мире материальных и духовных ценностей, в жизненных ситуациях, умений принимать решения и нести ответственность за свои поступки; осуществлять самостоятельный выбор способов жизнедеятельности и др. Человек культуры – духовная личность. Воспитание такой личности предполагает развитие духовных потребностей, творческого потенциала, автономии внутреннего мира, поиск смысла жизни, профессионального идеала, проектирование жизненных стратегий. Человек культуры – творческая личность с развитым чувством нового, стремлением к созиданию. Творчество проявляется в следующих сферах жизнедеятельности: учебно-профессиональной деятельности, труде, быту, общении и т.п. Помощь личности в осознании себя как высшей ценности, своего предназначения, уникальности и ответственности за собственное жизнетворчество дает возможность заложить фундамент культуры личности. Это и есть базовая культура личности, позволяющая ей стать творцом культуры.

Комплексной характеристикой личности старшеклассника, обеспечивающей его самоопределение в сфере рабочих профессий и высокую организацию жизнедеятельности личности в целом, выступает культура самоопределения, отражающая степень зрелости личности школьника в целом, меру его творческой активности, реализуемой в учебно-профессиональной деятельности. Она является личностным образованием, которое позволяет ориентироваться в социокультурном пространстве и осуществлять жизненный и профессиональный выбор.

Самоопределение рассматривается нами как составляющая триединого процесса социокультурного развития личности, который включает в себя наряду с культуроосвоением процесс интерпретации и преломления опыта предшествующих поколений в деятельности субъекта [6; 7]. В этой деятельности формируется новый опыт как точка отсчета: каждое новое поколение творит культуру как сферу своей духовной жизни, тем самым определяя непрерывные процессы культуроосвоения и культуросозидания, которые осуществляются в условиях социального взаимодействия и определяют спектр социальных ролей для их участников. С этой точки зрения процесс самоопределения в сфере рабочих профессий мы анализируем в интегративном пространстве, включающем следующую триаду: культуроосвоение, культуросозидание, социализацию. Таким пространством является совместная социокультурная деятельность как пространство самореализации субъектов процесса самоопределения в сфере рабочих профессий в ситуациях социального партнерства. В этом аспекте фундамент общекультурного содержания процесса самоопределения в сфере рабочих профессий будет способствовать развитию личностного потенциала старших школьников в решении профессионально значимых задач. На основании вышеизложенного самоопределение в сфере рабочих профессий является культуросообразным процессом, осуществляемым в социокультурной среде, все компоненты которого наполнены личностными смыслами и способствуют успешной социализации старших школьников в соответствии с потребностями, склонностями, интересами, осознанию ценностей рабочих профессий, определению себя в

мире рабочих профессий посредством учебно-профессиональной деятельности [9].

Интерес представляет культуротворческая модель, предполагающая освоение опыта мировой культуры в процессе становления самосознания субъектов процесса самоопределения. Необходимый и достаточный круг знаний, воссоздающий целостность, где пространство самоопределения (представляющее собой модель культуры) направляет развитие потребностей и способностей личности к культурному творчеству, обеспечивает необходимую базу для дальнейшего личностного развития. В связи с этим в педагогическом мышлении ожидается развитие понимания процесса самоопределения старшекласников в сфере рабочих профессий как сферы социальной жизни, создающей внешние и внутренние условия для развития индивида в процессе освоения ценностей культуры и рабочих профессий, овладения культурой самоопределения; развития способностей личности и высокой степени их реализации в деятельности. Таким образом, направленность содержания процесса самоопределения старшекласников на культуру как общечеловеческое и личностное достояние становится одной из тенденций преобразования содержания учебно-профессиональной деятельности школьников. Это дает основание сделать вывод, что культурологические идеи становятся ключевыми для процесса самоопределения старших школьников в сфере рабочих профессий. Культура самоопределения старшекласников в сфере рабочих профессий представляет собой комплексное интегративное образование личности старшего школьника, характеризующееся сформированным

ценностным отношением к рабочим профессиям, к себе как субъекту самоопределения, развитыми профессионально важными качествами, позво-

ляющими старшекласснику проявлять активность и наиболее полно реализовать себя в учебно-профессиональной деятельности.

### Литература

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д. : Учитель, 1999. 560 с.
2. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / под ред. О. С. Газмана. М. : Изд-во АПН СССР, 1985. С. 4 – 15.
3. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М. : Педагогика, 1984. 335 с.
4. Исаев И. Ф., Кормакова В. Н. Культура профессионально-личностного самоопределения школьников // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 300 – 308.
5. Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 2006. 414 с.
6. Кормакова В. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников в сфере рабочих профессий // Воспитание школьников. 2010. № 1. С. 34 – 38.
7. Кормакова В. Н. Самоопределение старшеклассников в сфере рабочих профессий: педагогическое сопровождение : монография. Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. 412 с.
8. Романов В. А., Кормакова В. Н. Гуманистическая направленность педагогической деятельности: историко-педагогический аспект // Ценности современного образования : междунар. сб. науч. тр. / под общ. ред. М. И. Лукьяновой. Черкассы – Ульяновск, 2012. С. 28 – 35.
9. Самоопределение школьников в сфере рабочих профессий: технологическая стратегия, педагогическое содействие : учеб.-метод. пособие / В. Н. Кормакова [и др.] ; под ред. В. Н. Кормаковой. Белгород : ИПК НИУ «БелГУ», 2012. 424 с.

**V. N. Kormakova**

### **SELF-DETERMINATION OF SENIOR STUDENTS IN THE SPHERE OF BLUE-COLLAR OCCUPATIONS AS CULTURE STUDY OBJECT**

The paper presents a cultural analysis of the phenomenon of self-determination in blue-collar occupations. The essence and content of educational institutions graduates' self-determination in blue-collar occupations are shown. The author establishes a scientific rationale of the relatedness of self-determination to the phenomenon of culture.

*Key words:* cultural studies approach, determination of senior students in blue-collar occupations, the culture of self-determination, culture acquisition, culture creativity.

---

---

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.64

*Е. Н. Астафьева*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПЕРВОМ ПОСТСОВЕТСКОМ ПОСОБИИ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В статье на основе анализа массива историко-педагогических фактов утверждается положение о том, что первым постсоветским отечественным пособием по истории педагогики была книга Г.Б. Корнетова «Всемирная история педагогики» (М., 1994). В ней впервые развитие всемирного историко-педагогического процесса было последовательно изложено на новых методологических основаниях – с точки зрения концепции цивилизационного подхода.

*Ключевые слова:* история педагогики, концептуализация содержания учебного курса, цивилизационный подход, всемирный историко-педагогический процесс.

Автору неоднократно приходилось слышать и читать, что первым отечественным постсоветским пособием по истории педагогики, была книга А.М. Лушникова, изданная в 1995 году [25]. Об этом, например, несколько лет назад писала Т.П. Днепровна [1].

Однако годом раньше, в 1994 году, вышло в свет учебное пособие Г.Б. Корнетова «Всемирная история педагогики», в котором была дана принципиально новая по сравнению с господствовавшей в предшествующую советскую эпоху интерпретация развития всемирного историко-педагогического процесса.

Со второй половины 1950-х годов в СССР неоднократно переиздавался учебник по истории педагогики Н.А. Константинова, Е.Н. Медынского и М.Ф. Шабаевой [7]. Он был главным, официально утвержденным и чуть ли не единственным пособием по истории педагогики для студентов

вузов<sup>1</sup>. Идеология учебника была сформулирована следующим образом: «Советская история педагогики изучает с марксистско-ленинских позиций развитие воспитания, школы и педагогических теорий в различные исторические периоды, с древнейших времен до наших дней. На основе диалектико-материалистических принципов она вскрывает классовую сущность и ограниченность теории и практики воспитания в классово-антагонистическом обществе, борьбу прогрессивных педагогических теорий с реакционными, выявляет исторические закономерности развития теории и практики воспитания»

---

<sup>1</sup> Наряду с учебником Н.А. Константинова, Е.Н. Медынского и М.Ф. Шабаевой существовало учебное пособие, написанное с тех же марксистско-ленинских позиций: История педагогики : учеб. пособие для студентов пед. интов по специальности «Педагогика и психология» (дошк.) / под ред. М.Ф. Шабаевой. М., 1981. 367 с.

[7, с. 3]. Материал в учебнике был разделен на три части:

1. История школы и педагогики за рубежом.

2. История школы и педагогики в России до Великой Октябрьской социалистической революции.

3. История школы и педагогики в СССР и других социалистических странах.

После провозглашения в 1984 году реформы общеобразовательной и профессиональной школы был поставлен вопрос о создании новых вузовских учебников, в том числе и учебника по истории педагогики. В 1985 году началась перестройка, стимулировавшая поиск обновленных путей решения многих традиционных задач. В 1986 году З.И. Равкин представил на обсуждение на заседании Научного Совета по проблемам истории школы и педагогики при Академии педагогических наук СССР проспект нового учебника по истории педагогики [27]. Этот проспект был объемным документом – 110 страниц ротاپринтного текста, четверть которого составляли «Теоретико-методические основы построения учебника», а три четверти – развернутая структура учебника. Проспект был издан тиражом 100 экземпляров.

Определяя идейно-теоретические основы и принципы построения учебника истории, З.И. Равкин писал: «Поскольку учебник представляет собой адаптированную к вузовскому преподаванию модель изучения мирового историко-педагогического процесса, его методологическим стержнем должна являться целостная концепция такого процесса, основанная на марксистско-ленинской теории исторического развития человечества и его культуры.

Изучение мирового историко-педагогического процесса, построенное на принципах диалектического и исторического материализма, призвано прежде всего способствовать формированию марксистско-ленинского мировоззрения студентов, вооружением их научным методом исторического подхода к пониманию и анализу важнейших педагогических явлений и фактов современности. Изучение закономерностей мирового исторического процесса в целом и, в частности, историко-педагогического, в современных условиях актуализируется в свете ряда принципиальных положений новой редакции Программы КПСС» [27, с. 2].

З.И. Равкин, так же как и Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский и М.Ф. Шабаетова, последовательно предлагал строить учебник истории педагогики на твердых основаниях марксизма-ленинизма, принципе партийности, формационном подходе и рассматривать все педагогические явления прошлого в логике классовой борьбы. Пожалуй, главная новация З.И. Равкина заключалась в том, что он предложил вместо существовавшей ранее трехчленной структуры учебника (история зарубежной педагогики, история отечественной дореволюционной педагогики и история советской педагогики с педагогикой социалистических стран) ввести новую двухчленную структуру:

1. История школы и педагогической мысли до победы Великой Октябрьской социалистической революции.

2. Школа и педагогика в послеоктябрьский период развития мировой истории. Ленинский этап в развитии марксистской педагогики.

По мысли З.И. Равкина, «предложенная структура имеет своей целью

прежде всего подчеркнуть огромное историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции как решающего переломного события в социально-политической истории человечества, в истории его духовной и культурной жизни, а следовательно, и в развитии педагогики в целом. Этим определяется великий рубеж в их мировой истории, который получил отражение в соответствующем разделении курса на две части. Принципиально важным является в современных условиях обострения идеологической борьбы между капитализмом и социализмом выделение во второй части курса специального раздела "Два мира – две системы воспитания и образования"» [27, с. 24 – 25].

З.И. Равкин к числу существенных вопросов, освещение которых в учебнике должно способствовать раскрытию специфики мирового процесса, относил следующие: «взаимосвязь исследуемого процесса с социально-экономическим развитием общества, с революционной борьбой народных масс за освобождение от эксплуатации и угнетения их детей; взаимосвязь и взаимовлияние отечественной и зарубежной педагогики; специальное и более обстоятельное изучение воззрений и концепций по вопросам воспитания и образования представителей социалистических течений на Западе и в России, предшествовавших марксизму; углубление разработки вопроса о революционном перевороте в педагогике, вызванном учением основоположников научного коммунизма; более полное раскрытие истории первой в мире социалистической школы и педагогики в СССР и значение ленинского этапа в развитии отечественной и мировой педагогики» [27, с. 4].

Однако проект З.И. Равкина так и остался нереализованным. В 1995 году им совместно с В.Г. Пряниковой был издан учебник-справочник по истории педагогики [28]. Время было другое – марксизм-ленинизм и социализм себя дискредитировали, конъюнктура изменилась. Видимо поэтому основополагающие новаторские идеи, сформулированные З.И. Равкиным в «Перспективе учебника по истории педагогики», не были воплощены в учебнике-справочнике. В частности, не была реализована главная новаторская идея – разделение материала на две части – дооктябрьскую и послеоктябрьскую. Кстати, заметим, что книга В.Г. Пряниковой и З.И. Равкина увидела свет в тот же год, что и учебное пособие А.М. Лушниковой, а именно в 1995 году.

Однако в начале 1990-х годов потребность в новом учебнике по истории педагогики не только сохранилась, но и стала острее, так как идейные основания книги Н.А. Константинова, Е.Н. Медынского и М.Ф. Шабановой не выдерживали никакой критики, да и понимание многих проблем педагогического прошлого радикально изменилось.

Принципиально новое учебное пособие по истории педагогики появилось в 1994 году, его автором был Г.Б. Корнетов – в то время заведующий лабораторией истории зарубежной педагогики Института теории и истории РАО.

В 1993 – 1994-й годы Г.Б. Корнетов читал курс «История педагогики» на факультете психологии, антропологии и педагогики Российского открытого университета. По просьбе руководства факультета (И.Д. Демаковой и А.К. Савиной) он подготовил

оригинальную программу курса и соответствующее ей пособие [8; 12], которое было издано по тем временам значительным тиражом в 3000 экземпляров. Учебный курс был построен на основе цивилизационного подхода к изучению историко-педагогического процесса, разработанного Г.Б. Корнетовым в 1992 – 1994-м годах в ходе работы над диссертацией на соискание ученой степени доктора педагогических наук [22; 24]. Этот подход был последовательно реализован в пособии, что сделало книгу принципиально новаторской по сравнению с другими пособиями и учебниками по истории педагогики, изданными в нашей стране.

Пособие Г.Б. Корнетова по объему небольшое – 10 авторских листов. Пособие состоит из предисловия, шести разделов и краткой библиографии. В нем отсутствует методический аппарат. В пособии материал излагается предельно лаконично, что предполагает обязательное обращение студентов к дополнительным текстам, прежде всего к историко-педагогическим источникам, в первую очередь к работам выдающихся педагогических мыслителей прошлого.

В предисловии к пособию Г.Б. Корнетов, говоря о том, что «курс истории педагогики – традиционный и неотъемлемый компонент педагогического образования», четко формулирует замысел и особенности книги. Он, в частности, пишет: «Учебный курс истории педагогики – в зависимости от целей, которые он преследует, – может строиться на разных основаниях: как некий справочный обзор важнейших событий прошлого, раскрывающий основное содержание ведущих педагогических теорий, концепций и

систем, этапы развития практики образования, школьных реформ, учебных заведений; как анализ процесса приращения педагогического знания, накопления и осмысления исторического опыта воспитания; как история постановки и решения ведущих педагогических проблем и т.п. Данное пособие представляет собой своего рода историко-культурное введение в педагогику, помогающее понять социокультурные детерминанты развития всемирного историко-педагогического процесса, осмыслить его основные типологические формы и присущие им традиции» [8, с. 3].

Г.Б. Корнетов, справедливо отмечая, что предложенное им «построение учебного курса истории педагогики не имеет аналогов в отечественной литературе», подчеркивает, что «в книге отсутствует целостная характеристика педагогических учений, типов и видов образовательных учреждений: многие факты и персоналии упоминаются вскользь или не упоминаются вовсе. Вместе с тем в ней содержится материал, позволяющий представить всеобщее универсальное основание всемирного историко-педагогического процесса, проследить его становление в антропосоциогенезе, раскрыть основные черты педагогики периода ее становления, ее своеобразие в рамках Ближневосточной, Южноазиатской, Дальневосточной, Западной великих цивилизаций и России как локальной цивилизации, рассмотреть перспективы эволюции всемирного историко-педагогического процесса на пороге XXI века» [8, с. 3].

Первый раздел пособия «Теоретико-методологическое введение» состоит из двух параграфов: «История педагогики как отрасль научного зна-

ния» и «Всемирный историко-педагогический процесс: основные принципы анализа». Во втором параграфе Г.Б. Корнетов четко формулирует реализуемый им в дальнейшем тексте способ видения и понимания всемирной истории педагогики сквозь призму категории *цивилизация*. Он говорит о том, что с точки зрения цивилизационного подхода всемирный историко-педагогический процесс «предстает как иерархизированная целостность со строго определенными и взаимосвязанными уровнями всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия), особенного (великие цивилизации) и единичного (локальные цивилизации)». При этом он подчеркивает, что «каждый из указанных уровней имеет свой концептуальный смысл для познания всемирного историко-педагогического процесса». Г.Б. Корнетов пишет, что «цивилизационный подход позволяет двигаться от логической сущности педагогических явлений к анализу их конкретно-исторических модификаций разной степени общности, от всеобщего через общее и особенное к единичному. И наоборот, от единичного через особенное и общее к всеобщему. Цивилизационный подход в полной мере позволяет осуществлять как восхождение от абстрактного к конкретному, так и от конкретного к абстрактному, органически соединяя и взаимообогащая их. Появляется реальная возможность улавливать в отдельных проявлениях всемирного историко-педагогического процесса и всеобщее, и общее, и особенное единичное, типологизируя его соответственно этим выделенным уровням» [8, с. 15]. Категория *мировая цивилизация* позволяет осмыслить интегра-

ционные процессы в педагогике и образовании, протекающие в процессе самоопределения и синтеза педагогических традиций, формирующихся и развивающихся в рамках различных локальных и великих цивилизаций.

Второй раздел пособия «Педагогика первобытного общества» также состоит из двух параграфов: «Всемирный историко-педагогический процесс как атрибут цивилизации: его становление в антропогенезе» и «От первобытного к «цивилизованному» обществу: два типа всемирного историко-педагогического процесса». Г.Б. Корнетов обращает внимание на то, что «именно на уровне всеобщего, просматриваемого сквозь призму человеческой цивилизации (которая понимается как социальная форма движения материи) формулируются и развиваются методологические и общетеоретические подходы, без которых в принципе невозможно какое-либо адекватное конкретно-историческое исследование педагогических явлений прошлого и настоящего, а также педагогическое прогнозирование. Они отражают общие характеристики и свойства человеческой природы, общества и культуры, а также системы социального наследования» [8, с. 19].

Г.Б. Корнетов подчеркивает, что «в контексте понятия «человеческая цивилизация» всемирный историко-педагогический процесс, являясь абстракцией предельно высокого уровня, предстает как бы равным самому себе. Он выступает, как некая универсальная всеобщность по отношению ко всем своим конкретно-историческим модификациям... Уровень всеобщего в цивилизационном подходе к изучению всемирного историко-педагогического процесса позволяет обратиться к вопро-

су о возникновении и логике педагогического качества как такового» [8, с. 21].

Завершение антропосоциогенеза привело к возникновению «сформировавшегося» общества и «готового» человека, что собственно и положило начало истории человеческой цивилизации. «В рамках этой истории, – пишет Г.Б. Корнетов, – прослеживаются два типа общественной организации, определяющей фундаментальные различия в характере социальных отношений и культурных особенностей, а также в характере двух исторических типов всемирного историко-педагогического процесса». Г.Б. Корнетов показывает, что «исторически первый тип всемирного историко-педагогического процесса возникает и существует на том этапе развития человеческой цивилизации, когда наиболее проявляются специфические сущностные характеристики естественного разделения труда, детерминирующего в конечном счете все стороны жизни людей первобытной эпохи, в том числе характер и особенности педагогических явлений». В это время тип общественной организации базируется на присваивающей экономике, на имущественном и социальном равенстве людей. По словам Г.Б. Корнетова, «второй общественный тип соответствует цивилизации-стадии, возникающей в результате разложения первобытного доклассового общества. Таким образом, обращение к понятию «цивилизация-стадия» позволяет перейти на следующий уровень цивилизационного анализа всемирного историко-педагогического процесса, сделать шаг к конкретизации его всеобщих характеристик. Фундаментальное единство сущностных черт этого типа всемирного историко-педагогического

процесса может быть адекватно раскрыто и понято лишь в сравнении с первым, генетически ему предшествующим» [8, с. 25].

Для понимания развития практики образования и представлений о нем важен вывод Г.Б. Корнетова, согласно которому «переход к «цивилизованному» обществу, к цивилизации-стадии сопровождался... становлением исторически второго типа всемирного историко-педагогического процесса. Он характеризовался, прежде всего, во-первых, установкой на педагогическую организацию избирательного усвоения культуры; во-вторых, несоответствием воспитания непосредственной жизнедеятельности детей, а как следствие – несовпадением с другими социализирующими (непедагогическими) факторами; в-третьих, обособлением значительного пласта педагогической мысли от непосредственной связи с практикой воспитания и попытками теоретического осмысления последней» [8, с. 31 – 32].

Третий раздел пособия «Педагогика цивилизаций Востока» состоит из пяти параграфов: «Педагогика древнейших цивилизаций Ближнего Востока», «Педагогика Ближневосточной исламской цивилизации», «Педагогика Южноазиатской цивилизации», «Педагогика Дальневосточной цивилизации», «Судьбы педагогических традиций великих цивилизаций Востока в XX столетии». Главное внимание в разделе уделено педагогическому наследию трех великих цивилизаций Востока – Ближневосточной, Южноазиатской и Дальневосточной.

По мнению Г.Б. Корнетова, так называемые *великие цивилизации* «имеют региональный полиэтнический характер, обладают глубинными социо-

культурными и мощными религиозными традициями. Великим цивилизациям принадлежит выдающееся место в истории общества в силу их влияния, значимости, а также масштаба, оригинальности и глубины постановки и решения основных проблем человеческого бытия и духа, в том числе и собственно педагогических». К числу великих цивилизаций он также относит Западную цивилизацию.

Г.Б. Корнетов рассматривает педагогику великих цивилизаций Востока (как и далее педагогику Западной цивилизации, и педагогику Российской цивилизации) сквозь призму выделенных им четырех групп *базисных педагогических традиций*. Он определяет их как «систему предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической (мыслительной) и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенных, заданных социокультурными детерминантами, рамок реализации, содержательное наполнение которых зависит от конкретно-исторического состояния цивилизации. Они рассматриваются как базисные именно в масштабе всей цивилизации, проявляясь с разной степенью отчетливости на каждом конкретном этапе ее развития; но как тенденция (в явном или неявном виде) существуют всегда и являются в конечном счете ведущими» [8, с. 12 – 13].

В пособии выделены и рассмотрены в рамках анализа великих цивилизаций и России следующие группы базисных педагогических традиций. Во-первых, традиции, включающие культурно обусловленные стереотипы, детерминирующие характер педагогического действия как действия социального и являющегося целерациональ-

ным, ценностнорациональным, традиционным и аффективным. Во-вторых, традиции, определяющие преимущественную направленность на формирование и развитие рациональной, эмоциональной и волевой сфер психики человека. В-третьих, традиции, отражающие тенденции преимущественной ориентации механизмов социализации (в том числе и собственно педагогической) либо на репродуктивное воспроизведение готовых образцов культуры, содержание которых, как правило, канонизировано, а форма ритуализирована, либо на свободное творчество, критически преобразующее отношение к накопленной культуре и способам ее передачи от поколения к поколению. И, наконец, в-четвертых, традиции, связанные со спецификой постановки и решения проблемы соотношения личностно-индивидуального и общественно-коллективного начал в человеке и социуме. Согласно Г.Б. Корнетову, «перечисленные выше четыре группы стереотипов, определяющих рамки и общую направленность постановки и решения педагогических проблем в сфере теоретической и практической воспитательно-образовательной деятельности, и составляют универсальный стержень базисных педагогических традиций великих цивилизаций» [8, с. 14].

В третьем разделе базисные педагогические традиции рассматриваются Г.Б. Корнетовым по преимуществу статично. Он не ставит крайне сложную задачу проследить их генезис. Его цель – на их примере показать читателю возможное многообразие постановки и решения различных педагогических проблем.

Четвертый раздел пособия «Педагогика Западной цивилизации» включает пять параграфов: «Возникновение педагогики Западной цивилизации в античную эпоху», «Становление педагогики Западной цивилизации в Средние века, эпоху Возрождения и Реформации», «Развитие педагогики Западной цивилизации в XVII – середине XIX в.», «Эволюция педагогики Западной цивилизации в конце XIX – середине XX вв.», «Тенденции развития педагогики Западной цивилизации во второй половине XX в.». В нем педагогическая история Запада рассматривается в динамике, выстраиваясь вокруг четырех базисных педагогических традиций.

Пятый раздел пособия «Педагогика России» включает четыре параграфа: «Педагогика Древней Руси (X – XVII вв.)», «Развитие отечественной педагогики в XVIII – второй трети XIX в.», «Русская педагогика в конце XIX – начале XX вв.», «Развитие отечественной педагогики после 1917 года». Материал раздела дает четкое представление не только об основных этапах развития педагогики российской цивилизации, но и раскрывает ее самобытные особенности.

В шестом разделе «Перспективы эволюции всемирного историко-педагогического процесса» Г.Б. Корнетов рассматривает тенденции развития теории и практики образования на пороге XXI столетия с точки зрения движения человечества к мировой цивилизации.

Таким образом, Г.Б. Корнетов в учебном пособии «Всемирная история педагогики» сумел представить развитие историко-педагогического процесса в рамках единой цивилизационной схемы во всем его богатом многообра-

зии, преодолев при этом односторонность формационного подхода, до этого безраздельно господствующего в отечественной историко-педагогической литературе<sup>2</sup>. Л.В. Мошкова, оценивая в 2000 году возможность использования цивилизационного подхода при подготовке учебных изданий, пишет: «К достоинствам этого подхода следует отнести, во-первых, ... всемирный охват материала, который должен представить историю педагогики как единый процесс; во-вторых, раскрытие роли базисных педагогических традиций, которые определяют «лицо» цивилизации... Надо констатировать, что цивилизационный подход в том виде, в каком он реализован автором, эффективнее всего применен им в учебном пособии. С учетом современной тенденции сокращения количества часов на изучение истории педагогики (да и сам предмет теперь называется не так)<sup>3</sup> преимущество цивилизационного подхода в том, что он делает акцент не на сумме знаний, а на системе, которую каждый студент может детализировать в процессе обучения» [6, с. 374].

Г.Б. Корнетов, работая в 2000 – 2003-м годах первым проректором и заведующим кафедрой педагогики,

---

<sup>2</sup> Сам Г.Б. Корнетов подчеркивает, что «цивилизационный подход позволяет преодолеть определенную узость формационного подхода, не упуская в то же время из поля зрения социально-экономическую динамику общества и представляя формацию как этап в развитии цивилизации» (Корнетов Г.Б. *Всемирная история педагогики* : учеб. пособие. М., 1994. С. 11).

<sup>3</sup> Во второй половине 1990-х годов в вузах вместо курса «История педагогики» изучался курс «Философия и история образования».

истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования, продолжил работу над учебным пособием по истории педагогики. В 2001 году в «Трудах кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО» он опубликовал материалы [13], которые легли в основу нового варианта пособия «История педагогики». Пособие было издано в 2002 году. В 2003 году оно получило официальный гриф Учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования и было переиздано под названием «История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли"» [11]. Позднее книга с небольшими доработками переиздавалась еще два раза: в 2006 и в 2011 году.

Это пособие стало значительным шагом в создании учебных книг по истории педагогики. По сравнению с пособием 1994 года его объем увеличился в полтора раза – с 10,2 п.л. до 15,72 п.л. (издание 2011 года). Изменилась структура книги: ее текст разбит на 16 тем, каждой из которых посвящена отдельная глава – «История педагогики как наука и учебный предмет», «Педагогика первобытного общества», «Педагогика народов Древнего Востока», «Педагогика античного общества», «Педагогика цивилизаций средневекового Востока», «Педагогика Византии и Западной Европы начала I тыс. н.э. – XVI в.», «Западная педагогика XVII – XVIII вв.», «Педагогика России IX – XVIII вв.», «Западная педагогика XIX в.», «Педагогика России XIX в.», «Западная педагогика конца XIX – начала XX в.», «Педагогика России конца XIX – начала XX в.», «Запад-

ная педагогика XX в.», «Отечественная педагогика XX в.», «Педагогика цивилизаций Востока XVII – XX вв.», «Развитие педагогики в перспективе XXI в.».

В пособии появился обширный методический аппарат. Каждая тема (глава) включает в себя следующие разделы: программу, рекомендации и материалы, источники, вопросы и задания, литературу. Завершают книгу примерные темы творческих работ и литература ко всему курсу.

В предисловии Г.Б. Корнетов следующим образом характеризует особенность книги: «Цель курса – обеспечить развитие педагогической культуры студентов, их педагогического мировоззрения и педагогического мышления. Знакомство с мировым педагогическим наследием должно способствовать:

- формированию у студентов представлений о предпосылках, условиях, факторах, движущих силах и тенденциях развития всемирного историко-педагогического процесса, о его единстве и многообразии, а также об источниках и методах изучения и понимания педагогических феноменов прошлого;

- уточнению и обогащению имеющихся у студентов представлений о сущности, возможностях и границах образования, о путях и средствах его осуществления, о степени и условиях их эффективности, о трактовках природы педагогического знания, о способах постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений в различные исторические эпохи у разных народов;

- выработке у студентов системы педагогических ценностей, умения сознательно ориентироваться в многообразных подходах к постановке целей и организации образования, иден-

тифицировать их с конкретными педагогическими традициями, соотносить с различными представлениями о природе человека, общества, познания, с нравственными императивами и эстетическими идеалами.

Курс призван помочь студентам составить представление о возникновении и историческом развитии педагогической мысли и практики образования, о наиболее влиятельных педагогических традициях, о "вечных" проблемах воспитания и обучения подрастающих поколений, подходы к постановке и решению которых могли как совпадать, так и существенно различаться на протяжении веков и тысячелетий у народов Запада и Востока.

В настоящем издании предпринята попытка представить историю педагогики не как линейное развитие практики образования и педагогической мысли, вершиной которого является их современное состояние, не как обобщение и снятие разворачивающихся во времени и пространстве педагогических проектов, а как их диалог, позволяющий улавливать бесконечное богатство содержащихся в них смыслов, постижение которых помогает будущим педагогам в их профессиональном самоопределении» [11, с. 8 - 9].

В учебном пособии Г.Б. Корнетов в целом сохранил логику цивилизационного подхода, существенно дополнив ее логикой парадигмально-педагогического подхода [см.: 15; 18; 20; 21; 23; и др.], который он разработал в конце 1990 – начале 2000-х годов. Этот подход основан на рассмотрении развития историко-педагогического процесса в логике трех парадигм – парадигмы педагогики авторитета, парадигмы педагогики манипуляции и парадигмы педагогики поддержки. Если

цивилизационный подход отражает социокультурное измерение эволюции историко-педагогического процесса, то предлагаемый парадигмально-педагогический подход является выразителем его собственно педагогического измерения, так как базируется на различных типах, характеризующих способы организации взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Одновременно с работой над указанным пособием «История педагогики. Введение в курс "История образования и педагогической мысли"» Г.Б. Корнетов в 2002 году начал работу над более обширной книгой по истории педагогики. Результаты этой работы получили отражение в двух изданных пособиях: «История образования и педагогической мысли. Ч. 1. Первобытная эпоха – конец XVI в.» (12,25 п.л.) и «Западная педагогика XVII – XVIII вв.» (6,39 п.л.) [9; 10]. В 2003 году Г.Б. Корнетов издал еще два пособия по истории педагогики, получивших официальный гриф Учебно-методического объединения по специальностям педагогического образования – «Педагогика: теория и история» (15,9 п.л.) и «От первобытного воспитания к гуманистическому образованию» (12,54 п.л.) [14; 19].

Сегодня на повестке стоят задачи создания учебных пособий по истории педагогики (истории образования и педагогической мысли), соответствующие требованиям ФГОС ВПО третьего поколения. Пособия и учебники по истории педагогики, изданные в 2011 – 2013-м годах, к сожалению, являются либо перепечаткой ранее издававшихся учебных курсов, либо их несколько переработанным вариантом [2 – 5; 26 и др.]. Они в полной мере не учиты-

вают требования нового стандарта бакалавриата, не направлены на формирование компетенций студентов, не вписываются в ситуацию резкого сокращения учебных часов, отводимых на изучение историко-педагогической проблематики. К тому же в этих книгах отсутствует целостная концептуальная схема осмысления материала. В лучшем случае она лишь заявляется.

Г.Б. Корнетову, последовательно реализовавшему в своих пособиях цивилизационный и отчасти парадигмально-педагогический подходы, эту проблему удалось успешно решить. Поэтому при создании новых пособий и учебников по истории педагогики целесообразно учесть опыт его работы над учебными пособиями.

### Литература

1. Днепров Т. П. Памяти Александра Максимовича Лушниковца посвящается // Народный учитель. 2010. № 7. С. 5.
2. Джуринский А. Н. История педагогики и образования. М., 2011 ; *Его же*. История педагогики и образования. М., 2013.
3. Джуринский А. Н. История педагогики. М., 2013.
4. История педагогики и образования / под ред. З. И. Васильевой. М., 2011 ; История педагогики и образования / под ред. З. И. Васильевой. М., 2013.
5. История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова. М., 2013.
6. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М., 2001. С. 374.
7. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабалева М. Ф. История педагогики : учеб. для студентов пед. ин-тов. 5-е изд., доп. и перераб. М., 1982.
8. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики : учеб. пособие. М., 1994.
9. Корнетов Г. Б. Западная педагогика XVII – XVIII вв. М., 2002.
10. Корнетов Г. Б. История образования и педагогической мысли. Ч. 1. Первобытная эпоха – конец XVI в. : учеб. пособие. М., 2002.
11. Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли». М., 2003.
12. Корнетов Г. Б. История педагогики : Программа курса. М., 1994.
13. Корнетов Г. Б. История педагогики : учеб.-метод. комплекс // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. М. : УРАО, 2001. Вып. 1 – 8.
14. Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. М., 2003 ; *Его же*. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. 2-е перераб. и доп. изд. М., 2010.
15. Корнетов Г. Б. Парадигмально-педагогические типологии в теории и истории образования // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. М., 2001.
16. Корнетов Г. Б. Парадигмальный подход в истории педагогики: итоги и тенденции // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса. М., 2005.

17. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3.
18. Корнетов Г. Б. Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. 1999. № 1 – 2.
19. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история. М., 2003 ; *Его же*. Педагогика: теория и история. 2-е перераб. и доп. изд. М., 2008.
20. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001.
21. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Сибирь. Философия. Образование. 1999. № 3. С. 35 – 49.
22. Корнетов Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : дис. в форме науч. докл. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. М., 1994.
23. Корнетов Г. Б. Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. М. : УРАО, 2001. Вып. 1.
24. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса : монография. М., 1994.
25. Лушников А. М. История педагогики. Екатеринбург, 1995.
26. Попов В. А. История педагогики и образования. М., 2013.
27. Проспект учебника по истории педагогики / подгот. З. И. Равкиным. М., 1986.
28. Пряникова В. Г., Равкин З. И. История образования и педагогической мысли : учебник-справочник. М., 1995.

**E. N. Astafjeva**

### **IMPLEMENTATION OF THE CIVILIZATIONAL APPROACH IN THE FIRST POST-SOVIET HANDBOOK ON THE HISTORY OF EDUCATION**

On the basis of the analysis of an array of historical and pedagogical facts the author of the paper states that the first post-Soviet Russian textbook on the history of pedagogy was the book by G.B. Kornetov "World history of education" (M., 1994). For the first time the world historical and pedagogical process development was consistently presented on new methodological grounds – from the point of view of the concept of civilizational approach.

**Key words:** *history of education; the conceptualization of the content of the training course; civilizational approach; world historical and pedagogical process.*

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ 1917 – 1991-го ГОДОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И МАССОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА**

В статье предложена периодизация и содержательная характеристика инновационных процессов, происходивших в отечественном музыкальном образовании 1917 – 1991-го годов. Подчеркивается роль внеучебной музыкально-воспитательной деятельности и программно-методических поисков, существенно обогащавших общую и музыкальную педагогику на каждом из четырех этапов ее развития.

*Ключевые слова:* инновация, музыкальное образование, XX век, связь общей и музыкальной педагогики.

Советский период развития музыкального образования в школе, вопреки расхожему мнению о преобладании «застойных» процессов, не только в 1920-е годы, но на всем своем протяжении может рассматриваться как период осуществления серьезных педагогических инноваций, которые в определенной степени соответствовали особенностям развития теории педагогики и школы в целом, но до некоторой степени обладали и внутрипредметной самостоятельностью.

Многие педагогические идеи, принятые советской педагогикой, обсуждались и развивались еще в конце XIX – начале XX века, и поэтому в развитии теоретико-педагогической мысли можно наблюдать не только ломку «устаревших» идей, но и преемственность. 1900 – 1910-е годы стали временем продуктивного развития идей свободного воспитания. Развивавшаяся с конца XIX века педология также нашла свое отражение в музыкально-педагогической теории XX века. На развитие идей музыкального

образования в молодой советской школе повлияла рефлексологическая концепция. Разрабатывавшаяся С.Т. Шацким идея «педагогизации среды» в центр образовательной деятельности ставила школу, задачей которой оказывалась не только организация обучения и воспитания, но и исследование жизнедеятельности детей, целесообразная организация жизни социальной среды (педагогизация). Традиционная система педагогических отношений «учитель – ученик» сохранялась лишь как частный случай, включаясь в более широкую систему взаимоотношений социальной среды, учителя и ученика.

Теорию школьного музыкально-эстетического воспитания 1920-х годов формировали Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, Н.Л. Гродзенская, М.А. Румер, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский. К работе привлекались выдающиеся музыканты Р.М. Глиэр, А.Б. Гольденвейзер, А.Т. Гречанинов, К.Н. Игумнов, В.С. Калинин, А.Д. Кастальский, Г.Э. Конюс, Н.К. Метнер,

Н.Я. Мясковский и другие. Они подчеркивали идеи организации музыкального восприятия детей, значимости творческой музыкальной деятельности, связи музыкальной деятельности с жизнью школы, микросоциума.

Серьезным инновационным достижением этого этапа надо считать признание и теоретическое обоснование значимости создания и специального изучения педагогически целесообразной культурной среды (в нашем контексте – музыкальной среды как подсистемы культурной среды). При этом субъект, входивший в музыкальную среду, должен был не просто адаптироваться в ней, но и совершенствоваться, а также преобразовывать саму среду. Осмысление педагогических функций среды и ее специальное исследование – теоретическое достижение начала XX века. «Местный материал» был не факультативным вкраплением в общую структуру содержания образования, а содержательной основой, на которой должны были строиться программы, учебные курсы, учебные пособия.

Широкая социально-средовая ориентация педагогических процессов, инициированных в общеобразовательной школе, была подкреплена не только теоретически, но и структурно. Это напрямую коснулось музыкального образования. С 1918 года в ведении Наркомпроса оказались и общеобразовательные школы, и музыкальные учебные заведения, и художественная самодеятельность, и музыкальные коллективы (хоры, оркестры). Такая управленческая модель была призвана обеспечить интегративность, единство культурного пространства на всех уровнях: в селе, в уезде, в губернии. Другое дело, что чрезмерная формали-

зация этой модели (когда интегративности пытались достигнуть насильственными способами, продуцировавшими гору отчетов о массовости и о сквозном взаимодействии культурно-образовательных подсистем) в дальнейшем продуцировала множество организационных проблем.

Программа «Музыка (пение) в единой трудовой школе» московского МУЗО была принята в 1919 году [7, с. 1 – 4]. Предполагалось введение уроков музыки – не менее двух часов в неделю. Программно-методические установки в целом не были очень жесткими, предоставляя возможность для педагогического творчества. В сферу рассмотрения инновационных процессов нужно включить музыкальное воспитание детей во внеурочное время. В Москве и Петрограде проводилась большая работа по приобщению детей к музыкальному искусству. Так, в 1919 году для учащихся школ II ступени в Москве в Малом зале консерватории был проведен цикл исторических концертов камерной музыки. Исполнялась музыка И.С. Баха, В.А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, К. Дебюсси, П.И. Чайковского, А.Н. Скрябина, С.В. Рахманинова и других композиторов [1, с. 64]. Сначала школьников приводили на концерты почти насильно (воспоминания Н.И. Сац). Перед школьниками выступали А.Т. Гречанинов, К.Н. Игумнов, А.Б. Гольденвейзер, Н.А. Обухова, А.С. Эль-Тур и другие выдающиеся музыканты. Музыкальная культура, таким образом, «повернулась» к школьникам, реализуя идеи синтеза урока и внеурочной деятельности.

*Реформы 1930-х годов* привели к созданию стабильной, устойчивой и стройной системы образования, кото-

рая базировалась на унификации принципов, содержания и организации учебного процесса. Это, безусловно, ограничивало «местную инициативу».

Программы по музыке 30-х годов XX века отличались стройностью и ясностью структуры. В.Н. Шацкая вообще писала о том, что в 30-е годы была разработана первая школьная программа музыкального образования [13]. Действительно, с точки зрения регламентации задач, системы знаний умений и навыков программно-методический документ 1919 года не представлял собой программы в том смысле, который сформировался в дидактике XX века. Он скорее выражал концепцию, основные направления деятельности с учетом местных условий. В 1932 году музыкально-педагогический факультет Московской консерватории в сотрудничестве с Центральным Домом художественного воспитания детей составил новую программу по пению. Программа 1933 года определила основные задачи музыкального воспитания в советской общеобразовательной школе: развитие у учащихся способностей к хоровому исполнительству, овладение основами музыкальной грамоты, знакомство с определенным кругом музыкальных произведений, умение эстетически грамотно воспринимать их. Предусматривалось три вида деятельности: пение, слушание и движение.

В 1940-е годы еще строже очерчиваются задачи школьного музыкального образования, знания и навыки в области хорового пения; музыкальная грамота более органично связывается со слушанием. Формальные умения (делить песню на запев, припев, куплеты и пр.) преобладают в программах по музыке.

Инновационные процессы проявили себя некоторыми негативными тенденциями. Так, «ломка» регентской традиции именно в 1930-е годы проявила себя в отечественном музыкальном образовании массовыми заболеваниями голосового аппарата детей (исследование И.И. Левидова [4] и группы сотрудников ленинградского Дворца пионеров). Вопросы охраны детского голоса стали приоритетной научно-методической проблемой и столичных Домов художественного воспитания, и Института художественного воспитания АПН СССР.

Система дополнительного художественного воспитания детей в 1930 – 50-е годы имела четкую вертикальную структуру. В Москве был создан Центральный Дом художественного воспитания детей РСФСР, который являлся методическим центром. В его функции входила связь со школами, внешкольными и дошкольными учреждениями, популяризация передового опыта, экспериментальная работа в кружках и студиях, создание методической литературы. Детский хор Института художественного воспитания АПН СССР, созданный в 1936 году В.Г. Соколовым, Ансамбль песни и пляски Московского Дворца пионеров под руководством В.С. Локтева, хор Ленинградского Дворца пионеров (руководитель М.Ф. Заринская) определяли направление методических поисков, отбирали и проверяли новый репертуар.

«Репертуарные списки» оказали влияние на всю систему музыкального образования вплоть до конца 1950-х годов. Тем не менее дополнительное музыкальное воспитание школьников в мемуарной литературе предстает как более свободная, творческая сфера по сравнению со школьным уроком пения.

Развитие теории и практики школьного музыкального воспитания в *конце 1950 – 70-х годов* в социально-историческом контексте было, безусловно, поддержано духом послевоенного расцвета, «оттепели», наличием «арочных» связей с теоретико-педагогическими наработками 1920-х годов. С 1959 года в СССР начали создаваться музыкально-педагогические факультеты при педагогических вузах.

Вопросы теории музыкального воспитания исследовали выдающиеся педагоги-музыканты В.А. Багадуров, Т.Л. Беркман, Н.Л. Гродзенская, В.А. Дышлевская, Д.Л. Локшин, М.А. Румер и др.

В.А. Багадуров и Д.Л. Локшин разрабатывали проблемы обучения хорошему пению [2], вокального воспитания. В.А. Дышлевская с 1944 по 1950 год осуществляла эксперимент по введению в методику и практику массовой учебной работы сочинения песен. Эксперимент проводился под руководством К.В. Головской на базе московской школы № 19 Ленинского района. Сочинение песен было признано «одним из активных, действенных приемов, помогающих учащимся овладеть языком музыки» [8]. М.А. Румер была теоретиком и организатором массового музыкального воспитания с 1920-х годов; одной из сфер ее научных интересов была ритмика, однако в указанный период она работала над созданием целостной методики музыкального воспитания и обучения в школе.

Осуществляя свою грандиозную теоретическую и методическую работу, все эти авторы ориентировались прежде всего на опыт и экспериментальную деятельность общеобразовательных школ: 110-й московской

школы, учитель А.В. Бандина, 182-й московской школы, учитель пения Н.В. Колмановская, 201-й и 223-й московских школ, опыт которых был освещен В.Н. Шацкой [13], 405-й московской школы, где учителем пения работала Иванова-Эмин [8, с. 100]. В одной из московских школ И.П. Пономарьковым была отобрана группа «слабо интонирующих» детей. Он разработал программу из 12 занятий по 30 минут, в результате реализации которой дети быстро догоняли своих сверстников с хорошим слухом.

В 1960-е годы активизировалась работа по обобщению передового опыта и по созданию опорных школ. Так, во Владимирской области велась специальная деятельность по организации эстетического воспитания в сельских школах с учетом одновременной работы в нескольких классах («Урок пения при одновременной работе с четырьмя классами» [6, с. 46], Беркутовская начальная школа Гороховецкого района). Инновации в деле музыкального воспитания в школе часто наивно связывались с использованием технических средств, а не с внедрением педагогических идей. Так, наиболее новаторским в отчетах 1965 – 67 годов Владимирского ИУУ выглядит урок пения, на котором осуществлялось «разучивание новой песни с использованием электрофона» [6, с. 46]. Обращает на себя внимание знаниевая ориентированность и форм (лекции, викторины), и содержания школьной музыкально-воспитательной деятельности: «После лекции-концерта были проведены музыкальные викторины. Вопросы: 1. Как называется человек, который пишет музыку? 2. Какие музыкальные ключи вы знаете?» [5, с. 45] и т.п.

В конце 1950-х годов начали возрождаться идеи развивающего обучения, которые реализовывал в педагогической теории Л.В. Занков. В 1960-е годы они были систематизированы и доведены до уровня педагогической технологии. В сфере музыкального воспитания единомышленницей Л.В. Занкова, опиравшейся на принципы развивающего обучения, была Тамара Львовна Беркман. Она в соавторстве с К.С. Грищенко исследовала уровни музыкального развития учащихся первых – четвертых классов. Этими авторами были подготовлены соответствующие методики, связанные, прежде всего, с исполнительской деятельностью учащихся.

В 1960-е годы, на волне подъема художественной самодеятельности, в школах создавались оперные театры. Ведущим школьным оперным театром, опыт которого широко пропагандировался в стране, стал театр «Гуси-лебеди», созданный в 1957 году учителем музыки пос. Чкаловская Московской области в СШ № 12 В.Н. Чепуровым [12]. В городе Муроме Владимирской области в школе № 16 В.П. Рыбаков блестяще организовал процесс внеклассного музыкального воспитания (музыкальный лекторий, музыкальные вечера), в том числе школьный оперный театр [3, с. 10]. Опыт постановки опер в школе не был единичным. В 1961 году силами учащихся средней школы № 25 г. Владимира была поставлена опера «Красная шапочка». Она тоже была создана местными авторами: либретто написала владимирская писательница Н.А. Макаровичкина, а музыку – учитель музыки СШ № 25 Л.С. Шер [9].

Анализ выступлений школьных хоров и оркестров в этот период часто

был далек от снисходительного поощрения. «Вызывает серьезное беспокойство качество пения большинства школьных хоровых коллективов», – писала преподаватель музучилища Р. Фейгина. Она связывала проблемы школьных хоров, первой из которых называлось отсутствие пения а капелла, с уроками пения: «Уроки пения в ряде школ проходят неудовлетворительно, считаются необязательными... Некоторые преподаватели пения работают в нескольких школах одновременно» [11, с. 3]. В этих и других выступлениях педагогов-музыкантов звучали опасения по поводу наступления массовой культуры (пластинок с эстрадной музыкой).

Как видим, педагоги-музыканты почувствовали не только созидательные, но и разрушительные тенденции технического прогресса в сфере музыкального образования: потерю традиций пения без сопровождения, начало наступления унифицирующей массовой музыкальной культуры. На этом этапе им была противопоставлена массовая школьная внеклассная музыкально-воспитательная деятельность, представленная хорами, оркестрами, школьными музыкальными театрами и разнообразными формами просвещения: лекториями, вечерами, викторинами.

Теоретическая педагогика, оказавшая наиболее значительное влияние на школьное музыкальное воспитание *второй половины 1970 – начала 1990-х годов*, наиболее ярко представлена идеями и воспитательной системой В.А. Сухомлинского и движением педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов). Слова В.А. Сухомлинского «Музыкальное воспита-

ние – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [10, с. 3] стали эпиграфом к экспериментальной программе по музыке для общеобразовательной школы, разработанной лабораторией музыкального обучения под руководством Д.Б. Кабалевского (Э.Б. Абдуллин, Т.А. Бейдер, Т.Е. Вендрова, И.В. Кадобнова, Е.Д. Критская, Г.П. Лисенкова, Г.С. Тарасов). Идеи Д.Б. Кабалевского были апробированы сначала в Москве, затем в регионах России, позднее – и в русских школах союзных республик. Экспериментальные площадки были организованы во Владимирской, Свердловской, Волгоградской, Саратовской, Вологодской областях, в Барнауле, на Камчатке, в Чувашии и Башкирии (с учетом национально-культурного элемента) и др.

Реализация программы и системы Д.Б. Кабалевского придала инновационный характер развитию школьному музыкальному образованию на *четвертом этапе* (вторая половина 1970 – начало 1990-х годов).

Обобщая результаты реконструкции процесса музыкального воспитания школьников в советский период (с 1917 по 1991 год), необходимо подчеркнуть следующие аспекты. На первом этапе (1917 – 1931 годы) школьное музыкальное воспитание представит ведущим направлением развития музыкальной культуры в стране. Инновационная направленность проявилась в том, что школьная музыкально-воспитательная деятельность была направлена на реализацию культурно-средовых возможностей и условий. На втором этапе (1931 год – первая половина 1950-х годов) система музыкаль-

ного воспитания в школе была унифицирована, и инновационность можно усмотреть скорее в самом утверждении статуса урока музыки. Музыкальное воспитание стало в основном сферой внеклассной и внешкольной работы. На третьем этапе (конец 1950-х – начало 1970-х годов) теоретико-педагогическими основаниями для инновационной деятельности стали идеи развивающего обучения. Реализация идей развивающего обучения в сфере музыкального воспитания школьников повлекла за собой развитие методики обучения игре на музыкальных инструментах. Школьное инструментальное музицирование (духовые оркестры, позже – эстрадные оркестры) было важным созидательным элементом городской культуры (шестивия оркестров по городу, их игра на вечерах отдыха, городских мероприятиях). На четвертом этапе (вторая половина 1970-х – начало 1990-х годов) наиболее значимой инновационной деятельностью является процесс апробации и внедрения программы Д.Б. Кабалевского, в теоретико-педагогическом плане опирающейся на идеи В.А. Сухомлинского, В.Н. Шацкой, Б.Л. Яворского.

К началу 1990-х годов школьное музыкальное образование представляло собой структурно развитую, обеспеченную профессиональными кадрами образовательную систему, продуцирующую системные инновационные процессы: создание авторских программ, реализация которых в основном выходила за рамки советского периода развития педагогических инноваций в музыкальном образовании.

### Литература

1. Адищев В. И. Музыкальное воспитание детей в первые годы после Октября (1917 – 1920 гг.) : учеб. пособие. Пермь : ПГПИ, 1991. 115 с.
2. Багадуров В. А. Вокальное воспитание детей. М. : АПН РСФСР, 1953. 96 с.
3. Викторов В. Школьники ставят оперу // Призыв. 1961. 4 апр. С. 4.
4. Левидов И. И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. Л. : Искусство, 1939. 254 с.
5. Лопанова Н. Р. Эстетическое воспитание учащихся начальных классов на уроках музыки // Совершенствование коммунистического воспитания учащейся молодежи. Владимир : Владим. кн. изд-во, 1980. С. 57 – 59.
6. Материалы (доклады учителей, справки, докладные записки) об областных школах передового опыта за 1965 – 1967 гг. // Ф. 164. Оп. 1. Ед. хр. 75. 212 л.
7. Материалы по образовательной работе в трудовой школе: эстетическое развитие в школе. М., 1919. Вып. 4. С. 1 – 4.
8. Музыкальное воспитание и обучение в школе / под ред. М. А. Румер. М. : АПН РСФСР, 1955. 102 с.
9. Плахтий Е. Оперу поставили школьники // Муромский рабочий. 1961. 8 янв. С. 2.
10. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1 – 3 классы. М. : Просвещение, 1980. 112 с.
11. Фейгина Р. Музыку – детям // Призыв. 1965. 13 июля. С. 3.
12. Чепуров В. Н. Музыка и пение в школе. М. : Просвещение, 1975. 112 с.
13. Шацкая В. Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. 174 с.

**S. I. Doroshenko**

### **INNOVATION PROCESSES IN MUSICAL EDUCATION OF STUDENTS DURING THE PERIOD 1917 – 1991: PEDAGOGICAL THEORY AND MASS EDUCATIONAL PRACTICE**

The paper discusses a periodization and content characteristics of innovation processes in Russian musical education of 1917 – 1991. It highlights the role of extra-curricular musical and educational activities and methodical search, significantly enriches the pedagogical science and musical education at each of the four stages of its development.

*Key words: innovation, music education, twentieth century, the relationship of the pedagogical science and musical education.*

## ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ

В статье рассматривается взаимосвязь воспитания и культуры; раскрываются особенности понимания этой взаимосвязи в отечественной философско-педагогической литературе дореволюционного периода и в современной педагогике. В статье подчёркивается актуальность данного подхода, соответствующего идеологии государственной культурной политики России.

*Ключевые слова:* воспитание, культура, ценности, смыслы, духовно-нравственное воспитание, культурная политика.

На протяжении нескольких десятилетий в государстве, обществе, педагогике и институтах образования наблюдалась недооценка значения воспитания в целостном процессе становления личности, что привело к негативным последствиям в сфере морального сознания и поведения значительной части молодежи, выражающимся в росте преступности среди подростков и юношества, наркомании, алкоголизма и других асоциальных поступках. Отрицательное влияние на качество воспитания оказывали процессы, связанные с деидеологизацией воспитания в условиях новой России. По сути деидеологизация привела к феномену деидеализации процесса воспитания, нарушив один из важнейших его принципов – идеалосообразности воспитания.

В настоящее время на необходимость воспитания как ведущего фактора социализации личности обращается внимание на государственном, общественном и научно-педагогическом уровнях. Так, наряду с идеями модернизации и качества образования во-

просы воспитания подростков и молодежи начинают рассматриваться как одни из злободневных. В этой связи высказываются мысли об усилении культурологических основ воспитания. Культура провозглашается как фактор, цель, условие, содержание и средство воспитания личности и прогрессивного развития России, о чём говорится в Проекте государственной культурной политики России. В этом документе культура трактуется в качестве «распознающей иммунной системы общественного организма», обеспечивающей его самоидентификацию, целостность и безопасность.

С точки зрения учёных, культура обуславливает гуманистическое и целостное воспитание личности в силу своей целостности и насыщенности ценностным потенциалом. Воспитание, будучи феноменом культуры, реализует её сущностные характеристики, оно оказывается посредником между человеком и культурой. В силу такого понимания роли культуры в становлении личности в 90-е гг. XX – начале XXI века шёл процесс активно-

го освоения понятия «культура» как педагогического феномена, но в значительной степени внимание ученых было сосредоточено на стремлении вписать его лишь в контекст учебно-познавательной деятельности школьников. Н.Б. Крылова, анализируя итоги работы в данном направлении и указывая на целый ряд положительных фактов, достигнутых педагогами, вместе с тем выделила следующие отрицательные моменты: ориентацию лишь на познавательный потенциал культурологических курсов; акцентирование внимания в значительной степени на этнокультурные ценности; ограничение задач культурной деятельности школы рамками учебного процесса; установку педагогов на трансляцию культуры, а не на её освоение. Автор делала вывод о том, что для обеспечения условий присвоения детьми культурных норм необходима широкая культурная деятельность на базе интеграции учебного и воспитательного процессов, теснейшая связь учебного и внеучебного времени. По мнению Н.Б. Крыловой, «интегрированное пространство культурной деятельности (поле культурных практик)» отвечает требованиям культуросообразного образования, культурная парадигма образования утверждает деятельностный подход к организации всех процессов в школе. Н.Б. Крылова считает, что «единицей образования» должно стать «не усвоение объективированного знания, а освоение культурных норм в деятельности» [8, с. 31]. С точки зрения ученого, основу культуры составляет творчество и живое взаимодействие, поэтому именно на реализацию данных положений должна ориентироваться целостная система культуросообразной школы.

Снижению качества воспитания в последние годы содействовало чрезмерное и некритическое отношение к заимствованию ценностей западной культуры. Интеграционные процессы, происходящие в общественно-экономической жизни государств, не должны были вести к механическому уничтожению особенностей национальных культур, поскольку (по Ю.М. Лотману) диалог с другими культурами должен быть сопряжен с одновременным самосознанием и самоосознанием своей собственной культуры. Воспитание как механизм сохранения и трансляции культуры, отражая современную тенденцию, должно прививать толерантное отношение к ценностям других культур, но быть ориентировано на глубокое познание и усвоение ценностей своей национальной культуры. В частности, здесь необходимо учесть обоснованные ещё в русской философско-педагогической мысли положения о том, что ценности национальной культуры являются фундаментом для становления духовной культуры личности, поскольку в них «просвечивается» родовая память духовных ценностей предков, вне которой невозможна преемственность поколений как основы накопления и передачи генофонда культуры. Важно учесть и другую мысль отечественных ученых: логика становления ценностного сознания в детском возрасте предполагает движение от близкого к далёкому – от национальных ценностей к общечеловеческим. Среди основных ценностей национальной школы, в контексте которых может проходить полноценное нравственное воспитание, русскими педагогами назывались такие как: Вера, Добро, Любовь, патриотизм, уважение к другому человеку, готовность к труду.

Идея национальной культуры как фактора воспитания личности наиболее продуктивно разрабатывалась, на наш взгляд, в концепциях русской школы (Е.П. Белозерцев, В.Н. Ганичев, И.Ф. Гончаров, Л.Н. Погодина и др.). Её авторы подчеркивали опасность «обезличенной» школы для духовного развития личности и одновременно указывали, что создание подобного образовательного учреждения не преследует цели воспитания неуважительного отношения к другим нациям и народам. Смысл образования представители данного направления современной педагогики видят в воспитании «человека как субъекта культурно-исторического процесса, отражающего в себе исторический разум, культуру человечества, чувствующую свою ответственность перед будущим...» [3, с. 16].

Одной из причин негативных явлений в сфере воспитания можно назвать пренебрежение к опыту воспитания, накопленному в истории русской школы и педагогики, что не содействовало наращиванию педагогической культуры в воспитании человека. В русской педагогике центральное место в системе воспитания традиционно занимало духовно-нравственное воспитание, осуществляемое на основе высших ценностей.

Главенство духовного в становлении личности подчеркивалось и в светской, и в религиозной отечественной философско-педагогической мысли. Считалось, что «духовным воспитанием венчается и усовершенствуется весь человек» (В.В. Зеньковский). Духовное воспитание рассматривалось в качестве более широкого поня-

тия, базового и ведущего по отношению к нравственному. При этом духовные ценности трактовались русскими педагогами как совокупный Идеал, предшествующий нравственному идеалу, сформулированному в обществе. В русле данного подхода обретение человеком нравственности понималось в виде «вертикального» восхождения к своей духовной природе, ценностно-смысловым механизмом которого, определяющим выбор личности между добром и злом, выступает совесть. Процесс, связанный с духовным совершенствованием, «возделыванием», облагораживанием своего внутреннего духовного мира в соответствии с Идеалом и порождением нового качества личности, обозначался как процесс внутреннего становления человека культуры.

Накопление личностного духовного опыта, по мнению отечественных педагогов, является основой всего опыта внутренней жизни человека, его внутренней культуры через утверждение духовных смыслов бытия. Утрата же духовного смысла жизни, закрытость по отношению к своему внутреннему миру актуализирует лишь материальные потребности человека, стимулирует развитие интереса к прагматической стороне жизни, превращает его в субъекта только цивилизационных уровней культуры.

Становление позиции субъекта культуры характеризовалось в русской педагогике как процесс дивергентно направленного творчества личности: созидания, восстановления своей сущностной целостности и реализации духовных ценностей во внешней духовно-предметной деятельности. При этом

основными механизмами становления человека культуры рассматривались самосознание, рефлексия, диалог, совестный акт, личностная и культурная самоидентификация, смыслопостижение, смыслопорождение, накопление социального опыта, преемственность поколений в освоении духовных ценностей и др.

Учёные, занимающиеся изучением взаимосвязи культуры и воспитания, считают, что наиболее оптимальное постижение сущности становления личности возможно в рамках ценностного подхода, поскольку именно ценности являются ядром культуры.

В большинстве подходов к формулированию понятия «ценности» прослеживается выделение их в качестве регулятивных компонентов любой культуры, «воплощающих идеалы и представления об эталоне» (Г.П. Выжлецов), указывается, что ценностями называют такие характеристики объектов и процессов, которые имеют возвышающее позитивное значение для людей.

Среди ведущих свойств ценностей Г.П. Выжлецов указывает на то, что «они включают в себя не только должное (норму, императив), но и желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, душевным стремлением», что они «выражают такие отношения, которые не разъединяют, не отчуждают человека от других людей, от природы и от самого себя, а напротив, объединяют, собирают людей в общности любого уровня», а, исходя из этого, ценностные отношения для людей являются «внутренними и ненасильственными»; ценностями, которыми «нельзя завладеть с помощью силы,

обмана или денег» [5, с. 59 – 60]. Таким образом, ценности несут в себе необходимый для становления личности гуманистический потенциал.

Ценности нельзя просто передать от одного человека к другому, от одного поколения – другим. Возникает сложная социально-психолого-педагогическая проблема порождения культуры в человеке, или проблема становления человека культуры. Разрешение вопроса в разных научных школах ведется по-разному, на различных методологических основаниях.

Системное видение процесса воспитания, связанное с идеей ценностно-смыслового подхода, сложилось еще в рамках русской философско-педагогической школы. Начиная с В.С. Соловьева, категории ценностей и смысла исследовались в трудах И.А. Ильина, Н.О. Лосского, Е.Н. и С.Н. Трубецких, С.И. Франка, Г.Г. Шпета, В.В. Зеньковского и др.

Наиболее полно ценностно-смысловая теория культуры была раскрыта Н.О. Лосским, хотя и она не была принята многими мыслителями однозначно.

С точки зрения философа, следует различать Абсолютные ценности, соотносимые с Богом и Царством Божиим, и производные от них – относительные, частичные ценности-значения, которые присущи человеку и органически связаны с его бытием. Ценности-значения не статичны: посредством установления внутренней связи с ними, придания человеком им особого смысла для себя и устремления к соответствующим Абсолютным ценностям происходит процесс «качествования» ценностей, приближающихся к Идеаль-

ным. В этом случае субъективность смыслотворчества оказывается вписанной в более широкий идеальный контекст и опосредованной более высоким миром Идеальных ценностей. Таким образом, указанная проблема решалась в русле единства интенционального и трансцендентного, а процесс восхождения к Абсолютным ценностям понимался как субъективный процесс смыслопостижения и смыслопорождения.

В отечественной религиозно-ценностной концепции культуры была осмыслена не только система ценностей как единая целостность, но и выявлена их иерархия, обуславливающая духовно-нравственные приоритеты в культуре; раскрыта онтологическая направленность ценностей, носителем и сотворцом которых является человек, реализующий их в своем социальном бытии; показан переход ценностей в нормы культуросообразного поведения; обозначена логика порождения ценностного мира, культуры в человеке: от Бога – к себе – к человеческому сообществу.

Для русской философско-педагогической мысли был характерен двусторонний подход к пониманию феномена культуры: она трактовалась и как «самопродолжение» человеческого духа, проявление его духовной субъектности, реализации творческих возможностей личности, воплощаемых в духовные ценности, и как пространство внешней культуры, «объективного духа», трансформирующей духовные ценности во внутренний мир человека, возвращающей в человеческой психике духовно-творческий потенциал. Таким образом, процессы интериоризации и

экстериоризации ценностей культуры оказывались опосредованными духовной сущностью человека. В этой связи проблема религиозного воспитания начинала рассматриваться как проблема воспитания духовной культуры, благодаря которой творятся культура человека и внешняя объективная культура. Религия в таком понимании выступала как системообразующее начало, ядерная часть общей культуры.

Признание религиозных ценностей в качестве основы становления духовно-нравственного сознания человека вело к утверждению положения о том, что отказ от религиозных ценностей влечет утрату человеком внимания к своему внутреннему миру и усиление цивилизационных начал в обществе.

В соответствии с религиозной традицией на первое место в воспитании человека русские ученые выдвигали задачи приобщения к моральным ценностям с обязательным «высветлением» в них духовного содержания. Они придерживались мнения, что общечеловеческие ценности должны быть укоренены в ценности национальной культуры, подчеркивая, что только духовное содержание ценностей, связанное с побуждением любви к ближнему, предотвратит развитие «зоологического» национализма. Раскрытие специфики национальных ценностей, религии, культуры, традиций семейного воспитания должно осуществляться в диалоге с ценностями других национальных культур. «Родовая память» ценностей обеспечивает культурную самоидентификацию личности, открывая ей путь к духовному самостроительству.

В настоящее время с позиций межсубъектного понимания сущности ценностей предлагается решение проблемы взаимосвязи культуры и воспитания в целостной концепции культуры М.С. Кагана [6; 7]. Он называл в качестве механизма передачи (культивирования) ценностей «процесс духовного общения» и ввёл понятие «приобщения» к ценностям. В процессе приобщения к ценностям М.С. Каган видел сущность воспитания: «Если образование есть передача знаний, а научение – передача умений, то воспитание – это приобщение к ценностям. Именно «приобщение», ибо передать мои ценности детям, ученикам, другим людям возможно лишь в процессе моего с ними общения...» [6, с. 295].

На смысловой сути содержания культуры настаивал М.М. Бахтин, а психолог А.Н. Леонтьев ввёл в психологию понятие «личностный смысл» вслед за понятием Г.Г. Шпета «внутренний смысл». Между личностью и ценностями устанавливается «смысловая связь» как итог напряженной смыслопоисковой деятельности.

Осмысление ценностей культуры, как свидетельствуют исследования Д.А. Леонтьева, является не только результатом логической познавательной деятельности, но предполагает большее – понимание, т.е. достижение уверенности в истинности, адекватности усвоенного знания, что является уже не просто запоминанием, а результатом определенной активности личности по отношению к самой себе, следствием, как его назвал М.М. Бахтин, определённого «эмоционально-волевого тона».

Поиск смысла следует рассматривать как творческий вклад личности в жизнь человеческой культуры. В данном случае личность начинает выступать как соавтор, субъект культуры. Справедлива мысль Г.П. Выжлецова: «К ценностям невозможно просто приобщиться, их нужно сотворить самостоятельно, создать в себе и воссоздавать каждый раз в каждой ценностной ситуации заново, преодолевая отчуждение слабости, трусости и неверия. Ценности любви, веры и мужества, добра и справедливости функционируют лишь в процессе самостоятельного и свободного их сотворения человеком и общностью» [5, с. 79].

Примечательно, что целенаправленный характер воспитания в русской педагогике, ориентированный на православные ценности, в значительной степени основывался на механизмах саморазвития и педагогической поддержке со стороны взрослых и педагогов. Этой точки зрения придерживался, в частности, О.С. Газман, утверждавший, что педагогическая поддержка состоит в совместном с ребенком определении целей-ценностей, возможных путей преодоления трудностей в ходе достижения позитивных результатов в самоусовершенствовании, общении, образе жизни [1].

Думается, плодотворным для разрешения поставленной проблемы является понимание воспитания как процесса поддержки вхождения личности в культуру. Этот подход снимает авторитаризм и объективный характер отношений с воспитываемой личностью и нацеливает на создание условий, культурной среды, в которых личность путем самостоятельного вы-

бора, самостоятельности достигает некоего социокультурного и личностного значимого идеала.

Разрабатывая в русле культурологического подхода концепцию воспитания, Е.В. Бондаревская указывает на то, что на него «возлагается миссия быть частью общей социальной технологии развития страны через человека, способного к духовному, нравственному, культурному возрождению, творческой самореализации и инновационному преобразованию всех сторон

собственной жизни и жизнедеятельности российского общества» [4, с. 15].

Итак, современная социокультурная ситуация свидетельствует о злободневности воспитания подрастающего поколения, что обуславливает интенсивный поиск решения проблемы. Анализ философской, психолого-педагогической литературы даёт основания считать, что в качестве ведущих механизмов рассматриваются культурообразующие, соответствующие идеологии государственной культурной политики России.

### Литература

1. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы : сб. науч. тр. / под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романовой. М. : Просвещение, 1989. 150 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М. : Худ. лит., 1975. 504 с.
3. Белозерцев Е. П. Соборность как путь к новой школе // Русская школа: Создателям русской национальной школы. М. : Роман-газета, 1993. Вып. 1. С. 10 – 28.
4. Бондаревская Е. В. К новому типу теоретико-методологической и практической воспитательной деятельности в высшей профессиональной школе // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России : материалы 4-го Международ. пед. форума. Ростов н/Д. : Дониздат : Булат, 2012. Т. 1. С. 3 – 16.
5. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. 152 с.
6. Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. 416 с.
7. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб. : Петрополис, 1997. 205 с.
8. Крылова Н. Б. Культуросообразные школы и традиционная система образования // Культуросообразная школа : науч.-метод. сб. М. : Народное образование. Вып. 11. С. 22 – 39.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999. 487 с.
10. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. Основы этики. Характер русского народа. М. : Политиздат, 1991. 368 с.

A. V. Rogova

**THE PROBLEM OF UPBRINGING IN THE CONTEXT  
OF STATE CULTURAL POLICY OF RUSSIA**

The article discusses the relationship of upbringing and culture. The article reveals the peculiarities of the understanding of this relationship in the national philosophical and pedagogical literature in the pre-revolutionary period and in the modern pedagogy. The article highlights the relevance of this approach, which corresponds to the ideology of the state cultural policy in Russia.

*Key words:* upbringing, culture, values, sense, spiritual and moral education, cultural policy.

УДК 371.3

*Е. Н. Селивёрстова*

**ПРОБЛЕМА СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
ДИДАКТИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА**

В статье анализируются позиции отечественной дидактики начала XX века, раскрывающие логику движения научного знания в аспекте проблемы связи обучения и развития. Особое внимание уделяется рассмотрению теории образовательного процесса П.Ф. Каптерева, которая в качестве приоритетной идеи выдвигала положение о целенаправленном развитии учащихся в обучении.

*Ключевые слова:* обучение и развитие, развивающая роль обучения, экспериментальная педагогика, теория образовательного процесса П.Ф. Каптерева.

Начало XX века для отечественной дидактики – период интенсивной последовательной разработки проблемы связи обучения и развития. Выдвижение идеи развития в качестве ценностного ориентира для осмысления деятельности обучения не было случайным. С одной стороны, оно явилось отражением общенаучных тенденций второй половины XIX века, обусловленных широким распространением принципа развития и его устойчивым влиянием на формирование научного знания в начале XX века. С

другой стороны, большое значение имело утверждение в педагогике второй половины XIX века идеи о том, что важнейшей задачей обучения выступает развитие умственных сил и способностей детей. Как известно, в зарубежной педагогике разработка этой идеи связывается прежде всего с именами И.-Ф. Песталоцци, А. Дистервега, а в отечественной дидактике – с именем К.Д. Ушинского.

Отечественная педагогика начала XX века, по справедливому утверждению исследователей [см., к примеру, 3],

в наибольшей мере испытывала влияние психологии и физиологии. Следует подчеркнуть, что в плане интересующей нас проблемы это влияние нельзя не признать благотворным. Оно утверждало антропоориентированные тенденции в педагогике (В.П. Вахтеров, В.И. Водозов, Н.Н. Ланге, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, И.А. Сикорский, Ф.Ф. Эрисман и др.) и убеждало в необходимости антропологического обоснования научного дидактического знания как важнейшего условия его дальнейшей концептуализации.

Несомненно одно, что подобные обстоятельства в существенной мере актуализировали проблематику связи обучения и развития. Успехи возрастной психологии в исследовании природы, сущности, факторов, механизмов и возрастных характеристик психического развития ребенка составляли ту эмпирическую базу, которая была необходима дидактике для разработки своих, собственно дидактических подходов. Они позволяли обозначить направления педагогических поисков по выработке способов моделирования выявленных психологами закономерностей и механизмов развития школьника, используя в качестве средств содержание и методы обучения.

В этом отношении важно подчеркнуть, что с начала XX века в условиях укрепления научного статуса возрастной психологии, приобретавшей большую теоретическую и практическую значимость, проблемы развития стали занимать ведущее место как в отечественной психологии, так и в педагогической науке [8]. Благодаря успехам исследований одного из влиятельных в то время отечественных педагогических течений – экспери-

ментальной педагогики (А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, Н.Е. Румянцев, В.Ч. Чиж и др.) – накапливались массивы данных о разнообразии вариантов детского развития в условиях обучения. Это способствовало тому, что уже к началу XX века отчетливо обнаруживали себя подходы, ориентированные на рассмотрение обучения с точки зрения его сущностной связи с развитием учащихся. Однако следует отметить, что педагогическая разработка проблем детского развития по сути дела не выходила за пределы психологических ракурсов, поскольку она осуществлялась преимущественно в рамках результатов исследований педагогов-экспериментаторов, принявших в качестве ведущего экспериментально-психологический метод. С позиций такой методологии эксперименталисты считали, что исследований, направленных на изучение психических процессов и функций, вполне достаточно для обоснования педагогических, в частности дидактических, положений.

Сегодня нельзя не признать, что подобные результаты не могли автоматически претендовать на формирование собственно педагогического знания. С одной стороны, они осуществлялись в рамках предмета психологии и были связаны с изучением свойств и психологических механизмов развития отдельных психических процессов (памяти, восприятия, воображения и т.д.), а не с выделением специфики педагогических средств (содержания и методов обучения), стимулировавших и обеспечивавших это развитие. С другой стороны, педагогов-экспериментаторов более всего интересовали изменения в личности, происходившие не в следствии специально организованных педагогических усилий, а как результат

спонтанно протекавших психических процессов в специфических условиях обучения и воспитания. Бесспорно, в рамках экспериментальной педагогики имело место необоснованное расширение предмета педагогического исследования. Кроме того, для нее было характерно недостаточное внимание к осмыслению механизма трансформации психологических положений в сферу дидактического знания, что в существенной мере затрудняло процесс дифференциации собственно педагогических выводов о связи обучения и развития.

Обращая внимание на отсутствие у педагогов-экспериментаторов нацеленности на дидактические выводы теоретического уровня, мы вместе с тем не можем не отметить, что экспериментальные методики обогащали дидактику эмпирическим материалом, научными фактами частного значения, что приводило к формированию богатого эмпирического базиса для последующих дидактических обобщений.

Кроме того, есть достаточные основания утверждать, что в начале XX века выработка собственно дидактического ракурса в рассмотрении проблемы соотношения обучения и развития в известной мере тормозилась не всегда корректной реализацией антропологического подхода и попытками психофизиологии *заменить собой дидактику*, оставив ей функции прикладного знания. Так, по данным исследования С.Ф. Егорова [3], в начале XX века появилось много педагогических сочинений, авторами которых были врачи, гигиенисты, психиатры и т.п. (М.К. Барсов, В.П. Боголепов, Б.М. Воротынский и др.), претендовавшие не только на изучение вопросов в рамках своей научной про-

блематики, но и на разработку важнейших аспектов общедидактического знания. Объясняя с частных психофизиологических позиций сущность познавательной деятельности учащихся, они вместе с тем неправомерно распространяли эти объяснения на понимание сущности обучения как педагогического процесса. Это приводило к ошибочным утверждениям о том, что психофизиология способна в отрыве от педагогики разрабатывать способы и приемы умственного развития учащихся, решать все вопросы построения учебного процесса, отбора содержания образования, разработки программ и учебных планов.

Приведенные факты достаточно убедительно аргументируют идею о том, что отечественная дидактика начала XX столетия остро нуждалась в получении психофизиологических знаний о механизмах развития учащихся, на основе которых можно было строить дидактические выводы о развивающей роли обучения. Однако в теоретическом отношении дидактика еще не была готова к этому. Обозначенный пробел и пытались восполнить представители научных областей, родственных по объекту исследования, но существенно отличавшихся по предмету своих исследовательских интересов.

Однако отметим, что ключевые положения психофизиологии того времени – эволюционно-биологический принцип исследования психики ребенка, принцип психофизиологического единства в развитии ребенка и др. – обогащали массив эмпирических представлений о новом способе научного осмысления обучения на основе идеи связи обучения и развития. Они сообщали дидактике настрой на рас-

смотрение развития школьника как специально планируемого и значимого результата обучения. Логика движения научного знания проектировала необходимость разработки дидактического взгляда на систематизацию представлений о разнообразных возможностях обучения обеспечивать планируемое развитие школьника. Очевидно, для этого дидактике требовалось такое уточнение теоретических позиций в отношении качественных характеристик содержания и методов обучения, которое бы на педагогическом уровне обеспечивало понимание обучения как важнейшего источника интеллектуального развития учащихся.

Вместе с тем проблема исследования функциональных связей между достигаемым в обучении уровнем интеллектуального развития школьников и определенной организацией обучения еще ждала своей научной постановки в качестве проблемы *дидактической*. В подтверждение этого вывода нельзя не признать убедительной точку зрения П.Ф. Каптерева, который, анализируя состояние педагогической науки в начале XX века, писал: «Зачем бы мы ни обратились к современной педагогике по части *собственно усовершенствования той или другой душевной деятельности и искоренения какого-либо недостатка* (т.е., в понимании П.Ф. Каптерева, реализации образовательно-развивающей роли педагогического процесса. – Е. С.), а не по части методик, учебных программ и состава общеобразовательных и профессиональных курсов, мы *не найдем в ней помощи: она этими вопросами почти не занималась или занималась недостаточно, совсем несоответственно важности вопросов. Вопросы об усовершенство-*

*вании душевных деятельностей и о способах борьбы с недостатками человеческой природы составляют предмет будущей педагогики*. А они весьма обширны и серьезны, и разрешение их в корне изменит современную постановку всего учебного и воспитательного дела» (выделено нами. – Е. С.) [5, с. 218]. И далее: «Для усовершенствования духовных сил должны быть выработаны средства, и те намеки и заметки, которые имеются в настоящее время в педагогике по этому предмету, *должны быть широко развиты и пополнены*, чтобы образовать *новую педагогику*» (выделено нами. – Е. С.).

Следует подчеркнуть, что П.Ф. Каптерев фактически признавал отсутствие в дидактике более или менее оформленного научного способа понимания развивающей роли обучения как важнейшей стороны его сущности. Уточним, что в данном случае имеется в виду неразработанность дидактических представлений о специфике таких качественных характеристик структурных компонентов дидактической системы обучения, своего рода «новых органов» (В.Г. Афанасьев) его движения, наличие которых *проектирует* развивающую цель обучения и тем самым *обеспечивает* достижение планируемого развивающего результата. Оформление таких концептуальных представлений П.Ф. Каптерев связывал с перспективами становления новой педагогики – педагогики развития, которая лежала в плоскости исследовательских поисков и свершений дидактики второй половины XX – начала XXI века.

Созданию необходимых предпосылок для выделения проблемы соотношения обучения и развития как тео-

ретической в рамках предмета дидактики в существенной мере способствовало характерное для начала XX столетия усиленное развитие частных методик, вызванное в рассматриваемый период интенсивностью развития соответствующих областей научного знания. Развитие частных методик осуществлялось в условиях единоборства традиционных и новых методических подходов. Как отмечают исследователи, «существо новых методических идей заключалось в стремлении к такому построению и изложению учебного материала, которое стимулировало бы самостоятельную познавательную деятельность ученика, воспитывало у него потребность знания» [7, с. 196 – 197].

С точки зрения нашей проблемы важно, что разработка новых методических систем по всем учебным предметам осуществлялась в контексте противопоставления творческого и подражательного начал в деятельности школьника. Авторы новых методик все чаще оперировали такими понятиями, как *исследовательский, лабораторный, трудовой методы*. Следует подчеркнуть, что подобные подходы, несомненно, отражали перенос смысловых акцентов на идею активизации деятельности учащихся в обучении, что, собственно, и стимулировало движение в направлении разработки проблемы развивающей роли обучения как его сущностной характеристики.

Бесспорно, что накапливавшиеся при этом результаты осмысления специфических возможностей отдельных учебных предметов в развитии мышления учащихся способствовали выдвиганию идеи о зависимости развивающих результатов обучения от ка-

чества познавательной деятельности школьников. Подчеркнем, что новые методики строились на основе максимального использования в учебном процессе методов, характерных для соответствующих областей науки [7, с. 197 – 198], и были сориентированы на организацию продуктивной познавательной деятельности учащихся, которая по своим принципиальным особенностям приближалась к исследовательской деятельности в области соответствующей науки. Например, учет специфики методов естественных наук, каковыми являются наблюдение, опытная и экспериментальная работа, привлекал внимание к необходимости построения обучения на основе непосредственных наблюдений школьников за изучаемыми объектами и явлениями, активного включения учащихся в самостоятельное осуществление опытов и экспериментов с тем, чтобы от самостоятельно выявляемых фактов идти к умозаключениям и выводам.

По данным исследования С.Ф. Егорова [3], с целью повышения продуктивности познавательной деятельности школьников были внесены некоторые изменения в содержание программ для средней школы, подготовленных в 1915 году Министерством народного просвещения. Так, в программе изучения грамматики русского языка отмечалось, что грамматические познания *не должны сообщаться ученикам в готовом виде*. Взамен предлагалось организовывать наблюдения школьников над фактами и явлениями речи под руководством учителя с последующим их анализом и грамматическими обобщениями. Учителям географии рекомендовалось всячески ограничивать фактический материал,

при этом излагать отдельные факты и явления не изолированно, а в их причинных связях. В программе по физике и естествознанию акцентировалась значимость экспериментальных методов исследования явлений, позволявшая ориентировать обучение не только на усвоение ценных фактических знаний, но и на развитие духовных сил школьников. Существенно, что выделение подобных особенностей, свойственных содержанию программ, было обращено преимущественно к *процессуальным характеристикам обучения*, что, безусловно, расширяло эмпирическую базу для дидактических выводов о развивающем потенциале используемых в обучении *методов*.

Стремление методистов, участвовавших в дискуссиях, выяснить развивающие возможности *содержания* отдельных учебных предметов и их место в составе содержания школьного образования вполне закономерно приводило к возобновлению противоборства между сторонниками *теорий материального и формального образования*. Мы убеждены в том, что обнажившаяся в ходе дискуссий противоположность теорий материального и формального образования «провоцировала» дидактику к выводам об ограниченности каждой из них, взятой в отдельности, в отношении понимания развивающего потенциала содержания образования. Фактически в таких условиях готовилась почва для выдвижения идеи взаимосвязи развивающей роли предметных знаний, усвоенных школьниками в обучении, с одной стороны, и приобретенных ими способов интеллектуальной деятельности – с другой. Так, П.Ф. Каптерев, анализируя вопрос о составе общеобразовательного курса, обладающего

выраженным развивающим потенциалом, писал: «Формальное развитие может совершаться только с развитием знаний и посредством практических упражнений в мышлении» [4, с. 370]. И далее: «Формальное развитие есть высшая ступень материального, его одухотворение и оплодотворение, поднятие на наиболее высокую ступень работоспособности человека» [4, с. 371].

Считаем, что накопление в начале XX века идей, раскрывавших отдельные, частные подходы к обеспечению развивающей роли обучения, готовило внутринаучные предпосылки для таких дидактических обобщений, которые потенциально способствовали рождению педагогики развития. К примеру, К.Н. Вентцель подчеркивал значение *творческого начала* в обучении, а также роль обучения в развитии воли ребенка, от которой, по мысли К.Н. Вентцеля, зависит гармоническое развитие всех остальных его психических возможностей. В связи с этим К.Н. Вентцель в своих теоретических статьях подробно развивал мысль о «деятельном начале» методов обучения, дающем выход творческим стремлениям ребенка. Подчеркнем, что эта мысль до сих пор не утратила научной привлекательности в отношении понимания источников и механизмов развития школьников в процессе обучения.

В.П. Вахтеров ориентировал на необходимость теоретического осмысления всех новых экспериментальных данных о процессе обучения с позиций идеи развития и на этой основе выдвигал задачу строить «новую педагогику». Связывая содержание цели обучения с развитием умственных сил, открывающим простор для ре-

альной самодеятельности учащихся, В.П. Вахтеров подчеркивал, что «надо учить ученика не только тому, что ныне признается истиной, но, главным образом, тому, как открывают истину» [2, с. 343]. Основным ориентир при выборе методов обучения он видел в том, чтобы «возбудить самодеятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам» [1, с. 148], научить самостоятельно побеждать препятствия и трудности в процессе получения собственного открытия. В таком контексте В.П. Вахтеров отстаивал ценность *предметного обучения*, которое он рассматривал как способ «втягивания» учащихся в опыты и наблюдения, создающие основу для самостоятельных выводов и обобщений, а также как способ развития наблюдательности, внимания, сообразительности учащихся, их способности сравнивать и делать выводы.

Нельзя не согласиться с исследователями (С.Ф. Егоровым, П.А. Лебедевым и др.) [3; 6 и др.] в том, что в начале XX века наибольшая обстоятельность и целостность в разработке теоретических проблем обучения связана с теорией образовательного процесса, созданной П.Ф. Каптеревым и наиболее полно представленной в его «Дидактических очерках».

Анализ этой теории с позиций идеи взаимосвязи обучения и развития позволяет нам сделать ряд выводов, важных для понимания «идейного генотипа» (В.М. Полонский), обозначившего вектор движения научных представлений о сущности педагогических механизмов, которые обуславливали способы организации обучения, целенаправленно обеспечивающего интеллектуальное развитие школьников.

1. Психическое развитие и его принципиальные особенности (неразрывная связь материального и формального развития, а также единство частного и общего формального развития) было для П.Ф. Каптерева тем *базовым научным основанием*, которое обусловило избранный им подход к пониманию сущности обучения как *образовательного процесса*. Выделяя две сущностные характеристики образовательного процесса – «саморазвитие организма и самоусовершенствование личности сообразно идеалу», П.Ф. Каптерев особо подчеркивал наличие у обучения реальной необходимости *влиять* на ход и результаты психического развития ребенка<sup>1</sup>. Поэтому и основную цель обучения П.Ф. Каптерев фактически формулировал в духе его развивающего предназначения. Он связывал ее с тем, чтобы осуществлять «систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности» через «прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей» [5, с. 170]. При этом ведущим критерием «правильно» организованного обучения П.Ф. Каптерев признавал качественные изменения в уровне умственного развития школьников.

2. Теорию образовательного процесса, разработанную П.Ф. Каптере-

---

<sup>1</sup> Такую необходимость П.Ф. Каптерев обосновывал культурной сущностью человека, проявляющейся в том, что его «коренные общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями». Поэтому обучение призвано вносить коррекцию в естественное действие законов саморазвития, по которым живет человек, и действие которых способно приводить к тому, что «слабое хорошее может быть совсем придавлено сильным дурным».

вым, можно рассматривать как первую в отечественной педагогике и достаточно продуктивную попытку концептуального осмысления обучения в контексте его взаимосвязи с развитием. В этом отношении важно, что данная теория:

- описывала сущность обучения как образовательного процесса, ядро которого составляет целенаправленный процесс общего развития личности, обеспечиваемого единством умственного (как основы общего развития), нравственного и эстетического развития школьника;

- с позиций идеи развития обосновывала принципы отбора содержания образования (взаимодополняемость учебных предметов, обеспечивающая всесторонность умственного развития; единство материальной и формальной сторон умственного развития) и представляла некоторые подходы к определению содержания учебного предмета (сближение науки и учебного предмета; внимание к фиксации внутреннего единства научных фактов, связей и отношений между ними; обязательное наличие специальных умственных упражнений для формального развития умственных сил и т.д.);

- разграничивала меру развивающего влияния методов обучения в зависимости от внутренней сущности метода, которая проявляется, с одной стороны, в специфике педагогического руководства в условиях догматической, аналитической и генетической форм обучения, а с другой – в мере напряжения умственных сил учащихся.

3. Представленная П.Ф. Каптеревым концепция соответствовала не психологическому, а собственно дидактическому уровню теоретических обобщений. Получив основательную

психологическую проработанность, она описывала обучение с позиций предмета педагогики и раскрывала его как образовательный процесс, который характеризуется единством содержательной и процессуальной сторон. Не случайно поэтому исследователи педагогического наследия П.Ф. Каптерева характеризуют его как педагога психологической школы [см., к примеру, 6]. В этом смысле нельзя не признать, что «психологизированная педагогика» П.Ф. Каптерева является существенным шагом вперед в плане педагогической разработки проблемы соотношения обучения и развития по сравнению с «педагогизированной психологией» экспериментальной педагогики.

Словом, ведущей идеей педагогической концепции П.Ф. Каптерева можно считать положение о том, что развитие школьника требует особой организации обучения, а обучение в известной степени выступает важнейшей причиной развития учащихся. Поэтому есть все основания рассматривать ее как концепцию, которая, по сути дела, в явном виде ставила проблему развивающей роли обучения и обозначала перспективы ее целостного научного исследования.

Однако, признавая безусловные достоинства концепции, важно видеть и то, что осталось неразработанным. В этом плане существенно, что из ее поля зрения выпадал аспект, связанный с изучением совокупности конкретных педагогических условий, соблюдение которых способно обеспечивать достижение таких качественных изменений в развитии учащихся, которые являются результатами предваряющего проектирования желаемого развивающего эффекта. Именно этим мы

склонны объяснить то, что в концепции П.Ф. Каптерева практически не представлены такие ракурсы проблемы связи обучения и развития, которые выводят эту связь на функциональный уровень. К примеру, речь идет о непрописанности сравнительного анализа развивающих возможностей содержания образования на уровне его видов и элементов; об отсутствии попыток типологизировать разработанные П.Ф. Каптеревым «умственные упражнения» в зависимости от их развивающего потенциала; о недостаточном внимании к рассмотрению структурного своеобразия процесса обучения в соотнесенности с идеей вариативности его развивающих результатов и т.п. В концепции П.Ф. Каптерева эти вопросы лишь намечены, о них можно в большей мере догадываться, чем находить у автора их исчерпывающее решение. Мы убеждены в том, что осознание этих «белых пя-

тен» было значимо для разработки целостного дидактического взгляда на сущность и способы проявления функциональных связей между обучением и развитием.

Вместе с тем нельзя умалять научную значимость теоретической концепции П.Ф. Каптерева, состоящую в том, что на уровне научного знания был зафиксирован поворот от приоритетности частнометодических подходов в разработке вопросов связи обучения и развития к их общедидактическому осмыслению. Наряду с другими перспективными попытками теория образовательного процесса, разработанная П.Ф. Каптеревым, является убедительным научным подтверждением того, что уже в начале XX века исследование дидактической проблематики начинает осуществляться в русле новой гуманистической парадигмы, выдвигавшей в качестве своего приоритета идею развития школьника.

### Литература

1. Вахтеров В. П. Наши методы преподавания и умственный паразитизм // Избранные педагогические сочинения. М., 1987. С.148 – 162.
2. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики // Избранные педагогические сочинения. М., 1987. С. 324 – 384.
3. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века. М. : Педагогика, 1987. 157 с.
4. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки // Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 270 – 652.
5. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 163 – 231.
6. Лебедев П. А. П.Ф. Каптерев – видный педагог России второй половины XIX – начала XX столетия // Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 7 – 34.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. М. : Педагогика, 1991. 445 с.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие. М. : Школьная пресса, 2000. 416 с.

E. N. Seliverstova

## THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TRAINING AND DEVELOPMENT IN DOMESTIC DIDACTICS OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY

The article analyzes the position of domestic didactics of the early twentieth century, revealing the logic of the scientific knowledge movement in the aspect of the link between training and development. Special attention is paid to the P. F. Kapterev's theory of educational process, where as a priority idea the position of the purposeful development of students in learning process was put forward.

*Key words:* training and development, developing role of education, experimental pedagogy, P. F. Kapterev's theory of educational process.

УДК 94(73).092.7

П. А. Тесленко

## ЭВОЛЮЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США В 1980 – 1990-е гг. В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

В статье дается анализ оценок вопроса развития образовательной сферы в США в работах историков, политологов, педагогов, социологов. Основное внимание уделено периоду 1980 – 1990-х гг., который отмечен в истории США всплеском общественной критики в адрес школьного образования. Реформы, проводимые администрацией Рональда Рейгана и Дж. Буша-ст. в образовательной сфере, подготовили почву и заложили основу для многих преобразований в XXI веке. Автор показывает эволюцию подходов в изучении данной проблемы в работах отечественных специалистов. Больше освещение проблема получила в трудах исследователей педагогики и социологии.

*Ключевые слова:* США, образовательная сфера, президентство Р. Рейгана, президентство Дж. Буша-ст., политика в области образования, реформа школьного образования, историография, педагогика.

Проблема модернизации образовательных систем в сегодняшнем мире является одной из наиболее значимых в государственной политике ведущих стран. В ходе реформирования системы образования мы зачастую обращаемся к опыту зарубежных стран. Это дает нам возможность учитывать его

достоинства и эффективность. Опыт Соединенных Штатов Америки в аспекте образования представляет особый интерес, потому что на долю США приходится 70 % нобелевских лауреатов в мире.

1980-е гг. в США отмечены в американской истории всплеском обще-

ственной критики в адрес школьного образования. Звучали призывы к федеральным властям к активным действиям в решении данного вопроса. Многим казалось, что штатные и местные власти не в состоянии исправить ситуацию. В это время во главе Белого дома находились представители республиканской партии – Р. Рейган и Дж. Буш-ст. Данный период в истории образования занимает важное место и вызывает интерес у исследователей по всему миру.

Подобная тематика исследования носит междисциплинарный характер. По данной проблеме не существует комплексных монографий в отечественной историографии. Однако данный вопрос получил свое отражение в статьях советских/российских историков, педагогов, правоведов, экономистов, которые рассматривали разные аспекты образовательной сферы (М.С. Бернштейн, З.А. Малькова, М.В. Беляева, И.К. Лапшина, В.С. Гусева, В.С. Васильев, Н.М. Травкина, Е.С. Кананыкина, Э.Н. Гусинский, В. П. Золотухин и др.).

По признанию отечественной американистики остаются недостаточно изученными вопросы социально-экономической истории США в постиндустриальный период [1], в том числе вопросы общественно-политической полемики и межпартийной дискуссии по проблеме развития образовательной сферы. В отечественной историографии по данной теме можно выделить два этапа: 1970 – 1990-е гг. и 2000-е – настоящее время.

На первом этапе особый интерес представляют работы М.С. Бернштейна, З.А. Мальковой, М.В. Беляевой, В.С. Гусевой, Ю.М. Новокшенова, А.С. Саломатина и др. Интерес к данному вопросу был обусловлен острой

ситуацией в образовательной сфере в США. Одной из первых работ по данному вопросу следует отметить статью М.С. Бернштейна, которая представляет собой анализ сборника, опубликованного в 1970 г. Академией развития образования. Статьи сборника охватывают все важнейшие стороны среднего образования, начиная с материальной стороны, организации и управления школой, подготовки кадров, учебных планов и программ, методов обучения и воспитания, выработки принципов и критериев и заканчивая оценкой результатов работы школы и учащихся [2].

Одними из основных по данной проблематике следует отметить статьи З.А. Мальковой в конце 1980 – начале 1990-х гг. В статьях З.А. Мальковой освещаются наиболее важные аспекты проблемы школьного образования при работе администрации Р. Рейгана. Автор отмечает, что в центре реформы, проводимой Белым домом в области образования, был отнюдь не человек, а стремление обеспечить американское превосходство на мировой арене [3]. По мнению автора, политика его администрации должна была быть нацелена на устранение социальных барьеров в образовании, на предоставление каждому вступающему в жизнь равных условий для овладения обширными научными знаниями [4].

В более поздних работах З.А. Мальковой рассматриваются социальные проблемы, которые существовали и некоторые из них продолжают существовать в американской школе. По мнению автора, долгое время в американском образовании доминировал экономический заказ. Сами же дети – основной объект и субъект образования – оставались за пределами внима-

ния специалистов. Как отмечает автор, в опыте США особенно привлекает интеграция всех сил – государственных и общественных – для решения этой задачи первостепенной важности [5]. Обращая внимание на такие социальные проблемы, как насилие и высокая преступность среди молодежи, автор замечает, что увеличивающийся разрыв в социально-материальном статусе жителей богатых пригородов, принадлежащих к среднему и выше среднего классам, и людей «внутренних» городов создает атмосферу высокой социальной напряженности, обуславливает непрерывный рост преступности, насилия, конфликтов, особенно среди молодежи [6]. М.В. Беляева среди главных причин упадка уровня образования в 1980-е гг. в США выделяет жесткие бюрократические структуры, а также недостаток ассигнований на среднее образование [7].

Постепенно расширяется источниковая база исследователей, привлекаются материалы периодической печати и других средств массовой информации. В.С. Гусева дала сравнительную характеристику учащихся из разных стран на основе данных журнала «Ю.С. Ньюс энд Уорлд рипорт». Информация, содержащаяся в журнале, свидетельствовала о низком уровне знаний у американских школьников. Акцент делается на подрыве конкурентоспособности США со стороны других стран и прежде всего Японии [8]. В статье Ю.М. Новокшенова и А.С. Саломатина сделана попытка рассмотреть школьное образование в США в оценке прессы. Авторы пытались проследить, как в средствах массовой информации отражалось мнение общества и его различных сил о школе,

какую роль они играли в формировании сознания школьной молодежи [9].

Особый интерес представляют работы, связанные с финансированием школьного образования и анализом роли федерального правительства в управлении образованием. В статьях Ю.С. Алферова подробно раскрываются функции федерального правительства в управлении образованием, дается подробная информация о путях финансирования школьного образования, о роли и функциях федеральных органов, о праве участия федерального правительства в управлении образованием [10].

Таким образом, вопрос о развитии образовательной сферы в США в 1980 – 1990-е гг. в отечественной историографии в период 1970 – 1990-х гг. в большинстве случаев рассматривается исследователями в области педагогики. Они, в свою очередь достаточно полно раскрывают многие социальные проблемы и причины упадка системы образования в США.

Начиная с 2000-х гг. появляются работы, раскрывающие позицию общества в решении вопроса образовательной сферы, борьбу в Конгрессе по данному вопросу (И.К. Лапшина, Р.Б. Вендровская). В статье Р.Б. Вендровской дан анализ общественного мнения США по актуальным проблемам школьного образования, таким как дисциплина в школах, повышение квалификации учителей, образовательные стандарты [11]. И.К. Лапшиной раскрыта ситуация, сложившаяся в США в годы президентства Дж. Буша-ст. вокруг реформы школьного образования, и сделан вывод, что условие «разделенного правления» в годы президентства Дж. Буша-ст. не позволило достичь пози-

тивных результатов в системе школьного образования [12].

Чуть позднее, с 2006 – 2008 гг., интерес у отечественных исследователей вызывает проблема реформирования образовательной сферы. Данный вопрос освещен в статьях К. Зиньковского, Е.С. Кананыкиной, Э.Н. Гусинского. К. Зиньковский отмечает, что цели реформирования системы школьного образования заключались в переориентации системы школьного образования с государства как единственного заказчика образовательных услуг на реальных потребителей, а также в создании конкуренции среди образовательных организаций и возможности выбора образовательной организации родителями и учениками [13]. В работе Э.Н. Гусинского анализируются реформы школьного образования, происходившие в США во второй половине XX века [14]. Е.С. Кананыкина подчеркивает, что характерной особенностью управления образованием США является то, что разработка стратегических решений в этой сфере осуществляется на базе исследований и объективной информации о ее состоянии. Как отмечает автор, в 1980-е гг., в период президентства Р. Рейгана, федеральное участие в образовании несколько снизилось, но тенденция к усилению роли федерального правительства в управлении образованием сохранилась [15].

Примерно в этот же период появляется ряд статей отечественных исследователей, посвященных вопросам ассигнования на образовательные и другие социальные нужды. В работе В.С. Васильева и Н.М. Травкиной освещаются бюджетные приоритеты президентов Р. Рейгана и Дж. Буша-ст. Авторы обращают внимание на то, что

в это время произошла кардинальная переориентация от достижения преимущественно экономических целей в сторону реализации главным образом политических целей [16]. В статье В.С. Васильева освещаются особенности финансирования федеральных социальных программ в США [17]. В работе Н.М. Травкиной отмечается, что основное испытание на политическую прочность блок социальных программ федерального правительства прошел в 1980-е гг. – в период пребывания у власти правоконсервативной республиканской администрации Рейгана [18].

В некоторых статьях затрагивается вопрос о тестировании в американских школах. Так, в статье З. Навокиной отмечается, что использование так называемых «интеллектуальных тестов» – это не что иное, как завуалированная форма социальной и расовой сегрегации в системе образования [19]. В. Загвоздкин подчеркивает, что в 1983 г. после сокрушительных результатов анализа американской системы школьного образования стандартизированные тесты стали основой для реформ в области образовательной политики. Однако попытка реформировать систему образования США посредством введения образовательных стандартов и централизованных тестов не привела к повышению качества образования, а, напротив, породила ряд негативных тенденций [20].

Интерес к проблеме развития школьного образования с новой силой разгорелся в начале XXI века. В это время в США вопрос образовательной сферы вновь широко обсуждался, дискуссии разворачивались по поводу принятия закона "Ни одного отстающего ребенка" при Дж. Буше-мл. В

этой связи интересны статьи Л.Ф. Лебедевой, В.П. Золотухина. Л.Ф. Лебедева, рассматривая социальные инициативы США в XXI веке, которые затрагивали и вопрос о развитии школьного образования. По мнению автора, выбор социальных ориентиров в США продиктован задачей формирования трудового потенциала XXI века при участии всех субъектов социального партнерства – одного из ключевых факторов национальной конкурентоспособности в XXI веке [21]. В другой статье автором проанализированы инициативы администрации Б. Обамы по поддержке новых проектов в сфере образования в контексте стратегического ответа на глобальный кризис и повышения национальной конкурентоспособности. Как отмечает автор, для инвестиций в сферы здравоохранения и образования, развитие которых стало важнейшим индикатором развития человеческого потенциала и национальной конкурентоспособности, характерна устойчиво "повышательная тенденция" [22]. В.П. Золотухин анализирует школьную реформу, начавшуюся в начале XXI века, проблемы, стоящие перед администрациями президентов, обсуждение новых законопроектов в образовательной сфере, что позволяет увидеть положительные и отрицательные моменты предшествующих реформ. Весьма любопытным в его работе представляется мнение американских специалистов по вопросу стандартизированных тестов. Поскольку в США, так же как и в России, эта проблема вызывает много споров. Например, в начале 2000-х гг. Национальная ассоциация директоров средних школ отмечала, что практика рассмотрения результатов стандартизированных тестов в качестве показа-

телей успешной работы школы уходит от более полной оценки результатов обучения. М.К. Соммерс, директор начальной школы в г. Форт Коллинс (штат Колорадо) и президент Национальной ассоциации директоров начальных школ, отмечал, что стремление делать основополагающие выводы на базе тестов создает неполную и неточную картину. Президент Б. Обама в избирательной кампании 2008 г. подчеркивал, что для того, чтобы достигнуть высоких стандартов, учителя и ученики не должны тратить большую часть года на подготовку к одному специальному тесту. По мнению президента, тесты должны способствовать процессу обучения, а не служить лишь для отчетности [23].

В.Р. Золотых отмечал в своей статье, что роль администрации Р. Рейгана в основном свелась к стимулированию, обсуждению различных проблем в сфере образования и подготовке общественного мнения для решения данных вопросов в будущем. Автор справедливо указывает на то, что в результате дискуссий, начавшихся в начале 1980-х гг., вплоть до наших дней система образования стала одной из самых обсуждаемых тем в США. Активность в этом вопросе проявляли все политические группы, начиная с левых радикалов и заканчивая ультраправыми организациями. Это привело к тому, что, начиная с Дж. Буша-ст., все президенты США сделали вопрос о реформировании образования одним из главных в своих предвыборных кампаниях. Автор на основе привлечения обширной источниковой базы рассматривает позиции и предложения различных групп консерваторов по реформированию системы образования в 1990-е гг. [24].

В рамках изучения проблемы школьного образования представляют интерес работы Е.Ю. Беловой, Г. Рябова, где затронута еще одна очень важная причина упадка школьного образования в США – подготовка учителей. Как отмечает Е.Ю. Белова, снижение уровня образованности, падение престижа интеллектуального, в том числе учительского, труда – тяжелое последствие "застойных лет" [25]. Г. Рябов также видит кризис системы образования в нехватке квалифицированных учителей. Автор выделяет несколько причин этой проблемы: рост числа школьников, массовое увольнение из школы учителей среднего поколения, нежелание молодежи заниматься педагогической деятельностью. Последнюю причину объясняют падением престижности этой профессии и низким уровнем оплаты труда [26].

Проведенный анализ отечественной историографии вопроса развития образовательной сферы в США в 1980 – 1990-е гг. позволяет заключить, что на протяжении многих лет, начиная с 1970-х гг. и до настоящего времени, проблема развития образовательной сферы в США подвергалась всестороннему научному осмыслению историков, педагогов, экономистов, социологов и правоведов. Однако следует отметить: данная тема вызывает интерес больше у ученых педагогов, которые подробно освещают многие социальные проблемы системы школьного образования. На наш взгляд, недостаточно изученной остается конкретная позиция общественности и политических партий, их роль в решении вопроса образовательной сферы, что, безусловно, усиливает интерес к данной проблеме.

### Литература

1. Согрин В. В. Проблемы изучения экономической, социальной и внутривнутриполитической истории США // Состояние и перспективы изучения истории США в научно-образовательных центрах России: Американский ежегодник. 2008/2009. М. : ИВИ РАН, 2009. С. 24 – 26.
2. Бернштейн М. С. Модель Американской средней школы 80-х годов. Прогнозы и реальность // Народное образование. 1972. № 11. С. 85 – 90.
3. Малькова З. А. Две школьные реформы // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 1984. № 11. С. 29 – 37 ; *Её же*. Научно-техническая революция и школа США // Советская педагогика. 1987. № 4. С. 116 - 123.
4. Малькова З. А. Школьное образование и администрация Рейгана // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 1991. № 9. С. 32 – 39.
5. Малькова З. А. Дети в американском обществе // Педагогика. 1994. № 1. С. 101 – 106.
6. Малькова З. А. Актуализация проблем воспитания в США // Педагогика. 2000. № 7. С. 79 – 90 ; *Её же*. Исторический урок Американской школы // Педагогика. 1998. № 4. С. 99 – 108.
7. Беляева М. В. Третья волна реформы школы // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 1991. № 4. С. 64 – 69.
8. Гусева В. С. Битва за будущее // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 1988. № 3. С. 68 – 70.

9. Новокшонов Ю. М., Саломатин А. С. США: общество, школа, пресса, молодежь. По материалам американской печати // Народное образование. 1988. № 12. С. 92 – 95.
10. Алферов Ю. С. Роль федерального правительства в управлении образованием // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 1990. № 11. С. 51 – 58 ; *Его же*. Управление образованием в США: роль федеральных органов // Педагогика. 1994. № 1. С. 106 – 113.
11. Вендровская Р. Б. Американская школа глазами американцев // Педагогика. 2000. № 6. С. 81 – 87.
12. Лапшина И. К. Вопрос о реформе школьного образования в США (1989 – 1992) // Проблемы истории России, Белоруссии и зарубежных стран : материалы XIII Всерос. науч. конф. историков, 11 – 13 сент. 2008 г. Владимир : ВГПУ, 2008. С. 191 – 197 ; *Её же*. «Эра протянутой руки»: эволюция социально-экономической политики США в годы президентства Дж. Буша-старшего (1988 – 1992) // Американский ежегодник 2011. М. : Весь Мир, 2011. С. 41 – 61.
13. Зиньковский К. Участие общества в реформировании школьного образования: опыт США и Великобритании // Народное образование. 2006. № 9. С. 68 – 72.
14. Гусинский Э. Н. Страны разные, а проблемы схожие (о некоторых итогах образовательных реформ в Соединенных Штатах Америки) // Директор школы. 2008. № 9. С. 13 – 19.
15. Кананыкина Е. С. Опыт законодательного регулирования сферы образования в США – федеральный уровень // Городское управление. 2009. № 1. С. 45 – 46 ; *Её же*. Политика реформирования системы образования США: программы 1990-х гг. // Основы государства и права. 2008. № 1. С. 70 – 79.
16. Васильев В. С., Травкина Н. М. Бюджетные приоритеты республиканцев: от Рейгана до Дж. Буша-мл. // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 2007. № 11. С. 3 – 10.
17. Васильев В. С. Распределительные эффекты федеральных социальных программ // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 2007. № 5. С. 3 – 8.
18. Травкина Н. М. Политические факторы роста социальных расходов правительства США // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 2007. № 3. С. 29 – 33.
19. Навокина З. А. И снова «интеллектуальные тесты» // Народное образование. 1985. № 1. С. 86 – 87.
20. Загвоздкин В. Образовательные стандарты и централизованные тесты: обратная сторона медали // Директор школы. 2008. № 7. С. 5 – 12.
21. Лебедева Л. Ф. Социальные ориентиры XXI века: выбор США // США – Канада : Экономика. Политика. Культура. 2009. № 3. С. 42 – 52.
22. Лебедева Л. Ф. Социальные новации администрации Обамы // США – Канада : Экономика. Политика. Культура. 2011. № 7. С. 35 – 48.
23. Золотухин В. П. Школьная реформа в США (начало XXI века) // Новая и новейшая история. 2007. № 6. С. 123 – 131 ; *Его же*. Дискуссия в США в связи с продлением закона 2002 года о школьной реформе // Новая и новейшая история. 2009. № 5. С. 140 – 148 .

24. Золотых В. Р. Рейган и социальные консерваторы. Некоторые направления социальной политики // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. 2010. Т. 13, № 15. С. 89 ; *Его же*. Американские консерваторы и реформирование школьного образования в 1990-е гг. (Неоконсерваторы, либертарианцы, социальные консерваторы) // Вестник Томского государственного университета. История. 2010. № 3. С. 123 – 128.
25. Белова Е. Ю. Подготовка педагогических кадров // США – Канада : Экономика. Политика. Идеология. 1990. № 12. С. 59 – 66.
26. Рябов Г. Как готовят педагогические кадры в США? // Народное образование. 2007. № 2. С. 141 – 144.

**P. A. Teslenko**

### **EVOLUTION OF THE PROBLEMS OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE UNITED STATES IN THE PERIOD OF 1980 – 1990 IN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY**

The author tries to give a comprehensive analysis of the development of educational sphere in the United States in the works of historians, political scientists, educators and sociologists. Attention is paid to the period of 1980-s – 1990-s, which is celebrated in the history of the U.S. as splash of public criticism of schooling. The author shows the evolution of approaches to the study of this problem in the works of Russian experts. The deeper analysis of this problem is presented in the works of pedagogy and sociology researchers.

**Key words:** *USA, the educational sphere, the Presidency of R. Reagan, the Presidency of G.H.W. Bush, education policy, school reform, historiography, pedagogy.*

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.854

*И. В. Аксёнова*

## НЕЛИНЕЙНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена инновационным процессам в школьном образовании на основе синергетического подхода. Автор рассматривает использование идей синергетики в образовании, содержание компонентов нелинейного образовательного пространства для реализации индивидуальных потребностей обучающихся, соответствующего требованиям ФГОС.

*Ключевые слова:* синергетика, синергетический подход, самоорганизация, нелинейный процесс обучения и его компоненты, самореализация и саморазвитие школьников.

В настоящее время идеи синергетики входят в универсальную методологию, успешно осваиваются и применяются в школьном образовании для выделения его содержания и совершенствования структур, в моделировании и прогнозировании развития образовательных практик [4; 11 – 13]. Согласно академику Н.Н. Моисееву, «все, наблюдаемое нами, все, в чем мы сегодня участвуем, – это лишь фрагменты единого мирового синергетического процесса» [9]. В философском словаре [14] указано, что «синергетика – современная теория самоорганизации, новое мировидение, связываемое с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления «порядка через хаос» (И. Пригожин), бифуркационных изменений, необратимости времени,

неустойчивости как основополагающей характеристики процессов эволюции».

Ряд исследователей [6; 8] справедливо указывают на то, что система образования может быть описана на языке синергетики и смоделирована в соответствии с принципами синергетики.

В.А. Игнатова [5] выделяет три важнейшие составляющие использования идей синергетики в образовании: 1) дидактические аспекты адаптации идей синергетики в содержании образования; 2) использование их в моделировании и прогнозировании развития образовательных систем; 3) применение в управлении учебно-воспитательным процессом. В таблице показаны соотношения понятий идей синергетики с понятиями в образовании.

*Соотношения понятий синергетики и понятий в образовании*

Основные понятия синергетики	Понятия в образовании
<i>Самоорганизация</i>	Это процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования
<i>Состояние неустойчивости нелинейной среды</i>	Неопределенность и возможность выбора, способность к которому следует считать жизненно важным качеством человека, находящегося в критических ситуациях, аномальных условиях существования и выживания
<i>Хаос</i>	Возникновение ситуаций неопределенности, отсутствие единого решения и подхода, проблемная ситуация. Неорганизованные и спонтанные устремления обучаемого
<i>Случайность</i>	Отход от жестких учебных программ, подчеркивание важности импровизации, интуиции, способности изменить весь сценарий занятия из-за, казалось бы, случайной реплики студента или другого «малого» события
<i>Бифуркация</i>	Альтернативные развилки веера возможностей. Критический момент неопределенности будущего развития
<i>Аттрактор</i>	Относительно устойчивые возможные состояния, на которые выходят процессы эволюции в открытых нелинейных средах; видимо, можно судить о некоей предопределенности будущего, т. е. о том, что будущее состояние системы как бы «притягивает, организует, формирует, изменяет» ее настоящее состояние
<i>Флуктуация</i>	Постоянные изменения, колебания и отклонения. Порождают состояние неустойчивости, неравномерности

Методы, которые предоставляет синергетика, позволяют нам предвидеть и учесть саморазвитие сложных открытых образовательных систем в процессе активного взаимодействия их различных подсистем, открытие параметров порядка и ведущих неустойчивостей, которые могут возникнуть в результате конкуренции в условиях хаоса и нестабильности. Это признание способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока информации извне, но и за счет использования их внутренних возможностей.

Внедрение инновационной модели образовательной деятельности как саморазвивающейся системы для реализации индивидуальных потребностей обучающихся будет учитывать современное научно-методическое обеспе-

чение, обновление содержания, форм, методов, технологий обучения, построение индивидуальных образовательных траекторий. Синергетический подход к совершенствованию процесса обучения способствует повышению структурного и функционального многообразия и предполагает формирование открытой образовательной среды, обеспечивающей доступность и современное качество основного и дополнительного образования, включающей: поливариантные компоненты образовательного пространства; новое содержание и технологии образовательной деятельности; новые организационные модели основного и дополнительного образования. «Переход к нелинейному расписанию, к нелинейной образовательной программе, где ни один класс не сидит в одном и том же месте в од-

но и то же время. Должны быть разные группы людей...», – сказал А.И. Адамский, ректор Института образовательной политики «Эврика», зам. председателя Комиссии по вопросам интеллектуального потенциала нации Общественной палаты РФ [3].

Нелинейный процесс обучения – это процесс, в котором обучающийся имеет возможность сам выстраивать свой образовательный маршрут, реально участвовать в учении при поддержке учителя; содержание и способы деятельности обучающегося ставят его в позицию, побуждающую действовать активно и самостоятельно; каждый имеет возможность разработать свою собственную программу изучения того или иного курса, включающую обязательный внутренний модуль (ядро) и вариативный внешний модуль (оболочку); у каждого обучающегося имеется возможность перехода в течение урока от одной формы обучения к другой и обратно; имеется возможность комплексного использования средств мультимедиа.

Выделяют [1] элементы нелинейного процесса обучения: 1) как содержательные, так и временные модули; 2) подвижное (динамичное) расписание, позволяющее обеспечить дифференцированный подход к распределению временной учебной нагрузки; 3) организация деятельности школьников, дающая возможность интеграции учебной и внеучебной деятельности и сочетания специальных подпространств школы; 4) осуществление бесклассного обучения, создающего условия для активного и сознательного выбора индивидуального образовательного маршрута; 5) проектирование индивидуальных учебных планов, позволяющих проводить занятия в

«виртуальных» группах; б) создание виртуально-распределённых школ, позволяющих сочетать традиционное и дистанционное обучение.

Мы выделили компоненты нелинейного образовательного пространства [2], которые обеспечат в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов в школах построение индивидуального образовательного маршрута обучающегося. Перечислим компоненты нелинейного образовательного пространства, которые имеют некоторые свойства особенностей синергетического подхода: индивидуальные образовательные программы; нелинейное расписание; материально-технические и информационные ресурсы; учебно-методические комплексы; инновационная структура учебного занятия; учебные модули, проекты; очно-заочное обучение по индивидуальным программам; интенсивные образовательные модули; внеурочная деятельность; дополнительное образование; тьютерское сопровождение. Синергетика как модель самоорганизации несет новые возможности стратегий и стилистики мышления, дающие нетрадиционные подходы ко многим проблемам. В синергетике ставится более общая и широкая проблема изучения возникновения самой самоорганизации так, как она происходит в естественных, природных процессах [10]. Мы предполагаем, что выделенные компоненты как организационные формы будут проявляться вначале независимо, и не будет наблюдаться никакой взаимной упорядоченности. Такое первоначальное состояние нередко характеризуют понятиями «хаос» и «беспорядок». Затем при некоторых критических значениях поступающей извне энергии или ин-

формации будут возникать взаимодействия между объектами, и они начинают участвовать в согласованном, коллективном движении. Беспорядок сменяется порядком, из хаоса возникает определенная устойчивая структура, т. е. устанавливается постоянная взаимосвязь между компонентами, которые из прежних автономных объектов превращаются в

элементы некоторой упорядоченной системы. Таким образом, синергетика формирует особый подход к проектированию инновационной деятельности в сфере образования. Принципиально иной взгляд на систему образования и на сам процесс обучения позволяет прогнозировать значительные результаты от научно-практической деятельности для школьного образования.

### Литература

1. Акулова О. В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование. 2005. № 3. С. 10 – 11.
2. Аксёнова И. В. Организация нелинейного учебного процесса как важнейшее условие индивидуализации обучения в рамках введения ФГОС // Региональное образование: современные тенденции. 2012. № 1(16). С. 129 – 132.
3. Зачем российской школе новые стандарты образования? // Комсомольская правда (Москва). 2008. № 154-п (24 ноября). С. 2 – 3.
4. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения / под ред. Т. С. Назаровой ; ФГНУ «Институт содержания и методов обучения РАО». М. ; СПб. : Нестор – История, 2012.
5. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26 – 31.
6. Князева Е. Н., Курдюмов Е. Н. Синергетика. М. : Ком Книга, 2007.
7. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991.
8. Меньшиков И. В., Харитонов В. А. Проектирование развития образовательных систем. Синергетический подход : учеб. пособие. Ижевск : Ин-т развития образования Удмурт. гос. ун-та. Ижевск, 2003.
9. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития. М. : Наука, 1987.
10. Масленникова В. Ш., Фисин Ю. А. Синергетика как новый методологический подход к воспитанию в системе профессионального образования // Специалист. 2010. № 6.
11. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // Магистр. 1997. Спецвыпуск (декабрь). С. 32 – 41.
12. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : пер. с англ. М. : Мир, 1985.
13. Хакен Г. Синергетика : пер. с англ. М. : Мир, 1980.
14. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицианов. Минск : В. М. Скакун, 1998.

I. V. Aksenova

**NONLINEAR CONSTRUCTION OF CHEMISTRY LEARNING PROCESS  
BASED ON SYNERGETIC APPROACH LEARNING**

The article is devoted to innovative processes in school education based on a synergetic approach. Introduction of innovative models of educational activities as a self-sustaining system for implementing the individual needs of students in accordance with the requirements of the GEF is observed. The author examines the use of synergetic ideas in education, the educational content of the components of the nonlinear space.

**Key words:** *synergetics, a synergetic approach, self-organization, nonlinear learning process and its components, self-realization and self-development of students.*

УДК 372.2.01

*В. Н. Карташова, А. В. Амбеталь*

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ  
СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

В статье рассматривается проблема закладки ценностного базиса, формирования системы личностных ценностей индивида. Особое внимание обращено на раннее иноязычное образование и его потенциал, способный оказать влияние на процесс формирования ценностно-смысловой сферы личности ребенка в дошкольном возрасте. Охарактеризованы особенности начального обучения иностранному языку на аксиологической основе.

**Ключевые слова:** *ценностно-смысловая сфера личности, дошкольный возраст, раннее иноязычное образование, педагогическая технология.*

Индивидуальное бытие каждого человека формируется через освоение опыта и культуры общества, через осознание социальных норм и ценностей. Актуальной и социально значимой проблемой настоящего времени признается проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, подразумевающая усвоение нравственных принципов, овладение заданными обществом образцами поведения, становление нравственной позиции личности. Одним из важнейших компонентов духовно-нравственного воспи-

тания является формирование личностных ценностей и смыслов, которые определяют поведение человека и выбор его жизненного пути.

Исследованием ценностного базиса личности и аспектов, связанных с данным психологическим образованием, занимались многие отечественные и зарубежные специалисты. Стоит отметить, что единого мнения относительно сущности, определения, структуры рассматриваемого понятия нет. Нам близка точка зрения ученых, согласно которой целесообразным призна-

ется выделение ценностно-смысловой сферы личности, понимаемой как важнейший компонент структуры личности, который задает мировоззренческие установки и поведенческие стратегии (А.Г. Асмолов, В.В. Гулякина, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, Г. Оллпорт, М. Рокич, С.Л. Рубинштейн, А.В. Серый и др.).

Процесс становления личности, в частности ценностно-смысловой сферы, продолжается в течение всей жизни индивида, но, как отмечает С.А. Козлова, обучать азам функционирования в человеческом обществе необходимо как можно раньше [5]. В этой связи в качестве уникального и значимого периода в развитии личности исследователи рассматривают дошкольный возраст. Именно в этот период ребенок активно познает мир и человеческие отношения, усваивает нормы и правила жизнедеятельности.

Дошкольный возраст расценивается в качестве благоприятной основы для формирования фундамента духовности, морали, так как детям присущи чистота восприятия и эмоциональная восприимчивость. На этапе дошкольного детства у ребенка возникает особый интерес к области человеческих отношений, желание их постичь, поэтому для целенаправленного воспитания очень важны приобщение детей к общечеловеческим ценностям, закладка основ духовно-нравственного здоровья.

В настоящее время в исследованиях в рамках проблематики дошкольной педагогики осуществляется поиск педагогических принципов и средств организации жизнедеятельности детей, активизирующих механизмы социально-ценностного ориентирования, а перед современным детским садом

ставятся задачи обеспечения психологического комфорта, гармонии взаимодействия ребенка с окружающим миром, закладки фундамента личностного развития детей. Исследователями признается необходимость разработки игровых технологий воспитания и обучения в дошкольном детстве, органично связанных с игровой субкультурой и актуальными интересами современных детей [4].

В дошкольном возрасте ребенок должен осознать объективность и справедливость общечеловеческих норм, приобрести практический опыт поступков, соответствующих моральным правилам общества, и на его основе – навыки поведения, в которых будут проявляться гуманное отношение к окружающим, ответственное отношение к деятельности.

Формирование ценностно-смысловой сферы ребенка происходит в процессе его многогранной деятельности: в играх, общении, в разнообразных отношениях со сверстниками и взрослыми. Становление системы личностных ценностей ребенка зависит от различных факторов, но следует отметить, что значимую роль в данном процессе играет педагогическое влияние.

Учитывая ряд факторов, а именно: неослабевающую актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, возросшую значимость иностранного языка как способа общения и приобщения к духовному наследию мира, общественный интерес к обучению иностранному языку детей, начиная с дошкольного возраста, и значительный потенциал предмета «Иностранный язык», мы обратили внимание на процесс раннего иноязычного образо-

вания как на средство формирования ценностно-смысловой сферы детей старшего дошкольного возраста.

По нашему мнению, обучение иностранному языку на раннем этапе обладает большим потенциалом в плане формирования ценностно-смысловой сферы личности старшего дошкольника, так как: а) позволяет показать ребенку культурную вариативность современного мира, сформировать толерантное отношение к культурным особенностям других стран; б) способствует включению детей дошкольного возраста в разнообразные по содержанию и эмоционально-притягательной форме виды деятельности, раскрывающие рефлексивные способности ребенка; в) благоприятствует проявлению личностной активности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, проявлению ценностных отношений; г) дает возможность обратиться к темам, близким, понятным ребенку, и проработать их с аксиологических позиций.

С учетом специфики образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, нами была разработана и апробирована педагогическая технология, ставящая своей целью формирование ценностно-смысловой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования.

Технология предусматривала:

- последовательное освоение дошкольниками предложенного курса иностранного языка (немецкого) в соответствии с постепенным развертыванием его содержания;

- использование форм и методов, обеспечивающих активную позицию ребенка в процессе познания, а также способствующих развитию эмоций,

чувств детей, проявлению ценностных отношений;

- проведение диагностики с целью выявления уровней сформированности ценностно-смысловой сферы личности.

Педагогическая технология строилась с опорой на следующие принципы:

- деятельностный принцип, означающий, что ведущим способом процесса формирования личности старших дошкольников является создание условий, активизирующих проявления личностного и эмоционального опыта детей;

- принцип адекватности, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности ребенка, ориентирующий на соответствие формируемых ценностных представлений приоритетам группы;

- принцип синтетичности, подразумевающий использование совокупности средств и способов воздействия на ребенка, объединенных в единый процесс (музыкальное и художественное оформление, зрелищность, игровое пространство, реквизиты и т.д.);

- принцип правдоподобия, основанный на конструировании ситуаций, аналогичных ситуациям реальной жизни; на создании атмосферы, побуждающей «поверить» в игровые обстоятельства; на конструировании атрибутов игры;

- принцип личного проживания, фиксирующий особую роль эмоционально-чувственной сферы, благодаря которой происходит оценивание и отношение рассматриваемого феномена к системе личностно значимых/незначимых ценностей; ориентирующий на обеспечение условий для эмоциональной включенности ребенка в деятельность, в игровые ситуации. В процессе игровых ситуаций, созданных в рамках

раннего иноязычного образования, ребенок приобретал опыт, частично переносимый в реальную жизнь.

Исследователи по-разному очерчивают круг ценностей, формируемых в дошкольном возрасте. Так Ю.П. и Л.Н. Азаровы [1] подчеркивают важность приобщения дошкольников к таким общечеловеческим ценностям, как самосознание личности, мировоззрение, демократия, долг и дисциплина, свобода и любовь, добро, истина, красота, справедливость. Н.С. Ежкова [3] обозначает семь основных ценностей, которые в совокупности определяют ценностно-ориентационный аспект содержания образования детей дошкольного возраста: Человек и его Жизнь, Семья, Труд, Знание, Родина, Красота, Мир. В представлении Н.В. Космачевой [6] фундаментальной ценностью, перспективной для формирования с дошкольной ступени образования, выступает сам Человек, его жизнь, здоровье и благо.

Обозначим систему ценностей, на которую мы ориентировали детей старшего дошкольного возраста в ходе внедрения педагогической технологии в воспитательно-образовательный процесс. На основе изучения итоговых результатов, которые должны быть достигнуты детьми при освоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования, нами были выделены три основных направления процесса формирования ценностно-смысловой сферы личности детей старшего дошкольного возраста:

Первое направление мы обозначили названием «Я». В рамках данного направления мы проводили работу по формированию у старших дошкольников ценностных представлений о себе, своих чувствах и эмоциях, а также по формированию ценностного

отношения к здоровью. Для работы в данном направлении мы обращались к таким темам, как «Знакомство» («Bekanntschaft»), «Продукты питания» («Essen und Trinken»), «Мое тело» («Mein Körper»).

Второе направление работы нами было обозначено следующим образом: «Люди, которые меня окружают». Развитие данного направления осуществлялось в процессе изучения таких тем, как «Семья» («Die Familie»), «В магазине» («Im Geschäft»), «Мой друг» («Mein Freund»). Работа педагога была ориентирована на приобщение детей к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, формирование уважительного отношения к окружающим, изучение эталонов обращения, приветствий, культуры поведения, формирование у детей представлений о дружбе.

Третье направление работы было названо нами «Мир вокруг меня». Работу в данном направлении мы вели в процессе изучения таких тем, как «Животные» («Tiere»), «Времена года + Погода» («Jahreszeiten + Wetter»), «Идем на прогулку» («Unser Spazierengehen»). Задачей ставилось формирование у детей целостной картины мира, экологической культуры, представлений об окружающем мире природы, а также бережного отношения к любому проявлению жизни на Земле.

Формирование ценностно-смысловой сферы – процесс достаточно сложный, имеющий определенную протяженность во времени. Данный процесс должен предполагать деликатность в предъявлении и становлении аксиологических позиций. Воздействия педагога необходимо направлять на представление детям в процессе раннего иноязычного образования системы обще-

человеческих ценностей, на создание условий для личностного восприятия ценностей ребенком, на проектирование ситуаций, при которых поступки, соответствующие моральным нормам, становились бы для детей личностно значимыми.

Учитывая все вышесказанное, мы строили работу в соответствии со следующими стадиями:

1 – стадия внедрения системы ценностных представлений в образовательный процесс раннего иноязычного образования и предъявления их воспитаннику;

2 – стадия активизации позитивных переживаний ребенка;

3 – стадия проявления и закрепления ценностных представлений и ценностных отношений в поведении, деятельности.

Нами был разработан комплекс мероприятий, которые вошли в процесс обучения иностранному языку с целью формирования ценностно-смысловой сферы личности старших дошкольников и наполнили ценностным содержанием все тематические разделы курса. Это мероприятия:

- позволяющие расширить и разнообразить ценностные представления детей (использование рифмовок и небольших по объему стихотворений определенного содержания, беседы, проведение тематических занятий и др.);

- активизирующие позитивные переживания ребенка, способствующие вызову его эмоционально-положительной реакции (показ на компьютере слайдов, способствующих формированию интереса и бережного отношения ребенка к окружающему миру; тренинговые упражнения и элементы психогимнастики и др.);

- формирующие собственный опыт ребенка (ролевые игры, игры-упражнения, мини-диалоги).

Курс обучения иностранному языку был представлен семью тематическими блоками, в каждом из которых были выделены обучающая часть (лексические единицы, подлежащие усвоению; материал для аудирования; страноведческий материал), а также воспитывающий компонент. Содержание курса было дополнено и расширено введением нравственно-ценного словаря.

Педагогическая технология предполагала использование большого количества наглядного материала, разнообразных игр, что обеспечивало развитие дошкольников в наиболее близких и естественных для них видах деятельности. В ходе обучения дети осваивали способы общения и взаимодействия, позволяющие проявить доброжелательное отношение, заботу, культуру общения.

В рамках каждого тематического блока развивались коммуникативные умения детей, раскрывались культурные нормы сотрудничества, осваивались ценностные основы деятельности и отношений человека к окружающим, природному миру. Расширялся социальный кругозор дошкольников, представления о дружбе, семейных и родственных отношениях, традициях родной страны и страны изучаемого языка.

Педагог стремился развивать у дошкольников интерес к жизни других народов, эмоциональную отзывчивость и сопереживание, учил активно выражать положительное отношение к миру, дружбе, всему живому. В итоге у детей накапливался опыт самостоятельных, ценностно обусловленных поступков, формировались ценностные представления, ценностные отношения, элементарные соци-

ально-ценностные ориентации, помогающие ребенку правильно выстраивать индивидуальное поведение. Раннее иноязычное образование способствовало раскрытию опыта народа, закрепленного в языке, становлению личности дошкольников путем их приобщения к культуре страны изучаемого языка. В ходе образовательного процесса дети учились слушать и слышать собеседника, понимать и признавать мысль другого, оценивать и сопоставлять культурные ценности иной нации со своими, принимать их.

В ходе опытно-экспериментальной работы по апробации педагогической технологии нами были также определены критерии и показатели, позволяющие диагностировать уровни сформированности ценностно-смысловой сферы личности. В данном качестве мы рассматривали:

- когнитивный критерий, связанный с наличием у ребенка определенных знаний, ценностных представлений о важном и значимом в жизни каждого человека, с осознанием данных категорий. Качественными показателями данного критерия выступали степень сформированности важнейших понятий (таких как семья, дружба, здоровье и др.), широта ценностных представлений ребенка;

- эмоциональный критерий – критерий принятия информации о ценностях, отражающий наличие у детей положительных эмоций от деятельности, ориентированной на уважение и терпимость к другим, на бережное отношение к окружающей природе. В качестве показателей данного критерия рассматривались степень эмоциональной отзывчивости старших дошкольников; чувства, возникающие в процессе общения со сверстниками, взрослыми; интерес к миру природы;

- поведенческий критерий, базирующийся на способности дошкольников решать соответствующие их возрастным возможностям проблемные ситуации, находить правильные решения в ситуациях морального выбора. Показателями данного критерия являлись устойчивые потребности индивида и определенный стиль поведения.

В соответствии с перечисленными критериями мы отобрали и модифицировали методики, позволяющие оценить уровни сформированности ценностно-смысловой сферы личности детей дошкольного возраста. Были использованы следующие методики: «Разложи картинки» (разработана нами по аналогии с методикой «Сюжетные картинки» Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко [8]), рисовальные пробы «Это все мое, родное» (разработана нами на основе методик «Рисовальные пробы» Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко [8] и «Рисунок моего окружения» Л.И. Борщевой [2]), «Сферограмма» (автор Н.Е. Щуркова).

На заключительном этапе уровни сформированности ценностно-смысловой сферы личности дошкольников были оценены с помощью методик «Иерархия ценностей» (разработана на основе методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и адаптирована для дошкольного возраста), «Незаконченные предложения» (авторы Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко [8]), «Поделитесь игрушкой» (авторы Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко [8]). Диагностика по окончании практического этапа опытно-экспериментальной работы в целом показала позитивную динамику процесса формирования ценностно-смысловой сферы личности старшего дошкольника в процессе раннего иноязычного образования.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. В процессе исследования было выявлено преобладание у детей экспериментальной группы численных показателей, соответствующих высокому и среднему уровням, у воспитанников контрольной группы – показателей, соответствующих низкому уровню сформированности ценностно-смысловой сферы личности.

2. Произошли изменения в предпочтении детьми ценностей (от предпочтения сугубо материальных ценностей к ориентации на ценности духовные).

3. Возросли активность детей на занятиях, актуализация интереса к миру, окружающим людям и явлениям (что отразилось в вопросах, сообщениях детей, их поведении на занятиях).

4. Обогастилось и усложнилось содержание общения, его направленность на соответствие нравственным нормам, взаимопонимание между детьми.

5. Произошел переход от нестойких, эпизодически возникающих отношений к устойчивым и осознанным проявлениям ценностных представлений, отношений и ориентаций.

Полученные результаты позволяют судить о действенности разработанной и апробированной педагогической технологии, направленной на формирование системы личностных ценностей старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования, о возможности и целесообразности использования раннего иноязычного образования в качестве средства формирования ценностно-смысловой сферы личности старшего дошкольника.

### Литература

1. Азаров Ю. П., Азарова Л. Н. Босоногие Сократы : Приобщение дошкольников к общечеловеческим ценностям // Дошкольное воспитание. 1996. № 6. С. 20 – 28.
2. Борщева Л. И. Организация инновационной проектной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Пятигорск, 2011. 194 с.
3. Ежкова Н. С. Образование с позиций возрастных ценностей // Дошкольное воспитание. 2007. № 4. С. 6 – 9.
4. Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки педагога – традиции и инновации : коллектив. моногр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. 417 с.
5. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 416 с.
6. Космачева Н. В. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2011. № 4. С. 17.
7. Краснощекова Н. В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения. Ростов н/Д. : Феникс, 2006. 304 с.
8. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / Л. Н. Кулешова [и др.] ; под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб. : Речь, 2002. 694 с.

V. N. Kartashova, A. V. Ambetal

TO THE QUESTION OF VALUE-SEMANTIC SPHERE FORMATION  
OF THE PRESCHOOL AGE INDIVIDUAL

The article deals with the problem of laying the foundation of value basis, forming a system of personal values of the individual. The particular attention is paid to early foreign language education and its potential to have an impact on the process of value-semantic sphere of the child personality in preschool age. The organization of early foreign language teaching on the axiological basis is characterized.

**Key words:** *value-sense sphere of personality, early foreign language education, preschool age, technology of education.*

УДК 372.881.1

*Л. Н. Николаева, Е. Ю. Жекова*

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС НА УРОКАХ  
РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ  
В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Задача освоения ФГОС является первоочередной в современной школе, однако система этой работы еще не сложилась в практике. Для решения задач, связанных со стандартизацией образования, необходима опора на новейшие исследования в области дидактики. Этому может служить обобщенное знание как средство для обучения не только отдельным предметам, но и предметам одного цикла или одной образовательной области. В статье речь идет о знании высокой технологичности – предметных модальностях как дидактическом выражении предметности обучения в контексте культурологической теории содержания образования.

**Ключевые слова:** *языковое образование, предметность обучения, предметная модальность, универсальные учебные действия, общеучебные умения и навыки, межпредметные связи, учебный предмет, познавательная деятельность учащихся, урок.*

Задача освоения ФГОС является первоочередной в современной школе, однако система этой работы ещё не сложилась в практике. Для решения задач, связанных со стандартизацией образования, необходима опора на новейшие исследования в области дидактики. Этому может служить обобщенное знание как средство обучения не только отдельным предметам, но и

предметам одного цикла или одной образовательной области, например предметам языкового цикла (образовательная область «филология»). Знанием высокой технологичности являются предметные модальности, выражающие дидактическую идею предметности обучения в контексте культурологической теории содержания образования.

В документах о федеральных государственных образовательных стандартах (2010 г.) задача овладения образовательными универсалиями поставлена достаточно широко и предусматривает формирование у учащихся и универсальных учебных действий, и общеучебных умений и навыков, и ключевых компетенций/компетентностей [1]. Особенность современного обучения – в необходимости для учителя существенного расширения дидактических знаний в области методики преподавания конкретной дисциплины. Это реально доказывает, что дидактика выполняет методологическую функцию для частных методик, что особенно важно для осуществления инновационной деятельности в современном образовании. Рассмотрим дидактические особенности учебных предметов «русский язык» и «иностранный язык» с позиции их ведущих функций.

Теоретическую основу ФГОС и овладения ими составляют культурологическая теория содержания образования и деятельностный подход. Культурологическая теория содержания образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) определяет единый для всех учебных предметов дидактический состав содержания образования: 1) знания (о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве), 2) опыт репродуктивной деятельности, 3) опыт творческой деятельности, 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, людям, миру, к себе [2]. В то же время в каждом учебном предмете эти элементы представлены в «разных пропорциях», и среди культурологического инварианта со-

става содержания есть доминирующий элемент – он определяет ведущую функцию учебного предмета, т.е. ту цель, ради которой этот предмет включается в учебный план (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина).

Общее между предметами «русский язык» и «иностранный язык» заключается в том, что ведущая функция того и другого предмета определяется коммуникативной деятельностью и опытом деятельности (репродуктивной и творческой), предусматривающей чтение, письмо, говорение, понимание, диалогическое взаимодействие в условиях устной и письменной коммуникации. В содержании обоих предметов также имеют место и другие элементы состава содержания: знания и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, людям, миру, к себе. Однако имеются и *существенные различия* между этими предметами: одно из них заключается в том, что русский язык (как родной язык) является метаязыком, и качественное (желательно безупречное) владение им влияет на изучение всех других предметов, в том числе и иностранного языка.

Родной язык является языком самоидентификации человека, а потому в освоении русского языка как культурной ценности следует придерживаться принципа К.Д. Ушинского о том, что «пока жив язык в устах народа, жив и народ; многое может создать народ, но язык – никогда: умер язык в устах народа – умер и народ». Забота о сохранении родного языка как культурной ценности – составная часть образовательных, воспитательных и развивающих задач уроков по русскому языку.

Каждый предмет открывает ученику определенную часть культуры, зафиксированную в знаниях, способах деятельности, ценностях, и этим культурным богатством должен овладеть каждый ученик. Иностранный язык выполняет важную социокультурную функцию для ученика: приобщает к культуре другой страны, другого народа, к его исторически сложившимся ценностям, знакомит с историей народа, экономикой, наукой, искусством, политикой государства, с его традициями и положением в мире. В изучении иностранного языка большую роль играют межпредметные связи с гуманитарными, социальными, естественными науками, с искусством и технологиями. Это относится и к предмету «английский язык», значение которого в мире повысилось благодаря активному межкультурному взаимодействию в науке, экономике, искусстве, в образовании и обучении.

Требования к результатам изучения русского и иностранного языка определяются универсальными учебными действиями и ключевыми компетенциями, их дидактической основой являются общеучебные умения и навыки – этот вопрос подробно рассмотрен в работах [4; 5]. Недостатком в использовании культурологической теории содержания образования в школьном обучении было то, что все предметы изучались в одинаковой, неизменной форме названного состава: сначала знания, потом деятельность по их усвоению, затем формирование опыта ценностного отношения. В современной дидактике появились работы, в которых рассматривается новое понятие – предметность обучения [6; 7]. Под предметностью обучения

понимается «замысел о форме и способе деятельности по распределению содержания образования в соответствии с поставленной целью» [7]. Это обуславливает разную последовательность развертывания состава содержания образования (учебного материала): от опыта деятельности к знаниям и ценностному отношению к действительности, от опыта ценностного отношения к знаниям и деятельности, от знаний к опыту деятельности и опыту эмоционально-ценностного отношения – они (варианты инвариантного состава) названы *предметными модальностями*. Выделены знаниевая (базовая), деятельностьная, ценностная и субъектно-личностная модальности – последняя является результирующей формой интеграции всех элементов состава содержания, освоенных учеником [7]. На уроке, в контексте его дидактических и методических задач, используется комплекс, или совокупность, модальностей. Их взаимосвязь обуславливает динамику урока, подчиненную задачам развития учащихся, поскольку структура предметной модальности гарантирует целостный характер опыта репродуктивной и творческой деятельности учащихся на разных этапах урока и методологически обоснованное усложнение учебного познания.

В своё время была доказана дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений, сущность которой состоит в том, что универсальные учебные действия (УУД) соотносятся с общеучебными умениями и навыками (ОУУН) как содержание и форма [3]. В то же время специальными исследованиями установлена взаимосвязь между ключевыми компетенция-

ми и общеучебными умениями: ОУУН являются инвариантной частью ключевых компетенций и компетентностей, в то время как предметные знания, умения, навыки – их вариативной частью, что и позволяет применять ключевые компетенции в широком познавательном и практическом диапазоне [4; 5] на основе интеграции психологического, дидактического и предметно-методического знания.

Познавательная деятельность учащихся по изучению учебного материала органично выстраивается в структуре предметной модальности, и потому достигается культурологическая полнота его освоения, что и требуют ФГОС. Формулирование цели и задач урока ориентировано на содержание ФГОС и на полноту культурологического состава содержания образования в учебном материале. Непрерывность и последовательность психолого-педагогического цикла усвоения знаний – от восприятия до рефлексии – позволяет осуществить сцепление предметных модальностей и, соответственно, обеспечить непрерывную работу по формированию УУД, ОУУН, ключевых компетентностей, добиваясь прочности усвоения учебного материала. Кроме того, в задачах по реализации коммуникативных УУД и ОУУН необходимо учитывать познавательные функции научного знания – описательную, объяснительную, предсказательную: описать объект, объяснить причины и механизмы его действия/поведения, предсказать возможные последствия. Только тогда можно говорить о том, что ученик знает, умеет, владеет УУД. Изучение русского языка в школе направлено:

❖ на то, чтобы совершенствовать навыки речевой деятельности: аудирование, говорение, письмо;

❖ обучать работе с текстом – определять тему, микротемы, главную мысль; сжимать информацию; передавать при изложении особенности стиля и типа речи данного текста;

❖ развивать личностные и регулятивные УУД: действия смыслообразования, целеполагание, планирование деятельности;

❖ воспитывать чувство сопереживания, аккуратность в оценочных суждениях (избегать поспешности в оценках поступков других).

Например, обучение учащихся 7-го класса важному умению – писать изложение – целесообразно осуществить в следующей логике.

**I. Формулирование целей урока осуществляем как реализацию *субъектно-личностной модальности*:**

а) не объявляя тему урока, учащимся предлагается выразить свои ассоциации, связанные со словом «изложение». Суммируя и обобщая сказанное, распределяем высказывания: изложение – 1) пересказ какой-либо информации; 2) учебное задание, вид письменной работы. Последний ответ стимулирует следующий вопрос:

б) какое чувство испытываете во втором случае? (ответы учащихся: утомляемость, скуку, раздражение, отсутствие интереса); отсюда вопрос:

в) почему? что мешает сделать работу по написанию изложения интересной, творческой? (ответы учащихся: «страх перед длинным текстом», «надо слушать внимательно», «много запоминать», «писать много»).

Далее ученикам предлагается выявить пути преодоления препятствий: они называют, а учитель систематизирует и обобщает ответы учащихся:

- составление плана;
- умение сжимать текст;
- преодоление лени;
- воспитание волевых качеств – внимания, усидчивости и т.д.

Ученикам становится понятно, что умению писать изложение надо учиться. После этого учитель объявляет тему урока – «Обучающее изложение» и задает ученикам вопрос: «Какие цели поставите перед собой?».

Следующая часть урока связана с чтением рассказа «Руслан» (он и является содержательной основой обучения изложению). Эта часть включает первичное чтение рассказа, первичную проверку восприятия, вторичное чтение рассказа с последующим определением его частей, то есть ценностно-смысловых «отрезков» текста. Эта часть работы выполняется в *знаниевой (традиционной) модальности*.

**II.** Самостоятельная работа в группах. Учащимся предлагается провести работу по сокращению/сжатию текста. Перед работой ученикам задаются вопросы: «Что нежелательно сокращать в художественном тексте?» (ответ учащихся: изобразительные средства). «Какие это средства?» (ответ учащихся: эпитеты, метафоры, сравнения). Эта работа и последующая (позиции III и IV) выполняются в *деятельностной модальности*.

**III.** Повторное чтение, выделение ключевых слов, главной мысли текста и формулирование опорных фраз, раскрывающих содержание, смысл и развитие сюжета (составление плана текста).

**IV.** Составление текста (учащиеся произносят по предложению, цепочкой).

**V.** Подведение итогов, рефлексия деятельности, включая позицию VI, выполняются в *ценностной модальности*.

**VI.** Для выяснения необходимости формирования подобных навыков работы с текстом на других предметах учащимся даётся задание: **«Перестройте последовательность предложений 1 – 6 и составьте алгоритм работы над текстом: для этого восстановите цепочку действий, пронумеруйте их»**. Работа выполняется индивидуально на заранее подготовленном для каждого листе.

1. Разбить текст на смысловые части.
2. Определить тему, главную мысль текста.
3. Найти ключевые слова.
4. Внимательно прочитать текст от начала до конца.
5. Продумать, как будут связываться части при пересказе.
6. Пересказать текст вслух (или письменно).

**Правильный ответ, к которому приходят учащиеся, отражает их рефлексию всей деятельности на уроке (4 – 2 – 1 – 3 – 5 – 6).** (На следующем уроке учащиеся будут писать изложение).

Таким образом, успешному решению задач урока способствовали такие педагогические условия, как:

- 1) структурирование содержания изучаемого материала (темы) в соответствии с предметными модальностями, адекватными культурологическому составу содержания образования, сцепление которых позволило организовать деятельность учащихся в режиме её усложнения и развития;

- 2) ориентация содержания и деятельности учащихся на формирование

УУД, ОУУН и ключевых компетенций;

3) опора на логико-дидактический подход (взаимосвязь описания, объяснения и предсказания) в работе с информацией, а также: а) просмотровое чтение и прогнозирование развития событий в рассказе; б) общее понимание с выборкой необходимой информации и абстрагирование от второстепенной или несущественной информации; в) детальное понимание запрашиваемой информации с последующей ее систематизацией и обобщением;

4) развитие организационных и коммуникативных навыков в условиях групповой работы на общий результат – с применением частично-поисковых (эвристических) методов и элементов исследовательского метода, предполагающего самостоятельность работы учащихся в группе; развитие навыков самоконтроля и самоанализа; дальнейшее совершенствование умений и навыков публичных выступлений.

На уроках английского языка (например, в 7-м классе при изучении темы «Австралия: географические и природно-климатические особенности страны») имеют место следующие виды деятельности:

1) познавательная (на этапе приобретения новых знаний);

2) коммуникативная (в условиях групповой работы и элементов КСО);

3) преобразовательная (в условиях групповой работы и элементов КСО);

4) ценностно-ориентировочная.

На уроке предусмотрено формирование универсальных учебных действий:

1) *познавательных* как взаимосвязи информационных и интеллектуальных общеучебных умений;

2) *коммуникативных*: а) уметь организовывать взаимодействие в группе; б) уметь предвидеть (прогнозировать) последствия коллективных решений; в) уметь оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учётом своих учебных и жизненных речевых ситуаций; г) уметь при необходимости отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее, учиться подтверждать аргументы фактами;

3) *регулятивных*, связанных с организационными умениями (целеполагание и целеосуществление, самоконтроль, самокоррекция и др.);

4) *личностных* (ценностно-смысловых).

Конкретно на данном уроке формируем следующие общеучебные умения:

1) организационные,

2) информационные и интеллектуальные:

- умение работать с информацией (сжимать текст, конструировать, составлять гипертексты (таблицы и схемы));

- извлекать основную или запрашиваемую информацию из текста;

- работать с различными источниками информации (учебник, словарь, карты и таблицы, видео- и аудиоматериалы, ИКТ-ресурсы, презентации);

3) коммуникативные (умения монологической речи, диалога).

Специальные предметные умения, формируемые на уроке:

1) компенсаторные (умение прогнозировать содержание текста, опираясь на заголовок, карты и картинки, использовать контекстуальную догадку

и синонимы при дефиците языковых средств);

2) специальные (умение находить социокультурные реалии в тексте, семантизировать слова на основе языковой догадки, словообразовательного анализа).

Важную содержательную основу урока составляют межпредметные связи с географией (физической и экономической), культурологией, историей, поэтому логика урока опиралась на системно-деятельностный подход. Коммуникация учителя и учащихся на уроке осуществляется только на английском языке. **Организационный этап и подготовка к восприятию** нового материала (целеполагание и планирование деятельности) строятся на основе *субъектно-личностной модальности*. **Изучение нового материала** (работа с текстом учебника, работа в группах с заданиями) проводится на основе *знаниевой модальности*. **Этапы самоконтроля/самокоррекции, первичного закрепления и применения знаний, их обобщения и систематизации** строятся на основе *деятельностной модальности*.

Важной частью урока иностранного языка является рефлексия деятельности.

**Рефлексия.** Этот этап также осуществляется в логике *деятельностной модальности*, т.е. в русле коммуникативной деятельности учащихся на английском языке. В этом плане можно говорить о доминировании деятельностной модальности в структуре урока, и это правомерно с точки зрения ведущей функции предмета, требований стандарта (ФГОС) и содержания самого стандарта по иностран-

ному языку. Этот этап выявляет ценностный и личностный смысл урока и его результатов. Выполнение домашнего задания предусматривает эвристическую деятельность учащихся, выбор материала для его выполнения, т.е. продвижение ученика в русле *ценностной модальности*, закрепляющей и опыт усвоения знаний (и сами знания), и опыт деятельности, и опыт отношений.

**Домашнее задание.** Ответить на вопрос: «Согласны ли вы с утверждением, что Австралия – страна поразительных контрастов?». Используя материалы таблиц, докажите это. По выбору учащихся – доклад или презентация по теме:

1. Животный и растительный мир Австралии.
2. Аборигены: вчера и сегодня.
3. Знаменитые австралийцы.

На различных этапах урока реализовались различные модальности в их сцеплении «субъектно-личностная – знаниевая – деятельностная – ценностная», и это стало тем условием, которое обеспечивало целостность и содержательно-деятельностную непрерывность усложняющейся учебно-познавательной деятельности учащихся всего класса и на всем протяжении урока. Поэтому определенно можно говорить о том, что использование предметной модальности в организации учебного материала оптимизирует процесс обучения на уроке и в системе учебного процесса.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983.
3. Перминова Л. М. Дидактические условия взаимосвязи школьных стандартов первого и второго поколений // Школьные технологии. 2010. № 3. С. 3 – 9.
4. Николаева Л. Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2009.
5. Перминова Л. М., Николаева Л. Н. Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход // Педагогика. 2009. № 2. С. 18 – 26.
6. Предметность обучения в школьном образовательном процессе : монография / под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. М., 2012.
7. Перминова Л. М. Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. 2012. № 11. С. 71 – 85.

L. N. Nikolaeva, E. Yu. Jekova

**IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL  
STANDARD AT THE LESSONS OF RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES  
IN THE CONTEXT OF THE SUBJECT-ORIENTED EDUCATION**

The task of mastering the Federal state educational standard is a priority in modern school, but this work has not yet happened in practice. To solve the problems related to the standardization of education, one must rely on the latest research in the field of didactics. Common knowledge might be the tool for not only individual subjects teaching, but also for one cycle or one educational area subjects teaching. In the article the knowledge of high technology – subject modalities as didactic expression of the subject-oriented education in the context of the cultural theory of educational content is touched upon.

***Key words:** language education, the subject-oriented education, subject modality, universal educational actions, general learning skills, interdisciplinary connections, cognitive activity of students, a lesson.*

## ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ВЫБОР СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы методологии, теории и практики перестройки управления развитием образовательной организации в условиях интеграции, связанной с укрупнением образовательных структур, в которые объединяются разноуровневые образовательные организации – дошкольные, общеобразовательные. Управление общеобразовательным комплексом (кластером) требует принципиально новых подходов.

*Ключевые слова:* интеграция в образовании, образовательный комплекс (кластер), стратегия управления.

Интегративные процессы в обществе (в геополитике), образовании являются не только началом перемен, но и завершают процессы стабилизации ценностей как ментальной основы развития институционализованного общества. Одним из мощных механизмов интеграции, в том числе в образовании, является комплексность, структурно представленная кластерами (общеобразовательными кластерами). Кластер как соединение однородных, но функционально различных элементов в новую целостность, может рассматриваться как самостоятельное целое, обладающее определенными свойствами. В образовании создание кластеров, или школ-комплексов, ставит новые задачи перед управлением, решение которых связано с новыми методологическими подходами к управленческой деятельности образовательным учреждением нового типа.

В каждом конкретном случае принципы организации кластера зависят от целей и условий объединяющихся и взаимодействующих структур. Ценным в кластере является возможность взаимной ресурсной под-

держки участников кластера, учитывая, что кластер рассматривается и развивается благодаря согласованному управлению внутри кластера как содержательно-деятельностный и ценностно-ориентированный объект.

Настоящее время развития теории и практики характеризуется активным обращением к философскому знанию: рефлексия науки становится предметом философских исследований. Ныне философия управления оказывается в фокусе философских размышлений (В.С. Диев, Р.А. Мирзоян, Д.А. Новиков, Е.Ю. Русяева и др.) [1; 2; 3 и др.]. Однозначный подход в этой проблематике пока не сформирован, имеет место дискуссионное обсуждение философских, аксиологических, технологических и других аспектов управления, и этого нельзя не учитывать в выборе философско-методологических ориентиров в теории и практике управления и менеджмента.

Отметим те позиции, которые имеют непосредственное отношение к деятельности образовательных организаций как гуманитарных систем. Так, В.С. Диев полагает, что филосо-

фия управления рассматривает аксиологические, гносеологические и методологические основания человеческой деятельности в процессах управления. Д.А. Новиков, дифференцируя понятия «управление» и «менеджмент», определяет философию управления как «раздел философии, связанный с осмыслением, интерпретацией управленческих процессов и управленческого познания, исследующий сущность и значение управления» [3, с. 23], а под философией менеджмента (как вершиной менеджмента) понимается им «раздел науки об управлении, занимающейся обобщением закономерностей успешной управленческой практики» [3, с. 24]. Важно, что в условиях активно идущих интегративных процессов в образовании, средоточием которых являются управление и управленческая деятельность, менеджмент оказывается «вложенным» в управление [3], становясь стимулом в укреплении связей между теорией и практикой, именно практика (т.е. область менеджмента) ставит вопросы перед управлением. В настоящее время наибольшие изменения претерпели система общего образования и система дошкольного образования, которая представлена в свете современных преобразований как первая ступень общего образования.

Сегодня в российской системе образования произошла значительная реструктуризация сети образовательных учреждений. В мире переосмыслена роль образования, и к нему предъявляются новые требования, хотя и от прежних задач образование никто не освобождал. Появились школы-комплексы, часть детских садов вошла в их состав. Стираются границы между разными уровнями образо-

вания, например между школьным и дошкольным образованием, в этих условиях проблема согласования образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования становится первоочередной.

Как эти изменения повлияли на эффективность работы образовательных организаций? Какие критерии эффективности школ и дошкольных образовательных учреждений существуют в мировой практике? В фокусе внимания управленческой деятельности – общеобразовательный комплекс.

Формирование крупных образовательных комплексов в Москве вызвано необходимостью создания оптимальных условий для развития всех субъектов образовательных отношений. Однако особые затруднения руководители таких организаций испытывают в вопросах управления из-за отсутствия научно-обоснованных систем управления, обеспечивающих доступность, качество и эффективность образования, подготовку педагогических кадров к реализации ФГОС.

Каждое образовательное учреждение, вошедшее в комплекс, должно развиваться по своей образовательной траектории и пройти все стадии развития организации, **но только с ускорением**. Придать ускорение каждому, исходя из анализа начального состояния на момент реорганизации в образовательный комплекс. Какие это стадии? В философии управления выделяют четыре этапа рассмотрения управленческой деятельности:

– концептуальный уровень (использующий максимально общие категории и не претендующий на операциональность (практическое решение);

– аналитический (декомпозиция и детализация описания деятельности объектов управления, позволяющий обнаружить общесистемные закономерности функционирования);

– уровень/этап синтеза (обобщающе-конкретизирующий описание деятельности объектов и субъектов управления, позволяющий находить наиболее эффективные закономерности их деятельности);

– уровень/этап реализации (максимально конкретный, операциональный, учитывающий все конкретные аспекты как управленческой деятельности, так и деятельности объектов управления в конкретных условиях [3]).

**Цель развития образовательного комплекса** предлагает три уровня его самореализации (предварительно выявить уровень развития образовательных учреждений, входящих в образовательный комплекс):

**1-й уровень** – локальные изменения в стратегии развития образовательной организации – улучшение, обновление, рационализация отдельных участков жизни образовательной организации.

**2-й уровень** – модульные изменения в стратегии развития образовательной организации – комплексные нововведения и их реализации.

**3-й уровень** – системные изменения стратегии развития образовательной организации – полная реконструкция образовательной организации, затрагивающая все компоненты её деятельности

Как выровнять индивидуальную траекторию развития субъектов образовательного комплекса?

1. Применить закон ускорения, т.е. на каждую последующую стадию освоения тратить меньше времени, чем предыдущую.

2. Придать ускорение развитию структурных элементов образовательного комплекса – это значит:

– создать организационно-педагогические условия для объединения ресурсов (методологических, мотивационных, кадровых, личностных, информационных, психологических, управленческих);

– создать организационно-педагогические условия для развития всех субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей);

– организовать все виды поддержки, способствующие развитию всех субъектов образовательного процесса;

– разнообразить ассортимент образовательных услуг, обеспечить их качество;

– своевременно на основе объективной, полной, конкретной информации принимать управленческие решения, направленные на инновационное развитие комплекса и его структурных элементов.

Факторы, которые оказывают прямое влияние на управление образовательным комплексом:

– качество подготовки руководителя, привлечение на должность компетентных специалистов (качество образовательной организации не может быть выше качества руководителя);

– руководитель и его команда должны быть эффективными менеджерами, постоянно совершенствуя управление;

– обеспечение адресной поддержки каждому управленцу (финансиро-

вание, структура управления в подразделении, стимулирование, повышение квалификации).

У руководителей образовательных комплексов для обогащения профессионально-личностной культуры управления новыми смыслами и значениями в ходе реализации образовательного процесса должны быть сформированы профессиональные компетенции в области управленческой деятельности:

– готовность организовывать командную работу для решения задач развития образовательной организации;

– готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт;

– готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;

– способность формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики;

– готовность изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа;

– готовность исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы.

Необходимо разрешить основное противоречие между современными

требованиями к качеству образования и качеством применяемых технологий управления, учитывая формирование компетенций, необходимых для занятий профессиональной деятельностью (учитель, воспитатель ДОО, педагог дополнительного образования, психолог).

Этой цели могут служить программа «выравнивания» готовности педагогического коллектива к саморазвитию; непрерывное улучшение результатов (преодоление ключевой опасности, стоящей на пути развития любой лидерской организации – привычки к успеху). Развитие образовательной организации возможно при создании модели управления развитием современного образовательного комплекса, которая сейчас проходит опытно-экспериментальную проверку; модель включает следующие компоненты: теоретико-методологический, диагностический, целевой, структурно-содержательный, технологический, рефлексивно-оценочный.

**Теоретико-методологический** компонент включает *философский* уровень (философские знания о человеке как высшей ценности, взаимосвязь теории и практики в процессе познания, рассмотрение управления как социального процесса в динамической взаимосвязи структуры и содержания и другие, философия управления), *общенаучный* уровень: системный подход к управлению, мотивационный, деятельностный, рефлексивный, компетентностный, личностно-ориентированный, средовой. Во взаимодействии с ними реализуются *аксиологический* и *кластерный* подходы.

**Аксиологический** подход. Эффективность любой управленческой деятельности зависит от культивиро-

вания такой системы ценностей, которая признает человека высшей ценностью, «сначала человек, а потом дело, которому он служит».

**Кластерный** подход. Образовательный кластер определяется как среда, в которой каждое структурное подразделение или педагог могут взаимодействовать по вопросам совместной работы: обмениваться идеями, консолидировать ресурсы, создавать инновационный интеллектуальный продукт и т.д.

Цель образовательного кластера – создать организационно-педагогические условия для инновационного развития образовательной организации, предусматривающей преемственность образовательных программ разного уровня, обеспечивающей высокое качество образования.

**Специально-научный** уровень: основы технологии инновационной деятельности, теории педагогического творчества, управления качеством образовательного процесса и др.

Организационно-педагогическая модель реализует совокупность принципов управления – принцип вариативности (расширяет возможности выбора личностью программного информационного и процессуального обеспечения саморазвития на основе самопознания), полисубъектного взаимодействия, демократизации и гуманизации, непрерывности и последовательности управленческих взаимодействий, оптимальности и эффективности и др.

Опираясь на многообразие методологических подходов в их системной согласованности, необходимо обеспечить содержательное наполнение общеобразовательного кластера. Учитывая сложность интегративной

организации, представляется необходимым выделить следующие направления:

а) социально-экономическое содержание с учетом его природного контура, включающее деятельность его экономического сектора, включая экологические проблемы и состояние окружающей природной среды;

б) образовательное содержание, обусловленное ценностями: патриотизм, гражданственность, семья, труд, искусство, наука, здоровье и др.;

в) духовно-ценностное содержание, определяемое содержанием и потенциалом учреждений культуры (музеи, библиотеки, театры, храмы и др.);

г) связи внутри кластера как связи взаимодействия его структур.

**Технологизация развития образовательной среды в условиях кластеризации.** Образовательная среда обусловлена взаимосвязанными факторами (условиями), обеспечивающими образование человека. Однако в этом случае предполагается включенность обучающегося в образовательное пространство. Здесь обучающийся не может занимать позицию внешнего независимого наблюдателя. Он занимает внутреннюю позицию. Нельзя не согласиться с позицией В.Г. Воронцовой, которая обращает внимание на то, что понятие среды предполагает наличие окружения. Необходимо переосмысление связей между ребенком и его окружением [4].

Традиционно основной целью дошкольного образования была подготовка ребенка к школе, т.е. подготовка к освоению нового вида ведущей деятельности – учения (учебной деятельности). Однако учителя начальной школы достаточно часто отмечали, что хотя многие первоклассники,

пришедшие в школу после детского сада, умеют читать (хотя среди задач дошкольного образования нет такой задачи), владеют весьма разносторонними знаниями, порой превосходящими школьную программу, однако к условиям школьного обучения они подготовлены недостаточно и потому имеют проблемы, которых, казалось бы, быть не должно, учитывая тщательность работы воспитателей со своими питомцами. Так, в числе недостатков дошкольного образования, тормозящих адаптацию первоклассников к школьным условиям, нередко называют низкий уровень сформированности навыков самоорганизации, неустойчивость внимания, затруднения в выделении главного слова в тексте, в коммуникации со сверстниками в условиях групповых форм организации познавательной деятельности (сформулировать вопрос, построить связный ответ) и др.

В условиях интеграции образовательных учреждений цели и задачи дошкольного образования должны простирались не «до порога школы», а проектироваться на всё пространство начального общего образования: воспитатель мыслит и организует работу с ребенком так, чтобы все время держать в поле своего внимания **двухуровневую цель**, которая в некоторой степени может быть сравнима с *уровнем актуального развития* (подготовка ребенка к школе: новая мотивация, понимание грядущих изменений, новый распорядок дня, новые условия и цель активной деятельности, навыки для овладения письмом и др.) и *зоной ближайшего развития ребенка* (создание устойчивой базы

образовательных универсалий общеучебного характера, готовность к формированию волевых усилий при положительном эмоциональном отношении к учебной деятельности как деятельности произвольной в течение довольно длительного времени (урока, учебного года и т.д.). Однако чтобы воспитатель имел возможность реализовать эту задачу, ему необходимо знать, что представляет собой **учение** как системный процесс. Формирование у ребенка предпосылок к овладению учением не отменяет известного знания о том, что ведущей деятельностью дошкольника является игра, и ее значение будет еще долго сохраняться в жизни и деятельности ребенка даже с приобретением новых знаний и умений.

Итак, для развития образования необходимы:

- опора на философию управления и философию менеджмента;
- интеграция инноваций в образовательный процесс;
- анализ потенциала методик и технологий преподавания;
- понятие «эффективная школа – это результативная школа»;
- результативность – одна из главных проблем в процессе обновления российской школы (соответствие внешним заданным стандартам, образцам, требованиям);
- учет значимости отсроченных результатов как показателя эффективности системы образования;
- концентрация всех ресурсов на достижение значимых результатов;
- анализ управленческих технологий.

**Литература**

1. Диев В. С. Управление. Философия. Общество // Вопросы философии. 2010. № 8. С. 35 – 42.
2. Мирзоян Р. А. Управление как предмет философского анализа // Вопросы философии. 2010. № 4. С. 35 – 47.
3. Новиков Д. А., Русяева Е. Ю. Философия управления // Вопросы философии. 2013. № 5. С. 19 – 26.
4. Шарай Н. А., Николаева Л. Н., Вдовина Т. В. Образовательный кластер: организация и управление // Инновации в образовании. 2014. № 6. С. 84 – 89.

**N. A. Sharay**

**INTEGRATION IN EDUCATION: THE CHOICE OF MANAGEMENT STRATEGY**

In the article the questions of methodology, theory and practice of restructuring of the educational organization's management in the context of integration associated with the consolidation of educational structures are considered. The combination of multilevel educational organization – preschool and general education is meant. The management of general education complex (cluster) requires fundamentally new approaches.

**Key words:** *integration in education, educational complex (cluster), management strategy.*

### **РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

В статье раскрывается сущность и структура здоровьесориентированной дидактической системы учителя. Показано значение дидактической системы учителя в сохранении, укреплении и формировании здоровья учащихся. Представлен опыт развития здоровьесориентированной дидактической системы учителя в реальной практике школьной методической работы.

***Ключевые слова:** здоровьесориентированная дидактическая система учителя; развитие; сохранение, укрепление и формирование здоровья учащихся, школьная методическая работа.*

Отечественная теория и практика педагогики здоровья накопили значительный потенциал средств обучения, воспитания и развития здоровой личности школьников. В современной научно-методической литературе широко представлены здоровьесориентированные образовательные технологии (ЗОТ). Однако использование таких технологий не только не решило проблем обеспечения здоровья учащихся в образовательном процессе, но в ряде случаев привело к его обострению. В значительной степени такое положение в практике обусловлено компилятивным применением учителями ЗОТ без учёта принципов их отбора, сочетания и использования; несоответствием предлагаемых дидактических инноваций условиям и возможностям образовательной организации и самого учителя, особенностям учащихся и их реальным учебным возможностям, специфике предмета, теме и цели учебного занятия. Кроме

того, фрагментарный, механический перенос многими учителями идей, элементов ЗОТ на собственную практику без осмысления, «вживания» и адаптации к индивидуальной системе работы часто оказывается неэффективным, приводит к дополнительным затратам сил, времени учителей и учащихся. Осмысление полученных результатов со временем обусловило крушение мифа о ЗОТ как панацеи решения валеологических проблем. Стало ясно, что нет и не может быть готовых «сценариев» здоровьесориентированной деятельности учителя. Как следствие, в последние годы по сравнению с серединой 90-х годов прошлого столетия наметилась устойчивая тенденция полного или частичного отказа педагогов от массового использования ЗОТ. В этой связи актуализируется проблема развития здоровьесориентированной дидактической системы (ЗДС) учителя. Идея создания такой системы не отрицает значимости

широко представленных в печати авторских технологий обучения школьников без потерь здоровья. Более того, именно зрелая дидактическая система учителя выступает одним из ведущих условий осознанного восприятия и применения учителем здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих образовательных технологий.

Потребность в обеспечении здоровья учащихся определяет необходимость развития ЗДС учителя на всех этапах его многоуровневой подготовки. В контексте нашего исследования ЗДС учителя трактуется как динамичная совокупность ценностно-целевого, когнитивно-операционального и рефлексивно-оценочного компонентов, направленных на сохранение, укрепление и формирование здоровья ученика в образовательном процессе общеобразовательной организации.

Ценностно-целевой компонент ЗДС включает в себя мировоззрение, «философию» учителя, ценности здоровья, ЗОЖ, здоровьесберегающей педагогической деятельности, цели воспитания, обучения и развития здорового человека.

Когнитивно-операциональный компонент составляют знания в области общей педагогики, психологии, физиологии, гигиены, знания принципов и закономерностей процесса обучения, специальные знания по конкретному учебному предмету, педагогические умения, ключевые понятия («здоровье», «здоровьесберегающий образовательный процесс», «здоровьесберегающая дидактическая система учителя»), сущностные, структурные и функциональные характеристики ЗДС; возрастные психофизиологические особенности учащихся; факторы сниже-

ния здоровья учащихся в процессе обучения; здоровьесберегающие педагогические концепции и технологии; критерии и способы оценки эффективности ЗДС учителя и др.

Операциональный аспект представляет собой совокупность приёмов, методов, форм и технологий обучения, которыми владеет педагог и использует их в процессе обучения школьников «без потерь здоровья». Для ЗДС учителя характерна следующая система умений: формулировать цель и задачи УПД, ориентируясь на сохранение здоровья учащихся; отбирать содержание учебного материала в соответствии с целями учебного занятия; осуществлять выбор способов обучения, соответствующих целям, содержанию учебного занятия, психофизиологическим, учебным возможностям учащихся; определять оптимальный уровень сложности и трудности учебного занятия в соответствии с возможностями учащихся; адаптировать имеющиеся педагогические технологии к условиям и возможностям школы, учебному предмету, уровню подготовленности учащихся и их индивидуальным особенностям; определять педагогические условия, обеспечивающие эффективность использования образовательных технологий или отдельных элементов в практической деятельности; выявлять состояние и эффективность образовательного процесса и дидактической системы с позиции выделенных критериев и показателей

Рефлексивно-оценочный компонент ЗДС учителя отражает его готовность к творческому использованию педагогических, психологических, гигиенических, физиологических знаний

и умений в практической деятельности. Результат позволяет оценить степень реализации желаемых целей в соответствии с выделенными критериями. Ведущим критерием оценки ЗДС учителя следует считать степень достижения цели сохранения, укрепления и формирования здоровья ученика (показатели физического, психического и социального компонентов здоровья ученика, а также показатели культуры здоровья школьника (мотивационный, когнитивный, операциональный и личностно-творческий компоненты). Не менее важным критерием оценки ЗДС является уровень профессиональной компетентности учителя, предполагающий творческое использование валеологических знаний и умений в практической деятельности.

Включение учителей в деятельность по развитию индивидуальной ЗДС – сложный и противоречивый процесс, осуществляющийся неравномерно и скачкообразно, с присущими ему тупиковыми ситуациями. Как показывает практика, педагоги не сразу осознают необходимость и важность развития ЗДС. Экспериментальная деятельность учителей Белгородской области свидетельствует о том, что целесообразно начинать работу с небольшой группой педагогов, которые уже имеют практические наработки в области обеспечения здоровья школьников и хотят лишь систематизировать и обобщить свой опыт. Использование методов стимулирования, рефлексивного и мотивационного управления дает возможность руководителю общеобразовательной организации «вернуться лицом» к учителю, учесть его потребности и интересы, ненасильственно включить в процесс созидания но-

вого. Открытые уроки, показ положительных результатов здоровьеориентированной деятельности участников творческой группы, данные комплексной диагностики, выступления руководителей школ, специалистов и ведущих методическими объединениями перед педагогическим коллективом способствуют дальнейшему включению учителей в инновационную работу.

Следующий шаг связан с утверждением на педагогическом совете общешкольной методической темы, например, «Развитие здоровьеориентированной дидактической системы учителя в условиях интенсивного обучения». В рамках общешкольной темы формулируются и утверждаются темы предметных методических объединений. Так, тема методического объединения учителей математики и информатики может быть определена как «Здоровьесберегающие педагогические технологии в индивидуальных и дифференцированных формах работы учителя на уроках математики и информатики», учителей методического объединения русского языка и литературы – «Формирование и коррекция нравственного здоровья школьников на уроках литературы» и т.д. Таким образом, дидактическая система учителя на уровне предметных методических объединений отражает «особенное» с учётом своеобразия предметной области, интересов и потребностей педагогического объединения. Вместе с тем индивидуальные дидактические системы, исходя из особенного, ориентируются на идеи, отражающие все стороны бытия человека в природе, обществе и культуре.

Большую роль на этом этапе играет консультационный отдел, организованный с целью оказания помощи педагогам в разрешении возникающих затруднений. По заявкам учителей консультации проводят приглашенные учёные (педагоги, медики, биологи), а также специалисты школьных служб (психолог, логопед, социальный педагог, инструктор по ЛФК), учителя-методисты, завучи. В целом включение учителей в процесс развития ЗДС требует больших усилий и затрат времени представителей администрации и самих педагогов. Опыт показывает, что часть учителей проявляет пассивность, неверие в успех, сомнение в своих профессиональных возможностях. Неверной является ориентация только на тех учителей, которые сразу же активно включаются в рассматриваемую инновацию. Важно активизировать внутренний творческий потенциал каждого педагога, «побуждать», а не «понуждать» учителя к инновационной деятельности, максимально учитывая его индивидуальные особенности.

Принципы человекоцентрированного управления процессом развития ЗДС требует от руководителя общеобразовательной организации поиска таких средств, которые с наибольшей оптимальностью обеспечили бы направленность педагогов на саморазвитие собственной системы обучения школьников. Принципу «побуждать, а не понуждать» отвечают основные положения концепции педагогического стимулирования, сущность которой заключается в комплексном и взаимосвязанном характере применения моральных побуждителей, ориентирующихся на индивидуально-типологические особенности

педагогов. В основу условной типологизации учителей нами положена теория отношений. В этой связи все учителя, участвовавшие в исследовании, были условно разделены на группы в соответствии с различным отношением к себе как субъекту деятельности по саморазвитию ЗДС, отношением к самой деятельности и отношением к ЗДС. В ходе исследования акценты были сделаны на степени осознания учителем своих профессиональных возможностей и способностей, на наличии творческой позиции педагога, интереса и потребности в разрешении имеющихся дидактических затруднений и проблем, совершенствовании педагогического мастерства, на целях и характере выполнения деятельности, осознании значимости развития собственной ЗДС.

Наблюдение за деятельностью учителей и их опрос позволили выделить группу педагогов (23 %), чьи профессиональные ожидания не совпадали с личными. Они безразлично относились ко всем начинаниям в общеобразовательной организации, их не интересовали педагогические новшества. Такие учителя, как правило, проявляли равнодушие к призывам руководителей общеобразовательной организации совершенствовать свою дидактическую систему. Представители этой типологической группы твёрдо отстаивали ценности «знаниевой» парадигмы, сомневались в эффективности предлагаемых новых технологий, являлись тормозом для успешного управления процессом развития ЗДС учителя в педагогическом коллективе. Учителя этого типа противодействовали организаторам эксперимента, настраивали других против включения в работу творче-

ской группы. Причины такого поведения скрывались за имевшимися ранее неудачами, разочарованием в достижении успеха и оценки со стороны администрации общеобразовательной организации. В работе с этой группой проектировались ситуации, при которых идея нововведения превращалась в инициативу учителей.

Ко второй группе были отнесены учителя (42 %), которым требовалось гораздо больше времени для принятия решения о включении в эксперимент. Они не проявляли инициативу, но и не отставали от других. Эти учителя осторожно принимали всё новое, чтобы быть не хуже других. Необходимость обобщения своего опыта для участия в аттестации стимулировала их повышать своё мастерство и развивать свою дидактическую систему. Им требовалась поддержка и сотрудничество с коллегами и администрацией. Поэтому целесообразным было включение таких педагогов в работу творческих групп.

Учителя третьей группы (25 %) стремились реализовать себя в своей профессиональной деятельности, самоутвердиться в глазах своих коллег и руководителей, для них был важен собственный авторитет в общеобразовательной организации. Они постоянно соотносили свои профессиональные достижения с успехами коллег. Такие учителя смело брались за «новое», но легко «остывали», если не добивались скорого успеха. В работе с такими учителями важно было создать необходимые условия для максимального использования выявленных возможностей.

К четвёртой группе мы отнесли учителей (10 %), чьи профессиональные и личностные интересы совпада-

ли. Они ожидали получить новые идеи для совершенствования своей здоровьесориентированной деятельности, увидеть возможности для ее обновления, осмыслить имеющиеся педагогические проблемы и найти пути их решения, в целостном виде представить свою систему валеологической работы с учащимися. В здоровьесориентированной деятельности они стремились реализовать свои потенциальные возможности. Такие учителя высоко ценились в коллективе, к ним обращались за помощью и советом. Перед руководителем общеобразовательной организации стояла задача обеспечить рост профессиональных возможностей этой группы учителей, определив индивидуальную траекторию развития ЗДС, привлечь педагогов к работе в консультационном пункте.

Проведённая работа подтвердила важность и эффективность использования такого комплекса стимулов, побуждающих учителей к саморазвитию своей ЗДС, как личный пример руководителя образовательного учреждения, организация соревнования, гласность результатов деятельности учителя, предоставление возможности для самообразования и повышения квалификации; изучение, обобщение и распространение в практике других учителей авторской ЗДС; оказание доверия, расширение объёма ответственности и прав; уважение и одобрение со стороны руководителя, похвала при коллективе; поощрение поиска словом, вниманием и т. д. Наиболее эффективными оказались методы показа лучшего опыта педагогов по организации здоровьесберегающего образовательного процесса на уроке и

предоставления им возможности участвовать в аттестации на более высокую категорию, получение морального удовлетворения от результатов своего труда.

Прежде всего перед нами стояла задача теоретически и технологически подготовить включившихся в эксперимент педагогов. С этой целью мы выделили из «проблемного поля» систему знаний и умений, необходимых учителю для построения и развития ЗДС. Именно они стали предметом изучения на теоретико-практических семинарах для учителей общеобразовательной организации. Программа семинарских занятий предусматривала индивидуальную и групповую работу с педагогами по устранению затруднений, заявленных в «проблемном поле» на основе проведенного на первом этапе диагностического исследования. Содержательная подготовка учителей включала актуализацию дидактических, методических, психологических, физиологических и гигиенических знаний.

Проведенное исследование подтвердило, что для успешного профессионального саморазвития педагогу необходимо иметь целостное представление о ЗДС. На семинарах педагоги практиковались в умении формулировать цель и задачи УПД, ориентируясь на сохранение здоровья учащихся в процессе обучения; отбирать содержание учебного материала в соответствии с целями учебного занятия; осуществлять выбор приемов, методов, средств, технологий обучения, соответствующих целям, содержанию учебного занятия, психофизиологическим, учебным возможностям уча-

щихся; определять оптимальный уровень сложности и трудности учебного занятия в соответствии с половозрастными, индивидуальными и учебными возможностями учащихся.

Большое внимание уделялось обучению педагогов умению адаптировать здоровьеориентированные технологии к условиям и возможностям школы, учебному предмету, уровню подготовленности учащихся и их учебным возможностям, индивидуальным и психологическим особенностям школьников; определять психолого-педагогические и методические условия, обеспечивающие эффективность использования технологий или отдельных элементов в практической деятельности; выявлять состояние и эффективность образовательного процесса и ЗДС с позиции выделенных критериев и показателей; изучать, обобщать и описывать собственную ЗДС и опыт работы коллег.

Опыт показывает, что на данном этапе целесообразно создавать временные коллективы учителей – творческие и проблемные группы, объединяющие педагогов разных специальностей на основе сходных дидактических проблем, психологической совместимости, сработанности, групповой дифференциации, различия жизненного и профессионального опыта, личностных и профессиональных ожиданий, интересов, уровня подготовленности и т. д. Работа учителей в творческих и проблемных группах, обмен опытом, достижения коллег стимулировали творческое применение педагогами полученных на семинарах знаний и умений в процессе обучения школьников. Интенсифицирующее воздействие руководителя школы заключа-

лось в создании условий для самостоятельного обнаружения учителем своих дидактических затруднений и проблем, поиска необходимой информации для их решения.

Важным условием эффективности деятельности руководителя общеобразовательной организации по развитию ЗДС состоит в определении ее исходного состояния. Для этого, как прави-

ло, используется программа наблюдения за деятельностью учителя на учебном занятии по организации здоровьесберегающего образовательного процесса, проводится исследование утомительности урока, осуществляются самодиагностика дидактических затруднений учителей и выявление положительного опыта по развитию ЗДС.

### Литература

1. Ирхина И. В., Ирхин В. Н., Собянин Ф. И. Здоровьеориентированная дидактическая система учителя физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2005. № 4. С. 54 – 56.
2. Ирхина И. В., Богачева Е. А. Опыт проектирования здоровьесберегающей дидактической системы учителя // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации (международ. науч.-теорет. журн.). 2006. № 2 (18). С. 282 – 286.
3. Ирхина И. В., Ирхин В. Н. Сущность здоровьесориентированной дидактической системы учителя // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 11 – 14 нояб. 2013 г. / науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е. М. Дорожкин; д-р пед. наук, проф. В. А. Федоров. Т. II. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. С. 77 – 79.
4. Ирхина И. В. Развитие дидактической системы учителя в контексте антропологической парадигмы / Вестник Владимирского государственного университета. 2013. № 13 (32). С. 80 – 88.

**I. V. Irhina**

### **DEVELOPMENT OF THE TEACHERS' HEALTH-ORIENTED DIDACTIC SYSTEM IN CONDITIONS OF METHODOLOGICAL WORK**

The article reveals the essence and structure of the teachers' health-oriented didactic system. The article demonstrates the value of the teachers' didactic system in the preservation, strengthening and formation of students' health. The experience of the development of the teachers' health-oriented didactic system in real teaching practice of school methodological work is presented.

**Key words:** *the teachers' health-oriented didactic system; development; the preservation, strengthening and formation of students' health; school methodological work.*

**К ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ  
ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ  
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В статье рассматриваются проблемы профессиональной адаптации выпускников педагогических направлений, проанализированы результаты анкетирования молодых педагогов, проведенного в Архангельской области, представлен анализ опыта по профессиональной поддержке молодых педагогов и намечены шаги по созданию системы сопровождения выпускников педагогических направлений.

*Ключевые слова:* профессиональная адаптация, молодой педагог, профессиональная среда.

Вопрос подготовки педагога, в полной мере отвечающего всем запросам общества, из разряда «вечных». Но в иные моменты особо остро ощущается необходимость существенных изменений в педагогическом образовании, поскольку социальные перемены требуют иных качеств у профессионала, занимающегося воспитанием, образованием и развитием подрастающего поколения. Сегодня педагог должен обладать теми компетенциями, которые ранее не предъявляла к нему так явно социальная обстановка в России. Так, существенно возросло количество детей, требующих к себе особого педагогического сопровождения: одаренные дети, дети мигрантов, дети с ограниченными возможностями. К тому же изменились технологии преподавания: профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» устанавливает, что современный педагог должен обладать общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетентностями [4]. При этом

современный педагог должен обладать высоким инновационным потенциалом, ощущать потребность в постоянном самосовершенствовании, быть способным быстро принимать адекватные решения, успешно выстраивать коммуникацию с детским коллективом и каждым его членом, родителями, коллегами.

В связи с этим встает вопрос о содержании образовательных стандартов укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки», а также о технологиях их реализации. Думается, весьма оправданно введение прикладного бакалавриата на направлениях этой укрупненной группы направлений подготовки профессионалов с высшим образованием. Это позволит существенно увеличить количество учебного времени, отведенного на практику, а также даст возможность студентам постепенно адаптироваться к условиям будущей профессиональной деятельности в рамках стажировки.

Но как бы хорошо ни было организовано профессиональное обучение будущего педагога, оно, тем не менее,

не может подготовить его на все случаи жизни. Поэтому трудности, обусловленные новизной, неожиданностью ситуаций и обстоятельств, неизбежны и закономерны у молодых людей, не имеющих еще соответствующего социального и педагогического опыта. Как отмечал в 80-е гг. XX в. С.Г. Вершловский, это не только трудности, естественные для начального этапа, но и более глубинные, связанные со сформированными взглядами и убеждениями, способностью к сотрудничеству и контактам в педагогическом коллективе, проверкой личных и профессионально значимых качеств, профессиональной подготовкой и иные [1]. К тому же сейчас молодой педагог, как и много лет назад, сразу же после окончания вуза оказывается в тех же условиях, что и педагог опытный: те же классы, с таким же количеством обучающихся, та же ответственность за качество подготовки, те же требования со стороны родителей и общества в целом.

Именно поэтому крайне необходимо создание поддерживаемой на уровне государства системы профессионального сопровождения молодого педагога. Подобная система должна решать следующую задачу: оказывать методическую, психологическую, организационную и другие виды помощи начинающему учителю. Можно предположить, что существенную роль в процессе оказания профессиональной помощи молодым педагогам могут играть вузы федерального значения, ведущие подготовку педагогов, поскольку образовательные организации такого типа в полной мере могут реализовывать модель непрерывного педагогического образования, включая

поствузовский период. Все созданные федеральные университеты в той или иной мере осуществляют подготовку педагогов по направлениям укрупненной группы направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки», реализуют программы повышения квалификации педагогов и профессиональной переподготовки.

В настоящий момент в ряде регионов осуществляется поддержка молодых учителей силами муниципальных структур, курирующих образование. Так, в Архангельской области во многих муниципальных управлениях, отделах или департаментах образования работают школы молодого педагога. В программу деятельности этих школ обязательно включаются обучающие семинары, круглые столы, практикумы по решению профессиональных задач, на которых рассматриваются вопросы методики преподавания предмета, особенности работы с родителями, специфика обучения детей, требующих особого педагогического внимания, правовые аспекты педагогической деятельности, а также проведение выставок педагогических находок, открытых уроков как молодых, так и опытных педагогов. Такие школы, как правило, рассчитаны на курс от одного до трех лет. Часто модули программы Школы молодого педагога завершаются этапом саморефлексии. Это может быть творческая работа, открытый урок, методическая разработка, рефлексивный дневник и др.

В ряде случаев такие школы могут функционировать на базе общеобразовательных школ. Так, благодаря инициативе завуча по воспитательной работе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Архангель-

ска Натальи Владимировны Чижовой в рамках реализации регионального гранта работает Школа молодого педагога. Слушателями этой школы являются молодые педагоги школ Архангельска, а также Северодвинска и Новодвинска.

В связи с тем что расположенный в Архангельске Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова в январе 2014 г. стал пилотной площадкой в рамках реализации Концепции поддержки развития педагогического образования [2], крайне важно установить взаимодействие между региональными государственными структурами, курирующими образование, и университетом, что позволит лучше узнать насущные проблемы молодых педагогов, внести корректировки в процесс подготовки педагогов, а также объединить усилия в процессе сопровождения выпускников педагогических направлений.

У Института педагогики и психологии САФУ имени М.В. Ломоносова имеются давние традиции по поддержке выпускников педагогических направлений [3]. Ежегодно на базе института проводятся круглые столы, конференции, семинары, посвященные вопросам педагогики начальной школы, музыкального педагогического образования, логопедии, специальной педагогики, социальной педагогики.

В соответствии с планом работы на 2014 г. по реализации научного проекта «Создание системы сопровождения выпускников педагогических направлений федерального университета» (грант РГНФ 14-06-00645) преподавателями Института педагогики и психологии САФУ имени М.В. Ло-

моносова в феврале – марте 2014 г. было проведено пилотажное исследование по выявлению проблем адаптации у выпускников педагогических направлений федерального университета к профессиональной среде.

При проведении исследования был использован метод анкетирования для выявления мнения испытуемых как о качестве базового педагогического образования, так и о проблемах, возникающих на первых этапах профессионализации молодых педагогов. В исследовании приняли участие 165 молодых педагогов, работающих в общеобразовательных школах Архангельска, Новодвинска и Северодвинска и имеющих стаж работы от месяца до 2,5 лет; часть из них посещает занятия Школы молодого педагога при МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Архангельска. На момент исследования из 165 испытуемых высшее профессиональное педагогическое образование имели 103, среднее педагогическое – 62 человека.

Анализ полученных данных позволил сделать ряд выводов.

Ни один из опрошенных не имеет официально закрепленного педагогического звания; часть из них, тем не менее, отмечает, что обращаются в случае затруднения к более опытным коллегам, при этом указывает на то, что считают наиболее опытными и способными помочь коллег не старше 45 – 50 лет.

Профессиональную подготовку, полученную в вузе/колледже, молодые педагоги оценивают как достаточную (51,8 %) или высокую (35,7 %). Но эти же педагоги делают акцент на том, что испытывают затруднения в методике преподавания предметов (62 %) и счи-

тают, что им не хватает знаний о психологических особенностях детей (62,5 %). Это противоречие можно объяснить, на наш взгляд, тем, что молодые педагоги не могут применить в практической профессиональной деятельности все, что изучили в процессе теоретической подготовки.

На вопрос: чем вызвано их решение работать в школе после окончания обучения в вузе/колледже? – испытуемые могли выбрать из предложенных вариант ответа или дать свой. В ходе анализа выяснилось, что решение работать учителем в школе после окончания вуза, колледжа у испытуемых связано, прежде всего, с интересом к работе с детьми (62,5 %) и перспективами творческого самовыражения (62,5 %). Продолжительность летнего отпуска отметили как существенный фактор 56,2 % испытуемых. В анкетах половины испытуемых отмечена определённая безальтернативность выбора после обучения на педагогическом направлении («Никуда не устроиться с педагогическим дипломом»).

Определённый оптимизм вселяет то, что более половины опрошенных не жалеют о своем решении работать в образовательной организации (82,4 %).

Участники опроса ценят в работе педагога помимо возможности работать с детьми и возможности творческого самовыражения, также ощущение социальной значимости, возможность чувствовать, что выполняешь важную государственную задачу.

К основным проблемам, мешающим полноценному профессиональному становлению молодого учителя, опрашиваемые относят низкую стартовую зарплату педагога (93,8 %) и трудности в работе с родителями обучающихся (56,5 %). Следует отметить,

что именно на эти проблемы указывали исследователи и в 80-е гг. прошлого века, например, С.Г. Вершловский.

Кроме этого участники опроса считают недостаточно комфортными такие условия педагогического труда, как:

- организация рабочего места учителя (кабинет, мебель) – 50 %;
- IT-оснащение рабочего процесса, включая доступ в Интернет – 56 %;
- недостаточное количество средств, выделяемое на расходные материалы для подготовки к занятиям, включая возможность ксерокопирования – 50 %;
- отсутствие и уровень объектов комфорта и здоровья, доступных учителю (комната отдыха, тренажёрный зал, бассейн и т. п.) – 87,5 %;
- объём и регулярность выплат стимулирующих надбавок – 56,5 %.

Необходимо отметить, что в большей степени молодых педагогов не устраивает в работе в школы следующее:

- излишние дополнительные нагрузки (отчёты, участие в общешкольных делах, работа в школе в каникулярное время, ремонт кабинетов, организация детского питания и др.) – 87,5 %;
- трудности во взаимоотношениях с детьми – 50 %;
- переутомление и усталость, возникающие из-за интенсивности нагрузок – 68,8 %.

Поскольку начинающие учителя, в том числе и посещающие Школу молодого педагога, высказались о недостатке компетенций в области методики, психологии, педагогики (что и предполагалось перед началом анкетирования), необходимо было выяснить, какие формы работы они считают наиболее удачными.

Анализ анкет показал, что, с точки зрения опрошенных, наиболее эффективными формами педагогического мастерства начинающего учителя могут быть следующие:

- посещение открытых уроков опытных педагогов – 81,3 %;
- повышение своей квалификации на курсах (по методике преподавания школьных предметов, психологии, конфликтологии) – 93,8 %;
- стажировка в лучших школах города, региона, страны – 43,8 %;
- самостоятельное проведение открытых уроков, подготовленных совместно с методистом, более опытным педагогом, завучем и т. п. – 43 % .

При этом участники опроса считают, что наиболее актуальными темами курсов повышения квалификации, семинаров, консультаций, тренингов должны быть следующие:

- взаимодействие с родителями – 50 %;
- способы реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения – 43,8 % ;
- повышение мотивации школьников к изучению предмета – 56,5 %;
- особенности работы с отстающими школьниками – 50 %;
- развитие исследовательских умений школьников – 50 %;
- критерии и показатели эффективности урока – 56,5 %;
- современные педагогические технологии – 43,8 %.

В анкете был приведен некоторый перечень возможных аспектов повышения квалификации, по каждому из них представлен ряд вопросов. Участники анкетирования могли выбрать пять, по их мнению, наиболее важных, а также предложить свои варианты

ответа. В перечне предполагаемых ответов авторами опроса сознательно не был указан вариант, связанный с нормативно-правовым обеспечением педагогической деятельности. Ни один из участников опроса не назвал эту тему как возможную для повышения квалификации.

Также ни один из молодых педагогов, участвующих в исследовании, не предполагает в качестве возможного направления повышения квалификации менеджмент в образовании. Вероятно, это является показателем того, что на первых этапах профессиональной деятельности более важными оказываются проблемы, связанные с профессиональной деятельностью педагога-предметника, что вполне понятно: молодой специалист пока переживает проблемы вхождения в профессию и не всегда предполагает возможности карьерного роста, тем более в ближайшем будущем.

Что касается профессиональных перспектив, то следует отметить, что несмотря на то, что у молодых педагогов возникает ряд трудностей на первых этапах профессиональной адаптации в конкретной школе, всё-таки большинство из них планирует продолжать работу в той же школе и постепенно повышать свою квалификацию (75 %). Как возможный вариант в своей профессиональной деятельности испытуемые рассматривают переход на работу в другую более престижную, профессионально привлекательную школу (31,2 %), а также поступление в аспирантуру (12,5 %) и получение второго высшего образования (18,8 %), вплоть до завершения педагогической деятельности (31,2 %).

Результаты проведённого пилотажного исследования могут являться

основанием для разработки рекомендаций по оказанию помощи молодым педагогам на первых этапах профессионального становления, совершенствования подготовки специалистов педагогических направлений в вузах и курсов повышения квалификации педагогов, изменения условий педагогического труда в школах. Но прежде всего данные, полученные в ходе анкетного опроса, могут послужить основой для определения функций и задач системы профессионального сопровождения выпускников педагогических направлений. Как показывают данные опроса, сегодня молодой педагог сталкивается в начале профессиональной карьеры с теми же проблемами, что и молодые учителя, например, советского периода. Это и низкий уровень стартовой зарплаты, и сложности взаимоотношений с детьми, родителями, коллегами, неуверенность в собственных профессиональных компетенциях и другие. Получается, что в стране до сих пор не создана система профессиональной подготовки педагога, в полной мере способствующая быстрому и эффективному вхождению вчерашнего студента в профессиональную среду. Думается, было бы вполне логично, если бы федеральные университеты, реализующие подготовку педагогов, взяли на себя миссию стать федеральными центрами по обеспечению теоретического, психолого-педагогического и методического сопровождения процесса профессионализации выпускников педагогических направлений, и в том числе центрами непрерывного педагогического образования. На базе федеральных университетов при условии тесного сотрудничества с федеральными и региональными органами государ-

ственной власти, органами местного самоуправления, а также педагогическими сообществами могут функционировать центры и лаборатории педагогического мастерства, которые осуществляли бы многоаспектную профессиональную поддержку педагогов, сопровождение профессиональной деятельности педагога и способствовали распространению прогрессивного опыта; структуры, реализующие программы повышения квалификации для педагогических кадров и программы профессиональной переподготовки; экспертные советы, квалификационные комиссии.

Успешная карьера, реализация всего накопленного в ходе обучения и профессиональной подготовки потенциала начинающего педагога – сегодня самые важные задачи.

Наиболее эффективным, на наш взгляд, является технологический подход к процессу профессионального сопровождения молодого педагога, поскольку именно он помогает выстроить систему, в работе которой намечаются определенные этапы и стадии, а результаты деятельности, осуществленной на каждом этапе или стадии, подвергаются обязательной рефлексии (в том числе и саморефлексии), после чего возможна (а может быть, и обязательна) корректировка программы деятельности. В качестве средства, позволяющего на каждом этапе анализировать достижение намеченных целей и задач, может выступать профессиональный стандарт педагога.

К сожалению, в настоящий момент на государственном и региональном уровнях система сопровождения молодого педагога не урегулирована, нет ни одного нормативно-правового документа, устанавливаю-

щего статус молодого специалиста и регламентирующего процесс профессионального сопровождения начинающего педагога.

Система профессионального сопровождения молодого педагога в течение первых трех лет работы в школе могла бы состоять из следующих компонентов:

– педагог-наставник – назначаемый администрацией опытный педагог, работающий в одном коллективе с начинающим педагогом, желающий поделиться профессиональным опытом, готовый и умеющий работать с молодыми людьми, тесно сотрудничающий с вузом;

– методические объединения молодых педагогов, курируемые совместно опытными педагогами, преподавателями вуза, осуществляющего подготовку по направлениям укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки», и представителями региональных структур, отвечающих за образование.

На примере Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова можно рассмотреть возможную модель системы профессионального сопровождения выпускников педагогических направлений. В составе Института педагогики и психологии САФУ функционируют кафедры, позволяющие оказывать комплексную поддержку молодому педагогу: кафедры педагогики, психологии, специальной педагогики и психологии, педагогики и психологии детства. Педагогический коллектив кафедр хорошо знаком с образовательными стандартами и учебными планами и способен помочь выпускнику применить на практике весь багаж компетенций. Кроме того, методическое сопровож-

дение могут оказать кафедры, которые отвечают за профессиональную подготовку педагогов в соответствии с их квалификацией. Преподаватели этих кафедр принимают участие в профессиональной подготовке студентов во время их обучения в вузе: отвечают за психолого-педагогическую и дидактическую подготовку будущих педагогов, обеспечивают прохождение педагогической практики, курируют курсовые и выпускные квалификационные работы.

В поствузовский период педагоги вуза помогут молодым учителям освоиться в профессиональной среде, сопровождая при решении реальных задач, помогая найти выход в затруднительных ситуациях. Для этого можно выбрать различные формы и приемы: консультационные пункты, научно-педагогическое сопровождение педагогических наблюдений, тьюторское сопровождение, подготовка к участию в конкурсах педагогического мастерства.

Помимо усилий, направленных на работу с молодым педагогом, необходимо осуществлять деятельность по взаимодействию с коллективом и администрацией школы, а также взаимодействовать с региональными структурами, курирующими образование.

Задача системы профессионального сопровождения выпускников педагогических направлений состоит в том, чтобы консолидированными усилиями школы, вуза и исполнительной власти помочь молодому педагогу успешно адаптироваться к условиям профессиональной среды, избежав при этом профессиональной деформации.

Литература

1. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. Л. : Знание, 1983. 32 с.
2. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mpgu.edu/documents/conceptiya-podderzhki-ped-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 25.06.2014).
3. Сковородкина И. З. Модель педагогической подготовки специалиста (на примере федерального университета) // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика : сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 24 – 25 окт. 2013 г. СПб., 2013. С. 78 – 82.
4. Стандарт профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (учитель, воспитатель). М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. 36 с.

**N. V. Glushchevskaya, I. Z. Skovorodkina**

**TO THE PROBLEM OF ADAPTATION OF PEDAGOGICAL PROFILES  
GRADUATES OF THE FEDERAL UNIVERSITY TO THE PROFESSIONAL  
ENVIRONMENT**

The article considers the problems of professional adaptation of graduates of pedagogical profiles. The results of the survey of young teachers, held in Arkhangelsk region, are analyzed. The authors present an analysis of experience in the professional support of teachers and the planned steps for creating a system of tracking graduates of pedagogical profiles.

*Key words: professional adaptation, a young teacher, professional environment.*

УДК 004

*В. А. Полякова*

**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ  
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА  
В ОБЩЕСТВЕ ГЛОБАЛЬНОЙ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Статья посвящена исследованию изменений, которые происходят в структуре и содержании понятия «информационная культура педагога» в информационном обществе на этапе глобальной сетевой коммуникации. Особое внимание автором статьи уделено обоснованию изменений в мировоззренческом компоненте, которые обусловлены вызовами информационного общества и оказывают существенное влияние на методическую систему повышения квалификации педагогов.

*Ключевые слова: информационное общество, глобальная сетевая коммуникация, информационная культура педагога, повышение квалификации педагогов.*

В условиях глобализации, массовой сетевой коммуникации, динамично развивающегося информационного общества закономерно изменяются структура и содержание понятия «информационная культура педагога». На основании исследований в сфере информационной культуры личности (К.М. Войханская, Е.А. Смирнова, Э.Л. Шапиро, А.П. Ершов, М.П. Лапчик, В.М. Монахов, Е.П. Смирнов, И.М. Яглома, Н.И. Гендина, Е.В. Данильчук, С.Д. Каракозов, А.Ю. Квитко и др.) и в соответствии с последними достижениями теории и методики информатизации образования в её психолого-педагогическом и технологическом аспектах [14] нами были выделены основные структурные компоненты понятия «информационная культура педагога» (ИКП) как *составной части общей культуры педагога, представляющие собой совокупность комплекса знаний, умений и опыта, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность педагога по оптимальному удовлетворению профессиональных и личностных потребностей в области отбора, обработки, продуцирования профессионально значимой информации с использованием традиционных технологий и информационных и коммуникационных технологий в психологически комфортных и здоровьесберегающих условиях*):

- мировоззренческий компонент [5; 8];
- когнитивный компонент [4; 5; 6];
- деятельностный компонент [4; 6; 8; 9];
- рефлексивный компонент [8];
- экологический компонент [4, 14];
- коммуникативный компонент [3];

– адаптивный компонент (как готовность и способность педагога к решению профессиональных затруднений с помощью информационных и коммуникационных технологий, умения мобильно реагировать на изменения в информационных ресурсах, рационально организовывать свою деятельность, работать на опережение и др. [10]).

В структуре информационной культуры педагога на современном этапе особое внимание уделяется её мировоззренческой составляющей, поскольку специфические особенности общества глобальной сетевой коммуникации и связанные с ними изменения в аксиологической (ценностной) картине мира являются методологическими основаниями социокультурной модернизации образования [1].

По мнению современных философов, информация в обществе глобальной сетевой коммуникации формирует материальную среду жизни человека средствами инновационных технологий, компьютерных программ и в то же время служит основным средством межличностных взаимоотношений, потому проникновение информации и знания во все сферы человеческого бытия несет с собой существенные *мировоззренческие трансформации*. Рассмотрим факторы, которые в значительной степени оказывают воздействие на мировоззрение и ценности современного человека, определяя тем самым и содержание мировоззренческого компонента ИКП.

В качестве одного из значимых факторов Л.В. Баева выделяет фактор *информационных технологий*: «Информационные технологии меняют сферу коммуникации, сферу познания (получения и обработки данных), сфе-

ру самого бытия (порождают новые виртуальные пространства, новый язык), а также сферу досуга, которая имеет в высокотехнологичном обществе все большее значение» [2].

Так, Л.В. Баева выделяет две взаимосвязанные характеристики информационного общества: *полисубъектность*, которая определяется сетевыми структурами одновременного обмена информацией между множеством различных взаимодействующих субъектов, и его *гибкость, изменчивость*, иницируя в обществе как центростремительные (сближение), так и центробежные (атомизация) процессы. «Постоянно меняющийся мир обрывает многие корни, традиции, заставляя человека одновременно жить в разных традициях, в разных культурах, приспособляться к разным, постоянно обновляющимся обстоятельствам» [2].

От переизбытка информации и коммуникаций у человека возникает ощущение неустойчивости, неуспевания за переменами, разбрасывания сил, потери приоритетной ориентации, что порождает синдром «*разорванного сознания*». Пассивное потребление информации, причем в цифровом виде, все больше вытесняет активные формы досуга, творчества, познания, формирует жесткость мышления, лишает людей непосредственного общения друг с другом, влечет за собой многие негативные формы поведения человека – озлобленность, агрессивность, конфликтность [2].

Информатизация всех сторон человеческой жизни привела к созданию так называемой «*виртуальной реальности*», которая втягивает человека в мир иллюзорной информации и реальности, таит опасность стойкой зависимости (аддикции). По мнению

Н.В. Ситкевич, в ситуации погружения в виртуальный мир человек не стремится к осмыслению потоков информации, которые зачастую не имеют ценностной наполненности и не требуют сознательного информационного выбора с социоаксиологической точки зрения. Человек начинает воспринимать мир как игровую среду, сознавая ее условность, управляемость ее параметров и возможность выхода из нее. «Это, в свою очередь, обуславливает и виртуальное (иллюзорное по содержанию) поведение субъекта – активность *без возможности ответственности* за принятое решение» [15].

Философы отмечают также существенный *рост утилитаризма*, при котором возникает новый виртуальный уровень потребностей и мотивации, где возникают потребности-симулякры и мотивы-симулякры. Это потребности в определенном имидже, во владении знаками и символами, во влиянии на имидж других людей [15]. Погруженность современного человека в мир «вещный»; стремление к приобретению материальных благ, укреплению финансовой состоятельности происходит зачастую в ущерб актам трансценденции, метафизического влечения к высшим идеалам и нравственным ценностям.

Анализируя влияние средств массовой коммуникации на мир объективной реальности, Л.Н. Никитин отмечает их способность не только отражать реальный мир, но и *конструировать* его по своему усмотрению. «Они (СМИ) повсеместно погружают человека не в объективную информацию, а в виртуальную реальность – опредмеченные материализованные человеческие знания, ценности, идеа-

лы, интересы и т.д.» [12], тем самым манипулируя поведением человека.

Среди основных проблем информационного пространства, негативно отражающихся на мировоззрении человека, О.А. Филина выделяет следующие: доступность информации в сети и ее бесконтрольное распространение; негативные явления в нравственной и правовой сфере: нарушение авторского и интеллектуального прав; моральные и материальные затраты пользователей» [17].

По мнению Г.-Х.Б. Дамбаевой, процессы социализации личности в информационном обществе протекают в ситуации манипулирования сознанием и поведением человека, дегуманизации общества [7].

Таким образом, можно согласиться с выводом Н.В. Ситкевич, которая характеризует информационное общество как общество, в котором происходят интенсивные мировоззренческие трансформации, где главными ценностями становятся информация и связанные с ней симулякризация и виртуализация, стимулирующие изменения аксиологических приоритетов взаимоотношений и коммуникации людей. «При этом сама ценность человеческой личности снижается за счет превалирования аспектов утилитарности и прагматичности как в контактах, так и в той информации, которой человек обладает» [15].

Однако, как справедливо замечает Е.В. Тонков, жизнеспособность человека в современных условиях складывается не только из «усвоенных алгоритмов поведения», но и «готовности к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями, что влечет за собой *творческий подход* к деятельности» [16]. Высоко оценивает

роль творчества в информационном мире Л.В. Баева, считая создание электронной культуры, по сути, новым видом творчества, поскольку новые технологии предоставляют «небывалую ранее свободу, формы для самореализации» [2]. При этом, как замечает исследователь, «самореализация пока не стала основанием для самосовершенствования, электронная культура пока лишь развлекает, но не развивает человека, эту же миссию во многом продолжает выполнять прежняя классическая культура, постепенно устранимая из общественного сознания» [2].

Таким образом, социокультурная ситуация общества глобальной сетевой коммуникации определяется существенными *мировоззренческими трансформациями*, которые во многом детерминированы деструктивными ценностными ориентирами. К негативным факторам воздействия информационного общества на мировоззренческую сферу человека можно отнести следующие явления и процессы:

- симулякризация и виртуализация общества, стимулирующие аддикцию и безответственное поведение;
- информационная перегруженность, создающая ощущение психологического дискомфорта;
- переоценка традиционных нравственных ценностей, ведущая к дегуманизации общества и приоритету ценностей «общества потребления»;
- алгоритмизация поведения, снижение уровня общей культуры;
- возможность манипулирования сознанием человека (информационные войны, реклама) и др.

В то же время информационные и коммуникационные технологии способствуют:

– сближению людей за счет преодоления пространственных, социальных, культурных и других барьеров;

– развитию творческого начала в человеке посредством свободы выбора форм для самореализации.

Иными словами, информационное общество обнажает проблему экзистенциального смысла существования человека, что является, по мнению О.А. Филиной, по своей сути духовной и нравственной проблемой, требующей не технологических, но *этических решений* [17], связанных прежде всего с формированием мировоззренческого компонента информационной культуры.

Мировоззренческая составляющая информационной культуры призвана усилить позитивные процессы развития общества глобальной сетевой коммуникации и минимизировать его риски, выступая своеобразным инструментом гармонизации внутреннего мира человека в ходе освоения всего объема социально-значимой информации, поскольку способствует осознанию человеком сущности происходящих явлений, познанию законов и закономерностей распространения информации в обществе и ее воздействия на личность (Л.А. Пронина) [13].

В результате изучения научно-педагогической литературы нами было определено содержательное наполнение мировоззренческого компонента информационной культуры педагога.

Во-первых, мировоззренческий компонент определяется выработкой у педагога собственной позиции, ценностного отношения к объектам и явлениям быстроменяющейся информационной среды, формированием мировоззрения о глобальном информа-

ционном пространстве, информационных взаимодействиях в нем, возможностях и проблемах его познания и преобразования человеком, а также способах формирования этого компонента информационной культуры у своих учеников [6].

Во-вторых, этот компонент связан со знаниями педагога о границах применимости компьютерной техники и приоритете ценности человеческой жизни, здоровья и духовного развития личности; о роли информатики и информационных технологий в развитии современной цивилизации; об информационной инфраструктуре общества, юридических, этических и моральных нормах работы в информационной среде; об информационной безопасности общества и личности, о достоинствах и недостатках, диагностике и прогнозировании процесса информатизации общества и жизнедеятельности человека, тенденций его развития [6].

В-третьих, мировоззренческий компонент проявляется в рефлексии педагогом мотивов, смыслов, целей, качества и результатов своей информационной деятельности как с пользой для других и общества, так и в интересах креативности и личностной самореализации; сочетании личностной свободы, ответственности и самоограничения человека как опыте саморегуляции в информационной среде; обретении собственной позиции в различных ситуациях информационной деятельности, осознанного нравственного выбора личностью индивидуальной точки зрения и линии поведения и др. (Е.В. Данильчук).

В-четвертых, для преодоления негативной тенденции переоценки традиционных ценностей предшествующих эпох

(духовно-культурных, нравственных, материально-экономических) необходима актуализация субъективного, «человеческого», связанного с сознанием (эмоциями, чувствами и пр.), то есть с *этико-эстетическим восприятием* (О.А. Филина) [17].

Наконец, приоритетным для педагога должны стать не столько интеллект ученика, его операциональная успешность, исполнение предписанных функций, сколько «личностная самоорганизация, личностные функции ребенка» [11, с. 15]. Усилиями педагога учебный материал должен обрести смысл и значимость для жизненной самореализации ученика, стимулировать субъектное, мировоззренческое отношение к изучаемому, научить осмысливать содержание образования как основу для удовлетворения собственных запросов и потребностей, формировать у них потребность в собственной интерпретации любых фактов, развивать креативное, творческое начало (Т.Г. Навазова, Е.П. Шеболкина).

Таким образом, под мировоззренческим компонентом ИКП мы понимаем *систему взглядов человека на информационное общество и место человека в нем, понимание природы происходящих процессов; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу личности* [8] (*ценности, идеалы, убеждения, мотивы, потребности, цели, принципы информационной деятельности педагога*), *ориентированную на этико-эстетическое восприятие действительности и её творческое преобразование.*

Мы согласны с мнением Т.Г. Навазовой и Е.П. Шеболкиной, что услови-

ем активизации модернизационных процессов в российском образовании должна стать разработка новых моделей подготовки специалиста: от модели «специалист-профессионал» к модели «профессионал-творческая личность», должны заработать региональные и корпоративные программы развития специалиста. В модернизации нуждается система повышения квалификации педагогов [11, с. 16].

Решением проблемы подготовки учителя как педагога новой генерации в системе высшего и дополнительного профессионального образования, по нашему мнению, должно стать внедрение новых подходов в андрагогическом образовании (тьюторство, коучинг, фасилитация), активное использование интерактивных, деятельностных форм обучения (например, социальное образование Веб 2.0, создание симуляций – миров, пространств для общения и совместной деятельности, активное использование игровых технологий (в том числе веб-квестов, компьютерных игр – геймификация), расширение образовательного пространства за счет использования сферы неформального и информального образования, пристальное внимание к духовно-нравственной сфере будущего педагога и практикующего учителя. Это позволит создать новую методическую систему повышения квалификации в сфере информационных и коммуникационных технологий, реализующую в том числе «имманентную человеку ценностно наполненную потребность в творчестве, в создании новой реальности, таких миров, по отношению к которым он являлся бы создателем» (Н.В. Ситкевич) [15].

Литература

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/97307-pall.html> (дата обращения: 20.08.14).
2. Баева Л. В. Ценностная парадигма высокотехнологичного общества // Вестник ВолГУ. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2011. № 7 – 13. С. 51 – 58.
3. Бирюкова Н. С. Конфликт знания и информации в образовательной парадигме информационного общества // Известия ТПУ. 2011. № 6. С. 70 – 73.
4. Боева А. В., Гордеева Н. О. Компьютерная грамотность менеджера: содержание и структура // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3.
5. Гендина Н. И. Формирование информационной и медиаграмотности в условиях информационного общества: новая инициатива ЮНЕСКО и проблемы российского информационного образования // Научный диалог. 2012. № 1. С. 140 – 161.
6. Данильчук Е. В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Волгоград, 2003. 354 с.
7. Дамбаева Г-Х. Б. Некоторые особенности социализации личности в информационном обществе // Известия ТПУ. 2010. № 6.
8. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. 2000. № 2. С. 41 – 55.
9. Квитко А. Ю. Информационная культура личности // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2010. № 11. С. 162 – 169.
10. Кузьмина О. В. Проявление компетентности во времени у педагогов в ситуациях информационных перегрузок в условиях освоения виртуальных технологий обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 98 – 102.
11. Навазова Т. Г., Шеболкина Е. П. Социокультурный контекст непрерывного педагогического образования // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 11-й Международ. конф. В 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. Вып. 11. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. Ч. II. С. 16.
12. Никитин Л. Н. Виртуальность – этап или тупик ноосферы? // Творческое наследие В. И. Вернадского и современность : сб. тр. междунар. конф. (г. Донецк, 10 – 12 апр. 2001 г.). Донецк : Донбасс, 2001. С. 373 – 377.
13. Пронина Л. А. Информация, информационное общество и человек // Аналитика культурологии. 2008. № 11. С. 251 – 257.

14. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : БИНОМ, 2014. 398 с.
15. Ситкевич Н. В. Аксиологический срез изменений мировоззрения в информационном обществе // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 3. С. 43 – 50.
16. Тонков Е. В. К проблеме цели воспитания и его сущности // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Вып. № 5. Т. 77.
17. Филина О. А. Социальные, культурно-исторические и ценностные основания информационной этики // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2009. № 9. С. 233 – 238.

**V. A. Polyakova**

**WORLD-VIEW COMPONENT OF THE  
TEACHER INFORMATION CULTURE  
IN THE GLOBAL COMMUNICATION NETWORK SOCIETY**

The article is dedicated to the changes that occur in the structure and content of the concept of "teacher' information culture" in the information society at the stage of global communication network. The author gives special attention to the basic changes in the world-view component that caused the challenges of the information society and have a significant impact on the system of methodical training of teachers.

***Key words:** information society, global communication network, information culture of the educator, professional development of teachers.*

---

---

# СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.2

С. А. Завражин

## ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ ПОДРОСТКА – ЖЕРТВЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

В статье раскрывается содержание понятия «школьный буллинг», рассматриваются факторы виктимизации детей в рамках семейной структуры, определяются способы оказания социально-педагогической помощи семье подростка – жертвы школьного буллинга.

*Ключевые слова:* школьный буллинг, виктимность, агрессивность, тревожность, дисфункциональные семьи, социально-педагогическая помощь.

Понятие «буллинг» (от англ. bully – задира, запугивать) рассматривается от узкого значения – видеосъемка драки – до масштабного – насилие вообще. В данной работе под буллингом понимается длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации. Психологический смысл буллинга – самоутверждение за счет систематического унижения другого.

Специалисты выделяют следующие типичные черты учащихся, склонных становиться булли (агрессором): они испытывают сильную потребность господствовать и подчинять себе других учеников, добиваясь таким путем своих целей. Они импульсивны и легко приходят в ярость. Они часто вызывающе и агрессивно ведут себя по отношению к взрослым, включая родителей и учителей, не испытывают сочувствия к своим жертвам. Если это мальчики, они обычно физически сильнее других мальчиков [2, с. 4].

Буллинг во всех возрастах значительно чаще распространен среди мальчиков, это «нормальный» аспект мальчишеской культуры. Мальчики в два-три раза чаще девочек травят других, и они же – главные жертвы буллинга. Травля мальчиками девочек, девочками мальчиков и девочками девочек встречается значительно реже. Очень часто буллинг – парное отношение, за которым стоит не только и не столько неравенство физических сил, сколько дисбаланс власти, позволяющий одному ребенку подчинить себе другого. Большинство булли – высокостатусные в референтной группе мальчики, обладающие хорошими социальными навыками, способностью вести за собой и манипулировать другими, а высокий статус у сверстников, которым они часто злоупотребляют, действует на них подобно наркотику.

Школьный буллинг часто трактуется как форма целенаправленной агрессии, при которой более физиче-

ски крепкие дети нападают на более слабых без какой-либо провокации со стороны жертвы, вызывает у последней острые переживания неуверенности, вины и стыда. Подобные нападки помимо физической или вербальной агрессии проявляются в форме вымогательства, морального унижения, приводя к отчуждению и изоляции жертвы. Педагогический коллектив школы прямо или косвенно может быть включен в ситуацию буллинга, демонстрируя пренебрежение или прямое давление в отношении уязвимых учеников, потворствуя организованной травле или даже поощряя ее [5, с. 40].

Наиболее подвержены запугиванию неуверенные, боязливые дети, имеющие недостатки внешности, низкое самоуважение. Они склонны к депрессии и чаще своих ровесников думают о самоубийстве. Они часто не имеют близкого друга и успешнее общаются со взрослыми, нежели со сверстниками.

Школьный буллинг можно разделить на три вида:

1. Физический школьный буллинг – умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений и др.

2. Психологический школьный буллинг – насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путём словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, которыми умышленно причиняется эмоциональная неуверенность. К этой форме можно отнести:

– вербальный буллинг, где орудием служит голос (обидное имя, с которым постоянно обращаются к жертве, обзывания, дразнение, распространение обидных слухов и т.д.);

– обидные жесты или действия (например, плевок в жертву либо в её направлении);

– запугивание (использование агрессивного языка тела и интонаций голоса для того, чтобы заставить жертву совершать или не совершать что-либо);

– изоляцию (жертва умышленно изолируется, выгоняется или игнорируется частью учеников или всем классом);

– вымогательство (денег, еды, иных вещей), принуждение что-либо украсть;

– повреждение и иные действия с имуществом (воровство, грабёж, прятанье личных вещей жертвы);

– школьный кибербуллинг – унижение с помощью мобильных телефонов, Интернета, иных электронных устройств (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, обзывание, распространение слухов и др.).

3. Сексуальный школьный буллинг – контактные (касание интимных частей тела, принуждение к мастурбации и др.) и неконтактные (притеснение сексуально оскорбляющими жестами, высказываниями и др.) формы.

В научной литературе процесс формирования у ребенка повышенной виктимности или менталитета жертвы связывается с воспитанием в условиях дисфункциональной семьи.

Основными факторами виктимизации детей в рамках семейной структуры признаются следующие:

1. Факторы, связанные с психическими особенностями родителей, влияющими на эмоциональное становление ребенка. Сюда относится специфика взаимодействия родителей с детьми, основанная на нарушениях эмоционально-психологического статуса родителя:

– гиперопека матери, основанная на тревожности и чувстве одиночества, ведущая к формированию у ребенка неуверенности в своих силах, тревожности;

– нервные срывы в виде крика, физические наказания, жестокое обращение, бесчисленные замечания и критика, компенсирующие нервное напряжение родителей, их неудовлетворенность собственной жизнью;

– психопатология родителей, приводящая к жестокому психологическому, а иногда и физическому обращению с детьми;

– определенные личностные особенности матерей (депрессия, низкая самооценка, жертвенность, нарциссизм, импульсивность), которые через механизм идентификации приводят к формированию характерного стиля личностного реагирования ребенка.

2. Факторы, связанные с объективным социально-экономическим статусом семьи. Сюда относятся:

– низкий социально-экономический статус, жизненная неустроенность, экономическая нестабильность, что приводит к виктимизации в семье, а в подростковом возрасте – к дополнительной виктимизации в рамках подростковой субкультуры, школы;

– неполная семья, отсутствие необходимой социальной поддержки, приводящее к невротизации и социальной изоляции матери, проецирующей свои чувства на детей в виде жестокого обращения или глубокого чувства вины;

– чрезвычайно молодой возраст родителей, сопровождающийся финансовой неустойчивостью.

3. Факторы, связанные с нормами и стилем семейного воспитания. К этой категории относятся следующие:

– особенности стиля семейного воспитания, формирующие виктимную личность;

– конфликты в семье, супружеские сложности;

– алкоголизация одного или обоих родителей, приводящая к заброшенности детей, подверженности brutalным отношениям [3, с. 133 – 134].

Перед проведением эмпирического исследования мы предположили, что организация целенаправленной, систематической социально-педагогической помощи семье подростка – жертвы школьного буллинга – понизит уровень его виктимности.

Объектом исследования были ученики 9 – 10-х классов МБОУ «Верейская средняя общеобразовательная школа» (Наро-Фоминский район Московской области). 9-й класс был взят в качестве экспериментальной группы (ЭГ), 10-й – контрольной (КГ). Количество учащихся 9-го класса – 12 человек, 10-го класса – 8 человек.

В исследовании использовались следующие методики: «Склонность к виктимному поведению» [3, с. 156 – 167]; «Тест школьной тревожности Филлипса» [1, с. 165 – 172].

На основании данных теста «Склонность к виктимному поведению» можно сделать вывод, что 10 учащихся из ЭГ и 5 из КГ, возможно, являются жертвой буллинга или могут ей стать.

Проведение теста Филлипса показало, что дети в обеих группах имеют в основном умеренный уровень школьной тревожности.

У учащихся проявляется негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей, а также переживание социального стресса. Также в значительной

степени выражены проблемы и страхи в отношении с учителями. Наблюдается общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, что приводит к снижению успешности обучения ребенка в школе и повышает его конфликтность.

Кроме подростков изучению подвергались их семьи.

В исследовании приняло участие 20 семей, всего 18 матерей и 7 отцов. Были обнаружены 7 семей, которые применяют авторитарный стиль воспитания. У авторитарных родителей дети становятся раздражительными, склонными к конфликтам. У детей при таком воспитании формируется лишь механизм внешнего контроля, развивается чувство вины или страха перед наказанием и, как правило, слишком слабый самоконтроль, если он вообще появляется. Дети авторитарных родителей с трудом устанавливают контакты со сверстниками из-за своей постоянной настороженности и даже враждебности к окружающим. Они подозрительны, угрюмы, тревожны и вследствие этого несчастны. У авторитарных родителей, по нашим данным, воспитывается 7 учащихся, подвергающихся буллингу.

Также были выявлены семьи, которые снисходительно относятся к своим детям. Их было выявлено 4. Как подчеркивают специалисты, дети у таких родителей часто становятся импульсивными и агрессивными. Такие родители разрешают детям делать все, что им захочется, вплоть до того, что не обращают внимания на вспышки гнева и агрессивное поведение, в результате которых случаются неприятности. У детей же чаще всего возникают проблемы с дисциплиной, нередко их поведение становится про-

сто неуправляемым. Снисходительные родители в таком случае обычно приходят в отчаяние и реагируют очень остро – грубо и резко высмеивают ребенка, а в порывах гнева могут применять физическое наказание. У таких родителей, по нашим данным, воспитываются 4 учащихся, которые подвергаются буллингу.

В ходе экспериментальной работы были определены основные семейные факторы, способствующие виктимизации детей:

1. Агрессивное поведение членов семьи в обыденных жизненных ситуациях: крики, ругань, хамство, унижение друг друга, взаимные упреки и оскорбления. Ребенок проявляет агрессивность в обыденной жизни в несколько раз чаще там, где агрессию взрослых он видел ежедневно и где она стала нормой его жизни.

2. Непоследовательность родителей в обучении детей правилам и нормам поведения. Этот стиль воспитания плох тем, что у детей не формируется нравственный стержень поведения: сегодня родителям удобно говорить одно, и они навязывают эту линию поведения детям, завтра им удобно говорить другое, что опять-таки навязывается детям. Это приводит к растерянности, озлоблению, агрессии против родителей и других людей.

В ходе исследования установлено, что наименее агрессивны те дети, родители которых не были склонны ни к снисходительности, ни к наказанию. Их позиция – осуждать агрессию и говорить об этом ребенку, но обходиться без строгих наказаний в случае проступка.

Результаты эмпирического исследования указали на положительную связь между воспитанием в условиях

дисфункциональной семьи и риском виктимизации подростков.

В качестве основы для формирующего эксперимента была взята программа «Дружный класс без агрессии» [4]. Программа рассчитана на 10 часов.

Основные цели:

1. Улучшение психологического климата в классе.

2. Повышение уровня коммуникативной культуры учащихся.

3. Повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

4. Преодоление и предупреждение социально-эмоциональных проблем у учащихся.

Для реализации основных целей программы «Дружный класс без агрессии» социальный педагог совместно со школьным психологом решали следующие задачи:

1. Информировали родителей, учащихся о проблеме школьного буллинга.

2. Выявляли случаи буллинга, обсуждали их.

3. Помогали учащимся принимать необходимые меры в случаях проявления буллинга.

4. Развивали навыки социального поведения.

Программа включала в себя следующие направления: работа с учениками, с учителями, с родителями.

Занятия по программе проводились 1 раз в неделю (40 – 45 минут) в форме классного часа или индивидуально с учеником. Программа предполагала проведение восьми занятий (8

часов) с учениками, а также лекций и анкетирования для педагогов и родителей (2 часа).

Информационный блок включал в себя информирование учеников, родителей и педагогов о школьном буллинге и о его проявлениях.

Практический блок включал в себя:

– диагностику (тестирование, анкетирование);

– обучение учащихся выбору адекватного поведения в конфликте, тренинг социальных навыков, результатом проведения которого стал договор, исключающий проявление буллинга;

– консультирование и анкетирование педагогов, родителей по проблеме буллинга в школе;

– разработка рекомендаций для педагогов, родителей по проблеме профилактики агрессивного поведения.

После реализации программы «Дружный класс без агрессии» был проведен итоговый контрольный эксперимент.

Цель контрольного этапа исследования:

– выявить результативность проведенной работы;

– определить динамику снижения уровня виктимности у подростков.

Использовались те же методики, что и на констатирующем этапе. Чтобы наглядно оценить результаты исследования, нами были составлены диаграммы.

Диаграмма 1. Динамика склонности подростка к виктимному поведению в экспериментальной группе (цифры означают количество школьников)



Диаграмма 2. Динамика склонности подростка к виктимному поведению в контрольной группе



Диаграммы 1 и 2 показывают, что после реализации программы в экспериментальной группе, уровень виктимности подростков понизился, а в

контрольной группе, где такая работа не проводилась, результаты обследования практически не изменились.

Диаграмма 3. Динамика школьной тревожности в экспериментальной группе



Диаграмма 4. Динамика школьной тревожности в контрольной группе



Из диаграмм 3 и 4 видно, что у учащихся экспериментальной группы нормализовался уровень школьной тревожности, а у школьников контрольной группы остался неизменным.

К позитивным результатам реализованной программы «Дружный класс без агрессии» следует отнести разработанные совместно с родителями и

педагогами памятки по профилактике буллинга в условиях семьи и школы.

В этом учебном году в Вере́йской средней общеобразовательной школе предполагается организовать комитет по предотвращению буллинга. В комитет рекомендуется включать школьников всех возрастов, учителей, родителей.

**Литература**

1. Альманах психологических тестов: тест Филлипса. М. : КСП, 1996. 400 с.
2. Журлова И. В. Работа социального педагога с агрессивными детьми // Социально-педагогическая работа. 2008. № 7. С. 3 – 9.
3. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. М. : Эксмо, 2006. 1008 с.
4. Нарышкина Н. В. Реализация программы «Дружный класс без агрессии» как профилактика буллинга в школе // Башкатовские чтения «Психология притеснения и деструктивного поведения, профилактика ксенофобии, экстремизма и национализма в детско-подростковой среде» : материалы 13-й Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. М. Н. Филиппова. Коломна : МГОСТИ, 2013. С. 251 – 254.
5. Польская Н. А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39 – 49.

**S. A. Zavrazhin**

**THE ORGANIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE  
TO THE FAMILY OF A TEENAGE VICTIM OF SCHOOL BULLYING**

The article covers the concept of "school bullying". It also examines the factors of victimization of children within the family structure and determines how to provide social and educational assistance to the family of a teenage victim of school bullying.

*Key words: school bullying, victimization, aggression, anxiety, dysfunctional families, social and pedagogical assistance.*

УДК 159.923

**О. М. Овчинников**

**ЭТИОЛОГИЯ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

В статье анализируются возможные факторы риска, приводящие к дезадаптивному поведению несовершеннолетних. Аргументированы программы по превенции исследуемого феномена.

*Ключевые слова: персонология, личность, дезадаптация, ретардация, доминирование, превенция.*

Наука о личности – персонология – стремится заложить фундамент лучшего понимания индивидуальности человека путем использования различных исследовательских стратегий.

Личность – абстрактное понятие, объединяющее многие характеристики человека: эмоции, мотивацию, мысли, переживания, восприятие и действия. Концептуально понятие «личность»

охватывает широкий спектр внутренних психических процессов, обуславливающих особенности поведения человека в различных ситуациях.

«Личность не тождественна индивиду, – утверждал А.Н. Леонтьев, – это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, в целокупности отношений. Личность есть «системное сверхчувственное» (т.е. надчувственное) качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный индивид со всеми его природными и приобретенными свойствами» [8, с. 93].

Дальнейшее развитие идей А.Н. Леонтьева обуславливает сближение двух полярных точек зрения, опирающихся:

1) на биологизаторские тенденции, выводящие личностные особенности из органического (материального) субстрата и утверждающие, что психическая деятельность есть результат жизнедеятельности мозга;

2) идеалистический подход, полностью отрывающий личность от физиологического базиса [8].

В.М. Мясищев [11, с. 29] утверждал, что личность есть то субъективное и объективное, которое, реализуясь в действиях, характеризует подлинное лицо человека, представленное в виде системы социальных отношений, подчеркивая при этом, что при изучении личности необходимо учитывать как биологические, так и конституционально-индивидуальные свойства. С таких же позиций рассматривал понятие «личность» и Б.Д. Ананьев, который отмечал единство действия биологических и социальных факторов в фор-

мировании личности на протяжении всей жизни человека.

Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн подчеркивали значимость врожденных, передаваемых по наследству от родителей особенностей человека. Они считали, что индивидуально очерченные свойства опосредованно преломляют (у каждого человека по-своему) информацию об окружающей среде. При этом воздействие средовых явлений на психику человека представляет собой не пассивный процесс, а субъективно-предпочтительный, избирательный, во многом неосознаваемый выбор.

С 14 до 17 лет подросток созревает физиологически и психологически. У него развиваются новые взгляды и происходит переоценка ценностей. Несовершеннолетние создают мысленный идеал семьи, общества, которому проигрывают реально существующие образы. Необходимо понимать, что подросток – это идеалист, абсолютно уверенный в том, что создать идеал в реальности не труднее, чем вообразить его в теории.

Мы выявили закономерность, показавшую, что мальчики-акселераты моложе психологически, чем мальчики-ретарданты. Социальное признание со стороны окружающих подростков-акселератов, с одной стороны, повышает их самооценку, но одновременно формирует потребность в признании и зависимость от социальной группы. Подростки-ретарданты лишены этого. Они, как правило, решают свои проблемы более адаптивно.

У акселератов более высокие показатели по доминантности (стремле-

нии быть лидером), социальной адаптации. Ретарданты, имея больше психоневрологических проблем, являются конформными, более восприимчивыми и социально компетентными.

Анализ закономерностей биологических особенностей развития в подростковый период показал, что происходят принципиальные изменения в развитии всех систем организма – от детского типа к взрослому.

При анализе мотивации поведения подростка необходимо учитывать биологические изменения (пубертат); психологические (усложнение форм абстрактно-логического мышления, развитие самосознания, расширение волевой активности); социальный контекст жизни подростка.

Длительность и характер протекания подросткового периода во многом зависят от культурно-исторических условий: переход от детства к взрослости может быть коротким и суровым, а может затянуться на долгие годы, как это происходит в современном индустриальном обществе, пораженном социальным инфантилизмом.

Мегазадача подросткового возраста – стать взрослым как в физиологическом, так и в социальном плане, сформировав ответственность за свои поступки. Существенная черта подросткового периода состоит в том, что он является не только эпохой полового, но и социального созревания личности.

Личность – это динамичная система, реагирующая на изменения среды в пределах индивидуально очерченного диапазона изменчивости, что делает структуру личности адаптивной и

выносливой к стрессу. Высшие уровни самосознания, социальная направленность и иерархия ценностей индивида формируются под влиянием социума, но зависят также от индивидуального тропизма, избирательности, неосознанного влечения, что значительно ограничивает количество степеней выбора конкретного человека при освоении им многообразия окружающего мира [9].

Понятие «личность» имеет смысл лишь в системе общественных отношений, лишь там, где можно говорить о социальной роли и совокупности таких ролей. При этом формирование личности предполагает наличие как внешних факторов воздействия со стороны социальной среды и воспитания, так и самодеятельность, самоорганизацию, самовоспитание.

Всякий человек – это личность, носитель определенных нравственных, правовых и эстетических норм своего общества, социальной общности, группы, со своей системой ценностных ориентаций, своим отношением к социально значимым идеалам. Личность может быть прогрессивной и отсталой, передовой и реакционной, яркой и посредственной, гармонично или односторонне развитой, здоровой или имеющей отклонения в здоровье, личность по набору своих характеристик неповторима.

Целостное развитие личности в немалой степени обеспечивается процессом ее самореализации, сущность которого обозначил Л.Н. Коган: «Внутренняя цель, преследуемая человеком при осуществлении неких высших целей, от выполнения кото-

рой он получает удовлетворение, и есть самореализация личности» [5, с. 290].

Это определение позволило ему выявить диалектическую основу двух важных аспектов формирования личности – социализации и индивидуализации. Первый обеспечивает поворот человека к актуальной культуре, второй – способствует формированию неповторимых черт личности, индивидуального «Я».

Т. Парсонс определяет социализацию как «общественную форму восприятия индивидом необходимой для процесса адаптации в среде социальной информации; восприятие предполагает личное отношение к получаемой информации» [14, с. 114].

К. Хуррельманн уточняет: «Человеческий индивид развивается непрерывно в зависимости от социальных и культурных факторов и строит свою личность в ходе процессов социальной интеракции; личность формирует свои черты и функции в ходе всего жизненного процесса в конкретном, исторически определенном мире; развитие личности подчинено естественным законам, воздействующим на человеческие существа» [23, с. 18].

Неудовлетворенная потребность в самоутверждении приводит к попыткам реализовать себя не только в творчестве, но и в негативных формах активности («комплекс Герострата») – насилии, преступлениях – или же приводит к ретритизму («уходу», «бегству» в алкоголь, наркотики, из жизни).

Дж. А. Соломзес, В. Чебурсон, Г. Соколовский (1998 г.) выражают

противоположную точку зрения: предвкушение определенных эффектов от психоактивных веществ является одним из основных мотивов их употребления. Эффект наркотика программируется ожиданиями. Человек, ожидающий расслабляющий эффект от марихуаны, его и получит. Тот подросток, который будет ожидать от приема марихуаны агрессии, получит именно этот эффект. Эти впечатления могут быть как прямыми, если подросток сам употреблял наркотики, так и косвенными, в случае получения информации об эффекте наркотика от других людей, СМИ, Интернета и т.д.

Истоки теории социализации видны в работах Г. Тарда, который первым попытался описать процесс интернализации норм через социальное взаимодействие, предполагающее, что человек как носитель социальной принадлежности всегда находится в физическом и мысленном окружении других социальных субъектов и ведет себя сообразно этой социальной ситуации. В основу своей теории Г. Тард положил принцип подражания, а отношение «учитель – ученик», воспроизводящееся на различных уровнях, провозгласил типовым социальным отношением. Само подражание он соотносил как с психологическими основаниями (желаниями, биологическими потребностями), так и с социальными факторами (престижем, повинением, практической выгодой).

П. Бергер, Т. Лукман [2, с. 213] выделяют первичную и вторичную социализацию, сам процесс социализации понимается ими как поддержание субъективной реальности в инди-

видуальной жизни. Первичная социализация есть та социализация, которой индивид подвергается в детстве и благодаря которой он становится членом общества. Вторичная социализация – это каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые секторы объективного мира его общества.

Очевидно, что первичная социализация обычно является наиболее важной для индивида и что основная структура любой вторичной социализации будет сходна со структурой первичной социализации.

Как отмечает Л.С. Яковлев [20, с. 88], ребенок осваивает инвайроментальный контекст окружающей его реальности раньше, чем у него появляется возможность индивидуальной рефлексии. Однако с ее появлением человек получает возможность строить систему взаимодействий в социальном пространстве и тем самым участвовать в его структуризации – организации и осмыслении.

Аналогичную точку зрения высказывает А.К. Лукина [9]. Размышляя о роли среды в развитии ребенка, она обращает внимание на то, что на ранних стадиях онтогенеза человеком не осознается влияние среды на формирование когнитивных и перцептивных структур, сознание, систему отношений и самовосприятие. При этом под социальной средой исследователь понимает «многомерное иерархически построенное системное образование, включающее в себя физический мир и природно-географические условия; систему отношений между людьми и общественными институтами; культу-

ру, традиции и обычаи; пространство или набор возможных и доступных деятельностей; условия непосредственной жизнедеятельности и хронотип как субъективную пространственно-временную семантическую организацию, обеспечивающую процесс настройки контуров внутреннего психического регулирования.

Ю.Г. Панюкова [13, с. 39] рассматривает пространственно-предметное окружение человека как совокупность пространственных свойств и отношений, в которых проходит его жизнедеятельность. Основным механизмом взаимодействия человека и его пространственного окружения, по мнению исследователя, является феномен контроля. Автор выделяет главное требование к организации окружающей среды, которое сводится к возможности осуществлять целенаправленное изменение пространства, что станет не только функцией контроля над окружающей средой, но и своеобразной материализацией субъектности человека.

Значимое наблюдение содержится в совместной работе доктора психологических наук Б.Д. Эльконина и доктора педагогических наук И.Д. Фрумина [19, с. 79]. Ими выделены скрытые реальности образовательного пространства, то есть те элементы, которые сознательно не проектируются и большинством субъектов даже не осознаются, но при этом оказывают значительное влияние на самочувствие учащихся. Это так называемая инфосреда, которая наделена культурными и деятельными функциями, регулирующими поведение детей.

Основными носителями смыслов становятся знаки, символы, тексты, имеющие чувственно воспринимаемую форму и внутреннее, постигаемое умозрительно содержание. Данное обстоятельство обуславливает важность и крайнюю актуальность изучения семиотики деструктивности. При этом у специалиста профилактической деятельности появляется теоретическое обоснование и реальная возможность не только опережать развитие деструктивности, но и истреблять ее на стадии зачаточного состояния.

Развивающаяся личность – это активно овладевающий новыми знаниями и навыками индивид, постепенно приобретающий способность планирования и преобразования мира, в котором он живет. Развитие человека – неустанное изменение средств и способов конфронтации с окружающей средой и овладения ею. Жизненное пространство рассматривается в аспекте передачи импульсов развития в той сфере, в которой они дают возможность индивиду участвовать во все более сложной деятельности, межчеловеческих отношениях и структурах социальных ролей. Развитие личности зависит от стимулирующих импульсов со стороны других лиц, являющихся частью ее жизненного пространства [11, с. 124].

Э. Фромм считает, что «деструктивность встречается в двух различных формах: спонтанной и связанной со структурой личности. Под первой формой подразумевается проявление дремлющих (необязательно вытесняемых) деструктивных импульсов, которые активизируются при чрезвычай-

ных обстоятельствах, в отличие от деструктивных черт характера, которые не исчезают и не возникают, а присущи конкретному индивиду в скрытой или явной форме всегда» [18, с. 376].

Деструктивные изменения личности характеризуют такие понятия, как «деперсонализация», «дереализация», «деиндивидуализация», «дезориентация», «маргинализация», «виктимизация», «аддикция» и др.

Термин «деперсонализация» (от де и лат. persona – личность, лицо) был предложен Л. Дюгасом [22, с. 49], который понимал под деперсонализацией чувство потери собственной личности.

Ю.Л. Нуллер [12, с. 101], однако, считает сам термин неудачным, поскольку часто его понимают дословно (т.е. обезличивание, утрата своего «Я») и относят к деперсонализации многочисленные расстройства (раздвоение личности, феномен «сделанности», грубую дереализацию, оптико-вестибулярные расстройства и т.д.). Он подчеркивает, что деперсонализация есть не потеря чувства «Я», а чувство (ощущение) потери своего «Я», которое является одним из многочисленных проявлений обозначаемого этим термином психического нарушения.

Чувство потери своего «Я» обозначается и другими терминами, такими как «психическая анестезия», «чувство ирреальности», «гипопатия», а также чувство отчуждения. А.А. Меграбян [10, с. 88] отмечал, что понятие «деперсонализация» в широком смысле включает в себя и дереализацию, так как под нарушением личности данного типа понимается и

нарушение способности осознавать реальность объективного мира. Ученый относит к деперсонализационным расстройствам психические автоматизмы, а также явления отчуждения психических процессов.

З. Фрейд отмечал, что самоотчуждение ведет к невротической потере своего «Я» – деперсонализации либо к утрате чувства реальности окружающего мира – дереализации.

Большая советская энциклопедия трактует термин дереализация ”(от де... и позднелат” – вещественный, действительный) как «чувство измененности, нереальности окружающего, возникающее при некоторых психических заболеваниях (шизофрении, циклотимии, эпилепсии и др.). При дереализации внешний мир воспринимается как чуждый, искусственный, измененный, иногда отдаленно, неотчетливо, как бы во сне. Время кажется слишком быстро текущим или остановившимся; незнакомая обстановка – уже виденной и, наоборот, хорошо знакомая обстановка, местность кажутся чужими, видимыми как бы впервые. Дерееализация сопровождается чувством тоски, страха, растерянности. Часто сочетается с деперсонализацией» [3, с. 110].

Психологически деперсонализация, или психическое отчуждение, – это такое измененное состояние сознания, при котором нарушаются прежде всего его аффективная сфера, а в более тяжелых случаях и интеллектуальная сфера, когда подросток перестает чувствовать то, что он обычно чувствовал при подобных обстоятельствах, и чувствует то, чего не чувствовал раньше

(поэтому деперсонализацию называют еще дезориентацией) [16].

Фенологическое обоснование деперсонализации осуществлено А.М. Пятигорским [15, с. 18]. Суть этого обоснования состоит в том, что состояние, при котором человек не различает приятное и неприятное, радостное и печальное, хорошее и дурное, жизнь и смерть, есть мифологическое состояние, поскольку мифологический мир характеризуется отсутствием логического бинарного мышления (все – все равно).

К. Леви-Строс [7] трактует феномен «миф» как механизм снятия всех оппозиций и, прежде всего, важнейшей, инвариантной всем остальным оппозиции между жизнью и смертью. Таким образом, деперсонализация не только болезненный симптом, но и мощная защита от реальности, своего рода психологическая анестезия.

Как известно, деперсонализационные расстройства наблюдаются практически при всех психических заболеваниях, эпилепсии, при пограничных состояниях, а также у психически здоровых людей при эмоциональных нагрузках, соматических заболеваниях, после родов и т.д.

Для проявлений деперсонализации характерна утрата эмоционального компонента психических процессов. Это относится не только к классическим симптомам психической анестезии – потере чувств к близким, отсутствию эмоционального восприятия окружающей обстановки, природы, произведений искусства и т.д., но и к деперсонализации мышления, памяти, сомато-психической сферы. У таких больных мысли проходят, не оставляя

следа; нет ощущения их оконченности, так как они идут без эмоционального сопровождения, они безлики; память не нарушена, но нет ощущения узнавания; прежние переживания, образы, мысли тусклы, как бы стерты, поэтому кажется, что в памяти ничего нет.

Разработка эффективных методов и программ воспитания молодежи – приоритетное направление научного

познания. Своевременная диагностика и превенция могут помочь молодым людям, испытывающим трудности, преодолеть их и компенсировать дезадаптацию, приводящую к десоциализации личности и, выработав адекватный уровень толерантности, исключить проявления антиобщественного и дезадаптивного поведения.

### Литература

1. Абраменкова В. В. Проблема отчуждения в психологии // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 3 – 8.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. 330 с.
3. Большая советская энциклопедия. URL: <http://slovari.yandex.ru> (дата обращения: 14.07.14).
4. Гишинский Я. И., Гурвич И., Хлопушин Р. Избранное. СПб., 2001. 120 с.
5. Коган Л. Н. Теория культуры. Екатеринбург, 1993. 369 с.
6. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. М., 2000. 388 с.
7. Леви-Строс К. Структурная антропология. М., 1983. 268 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 486 с.
9. Лукина А. К. Проектирование пространства развития подростка в современных условиях // Педагогика. 2001. № 2. С. 23.
10. Меграбян А. А. Деперсонализация. Ереван, 1996. 159 с.
11. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : ЛГУ, 1960. 424 с.
12. Нуллер Ю. Л. Депрессия и деперсонализация: Проблемы коморбидности // Депрессия и коморбидные расстройства / под ред. А. Б. Смулевича. М., 1997. 189 с.
13. Панюкова Ю. Г. Психология среды: человек и его пространственно-временное окружение: монография. Красноярск, 2002. 182 с.
14. Парсонс Т. Современная западная социология. М., 1990. 488 с.
15. Пятигорский А. М. Несколько замечаний о мифологии с точки зрения психолога // Ученые записки Тартуского университета. Вып. 181. 1965. С. 18 – 20.
16. Руднев В. Поэтика деперсонализации. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruthenia.ru> (дата обращения: 15.08.14).
17. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. М., 1997. 480 с.
18. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. : АСТ, 2006. 635 с.
19. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 78 – 84.

20. Яковлев Л. С. Инвайроментальные механизмы социализации: структуризация жизненных пространств. Саратов, 1997. 186 с.
21. Bronfenbrenner U. The ecology of Human Development. Cambridge : Harvard Universiti Press, 1979. 188 p.
22. Dugas L. De Psych Norm Et Path. Paris, 1910. 288 p.
23. Hurreimann K. Einfuhrung in die Sozialisations theorie: Uber den Zusammenhand von Socialstructur und Personlichkeit. Basei, 1989. 182 p.

**O. M. Ovchinnikov**

### **ETIOLOGY OF DISADAPTIVE BEHAVIOR OF MINORS**

The article analyzes the possible risk factors that lead to disadaptive behavior of minors. The programmes on prevention of the phenomenon are advanced arguments for.

**Key words:** *personology, personality disadaptivity, retardation, domination, prevention.*

УДК 371. 911

*А. Е. Пальтов*

### **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СИСТЕМЫ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ НЕЗРЯЧИХ ЛЮДЕЙ**

Статья посвящена исследованию процессов создания и применения систем письма и чтения незрячих людей. Автор статьи предлагает прошедший экспериментальную проверку «рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы кириллицы», альтернативный системе Брайля. Шрифт предназначен для незрячих людей, имеющих трудности в овладении системой Брайля.

**Ключевые слова:** *информационное обеспечение незрячих людей, незрячие, «поздноослепишие», тактильное восприятие, системы письма и чтения незрячих, рельефно-точечные шрифты.*

Незрячие люди в силу нарушенного зрительного восприятия, ограничены в получении различного рода информации и испытывают трудности при интеграции в социум. Невозможность овладения чтением и письмом

ставили незрячих в особое положение людей, не владеющих грамотой. На протяжении многих веков незрячие не имели равных возможностей в получении информации и полноценном развитии.

Отечественный психолог В.И. Лубовский вывел общую закономерность нарушенного развития человека – ограничение возможностей в приеме, переработке, интерпретации, хранении и воспроизведении информации, получаемой из окружающей среды. Развитие незрячего человека возможно при обеспечении средствами коммуникации, позволяющими ему включиться в информационное пространство и самостоятельно получать, обрабатывать и передавать информацию.

Революцией в системе обучения незрячих людей стало изобретение и внедрение системы Брайля. Эта система как средство коммуникации впервые открыла перед каждым незрячим реальную возможность не только читать, но и овладеть средствами письма рельефно-точечными знаками. Большинство существовавших систем, альтернативных системе Брайля, ушли в прошлое. Некоторые альтернативные рельефные системы, предназначенные для незрячих людей, существуют и в настоящее время. Такие системы используются незрячими, потерявшими зрение в зрелом возрасте, – «поздноослепшими» и имеющими трудности в овладении системой Брайля. Основные современные средства коммуникации для незрячих основаны на компьютерных технологиях, использующих систему Брайля для ввода и вывода информации.

При обращении к истории возникновения письменности незрячих людей нами построено дерево развития систем письма и чтения незрячих,

изображенное на рис. 1. На стволе дерева в хронологическом порядке расположены ветви, обозначенные как направления развития отдельных видов шрифтов.

Существование рельефных систем, альтернативных системе Брайля, несмотря на ее явные преимущества, объясняется рядом причин. Человек, потерявший зрение в зрелом возрасте, сразу сталкивается с проблемой получения информации. Информация из книг, газет, журналов ему становится недоступной. Система Брайля оказывается трудной для освоения, так как у «поздноослепшего» уже сложились образы букв зрячего алфавита и кодировка точек в брайлевском шрифте трудна для усвоения. Рельефно-линейная система в условном обозначении, к которой относится система Муна, предназначена для таких людей. Сторонники этой системы убеждены, что для «поздноослепших» она проще в понимании, чем шрифт Брайля. Шрифт Муна был разработан английским доктором Уильямом Муном (1818 – 1894 гг.), жившим в Брайтоне. Он в возрасте 21 года после перенесенной скарлатины потерял зрение и считал шрифт Брайля для себя неудобным. Шрифт Муна состоит из кривых, углов и линий. Полный алфавит содержит только девять символов в различной ориентации. Подготовка текстов шрифтом Муна трудоемка, популярность этого шрифта невелика, русский вариант этого шрифта не разрабатывался.



Этим шрифтом пользуются около четырехсот человек, большинство из которых проживает на территории Великобритании. Другой альтернативной системой можно считать систему Гебольда (1856 г.), которая находит применение в настоящее время. В шрифте Гебольда используется латинский алфавит, который разбит на шесть групп, и азбука сгруппирована по шести основным формам букв: вертикальная линия, углы прямой и острый, круг, полукруг, крючок. Основа шрифта Гебольда – «мысленное девятиточие». Первоначально он представлял разновидность плоскочечного шрифта, адаптированного для письма слепых. Этот шрифт использовался не только для письма, но и для чтения. На его основе способом оттиска печатались книги для слепых, но по мере распространения рельефно-точечной системы Брайля шрифт Гебольда стал использоваться только для письма. Применительно к русскому алфавиту шрифт Гебольда был адаптирован А.И. Скребицким в 1882 г. Система Гебольда является важным средством коммуникации зрячих и незрячих людей [2].

Взрослые «поздноослепшие», не способные овладеть системой Брайля, составляют определенную часть незрячих. Преобладает мнение, что трудности в овладении рельефным письмом и чтением у «поздноослепших» связаны с возрастными особенностями тактильной чувствительности и профессиональными факторами. Отмечается: у незрячих, занятых умственным трудом, административно-хозяйственной деятельностью, сборочными работами, сохраняется достаточно высокая чувствительность пальцев рук, у не-

зрячих, занятых обработкой металла, дерева, сельскохозяйственными работами, кожа на кончиках пальцев обладает меньшей чувствительностью. Уход за кожей и тренировка осязания приводят к повышению чувствительности кожи [7].

Пример продолжительного использования альтернативной системы Муна с 1845 г. до настоящего времени показывает, что пониженная чувствительность «поздноослепших» – не единственная трудность в овладении системой Брайля. Необычность рельефно-точечных знаков, их несхожесть с буквами алфавита представляют для многих людей, потерявших зрение в зрелом возрасте, непреодолимое препятствие в освоении системы Брайля.

При анализе истории развития систем чтения и письма незрячих, обнаруживается, что в основе шрифтов лежит рельефная точка или рельефная линия, исключение составляют шрифт Петцельт (1877 г.) и ему подобные шрифты, использующие точку и линию в разных комбинациях. Рельфная точка имеет преимущество – она пригодна как для чтения, так и для письма. Кроме этого рельефная точка воспринимается легче и быстрее, чем рельефная линия. Восприятие рельефной точки происходит одновременно, тогда как восприятие рельефной линии требует измерительных движений для определения ее длины, а это процесс, требующий больше времени, чем восприятие точки, не имеющей протяженности. Исходя из вышеизложенного, к началу построения шрифта для «поздноослепших», утвердилось убеждение: шрифт должен быть точечным [6].

Нами предпринята попытка создания альтернативного шрифта, учитывающего особенности тактильного восприятия и способности освоения нового шрифта взрослыми «поздно-ослепшими», знающими плоскочечатный алфавит. Знаки шрифта, названного «рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы кириллицы», должны повторять образы плоскочечатных знаков алфавита зрячих, которые незрячие взрослые хорошо знают. Количество и расположение точек в рельефно-точечном шрифте, отображающем буквы кириллицы, должно быть таково, чтобы знак располагался под подушечкой пальца. «Рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы кириллицы», образован нами в виде «двенадцатиточия» с расположением три столбика по четыре точки в каждом. Поскольку знаки рельефно-точечного шрифта, отображающего буквы кириллицы, повторяют образы знаков плоскочечатного алфавита зрячих, шрифт имеет общее с системой Брайля только в использовании рельефной точки. Восприятие рельефной точки алфавита осуществляется при перемещении считывающего пальца по неподвижной точке под пальцем. Поскольку рельефно-точечные знаки образованы сочетанием различного количества рельефных точек, встает вопрос об их диаметре в основании и расстоянии между ними. Эти параметры рельефно-точечных систем многократно исследовались, так как они определяют плотность информации в книгах для незрячих, следовательно, размеры книг. Расстояние между рельефными точками определяется пространственным порогом тактильной

чувствительности, который составляет 2,1 – 3,2 мм (для кончиков пальцев). Кун (1902 г.) и другие определили расстояние между рельефными точками в 3 мм, Бюрклен (1914 г.), считал, что 2 мм мало, а 3 мм удобно для считывания всеми категориями слепых. E.G. Voring (1942 г.) определил порог для статического восприятия в 2,3 мм. Пространственный порог, по мнению I.M. Gill, G.A. James (1973 г.), уменьшается, если используется активное осязание, и шрифт Брайля с расстояниями между точками в 1,9 мм может быть воспринят. Тем не менее скорость чтения по Брайлю сокращается, когда внутриточечное расстояние уменьшается до 2 мм (I.S. Calvin, I. Clark, 1958 г.).

Диаметр точек в основании есть величина, зависящая от выбранного расстояния между рельефными точками, изменяющаяся в пределах от 1,0 до 1,6 мм. Стандартные размеры современных брайлевских шрифтов составляют: 5,5 мм – высота знака, 2,7 мм – внутриточечное расстояние. Для шрифта меньших размеров высота знака 4,4 мм, 2,2 мм – расстояние между точками. Поскольку в рельефно-точечном шрифте, отображающем буквы кириллицы, нами используется «двенадцатиточие», а знаки имеют подобие с буквами кириллицы, прямое использование характеристик стандартных брайлевских шрифтов неправомерно. На рис. 2 показано расположение рельефных точек в шрифтовых системах. Для определения характеристик предлагаемого шрифта было проведено экспериментальное исследование пяти образцов рельефно-точечного шрифта, отображающего буквы кириллицы.

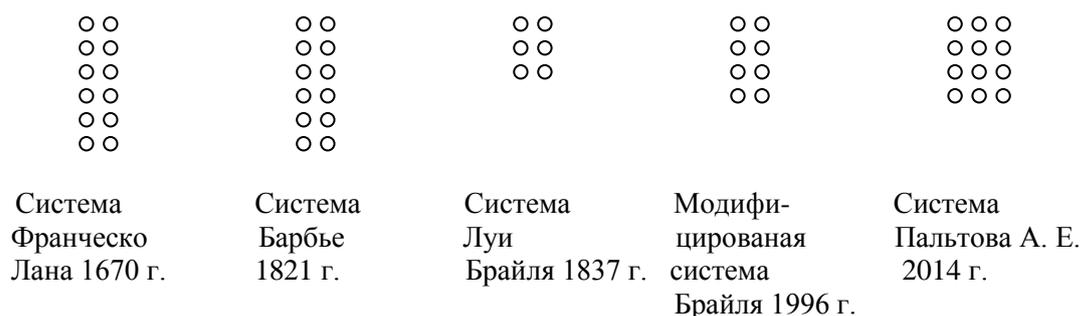


Рис. 2. Расположение рельефных точек в шрифтовых системах

На рис. 3 представлен рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы кириллицы (Пальтов А. Е., 2014).

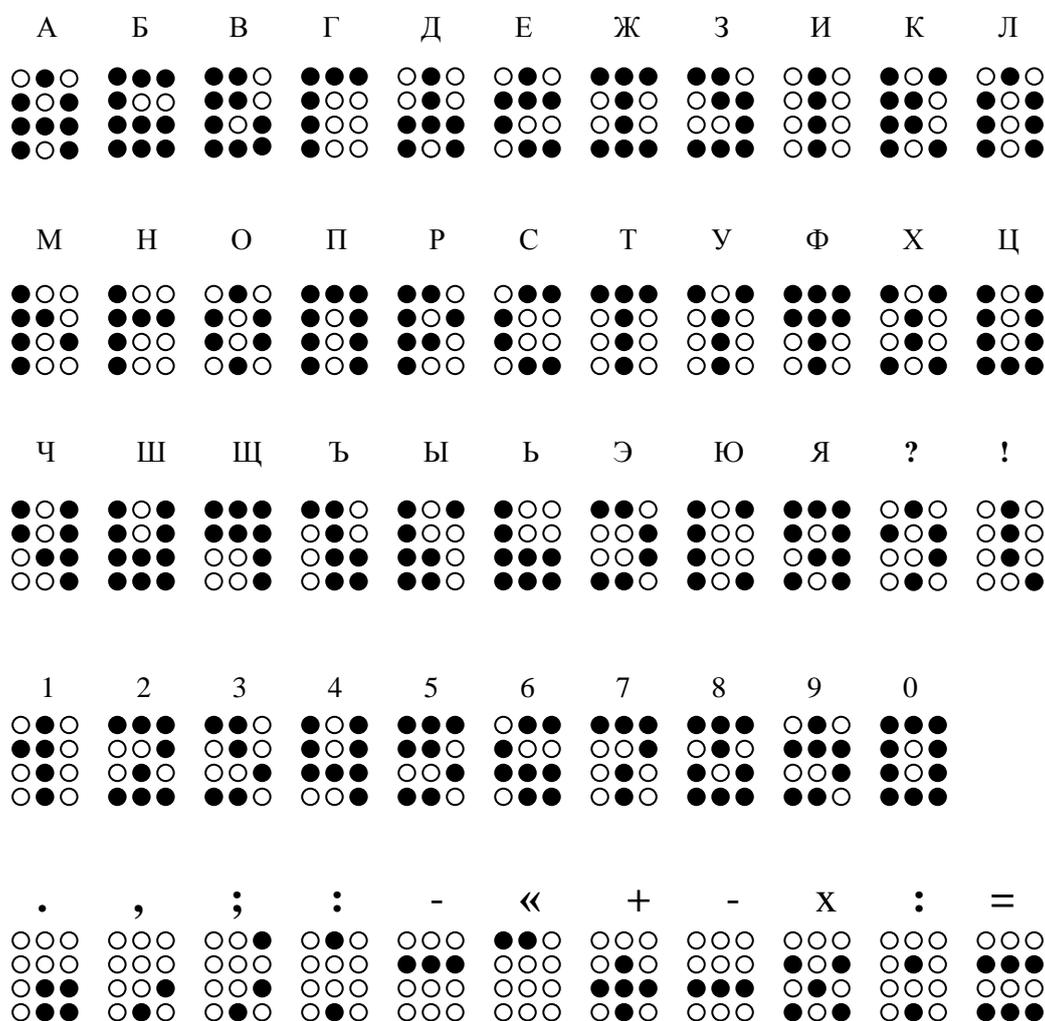


Рис. 3. Рельефно-точечный шрифт, отображающий буквы кириллицы, цифры, знаки препинания и знаки арифметических действий (Пальтов А. Е. 2014 г.).

В рельефно-точечном шрифте, отображающем буквы кириллицы, 31 знак передает русский алфавит; 6 – выражают знаки препинания; 5 – знаки арифметических действий; 10 – передают цифры.

В табл. 1 приведены данные пяти образцов предлагаемого шрифта. В

эксперименте участвовало 25 человек. Все они старше 18 лет и не знакомы с системой Брайля. Участники эксперимента – это люди разных профессий и рода деятельности (студенты, учителя, инженеры, программисты, бухгалтеры и др.).

Таблица 1

Образец	Характеристика образцов шрифта
№ 1	Внутриточечное расстояние 2,0 мм Форма точки – уплощенная полусфера Размер буквы 7,4 мм Размер точки у основания 1,2 мм Шрифт жирный
№ 2	Внутриточечное расстояние 2,0 мм Форма точки – полусфера Размер буквы 7 мм Размер точки у основания 1,0 мм Шрифт нормальный
№ 3	Внутриточечное расстояние 2,5 мм Форма точки – уплощенная полусфера Размер буквы 8,5 мм Размер точки у основания 1,4 мм Шрифт жирный
№ 4	Внутриточечное расстояние 2,5 мм Форма точки – полусфера Размер буквы 8,5 мм Размер точки у основания 1,2 мм Шрифт нормальный
№ 5	Внутриточечное расстояние 3,0 мм Форма точки – полусфера Размер буквы 10 мм Размер точки у основания 1,4 мм Шрифт нормальный

В эксперименте зрение испытуемых не использовалось, определялось, какие из пяти предложенных образцов рельефно-точечного шрифта оптимально подходят для тактильного восприятия букв и слов в текстах для каждого испытуемого.

Целью первого этапа эксперимента было выявление образца рельефно-точечного шрифта, отображающего буквы кириллицы, дающего наилучшие результаты по восприятию и распознаванию буквенных знаков, из набора, состоящего из 5 образцов.

Исследование проводилось с каждым участником эксперимента индивидуально. Участнику эксперимента предварительно предлагалось ознакомиться с видом рельефно-точечных знаков, отображающих буквы кириллицы (см. рис. 3). После того как у участников сформировалось представление о данном шрифте, предлагались пять образцов рельефно-точечного шрифта, отображающего буквы кириллицы. Каждый образец шрифта отличался по размеру букв, форме точек и жирности (диаметру точки у основания). Характеристика каждого образца представлена в табл. 1.

Каждому участнику эксперимента были предложены образцы рельефно-

точечного шрифта, отображающего буквы кириллицы, начиная с наименьшего размера букв. Испытуемый должен был тактильно воспринять и распознать букву, которая была ему представлена. Критерии оценок:

- 5 баллов – хорошо распознаю все буквы (100 %);
- 4 балла – средний уровень распознавания (60 %);
- 3 балла – распознаю буквы с некоторыми трудностями (40 %);
- 2 балла – низкий уровень распознавания (20 %);
- 1 балл – трудно что-либо распознать (10 %);
- 0 баллов – ничего не ощущаю (0 %).

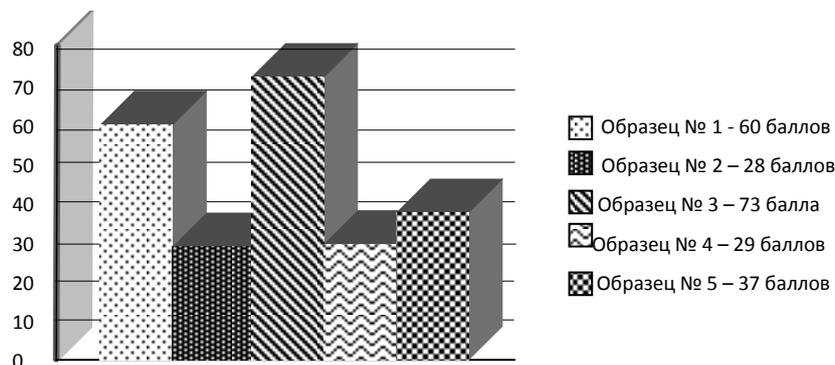


Рис. 4. Гистограмма № 1

При обработке результатов первого этапа эксперимента были получены результаты, отраженные на гистограмме № 1 (рис. 4). Образец № 3 наиболее подходит для овладения чтением букв, написанных рельефно-точечным шрифтом, отображающим буквы кириллицы. Также можно рассматривать образцы под номерами 1 и 5.

Для выяснения, какой из образцов – № 1, № 3, № 5 – дает лучшие показатели восприятия букв и слов в текстах, был проведен второй этап эксперимента.

Критерии оценок:

- 5 баллов – хорошо распознаю все слова в тексте (100 %);
- 4 балла – средний уровень распознавания слов в тексте (60 %);
- 3 балла – распознаю слова с некоторыми трудностями (40 %);
- 2 балла – низкий уровень распознавания слов (20 %);
- 1 балл – трудно что-либо распознать (10 %);
- 0 баллов – ничего не ощущаю (0 %).

Характеристика образцов в тексте представлена в табл. 2.

Таблица 2

Образец	Характеристика образцов в тексте
№ 1	Внутриточечное расстояние 2,0 мм Форма точки – уплощенная полусфера Размер буквы 7,4 мм Размер точки у основания 1,2 мм Шрифт жирный Расстояние между буквами 4 мм Расстояние между словами 13 мм
№ 3	Внутриточечное расстояние 2,5 мм Форма точки – уплощенная полусфера Размер буквы 8,5 мм Размер точки у основания 1,4 мм Шрифт жирный Расстояние между буквами 5 мм Расстояние между словами 15 мм
№ 5	Внутриточечное расстояние 3,0 мм Форма точки – полусфера Размер буквы 10 мм Размер точки у основания 1,4 мм Шрифт нормальный Расстояние между буквами 6 мм Расстояние между словами 20 мм

На этом этапе эксперимента принимали участие те же 25 испытуемых. Образцы в виде текстов были подготовлены с использованием образцов шрифтов № 1, 2, 3. Предлагались для тактильного восприятия и при чте-

нии оценивались испытуемыми по 5-балльной системе.

При обработке результатов второго этапа эксперимента были получены результаты, отраженные на гистограмме № 2 (рис. 5).

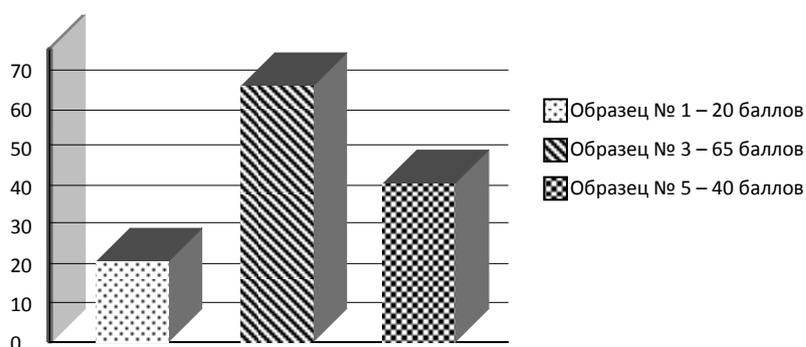


Рис. 5. Гистограмма № 2

Образец № 3 наиболее подходит для овладения чтением текстов, написанных рельефно-точечным шрифтом, отображающим буквы кириллицы.

Овладение рельефно-точечным шрифтом, отображающим буквы кириллицы, потребует времени и определенных усилий со стороны «поздноослепших» взрослых, не владеющих системой Брайля. Однако в ходе эксперимента получены обнадеживающие результаты. Испытуемые, не используя зрение, затратили на ознакомление и освоение осязательного чтения текстов, написанных рельефно-точечным шрифтом, отображающим буквы кириллицы, в среднем шесть часов. Простота освоения предложенного шрифта объясняется высокой степенью схожести букв шрифта и буквенных знаков кириллицы плоскочечного алфавита. Этот шрифт легко читается зрительно, что дает ему преимущество перед системой Брайля. Такое достоинство шрифта позволяет

установить письменное общение незрячих, потерявших зрение в зрелом возрасте, и зрячих. Возможности шрифта могут быть полностью реализованы в ходе разработки и применения технических средств письма и вывода информации на тактильных дисплеях, знакоместо которых построено на основе «двенадцатиточия».

Широко применяемые в процессе передачи информации незрячим людям пишущие машинки и тактильные дисплеи имеют в своей основе восьмиточие, которое может использоваться как в виде шеститочия Брайля, так и в виде модифицированного восьмиточечного шрифта Брайля. Создание на основе этих технических средств устройств письма и тактильных дисплеев для вывода информации, использующих двенадцатиточие, позволит обеспечить доступ «поздноослепшим» в информационное пространство.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. Развитие тактильной чувствительности. М. : Просвещение 1985. 84 с.
2. Брайль: система открытия мира. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vsbs.ru/> (дата обращения: 25.07.14).
3. Звоненко А. К истории создания шрифтов для слепых // Колесо познаний. 2010. № 86, 87, 88. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kp.ru/daily/26157/3045601/> (дата обращения: 25.07.14).
4. Иванова Е. А. Нарушение зрения как фактор возникновения специфических жизненных трудностей и негативных эмоциональных переживаний // Дефектология. 2010. № 3. С. 71.
5. Либман Е. С., Вербельская В. М. и др. Роль кожного анализатора в трудовой деятельности незрячих. М. : ВОС, 1984. 46 с.
6. Пальтов А. Е. Коммуникационные технологии в обучении слепоглохих. Владимир : ВИТ-принт, 2012. 215 с.
7. Петров Ю. И. Обучение взрослых слепых письму и чтению по Брайлю : метод. пособие. М. : ВОС, 1998. 25 с.

A. Y. Paltov

### ALTERNATIVE SYSTEMS OF WRITING AND READING FOR THE BLIND

The paper deals with the research of the processes of systems of writing and reading creation and application. The author offers the experimentally tested «relief bitmap font, reflecting the letters of Cyrillic's» that is alternative to the Braille's system and aimed for the blind, having difficulties in acquisition of the Braille system.

**Key words:** *informative provision of the blind, the blind, got blind, having difficulties in acquisition of the Braille system, relief bitmap font.*

УДК 37.013

*Е. Н. Романова*

### ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНЦИИ В США

В статье представлены некоторые результаты применения программ профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних в школах США. Дано обоснование целесообразности реализации профилактических мер на базе школ, изложены причины неэффективности применяемых программ и условия их улучшения.

**Ключевые слова:** *делинквентное поведение, превентивные меры, эффективное воздействие, интеграция, стандартизация, обучение, контроль.*

Проблема делинквентности несовершеннолетних становится более сложной и универсальной, однако в настоящих реалиях общий эффект существующих мер профилактики делинквентности несовершеннолетних довольно мал. Предпринимаемые усилия по борьбе с делинквентностью несовершеннолетних характеризуются недостатком систематических действий или отсутствием эффективных социально-педагогических мероприятий для работы как с делинквентами,

так и с их жертвами реальными или потенциальными [4].

Основная проблема методов, используемых для оценки превенции и подходов к вмешательству, заключается в том, что исследователи делинквентции обычно, но не вполне верно, придерживаются взгляда, что все программы общей рубрики (например, работа со школой) обеспечивают одинаковую помощь всем вовлеченным в них подросткам. Как результат, оцениваются лишь конечные результаты,

хотя сам процесс, влияющий на применение или сильные стороны вмешательства, может иметь большее влияние на ее эффективность, чем сама ее стратегия. Тем не менее нельзя не отметить, что ряд разработанных и применяемых в школах США программ превенции делинквентного поведения, доказал свою эффективность и дает основание для обобщения опыта их использования и внедрения в отечественных школах.

Школы представляют собой самое удобное место для организации профилактической работы: они обеспечивают постоянный доступ к школьникам в процессе их обучения и развития, а также являются единственным надежным доступом к большому количеству школьников, склонных к делинквентному поведению. Школы укомплектованы сотрудниками, специально обученными и призванными помогать молодым людям становиться здоровыми, счастливыми и продуктивными членами общества. Общество обычно оказывает поддержку усилиям школ осуществлять процесс социализации. Основываясь уже только на этом, школы обладают большим потенциалом для реализации мер профилактики делинквенции.

На школах лежит ответственность за негативное поведение (буллинг, драки, прогулы) на ее территории, так как оно влияет на процесс обучения. Однако рассматривая школы как эффективную действующую силу сокращения делинквенции, важно определить, какое поведение они потенци-

ально могут исправить, а какое нет. Они играют важную роль в воздействии на поведение, но в общем их воздействие не может распространяться на поведение криминальное. Учителя не могут и не должны проводить большую часть программ профилактики делинквенции, как утверждает профессор университета Мерилэнд (США) Дениз Готтфредсон. Нереально и неразумно возлагать на учителей ответственность за проблемы, относящиеся к патологии личности, психическому здоровью, дисфункции семьи, злоупотреблению алкоголем и наркотиками. В школах нет ни условий, ни специалистов для решения таких проблем. Они лишь могут и должны фиксировать несостоятельность процесса социализации, приведшей к делинквентному поведению [1].

По мнению Д. Готтфредсон, вмешательства, направленные на изменение школьной окружающей среды, более успешны, чем те, которые имеют своей целью изменение характеристик отдельных школьников. Поэтому школьные программы, ставящие целью воздействие на характер школьника, в школах должны применяться реже.

Однако существуют и эффективные школьные программы, направленные на позитивные изменения личностных характеристик школьников [2]. Так, среди превентивных мероприятий по делинквенции, разработанных в Принстонском университете США, заслуживают внимания программы *когнитивно-поведенческой терапии*, ставящие це-

люю коррекцию неправильного восприятия школьником себя и/или окружающего его мира. Этот тип терапии дает навыки, которые школьник может использовать для контроля своих мыслительных моделей, и исправить их в соответствии с развитием ситуации вокруг них. Терапия может также концентрироваться на профилактике рецидивов путем оценки несовершеннолетним ситуации, которая может привести к рецидиву делинквентного поведения, и затем планирования того, как ее избежать или эффективно справиться с ней.

Широко используется в различных штатах США школьная программа *решения конфликтов и развития навыков установления межличностных отношений*. Она относится к широкому спектру процессов, которые поощряют ненасильственное решение споров. В общем эти процессы дают навыки принятия решений для лучшего управления конфликтом в учреждениях, школах и обществах, где есть несовершеннолетние. Молодые люди учатся определять свои интересы, выражать точку зрения и находить взаимоприемлемые решения в спорах. Общие формы решения конфликтов включают переговоры, медитации, арбитраж, конференции обществу, взаимодействие со сверстниками. Одновременно установление межличностных контактов концентрируется на развитии общественных навыков, требующихся несовершеннолетним для позитивного взаимодействия с другими. Основная модель навыков начина-

ется с целей индивида и развивается таким образом, чтобы трансформировать эти цели в приемлемое и эффективное общественное поведение, и завершается воздействием такого поведения на общественное окружение.

Среди превентивных программ работы со школой, существующих в США, нельзя не отметить ряд программ, доказавших свою эффективность на протяжении последних десяти лет их внедрения. Примером могут служить *программы улучшения академических навыков*, в которых используют обучающие методы, направленные на увеличение вовлеченности подростков в учебный процесс и, таким образом, улучшают их учебную деятельность и связь со школой (например, использование технологий совместного обучения и стратегий эмпирического обучения).

Доказали свою эффективность и *альтернативные школы*. Это учреждения со специализированной образовательной средой, которая характеризуется классами небольшой наполняемости, высокой степенью контакта «учитель-ученик», индивидуализированным обучением, неконкурентной оценкой деятельности и менее структурированными классами. Цель этих школ – обеспечить академическое обучение подростков, исключенных или временно отстраненных от обучения за асоциальное поведение или неспособных добиться успеха в общей школьной среде.

Нельзя отрицать и важности *образовательных программ*, направленных

на то, чтобы дать подросткам фактическую информацию, увеличить их знания о влиянии социума на вовлечение в неправомерное поведение, расширить их знания и умения распознавать и соответственно реагировать на рискованную или потенциально опасную ситуацию (например, употребление наркотиков, вовлечение в банды, насилие), усилить их восприятие неоднородности общества, улучшить их моральные качества, навыки разрешения конфликтов, поощрять чувство ответственности.

*Программы школьного/классного окружения* ставят целью сокращение или предвосхищение проблем поведения путем изменения общего контекста, в котором эти проблемы возникают. Эти стратегии могут включать вмешательство с целью изменения процесса принятия решений или управленческой структуры, пересмотр норм поведения и демонстрации

надлежащего поведения с помощью правил (установление норм поведения), реорганизацию классов для создания меньших объединений, постоянного взаимодействия и другого общения учащихся, обеспечения большей гибкости при обучении (организация классных комнат), использование поощрений и наказаний и сокращение незанятого времени.

Однако в целом результаты исследований качества проводимых школьных программ профилактики делинквенции показали его недостаточно высокий уровень [4]. По мнению исследователей, оно может быть улучшено при условии более тесной интеграции превентивных мероприятий с обычными школьными практиками, более четкого и экстенсивного планирования и стандартизации программных материалов и методов, а также улучшения общей организационной поддержки, обучения и контроля.

### Литература

1. Denise C. Gottfredson Schools and Delinquency (1<sup>st</sup> edition). Cambridge : University Press, 2000. 330 p.
2. Delinquency Prevention. Model Program Guide. URL: <http://www.ojjdp.gov> (дата обращения 10.06.14).
3. Denise C. Gottfredson and Gary D. Gottfredson Quality of School-Based Prevention Programs: Results from a National Survey. URL: <http://jrc.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/1/3> (дата обращения 15.07.14).
4. Juvenile Delinquency World Youth Report, 2003. URL: <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/.../ch07.pdf> (дата обращения: 05.08.14).

E. N. Romanova

**APPLICATION OF DELINQUENCY PREVENTION PROGRAMS  
IN US SCHOOLS**

The article presents some results of the application of juvenile delinquency prevention programs in US schools. It gives the grounds for the feasibility of preventive measures at schools, states the reasons for the ineffectiveness of the used programs and the conditions of their improvement.

*Key words: delinquent behavior, preventive measures, effective actions, integration, standardization, training, supervision.*

УДК 159.923

*Л. К. Фортова*

**К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ЛИМИНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

В статье представлен анализ разновидностей правового поведения несовершеннолетних – лиминального поведения. Аргументировано, что данный тип поведения может являться предпосылкой противоправного поведения.

*Ключевые слова: правомерное поведение, неправомерное поведение, лиминальное поведение, виктимность, виктимизация.*

При всей позитивности и оправданности традиционных концепций, которые подразделяют поведение на два типа: правомерное и неправомерное (противоправное), по нашему мнению, они требуют дополнения и уточнения. Правомерное и противоправное поведение – это противоположности. В соответствии с законом единства и борьбы противоположностей между ними существует зона взаимоперехода, следовательно, и между правомерным и неправомерным поведением тоже существует промежуточный, или пороговый (ли-

минальный), тип правового поведения. Пороговое, или лиминальное, поведение включает в себя элементы правомерности и противоправности.

С одной стороны, лиминальное поведение несовершеннолетних содержит элементы правомерности и включает в себя варианты поведения по форме правомерного, по сути анти-социального (например, нередки случаи, когда несовершеннолетние матери официально отказываются от своих новорожденных детей). С другой стороны, лиминальное поведение очень часто является предпротивоправным.

Например, само по себе употребление пива не противоправно, но неумеренное его потребление может привести к более негативному варианту поведения.

К лиминальному поведению относятся случаи, когда деяние несовершеннолетнего нарушает управомочивающие и обязывающие нормы, но не нарушает запрещающие правовые предписания, т.е. нарушение предписаний, содержащихся в норме, имеется, а противоправность отсутствует. Если несовершеннолетний в силу возраста или иных причин не выполняет этой обязанности, то в общем он действует социально-деструктивно, однако его нарушение не достигает степени общественной опасности, так как отсутствует соответствующий правовой запрет.

Лиминальное поведение связано с виктимностью. Виктимизацию мы рассматриваем как своеобразную характеристику виктимности, которая существует объективно и может быть измеренной количеством случаев причинения вреда жертвам правонарушений.

Проблема виктимизации детей и подростков является одной из самых актуальных на современном этапе развития нашего общества.

Политические и социально-экономические изменения 90-х гг. XX в. сказываются на формировании молодого поколения. Оно оказалось без надежных социальных ориентиров. Представления несовершеннолетних о морали и праве в силу целого ряда

причин, в том числе и возрастных, находятся на вербальном уровне, не стали еще осознанными, тем более автоматическими регуляторами их поведения. Поэтому нарастающие общественные противоречия сразу же сказываются на усилении роста негативных явлений в подростковой среде, провоцирующих девиантное поведение личности, ее деградацию.

Наиболее интенсивно и многообразно эти явления проявляются у подростков и юношей. Из всех возрастных групп они наиболее уязвимы в плане социально-нравственного самоопределения. В подростковом возрасте наблюдается относительный пик поведенческих расстройств. Определяется он, прежде всего, падением субъективной ценности нравственного здоровья. Разрушение традиционных форм социализации, основанной на социальной предопределенности жизненного пути, с одной стороны, повысило личную ответственность молодых людей за свою судьбу, поставив их перед проблемой выбора, с другой стороны, обнаружило неготовность большинства из них включиться в новые общественные отношения. Современные процессы порождают у молодежи ощущение неопределенности, растерянности, глубокой апатии и пассивности или же, наоборот, выливаются в агрессивные проявления дома и в школе. Нарастает волна детской беспризорности, увеличилось количество детей, характеризующихся различными аномалиями психического или физического развития, упо-

требляющих алкоголь, наркотики, нищенствующих и занимающихся проституцией. Именно в этих условиях особую важность приобретает анализ проблемы виктимности и виктимогенности несовершеннолетних.

Обычно в виктимологических исследованиях под виктимизацией понимается социальный процесс превращения лица (социальной общности) в жертву преступления и результат этого процесса.

Так, родоначальник отечественной виктимологии Л.В. Франк определяет виктимизацию как «процесс превращения в жертву преступления и результат этого процесса как на единичном, так и на массовом уровне» [6, с. 423]. Развивая это определение, Л.В. Франк приводит термины, производные от понятия виктимизации: виктимизировать означает превращать кого-либо в потерпевшего; виктимизироваться – быть превращенным в жертву; виктимизатор – личность конкретного посягателя либо тот факт, которому принадлежит основная роль в процессе виктимизации.

Некоторые авторы отмечают невозможность определения одним термином таких двух самостоятельных явлений, как процесс и его результат. Так, К.А. Лорец отмечал, что под виктимизацией он понимает лишь процесс реализации виктимности лица в ходе преступного посягательства в отношении лица, а состояние реализованной потенциальной виктимности обозначает термином «виктимность –

результат», или «реализованная виктимность» [2, с. 112].

Виктимизация в целом складывается из всех потерпевших от преступления, зарегистрированных и латентных, независимо от степени виктимности, способствования или даже прямой вины самих потерпевших. Таким образом, можно говорить о понимании виктимизации как общей совокупности всех случаев причинения лицу (социальной общности) физического или морального вреда преступлением (преступностью). В этом значении понятие виктимизации как обобщение всей реализованной виктимности наиболее соответствует понятию преступности, являющемуся в определенной степени мерой обобщения человеческой destructивности, реализующейся в преступлениях.

Рассматривая влияние права на процесс превращения несовершеннолетних в жертву правонарушения, мы резюмируем, что виктимное поведение может осуществляться как в рамках лиминального поведения, так и противоправного. С учетом данного факта мы выделяем первичную, вторичную и третичную виктимизацию.

При этом под первичной виктимизацией понимается причинение материального, физического и морального вреда жертве непосредственно в процессе совершения преступления.

Вторичная виктимизация охватывает случаи косвенного причинения вреда жертве, связанного с отношением к жертве социальной общности в

целом, лиц из ближайшего социального окружения, органов социального контроля, посредников и персонала, работающего с жертвами. Стереотипная предубежденность в отношении «виновности» жертвы, грубое, невнимательное обращение и негативное отношение к ней как к лицу, чем-то запятнавшему себя, стереотипы «греховности» жертвы, ее запятнанности совершением преступления, унижение ее чести и достоинства составляют перечень типичных форм вторичной виктимизации, содействующих отчуждению жертвы, ее десоциализации.

Исследователями [к примеру, А.Г. Шаваевым] выделяется также третичная виктимизация жертвы преступления, представляющая собой использование жертвы представителями правоохранительных органов и работниками средств массовой информации в своих целях и в целях проводимой уголовной политики.

Эксплуатация «жареных» новостей с травмированием жертвы через средства массовой информации, назойливое проникновение в личную жизнь, использование правового статуса и позиций жертвы не во благо, а во вред ей и тому подобное – перечень проблем и последствий такой виктимизации, который можно было бы продолжить и далее. К сожалению, указанные вопросы практически не получили своего разрешения в современной виктимологии в связи с отсутствием надежного инструментария измерения последствий третичной виктимизации и методик ее исчисления.

Практически сегодня в целях виктимологического анализа преступности и ее соотношения с иными видами отклоняющегося поведения мы чаще всего используем понятие первичной виктимизации, оставляя анализ вторичной и третичной виктимизации специалистам по организации обращения с жертвами преступлений и по виктимологической профилактике.

В целом, с учетом изученных свойств и особенностей лиминального поведения несовершеннолетних мы предлагаем следующую его дефиницию: *это пограничный (пороговый) тип правового поведения несовершеннолетних между правомерным поведением и правонарушением, характеризующийся социальной нейтральностью, ничтожностью, либо низким уровнем социальной деструктивности, не достигающей степени противоправности.*

Как нам представляется, в предупредительном воздействии в целях nivelирования виктимной активности несовершеннолетних необходим перенос акцента с виктимности (как некоего свойства личности) на виктимизацию (как социально-криминологический процесс).

Виктимизацию несовершеннолетних мы понимаем как специально направленную, законодательно определенную, юридически значимую деятельность различных субъектов по выявлению, устранению, нейтрализации детерминант и факторов виктимизации потенциальных жертв преступных посягательств, осуществляемую

на различных уровнях с помощью конкретных форм реализации.

В комплексной системе мер по предупреждению виктимизации несовершеннолетних мы выделяем социальный и специальный (целенаправленный) блоки.

Под социальным предупреждением виктимизации несовершеннолетних понимается предупредительное воздействие всех институтов общества, его социально-экономических, морально-нравственных, культурно-воспитательных, политических, идеологических, правовых, организационных ресурсов на социальные условия, которые детерминируют и способствуют развитию процессов виктимизации.

Специальное (целенаправленное) предупреждение виктимизации несовершеннолетних есть конкретная деятельность специальных субъектов, воздействующая на факторы, способствующие возникновению и развитию виктимности и виктимизации.

Специальное (целенаправленное) предупреждение виктимизации включает профилактику виктимизации, защитное и правовое её предупреждение.

Под профилактикой виктимизации понимается специальная деятельность:

- по идентификации, изучению, и воздействию на причинно-детерминационный комплекс виктимизации несовершеннолетних;

- использованию психолого-педагогических и социально-правовых методов для восстановления и активизации у виктимных детей и подростков защитных свойств;

- разработке и совершенствованию специальных средств предупреждения преступных посягательств и исключения возможной виктимизации несовершеннолетних.

Система профилактических мер содержит:

- раннюю профилактику;

- профилактику, осуществляемую в процессе раскрытия совершенного преступления, расследования и рассмотрения судом уголовного дела.

Защитное предупреждение виктимизации несовершеннолетних представляет собой деятельность по недопущению возможной виктимизации детей и подростков, обладающих потенциальной виктимной активностью в определенных жизненных ситуациях. Комплекс мероприятий защитного предупреждения включает в себя:

- возможности самозащиты и самообороны;

- меры воспитательного характера;

- доступность информации по статистике преступлений и правонарушений;

- охрану общественного порядка и безопасности;

- охрану личности;

- охрану собственности;

- неотвратимость ответственности за правонарушения.

Для реализации мер защитного предупреждения могут быть использованы контроль, непосредственная охрана, техническая защита объектов, информационно-разъяснительная, общефизическая и воспитательная работа в среде несовершеннолетних.

Правовая превенция виктимизации несовершеннолетних реализуется посредством специальной деятельности по использованию правовых средств предупреждения виктимизации. Методы правового предупреждения предусмотрены законодательством. Это методы уголовной, уголовно-процессуальной, гражданской, административной и другой защиты, а также методы охраны нарушенных прав жертвы правонарушений и преступлений, их восстановления, компенсации полученного вреда.

Предупреждение виктимизации является сложным составным объектом, одновременно выступая подсистемой более общей системы предупреждения преступности.

Для превенции виктимизации характерны различные формы, среди которых можно выделить:

- правоохранительную деятельность, реализующуюся государственными правоохранительными органами;
- обеспечение безопасности, осуществляющееся негосударственными правоохранительными органами;
- самозащиту, обеспечивающуюся самими потенциальными жертвами преступных посягательств.

В этой связи представляется оправданным внесение в Концепцию национальной безопасности Российской Федерации, утвержденную Указом Президента РФ от 17 декабря 1997 г. № 1300, следующих дополнений:

- в перечень основных задач в области борьбы с преступностью вклю-

чить разработку правового механизма использования негосударственных правоохранительных структур в деле предупреждения, выявления и раскрытия преступлений;

– диспозицию «Угрозой физическому здоровью нации являются кризис систем здравоохранения и социальной защиты населения, рост потребления алкоголя и наркотических веществ» дополнить: «особенно среди несовершеннолетних».

Феномен предупреждения виктимизации несовершеннолетних представляет собой системный объект, и это подтверждается наличием у него свойств комплексности, интегративности, функциональности, историчности, коммуникативности и т.д.

Представление о преимуществах системы предупредительного воздействия на виктимизацию несовершеннолетних как потенциальных жертв преступлений по сравнению с ранее разработанными системами виктимологического направления предупредительного воздействия на преступность позволяет максимально полно и всесторонне использовать:

- разнообразные средства и методы обеспечения безопасности и защиты жертв от преступных посягательств;
- теоретические и практические возможности виктимологии и ювенологии.

В целом предупреждение виктимизации несовершеннолетних является, на наш взгляд, одним из направлений в спектре поиска новых возмож-

ностей предупреждения разного рода преступлений.

Материальный, физический и моральный вред ребенок получает в процессе социализации.

Социализация является объектом исследования нескольких наук, и соответственно имеются различные подходы к этому явлению. Каждая научная школа имеет собственное трактование данного процесса. Представители бихевиоризма и необихевиоризма рассматривают социализацию как процесс социального научения. Представителями символического интеракционизма социализация исследуется как результат социального взаимодействия людей. Представители гуманистической психологии (Роджерс, Маслоу) понимают социальное развитие личности как самоактуализацию "Я-концепции".

Первые отечественные работы, посвященные социализации, датируются второй половиной 60-х гг. XX в.: И.С. Кон, Б.Д. Парыгин, Б.Г. Ананьев, позднее – Г.М. Андреева, С.А. Беличева, Б.М. Ломов, В.В. Новиков. Однозначного толкования этого понятия нет. Рассматривая социализацию, ученые описывают ее как сложное социально-психологическое явление, которое представляет собой одновременно и процесс, и отношение, и способ, и результат становления личности в общении и деятельности.

Например, А.В. Мудрик [3, с. 26] определяет социализацию как развитие человека на протяжении всей жизни во взаимодействии с окружающей средой; процесс усвоения и воспроизводства

социальных норм, культурных ценностей, а также саморазвитие в том обществе, к которому этот индивид принадлежит. По его мнению, социализация происходит в процессе: а) стихийного взаимодействия человека с обществом; б) влияния со стороны государства на те или иные категории людей; в) целенаправленного создания условий для развития человека; г) саморазвития.

Точку зрения А.В. Мудрика разделяет и М.И. Рожков [4, с. 215], который пишет о том, что в процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности.

Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям среды, а социальная – реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке.

Социализация бывает первичная – знакомство с ценностями общества и формами поведения, обеспечиваемое индивиду в семье; и повторная – подготовка индивида к вступлению в культуру и окружение, которые стали для него незнакомыми из-за кризиса, травм, изменения жизненных обстоятельств. Данный механизм напрямую связан с ресоциализацией – изменением ставших неадекватными ценностей, норм и отношений человека в соответствии с новыми социальными предписаниями.

Еще в XIX в. французский педагог и социолог Эмиль Дюркгейм [1, с. 35], одним из первых обративший внимание на проблему социализации человека, подчеркивал, что любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него некими универсальными моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами.

Важно подчеркнуть, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы полоролевая, профессиональная, семейная, политическая и другая социализация его граждан прошла успешно. Необходимо также иметь в виду, что требования к личности в разнообразных аспектах предъявляет не только общество в целом, но и различные группы и институты социализации, особенности которых обуславливают неидентичность и специфичность этих требований, содержание которых обусловлено возрастом и социальным статусом человека.

В заключение мы сформулировали следующие выводы: во-первых, лиминальное поведение несовершеннолет-

них с общесоциальных позиций следует оценивать как негативное. Во-вторых, данный тип поведения широко распространен среди несовершеннолетних. В третьих, лиминальное поведение очень часто может являться предпосылкой противоправного поведения либо ему сопутствовать (например, в случае виктимизации). В-четвертых, возможна профилактика лиминального типа правового поведения несовершеннолетних путем выявления и коррекции неблагополучия в системе их отношений с окружающими, в том числе с педагогами и воспитателями из числа лиц ближайшего микросоциума. В-пятых, деятельность социальных институтов, ответственных за воспитание подрастающего поколения, предполагает восстановление тех позитивных качеств, которые преобладали у несовершеннолетнего до появления признаков правовой лиминальности, а также формирование у исследуемой категории лиц стремления компенсировать свое социальное неблагополучие интересующим их видом деятельности (спорт, труд, креативность и т. д.).

### Литература

1. Дюркгейм Э. Социология образования / под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. М., 1996. 342 с.
2. Лоренц К. А. Агрессия. М., 1994. 250 с.
3. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : учеб. пособие. М. : Ин-т практ. психологии, 1997. 320 с.
4. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе. М., 1993. 453 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. М., 1998. 1080 с.

6. Франк Л. В. Потерпевший от преступления и проблемы советской виктимологии. Душанбе, 1977. 671 с.
7. Шаваев А. Г. Криминологическая безопасность негосударственных объектов экономики. М., 1995. 520 с.

**L. K. Fortova**

**ON THE PROBLEM OF LIMINAL BEHAVIOR ORIGIN OF MINORS**

The paper presents an analysis of the types of legal behavior of minors – liminal behavior. The arguments are advanced that this type of behavior may be a prerequisite for the illegitimate conduct.

**Key words:** *good behavior, misconduct, liminal behavior, victimity, victimization.*

### ОЦЕНКА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛЕЙ, ПОЛУЧЕННЫХ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ПСИХОМОТОРИКИ

В работе представлен анализ психофункциональных особенностей человека, выделенных в процессе интерпретации моделей социальной адаптированности испытуемых, которые разработаны на основе измеренных у них показателей психомоторной идентификации. Описаны связи и выделены «пограничные зоны» социального оптимума, которые служат ориентиром для целенаправленной психокоррекционной работы со «слабым звеном» в аспекте саморегуляции и самоконтроля индивида и личности.

**Ключевые слова:** психомоторика; социальная адаптированность; психофункциональная устойчивость, моделирование, логистическая регрессия, логистическая функция, построение классификационных деревьев, отношение шансов, психокоррекция.

**Введение.** Для более глубокого понимания проблемы отражения окружающей действительности в человеческой психике важное значение имеют развитие психомоторных способностей и оценка их связи с другими характеристиками личности, определяющими психофункциональную устойчивость и социальную успешность. Ранее мы сформулировали методологические и концептуальные основы исследования согласованности психомоторных качеств человека с его нейрофизиологическими, психологическими и социально-поведенческими характеристиками, а также разработали модель, связывающую эти характеристики. Поэтому в данной публикации нашей **целью** являлась предметная интерпретация результатов моделирования и углубленный анализ выявленных закономерностей и связей.

**Материал и методы исследования.** Оценка успешности и устойчивости проводилась на основе следующих критериев: самочувствие; успех в профессиональной деятельности; коммуникативно-социальная адаптированность; креативность. В соответствии с указанными критериями мы имели две группы респондентов:

1. Успешно адаптированные и устойчивые – игроки и шахматисты.
2. Недостаточно адаптированные и недостаточно устойчивые – пациенты диспансера и интерната.

Всего было обследовано 333 чел. в возрасте 18 – 30 лет. Среди них были 182 (54,8 %) мужчины и 151 (45,2 %) женщина.

Из 26 психомоторных показателей, полученных по общеизвестным методикам [4], в процессе анализа [6] построения моделей были выделены 5 значимых, а также личностная тре-

возможность и показатель уровня интеллекта IQ [3]. На их основе была построена модель логистической регрессии. Обобщенная оценка по всему комплексу отобранных «работающих» параметров в вероятностном формате шанса иметь более высокую социальную адаптированность (устойчивость) получена нами на основе логистического регрессионного анализа.

С помощью методов построения классификационных деревьев нами были получены критериальные значения этих параметров.

Все данные анализировались с использованием компьютерной системы STATISTICA for Windows (версия 5. 5 Лиц. №АХХR402С29502 3FA) [1]. Сравнение параметров в группах исследования проводилось с помощью критериев Манна-Уитни, Колмогорова-Смирнова, медианного хи-квадрата и модуля ANOVA. Оценка частот выполнялась посредством критериев  $\chi^2$ , Пирсона, Фишера.

**Результаты и их обсуждение.**

Разработанная модель [7] позволяет нам оценить шанс стать «успешно адаптированными», а не «недостаточно адаптированными». Получено уравнение логистической регрессии ( $\chi^2=275,12$ ;  $p<0,0001$ ;  $OR=499,6$ ):

$$\Psi = 1,39 - 0,101 \cdot X1 + 0,12 \cdot X2 - 0,169 \cdot X3 + 0,073 \cdot X4 - 31,23 \cdot X5 + 0,003 \cdot X6 - 0,12 \cdot X7.$$

Основываясь на сути уравнения логистической регрессии, можно сказать, что комплексная оценка шанса для конкретного человека иметь успешную адаптированность зависит от значений всех входящих в данное уравнение показателей, т.е. неблагоприятные уровни одних параметров могут быть компенсированы «ресурсом» других.

Для 4 наиболее значимых показателей на рис. 1 – 4 представлены их групповые особенности, наглядно демонстрирующие достоверные различия для успешно и недостаточно адаптированных.

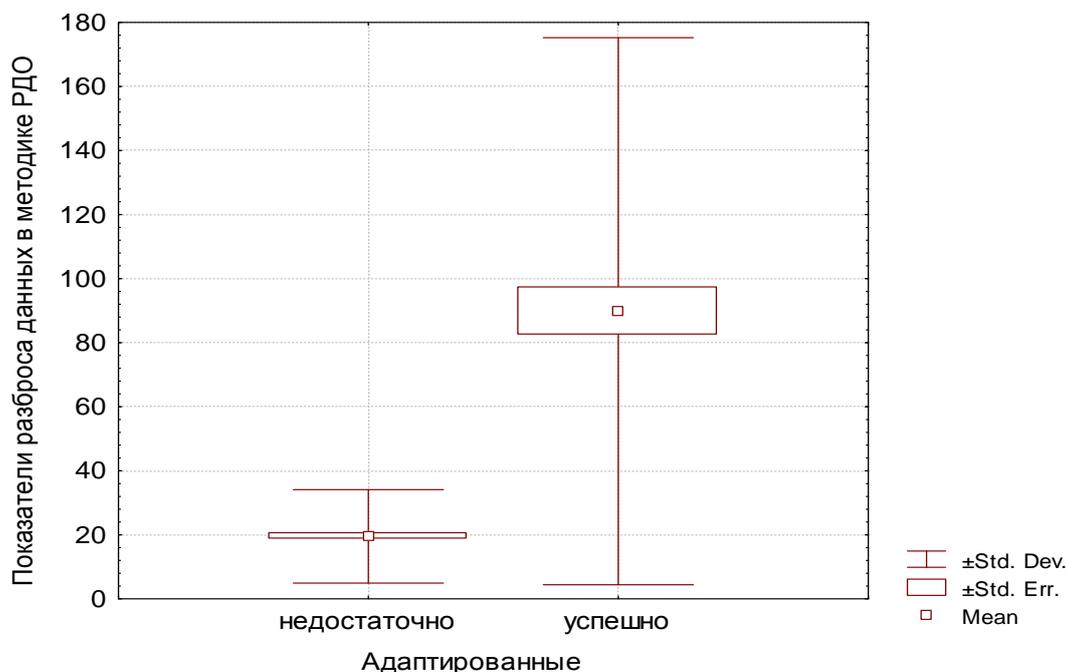


Рис. 1. Показатели разброса данных в методике РДО в группах недостаточно и успешно адаптированных лиц

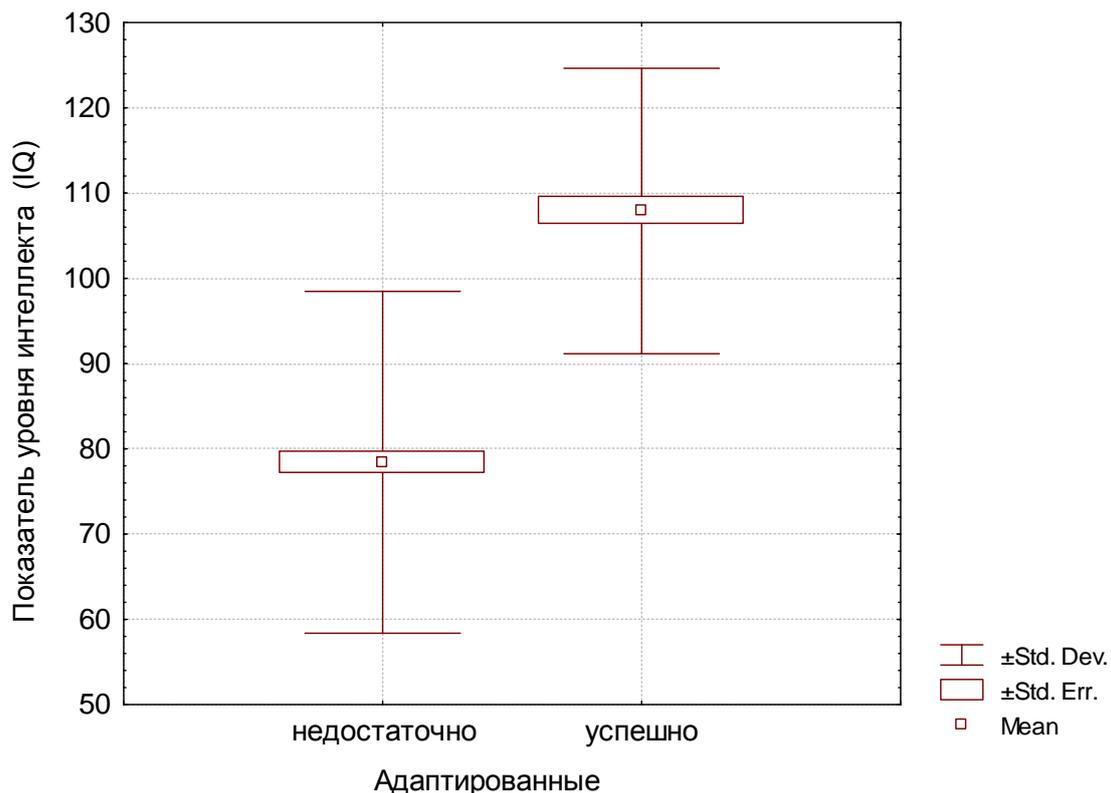


Рис. 2. Показатели уровня интеллекта в группах недостаточно и успешно адаптированных лиц, полученные с помощью теста D.Wechsler

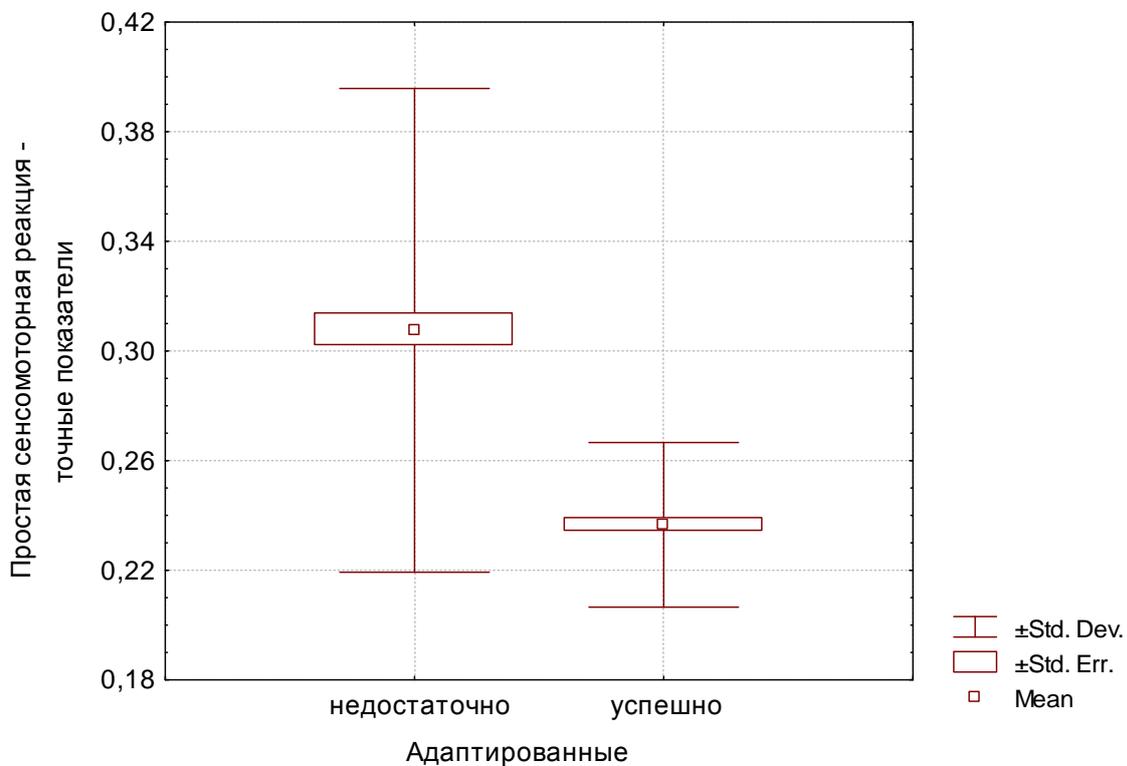


Рис. 3. Показатели параметра «Простая сенсомоторная реакция – точные показатели» в группах недостаточно и успешно адаптированных лиц

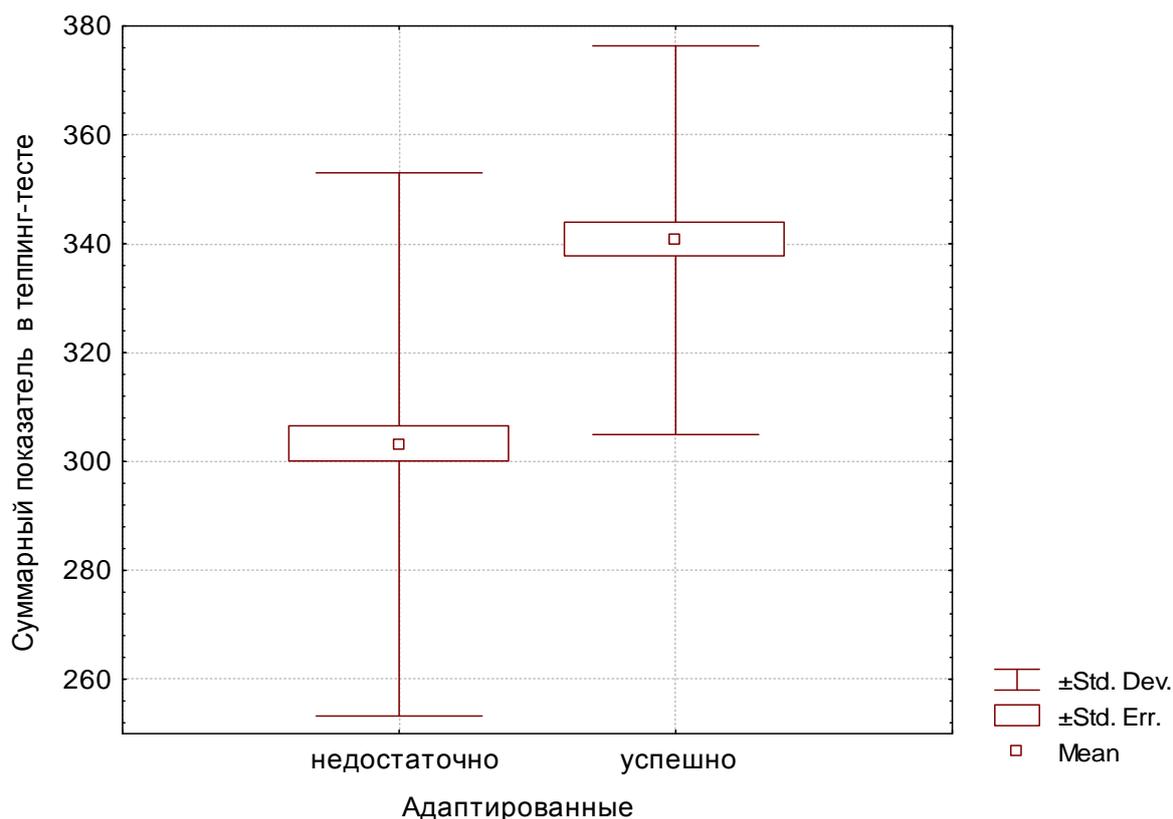


Рис. 4. Распределение среднегрупповых величин суммарного показателя в теппинг-тесте в группах недостаточно и успешно адаптированных лиц

Мы провели анализ эффективности выявленных пороговых значений анализируемых показателей посредством определения соответствующих

частот (выше или ниже порогового значения) в сравниваемых группах респондентов. Результаты этого анализа даны в табл. 1.

Таблица 1

*Оценки по пороговым значениям долей в группах недостаточно и успешно адаптированных*

Показатель	Уровни показателей	Группы				Всего
		«Недостаточно адаптированные»		«Успешно адаптированные»		
		Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	
Личностная тревожность	≥ 50	96	76,19	30	23,81	126
	< 50	111	54,15	94	45,85	205
	<i>Всего</i>	207	62,54	124	37,46	331
Показатель уровня интеллекта	≤ 85,5	144	96,00	6	4,00	150
	> 85,5	64	42,11	88	57,89	152
	<i>Всего</i>	208	68,87	94	31,13	302
Количество точных показателей в методике «Реакция на движущийся объект»	≥ 30	102	78,46	28	21,54	130
	< 30	107	52,71	96	47,29	203
	<i>Всего</i>	209	62,76	124	37,24	333

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Окончание табл. 1

Показатель	Уровни показателей	Группы				Всего
		«Недостаточно адаптированные»		«Успешно адаптированные»		
		Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	
Показатели разброса данных в методике РДО	$\leq 55$	209	77,70	60	22,30	269
	$\geq 55$	0	0,00	64	100,00	64
	<i>Всего</i>	209	62,76	124	37,24	333
Среднестатистический показатель «Простой сенсомоторной реакции»	$\geq 0,27$	126	90,00	14	10,00	140
	$< 0,27$	83	43,01	110	56,99	193
	<i>Всего</i>	209	62,76	124	37,24	333
Суммарный показатель по методике «Теппинг-тест»	$\leq 335$	158	76,33	49	23,67	207
	$> 335$	51	40,48	75	59,52	126
	<i>Всего</i>	209	62,76	124	37,24	333
Разность в показателях последнего и первого отрезков времени в теппинг-тесте	$\geq -10$	147	73,13	54	26,87	201
	$< -10$	62	46,97	70	53,03	132
	<i>Всего</i>	209	62,76	124	37,24	333

При этом для всех представленных показателей мы имели оценку достоверности различий частот успешно и недостаточно адаптированных респондентов при выявленных пороговых уровнях показателей по всему комплексу использованных критериев  $P < 0,001$ . Это полностью согласуется с отношениями шансов. При этом самое большее значение имеют

показатели разброса данных в методике РДО – 446,7, а самое низкое – личностная тревожность. Следует также отметить, что с увеличением количества показателей, находящихся в зоне, характерной для успешно адаптированных лиц («благоприятной»), достоверно ( $P < 0,001$ ,  $R_{\text{gamma}} = +0,98$ ) увеличивается их доля, что показано в табл. 2.

Таблица 2

*Частота недостаточно и успешно адаптированных лиц при различном количестве показателей, находящихся в «благоприятной» зоне*

Количество показателей в благоприятной зоне	Группы				Всего
	«Недостаточно адаптированные»		«Успешно адаптированные»		
	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%	
Меньше 3	120	100,00	0	0,00	120
3	65	91,55	6	8,45	71
4	18	41,86	25	58,14	43
5	3	10,00	27	90,00	30
6 – 7	0	0,00	36	100,00	36
<i>Всего</i>	206	68,67	94	31,33	300

**Сравнение направленности** критериев с коэффициентами уравнения логистической регрессии показывает, что знак коэффициента уравнения совпадает с логическим правилом порогового зна-

чения критерия – меньше – минус, больше – плюс.

Рассмотрим это на примере личной тревожности. Пороговое значение 50, причем для успешной группы ха-

рактерны меньшие значения. При отрицательном коэффициенте получаем, что чем больше личностная тревожность, тем больше будет уменьшаться  $\Psi$ , что повлечет и уменьшение шанса. Для IQ все будет происходить наоборот. Коэффициент положителен, благоприятная зона больше 85,5, т.е. чем больше IQ, тем больше будет увеличиваться  $\Psi$ , а следовательно, и шанс.

Также заслуживает внимания тот факт, что показанные в последней графе табл. 3 ранги прогностической значимости показателей, полученные при расчете коэффициентов логистического уравнения и по оценке с помощью метода построения классификационных деревьев, полностью совпадают с рангами отношения шансов, что является дополнительным свидетельством роли выделенных показателей в формировании социальной адаптивности.

Особый интерес представляет анализ принципиально важной пары в сформированном перечне параметров,

определяющих успешность. По мнению некоторых психологов, высокие показатели разброса данных в методике РДО есть следствие невнимательности и разбалансированности системы самоконтроля. Однако в нашем анализе, представляющем собой интегральное взаимодействие всех характеристик, роль данного параметра несколько иная. При сопоставлении параметров психомоторики различных уровней жизнеобеспечения можно интерпретировать увеличение разброса данных в РДО как признак высокой степени лабильности нервно-психических процессов. Такие выводы согласуются с данными некоторых исследователей [2]. Кроме того, найденная прямая корреляция между ростом точности и «кучности» фиксаций в РДО и величиной личностной тревожности прямо указывает на начало негативного влияния такой зависимости, начиная с определённых границ оптимума. Диаграммы рассеяния на рис. 5 это наглядно демонстрируют.

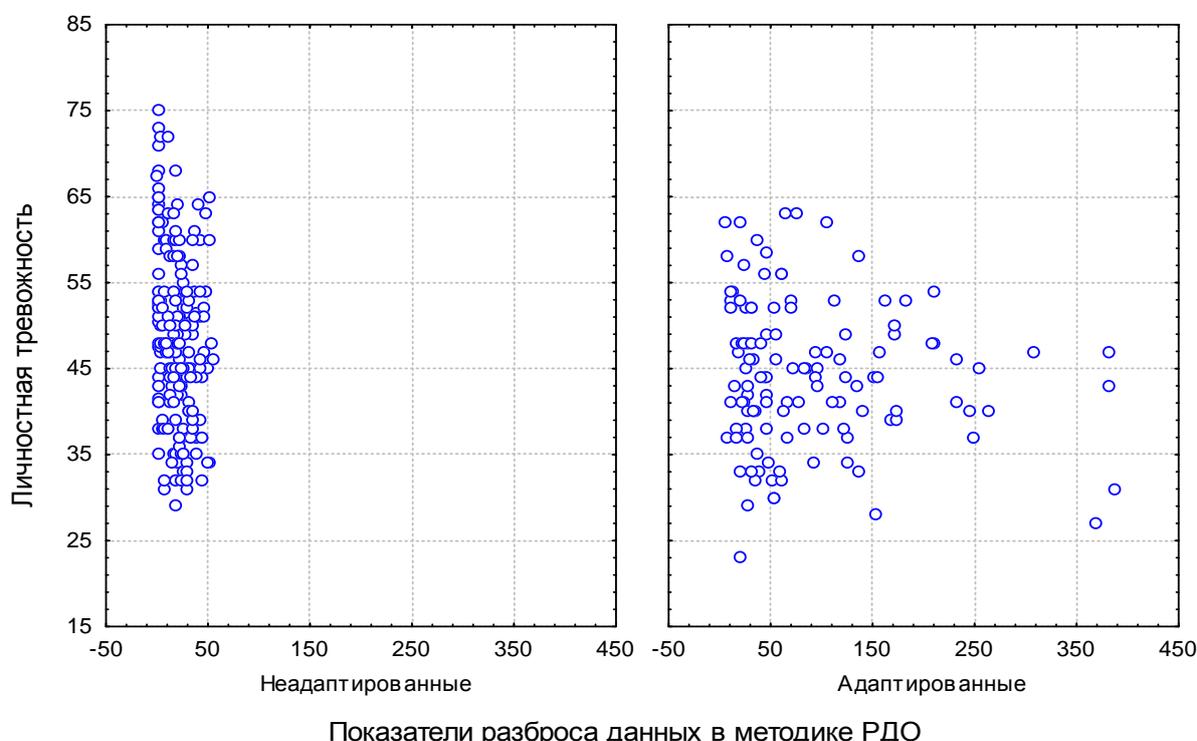


Рис. 5. Взаимосвязь личностной тревожности и показателей разброса данных в методике РДО в группах адаптированных и неадаптированных испытуемых

*Комплекс модельных характеристик в группах «успешно» и «недостаточно адаптированных» к социальной среде испытуемых*

Параметры модели	Для группы успешно адаптированных	Отношение шансов	Обозначение переменных	Величина коэффициентов	Ранг прогностической значимости
Личностная тревожность	< 50	2,71	X1	-0,101	7
Показатель уровня интеллекта	> 85,5	33,00	X2	0,12	2
Количество точных показателей в методике «Реакция на движущий объект»	< 30	3,27	X3	-0,169	5
Показатели разброса данных в методике РДО	≥ 55	446,70	X4	0,073	1
Среднестатистический показатель «Простой сенсомоторной реакции»	< 0,27	11,93	X5	-31,23	3
Суммарный показатель по методике «Теппинг-тест»	> 335	4,74	X6	0,003	4
Разность в показателях последнего отрезка и первого отрезка времени в теппинг-тесте	< -10	3,07	X7	-0,12	6
Свободный член				1,39	

**Рекомендации по возможной коррективке**

Из семи определяющих шанс на успешную адаптированность параметров коррективка (управляемость с целью перевода на более благоприятный уровень) возможна для следующих параметров:

1. *Личностная тревожность* меньше 50 баллов. Данная интегративная характеристика, определяющая общий уровень нервно-эмоционального фона, на котором осуществляют свои функции основные параметры жизнеобеспечения, поддаётся коррекции с помощью регулярных и грамотно подобранных упражнений по аутотренингу: нервно-мышечной релаксации, введения в трансное состояние с перестройкой

мотивационно-установочных механизмов саморегуляции, выхода из трансного погружения с изменениями в концептуальной модели поведения в типовых жизненных ситуациях.

2. Количество *точных показателей* в методике «Реакция на движущийся объект» меньше 30 %. Эффект видимого внешне «ухудшения» данного показателя возможен также в результате применения упражнений по снижению уровня нервно-эмоционального напряжения, так как именно высокий уровень личностной тревожности является «залогом» большей сосредоточенности испытуемого, приводящей к перенапряжению нервно-мышечного потенциала и ранней истощаемости.

3. *Среднестатистический показатель* «простой сенсомоторной реакции» на световой сигнал меньше 0,27 с. Хотя улучшение данного показателя по сравнению с реакцией на сложный выбор из нескольких сигналов различной модальности даёт весьма скромные результаты [5], для повышения уровня более быстрого реагирования нами были применены простые упражнения на основе таких игр, как настольный теннис, бадминтон или бейсбол, что сыграло свою положительную роль с учётом эффекта улучшения быстроты реакции, включённой в контекст более сложноорганизованного алгоритма спортивного состязания. Также стоит отметить, что в данном случае развитие быстроты реагирования в сочетании с активными двигательными реакциями не ведёт к повышению уровня нервно-эмоционального перенапряжения.

4. *Суммарный показатель* по методике «Теппинг-тест» больше 335. Для более быстрой работы руки в режиме «ключа Морзе» достаточно локальных

тренировок пластичности мышечно-связочных сочленений кисти руки, заставляя методом перкуссии барабанить по упругой поверхности (коже, клеёнке или материала из искусственных кожзаменителей) под специальную ритмическую музыку, с постепенным увеличением ритма. Практика показала достаточную «нейтральность» таких упражнений в отношении баланса элементов функциональной системы организма спортсмена.

**Выводы.** Полученные результаты наглядно демонстрируют возможность использования параметров моделей для выявления связей между показателями психомоторики в группах респондентов с различной психофункциональной устойчивостью и социальной адаптированностью. При этом обосновываются и подтверждаются разными методами моделирования критерии, способствующие более успешной социальной адаптированности людей, на основе которых возможна последующая их корректировка.

### Литература

1. Боровиков В. П. *STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов.* СПб. : Питер, 2001. 656 с.
2. Голубева Э. А. Об изучении психофизиологическими методами проблемы соотношения общих и специально человеческих свойств высшей нервной деятельности // *Психологический журнал.* 1982. Т. 3. № 2. С. 89 – 99.
3. Клиценко О. А., Самороднов О. В. Психомоторика как индикатор психофизиологических и социально-психологических качеств человека // *Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании.* Одесса : Черноморье, 2011. Т. 15. С. 32 – 44.
4. Клиценко О. А., Самороднов О. В. Особенности психомоторного статуса лиц в группах с различным уровнем социальной адаптации // *Экология человека.* 2012. № 10. С. 34 – 42.
5. Клиценко О. А., Самороднов О. В. Моделирование психофункциональных качеств человека на основе показателей психомоторики // *Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова.* 2012. Т. 4. № 3. С. 82 – 86.
6. Никандров В. В. *Психомоторика.* СПб. : Речь. 2004. 102 с.
7. Озеров В. П. *Психомоторные способности человека.* Дубна : Феникс+. 2002. 320 с.

O. A. Klitsenko, O. V. Samorodnov

**ESTIMATION OF PSYCHOFUNCTIONAL PERSONAL QUALITIES  
BY MEANS OF MODELS GOT  
ON THE BASIS OF PSYCHOMOTOR PARAMETERS**

In the paper the analysis of psycho-functional features of the person, received in the course of the interpretation of models of social adaptability of examinees on the basis of the measured indicators of psychomotor identification is given. The links are described, "border zones" of a social optimum which serve as a reference point for purposeful psycho-correctional work with «a weak link» in aspect of self-control and self-checking of the individual and the person are marked.

*Key words:* psychomotoric; social adaptability; psychofunctional stability; modeling; logistical regress; logistical function; construction of classification trees; odds ratio, psychocorrection.

УДК 159.9

А. С. Турчин

**ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СО ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ  
КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ОСНОВОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается проблема взаимосвязи и взаимовлияния структурных компонентов учебной деятельности и деятельности со знаково-символическими средствами. Представлена авторская модель уровней деятельности со знаково-символическими средствами.

*Ключевые слова:* учебная деятельность, семиотические средства, моделирование, семиотическая функция.

В настоящий момент можно наблюдать, как в практику вузовского обучения активно внедряются видеопрезентации, в ходе которых текстовый и образный материал дается слушателям в «готовом виде», т.е. используется в функции пассивной наглядности.

Психосемиотическая терминология активно засоряется или редуцируется благодаря заимствованию «процессной модели» обучения, выстраиваемой на явной бихевиористско-когнитивистской основе. Странно, ко-

гда авторы-разработчики отечественного варианта процессного подхода не понимают, что не корректно структурную схему, или блок-схему, называть *диаграммой* («диаграммой декомпозиции»).

Столь нестрогое отношение к основным научным понятиям отмечалось еще Л.С. Выготским как один из ярких признаков открытого кризиса психологической науки в начале XX в. Это свидетельствует о наличии общих тенденций, выявляемых в процессе теоретического анализа процесса ре-

формирования содержания образования, если обратиться к литературе первой трети XX в., где приведены факты редукации психологического содержания в угоду «осовремениванию» контроля качества вузовского обучения.

Практика развивающего обучения в школе на протяжении последних десятилетий свидетельствует о наличии у школьных учителей трудностей в освоении семиотического компонента современной педагогической технологии.

В наших публикациях мы уже отмечали, что достаточно существенным основанием отказа от их внедрения выступает освоение учебного моделирования. Так, в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова моделирование определяется как центральный компонент учебной деятельности, т.е. ключевое действие [2]. В этой связи целесообразно отметить, что просто назвать учебное моделирование действием и добиться, чтобы оно было сформировано и использовалось детьми именно как действие, – это две совершенно разные проблемы.

Если учебное моделирование формировать в русле деятельностного подхода, то в этом случае надо понимать, что формируется особая деятельность в полном составе действий (ориентировочных, исполнительных, контрольных). Причем структура каждого действия должна включать все необходимые операции, выверенные по показателю разумной достаточности. Иначе сформированные и начавшие автоматизироваться действия будут дефектными.

С другой стороны, если действие моделирования понимать как системобразующий компонент учебной

деятельности, то необходимо аргументировать порядок выведения из него как из «клеточки» всего прочего компонентного состава этой деятельности.

Школьная практика показывает, что испытуемые, овладев моделированием как способом решения задач определенных типов, в дальнейшем переходят на уровень деятельности со знаково-символическими средствами, который считается в литературе более низким по сравнению с моделированием.

Достаточно интересные предположения по поводу смены предпочтений в выборе учебных действий учащимися классов развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова представлены в статье Л.В. Максимовой [4].

На экспериментальном материале ею было доказано, что младшие школьники (43,5 %) и младшие подростки (20,7 %) в классах развивающего обучения предпочитают действие моделирования по сравнению с другими учебными действиями. Для сравнения рассматривались также выборы действий целеполагания, контроля и самооценки. Сделан вывод о том, что у младших подростков моделирование относится к числу наименее предпочитаемых учебных действий. Автор отмечает, что на рациональном уровне положительное отношение к этому действию сохраняется. Дети отвечали на вопрос: для чего на уроках математики строят модели, схемы, составляют формулы? «Они помогают понять новое» [4, с. 136]. Однако эмпирические данные, приведенные автором, свидетельствуют о том, что уже у младших подростков

моделирование становится менее предпочтительным. Сделан также вывод о том, что при переходе от младшего школьного возраста в подростковый изменяется отношение учеников и к прочим учебным действиям. Л.В. Максимова тем самым обнаружила проблему, которая должна интересовать психологов и дидактов: почему относительная дидактическая ценность

моделирования снижается по мере взросления детей и освоения ими содержания учебной деятельности?

Данная проблема, по сути, связана с другой не менее важной дискуссионной проблемой: насколько жесткой является линейная структурно-функциональная схема развития семиотической функции (СФ) в условиях успешного освоения учебной деятельности? (рис. 1).

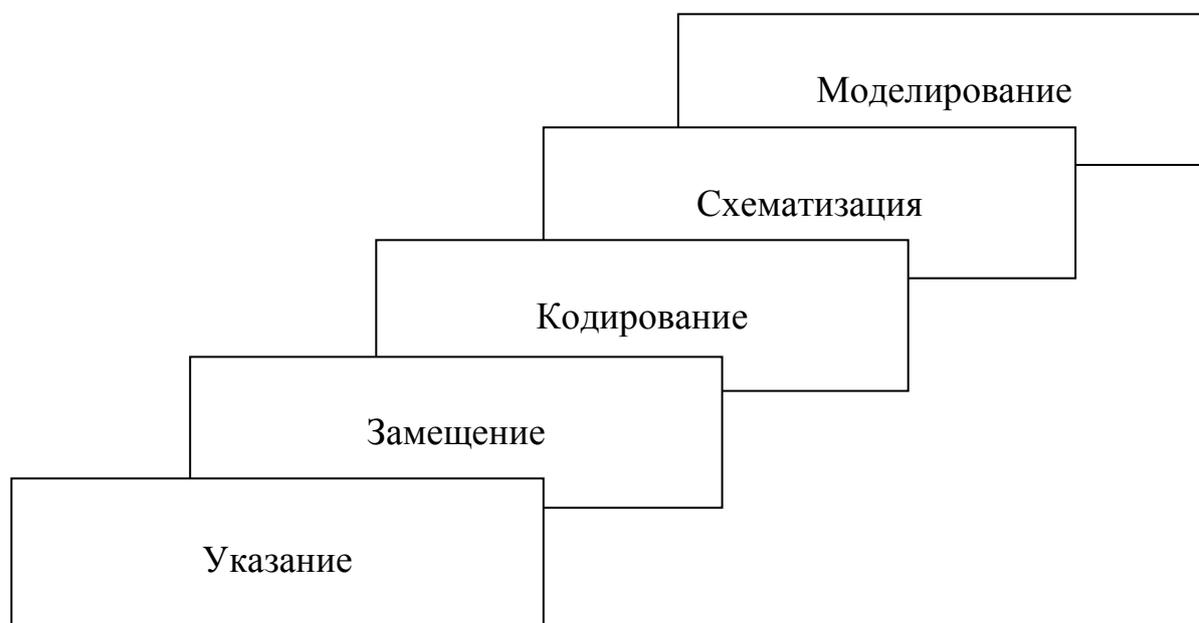


Рис. 1. Линейная схема развития семиотической функции

Если рассмотреть схему уровней развития СФ, выделенных в работах Н.Г. Салминой (замещение, кодирование, схематизация, моделирование) [6], то в рамках управляемого семиозиса они соотнесены ею именно с возрастными особенностями испытуемых. Запаздывание в прохождении этапов освоения СФ в дошкольном и младшем школьном возрасте можно связывать с такими значимыми для развития личности психологическими явлениями, как готовность к школьному обучению или с уровнем освоения учебной деятельности. Однако не достаточно выяснено, что происходит

с развитием СФ на каждом из вышеобозначенных этапов. Какова относительная ценность уровней СФ, предшествующих моделированию? Опираясь на идею интериоризации, можно связать возрастание сложности системы действий на более высоком уровне СФ с необходимостью высвобождения интеллектуальных возможностей личности для работы в умственном плане. Но отдельные действия в структуре деятельности со знаково-символическими средствами (ЗСС) имеют свою внутреннюю динамику и логику.

Есть ряд недостаточно выясненных частных вопросов, касающихся

логики освоения самих семиотических средств испытуемыми. Так, в наших экспериментах с замещением и кодированием испытуемые поначалу стремились использовать непрерывные знаково-символические средства и лишь после этого переходили к дискретным (знаковым). Также нами выяснялись предпочтения в использовании видов семиотических средств младшими школьниками (от основных знаково-символических средств к комбинированным) и др.

Недостаточно выяснена специфика введения семиотических средств как эффективно способствующих восприятию и пониманию стимульной информации в условиях дистанционного варианта обучения студентов. В дипломном исследовании нашего студента, а затем аспиранта И. В. Романова был затронут вопрос об эффективности графического дизайна при разработке дистанционного варианта обучения психологов [5]. В итоге обнаружен внешне парадоксальный факт: студентов не интересуют и даже «бесят» графические излишества на дисплее компьютера. Предпочитаемым оказывается крупноблочный способ представления информации на дисплее, что вполне объяснимо. Студент при дистанционном обучении не может сразу задать вопрос обучающему (преподавателю), чтобы уточнить свое понимание проблемы или задания. Поэтому кроме учебных текстов, тестов и задач при использовании информационно-компьютерных технологий студентам должны быть даны учебные карты (УК) выстроенные в логике учения, близкого к 3-му типу. В непосредственном учеб-

ном взаимодействии обучаемому должны быть даны все необходимые пояснения к ним. Условия эффективного освоения учебных текстов, которые относились и к бланковой форме представления предметно-специфического содержания, для большинства испытуемых оказываются актуальными и при использовании информационно-компьютерных технологий.

С другой стороны, если развитие СФ понимать не как поступательный, линейный процесс, а как скачкообразный, то в этом случае по-иному выступает для общего психического развития и для формирования содержания учебной деятельности роль схематизации как высокого уровня развития семиотической функции.

Ряд авторов, исследующих проблему эффективности схематизации в различных видах деятельности, отмечает, что она имеет несомненные преимущества как уровень владения знаково-символической деятельностью (ЗСД), способствующий эффективному «удвоению действительности». Необходимость работать в двух планах, постоянно соотнося планы реальных и символических действий, способствует повышению интеллектуальных возможностей дошкольников [5], школьников [2; 3] и студентов [7]. Это свидетельствует, что линейная схема развития семиотической функции может быть скорректирована, и после кодирования схематизация и моделирование должны быть обозначены как два практически равнозначных уровня деятельности со знаково-символическими средствами (рис. 2).

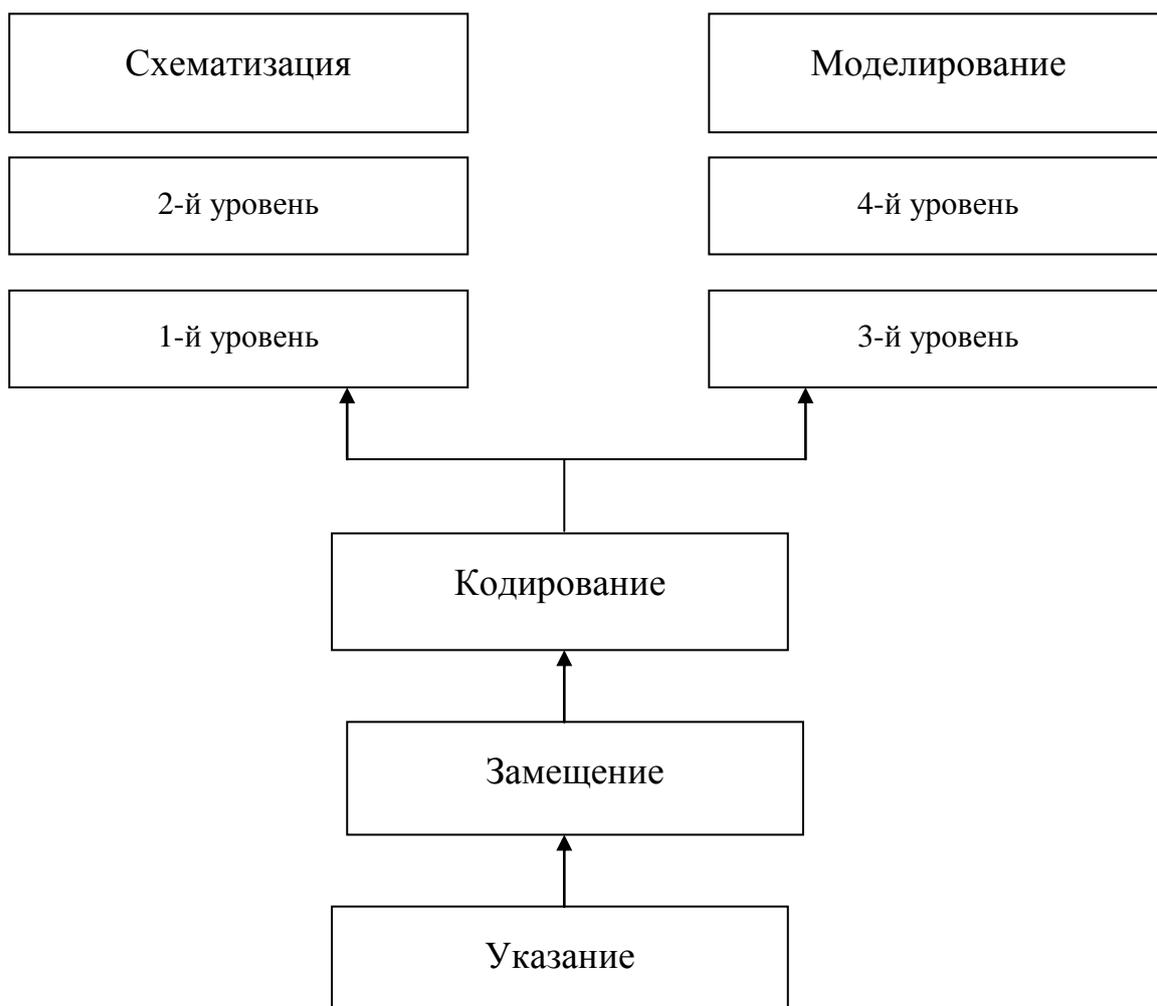


Рис. 2. Динамика развития уровней деятельности со знаково-символическими средствами

В таком случае неоднозначное отношение учащихся к моделированию как учебному действию и учебному средству не является чем-то необъяснимым и трагичным. Для психолога приоритетом становится ненавязывание моделирования учителям и учащимся как особого («волшебного») средства, что тоже будет соответствовать классическому «рецептурному» подходу, свойственному многим поколениям учителей. Моделирование – это всего лишь одно из учебных средств, и его использование – не панацея от трудностей организации обучения.

Известно, что множество задач может быть успешно решено и без построения моделей. По нашему мнению, более оправдано говорить о желательности обучения использованию графических построений в функции плана будущей деятельности или наглядной опоры для усвоения учебного материала (соответствующих уровню схематизации), а не об обязательном применении наиболее сложного уровня деятельности со знаково-символическими средствами – моделирования, если у испытуемых возникают специфические трудности с его использованием.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

На основе теоретико-экспериментального анализа проблемы использования в деятельности замещения, кодирования, схематизации и моделирования как различных уровней деятельности со

знаково-символическими средствами нами была предложена структурно-функциональная модель, репрезентирующая ее содержательную специфику (см. таблицу).

### *Содержательная специфика уровней сформированности деятельности со знаково-символическими средствами*

Уровни сформированности деятельности со знаково-символическими средствами	Операциональный состав
1. Указание (индексация), в процессе которого знаково-символические средства используются в присутствии самого объекта действия	Символическое действие при сохранении непосредственного контакта с предметом
2. Замещение – функциональное воспроизведение реальности; использование единичных знаково-символических средств в знаковых ситуациях, где замещаемое содержание уже не присутствует актуально	1. Выбор условного заместителя. 2. Перенос значения реального предмета на условный заместитель
3. Кодирование – уровень знаково-символической деятельности, в процессе применения которого используются системные знаково-символические средства, позволяющие раскрыть структуру, элементы и связи замещаемого содержания	1. Определение алфавита знаков и правил их соединения, фиксация системы значений. 2. Кодирование (перенос системы действий с предметами на систему условных заместителей). 3. Декодирование – возврат в реальность при сохранении прямого и побочного продукта, полученного с помощью кодирования
4. Схематизация – уровень, при котором производят анализ реальности с применением графических средств в качестве орудий или средств ориентировки в ней; они структурируют реальность определенным образом, выделяя блоки, элементы и их взаимосвязи в ней. В качестве обозначаемого могут выступать любые связи: структурные, функциональные, генетические. В качестве средств используются системы с пространственными характеристиками	1-й уровень – использование системы условно-графических изображений в качестве наглядной опоры усвоения нового материала или плана будущего действия: 1) определение типа схематизированного средства, соответствующего характеру типовой (конкретно-частной) задачи; 2) действие в двух планах, когда схематизированные средства облегчают планирование и промежуточный (пошаговый) контроль. 2-й уровень – использование схематизации как основы построения ориентировки по 3-му типу (системный тип ориентировки): 1) предварительный анализ текста с целью выделения структуры учебной задачи; 2) определение конкретного вида схематизированных средств для использования его в функции материализации в процессе решения учебной задачи; 3) рефлексия способа действия и решения задачи как учебной; 4) рефлексия средств решения; 5) варьирование способа и средств действия или решения

Уровни сформированности деятельности со знаково-символическими средствами	Операциональный состав
<p>Моделирование – это особая деятельность (чаще всего знаково-символическая), метод научного исследования, способ решения задач, отдельное действие в структуре учебной деятельности, где знаково-символические средства становятся объектом действия, из изменений которого извлекается новая информация о замещаемом содержании</p>	<p>3-й уровень – сформированность деятельности моделирования как способа решения задач некоторого типа:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) предварительный анализ текста или реальности для уточнения структуры компонентов (условий) задачи;</li> <li>2) выбор алфавита знаков и правил их соединения, а также принципов построения условно-графических изображений для их использования в функции моделей;</li> <li>3) кодирование – построение модели определенного вида на основе цели деятельности и знания о возможностях применения схематизированных средств в квазиисследовательской ситуации;</li> <li>4) решение задачи на модели (при затруднениях – преобразование модели или выбор модели иного типа);</li> <li>5) декодирование – соотнесение результата решения с текстом задачи (итоговый контроль).</li> </ol> <p>4-й уровень – предварительный анализ (семантический анализ, выделение смысловых единиц, трансформация текста в плане его сокращения, краткая запись):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) построение моделей (отбор знаково-символических средств в соответствии с характером предстоящих учебных действий и типом задачи);</li> <li>2) кодирование (перевод текста на язык графики);</li> <li>3) работа с моделью (анализ модели, выделение инварианта модели, структурирование и уточнение строения модели, трансформация модели);</li> <li>4) соотнесение данных, полученных на модели, с текстом или реальностью (декодирование – обратный перевод за счет подстановки полученных данных в текст задачи, уточнение характера способа действия или решения как единственного или вариативного)</li> </ol>

Использование разработанной характеристики уровней сформированности деятельности со знаково-символическими средствами позволило в дальнейшем соотнести их с текстовой деятельностью как нетекстовый компонент и отнести к средствам «присвоения» обучаемыми основ человеческой культуры в том понимании, которое присуще классикам отечественной философии и психологии (Л.С. Выготский, 1982; В.В. Давыдов, 1986; А.Ф. Лосев, 1982; Ю.М. Лотман, 2000 и др.).

Выводы:

1. В психолого-педагогической литературе средства наглядности анализируются именно как вспомогательные по отношению к вербальным средствам. В то же время акцент на средствах наглядности, их функциях в деятельности, ограничениях употребления и так далее не делается, поскольку в традиционном обучении они даются обучаемым в «готовом виде» и не рефлексированы.

2. Схематизация специфицирует использование знаково-символических средств для ориентировки в реальности. В деятельности схематизации основным является анализ реальности с применением схем в качестве орудий или средств ориентировки в ней; они структурируют реальность определенным образом, выделяя блоки, элементы и их взаимосвязи в ней. Схематизация может быть сформирована у обучаемых на двух уровнях: 1) как средство решения задач определенного типа и 2) как средство системного типа ориентировки в учебном материале.

3. Неоднозначное отношение учащихся-подростков к моделированию как учебному действию и учебному средству не является чем-то необъяснимым и регрессивным. Для психолога приоритетом становится ненавязывание моделирования учителям и учащимся как особого универсального учебного средства, что тоже будет соответствовать классическому «рецептурному» подходу. Моделирование – это одно из нескольких учебных средств, и его использование не является гарантией преодоления трудностей организации обучения.

4. Представляется оправданным применение графических построений в функции плана будущей деятельности или наглядной опоры для усвоения учебного материала (соответствующих 1-му уровню схематизации), а не об обязательном использовании 4-го высшего и наиболее сложного уровня деятельности со знаково-символическими средствами – моделирования, если у испытуемых возникают специфические трудности с его использованием. Последнее связано с невыясненностью у них глубины зоны ближайшего развития (ЗБР).

5. Характеристики учебной деятельности, выделенные в экспериментальной школе В.В. Давыдова, а именно, теоретический (содержательный) анализ, рефлексия способа действия и внутренний план действий высокого уровня сформированности, как и характеристики теоретического мышления (новообразование младшего школьного возраста) не должны утрачиваться при переходе в основную школу. Их дальнейшее развитие может опираться на

знаково-символическую деятельность высоких уровней сформированности (схематизацию и моделирование).

б. Инструментальная (семиотическая) основа учебной деятельности должна совершенствоваться при параллельном повышении роли самостоятельной работы учащихся. Это согласуется с представлениями о самодеятельности как цели психолого-педагогического сопровождения обучения школьников, т.е. учебную дея-

тельность, соответствующую акмеологическим установкам к процессу обучения. Это позволяет не противопоставлять ее новым средствам социализации личности, в том числе деятельности общения со сверстниками, как ведущему виду деятельности подростка, поскольку самодеятельность предполагает реализованные в школьной практике субъект-субъектные отношения обучающихся и обучаемых.

### Литература

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М. : Педагогика, 1978. 144 с.
2. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М. : Педагогика, 1982. С. 10 – 21.
3. Лебедева С. А. Схематизация в умственном развитии дошкольников // Развитие и современное состояние психологических исследований в свете модернизации образования: материалы науч.-практ. конф. Иваново, 21 – 22 марта 2003 г. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2003. С. 100 – 101.
4. Максимова Л. В. Особенности отношения младших школьников к учебному моделированию в условиях специальной организации учебной деятельности // Развитие и современное состояние теоретических и прикладных социально-психологических и психолого-педагогических исследований в системе образования: материалы всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 26 – 27 нояб. 2004 г. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2004. Вып. 2. С. 133 – 137.
5. Романов И. В. Особенности организации сопровождения дистанционного обучения студентов-психологов // Развитие и современное состояние теоретических и прикладных социально-психологических и психолого-педагогических исследований в системе образования: материалы всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 26 – 27 нояб. 2004 г. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2004. Вып. 2. С. 338 – 340.
6. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
7. Турчин А. С. Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами. М., Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. 318 с.

A. S. Tourchin

**THE PERCULIARITIES OF SIGN-SYMBOLIC MEANS ACTIVITY  
AS THE INSTRUMENTAL BASIS OF EDUCATIONAL ACTIVITY**

In the article the problem of interconnection and reciprocal influence of academic activity structural components and the one with sign-symbolic means is described. The author's model of activity levels with sign-symbolic means is given.

**Key words:** *academic activity, semiotic means, modeling, semiotic function.*

---

---

## НАШИ АВТОРЫ

- АКСЁНОВА  
Инна  
Васильевна** кандидат педагогических наук, доцент  
зав. кафедрой естественнонаучного и математического  
образования Липецкого областного Института развития  
образования (г. Липецк)  
E-mail: chim.liro@mail.ru
- АМБЕТАЛЬ  
Алеся  
Викторовна** аспирант кафедры иностранных языков педагогического  
профиля Елецкого государственного университета  
им. И. А. Бунина (г. Елец)  
E-mail: elis.elets@googlemail.com
- АСТАФЬЕВА  
Елена  
Николаевна** старший преподаватель кафедры педагогики Академии  
социального управления (г. Москва)  
E-mail: histped2009@rambler.ru
- ГЛУЩЕВСКАЯ  
Надежда  
Владимировна** кандидат филологических наук, доцент  
кафедры методик начального обучения Северного  
(Арктического) федерального университета имени  
М. В. Ломоносова (г. Архангельск)
- ДОРОШЕНКО  
Светлана  
Ивановна** доктор педагогических наук, доцент  
профессор кафедры педагогики Владимирского  
государственного университета имени Александра  
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
(г. Владимир)  
E-mail: cvedor@mail.ru
- ЖЕКОВА  
Елена  
Юрьевна** учитель английского языка гимназии № 1504  
учитель высшей категории (г. Москва)  
E-mail: goy1504@mail.ru
- ЗАВРАЖИН  
Сергей  
Александрович** доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности и специальной  
педагогики Владимирского государственного университета  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича  
Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- ИРХИНА  
Ирина  
Витальевна** доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры педагогики Белгородского  
государственного национального исследовательского  
университета (г. Белгород)  
E-mail: irhina@bsu.edu.ru
- КАРТАШОВА  
Валентина  
Николаевна** доктор педагогических наук, профессор  
зав. кафедрой иностранных языков педагогического  
профиля Елецкого государственного университета  
им. И. А. Бунина (г. Елец)  
E-mail: kartashova\_vn@mail.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- КЛИЦЕНКО**  
**Ольга**  
**Анатольевна** кандидат биологических наук,  
доцент Северо-Западного государственного медицин-  
ского университета им. И. И. Мечникова (г. Санкт-  
Петербург)  
E-mail: samorodnovoleg@mail.ru
- КОРМАКОВА**  
**Валентина**  
**Николаевна** доктор педагогических наук, доцент  
зав. кафедрой педагогики Белгородского государствен-  
ного национального исследовательского университета  
(г. Белгород)  
E-mail: kormakova@bsu.edu.ru
- НИКОЛАЕВА**  
**Лариса**  
**Николаевна** кандидат педагогических наук  
заместитель директора по методической работе гимназии  
№ 1504 (г. Москва)  
E-mail: lorchen@freemail.ru
- ОВЧИННИКОВ**  
**Олег**  
**Михайлович** доктор педагогических наук, доцент  
доцент кафедры оперативно-розыскной деятельности  
Владимирского юридического института ФСИН России  
(г. Владимир)  
E-mail: omo33@mail.ru
- ПАЛЬТОВ**  
**Александр**  
**Елисеевич** доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности и специальной  
педагогики Владимирского государственного универси-  
тета имени Александра Григорьевича и Николая Григо-  
рьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: paltovae@mail.ru
- ПОЛЯКОВА**  
**Виктория**  
**Александровна** кандидат педагогических наук  
проректор Владимирского института развития образова-  
ния имени Л. И. Новиковой (г. Владимир)  
E-mail: kabinetrl@gmail.com
- РОГОВА**  
**Антонина**  
**Викторовна** доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры педагогики Забайкальского государ-  
ственного университета (г. Чита)  
E-mail: av-rogoval950@mail.ru
- РОМАНОВА**  
**Елена**  
**Николаевна** кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры профессиональной языковой подготовки  
Владимирского юридического института ФСИН России  
(г. Владимир)  
E-mail: toromelena@mail.ru
- САМОРОДНОВ**  
**Олег**  
**Вильгельмович** кандидат психологических наук, доцент  
доцент кафедры педагогики и психологии Санкт-  
Петербургского государственного экономического уни-  
верситета (г. Санкт-Петербург)  
E-mail: samorodnovoleg@mail.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- СЕЛИВЁРСТОВА**  
Елена  
Николаевна доктор педагогических наук, профессор  
зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: eseliver@mail.ru
- СКОВОРОДКИНА**  
Ирина  
Зосимовна доктор педагогических наук, профессор  
директор Института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)  
E-mail: i.skovorodkina@narfu.ru
- ТЕСЛЕНКО**  
Павел  
Александрович аспирант кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: pavelteslenko89@mail.ru
- ТУРЧИН**  
Анатолий  
Степанович доктор психологических наук, доцент  
профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД РФ (г. Санкт-Петербург)  
E-mail: ast55@mail.ru
- ФОРТОВА**  
Любовь  
Константиновна доктор педагогических наук, кандидат  
юридических наук, профессор  
профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)  
E-mail: flk33@mail.ru
- ШАРАЙ**  
Надежда  
Андреевна доктор педагогических наук, профессор  
директор гимназии № 1504 (г. Москва)  
E-mail: sharay.n@yandex.ru

---

---

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

***Просим предоставлять материалы в следующем виде:***

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

**Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.**

**К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие:** фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

*Телефоны для справок:* (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

*E-mail:* eseliver@mail.ru