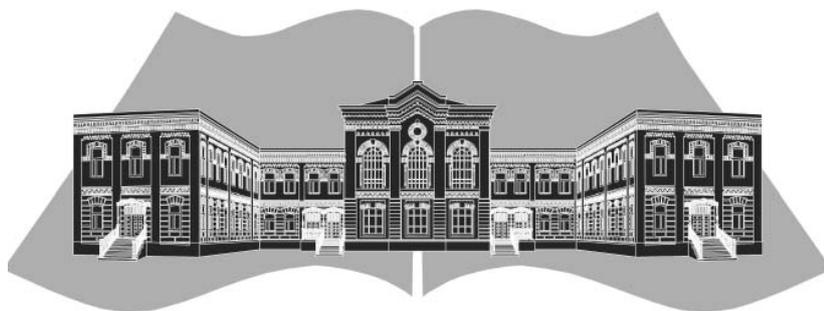


Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
Московский государственный областной гуманитарный институт



# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
ИНСТИТУТА

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Научный журнал*

*№1 (2012)*

г. Орехово-Зуево

2012

*Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
Московский государственный областной гуманитарный институт*

**ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА**

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**Научный журнал  
№ 1 (2012)**

**Главный редактор**

Доктор педагогических наук, профессор ***А.А. Шаталов***

**Зам. главного редактора**

Кандидат педагогических наук, доцент ***Н.К. Кутякова***

**Ответственный редактор**

Кандидат педагогических наук, доцент ***Е.А. Карунин***

**Члены редакционной коллегии:**

Доктор педагогических наук, профессор ***Н.В. Карташёв***

Кандидат психологических наук, доцент ***Т.В. Зеленкова***

Кандидат психологических наук, доцент ***С.А. Озерова***

© ГОУ ВПО Московский  
государственный областной  
гуманитарный институт, 2012

© Оформление. Редакционно-  
издательский отдел  
ГОУ ВПО Московский  
государственный областной  
гуманитарный институт, 2012

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел Московского государственного областного гуманитарного института.  
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.

**E-mail: [vestnikmgogi@gmail.com](mailto:vestnikmgogi@gmail.com)**

В сети интернет "Вестник МГОГИ" представлен на сайте:  
**[www.mgogi.ru](http://www.mgogi.ru)**

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1

### ПЕДАГОГИКА

#### **Балакирева Н.А.**

РОЛЬ ВУЗОВСКОГО КУРАТОРА  
В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ  
АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ..... 5

#### **Гулевич Т.М.**

РУССКАЯ ЭМИГРАНТСКАЯ ШКОЛА  
«АЛЕКСАНДРИНО» КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ  
СРЕДА ПАТРИОТИЗМА В 20 - 30-Х ГГ ХХ ВЕКА. .... 8

#### **Карташев Н.В.**

МОДЕРНИЗАЦИЯ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ  
В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ ..... 13

#### **Карунин Е.А.**

ПРАВОСЛАВИЕ И НАРОДНОЕ  
ПРОСВЕЩЕНИЕ ..... 17

#### **Клиншова Н.А.**

СВЯТЫЕ КЛИМЕНТ РИМСКИЙ  
И КЛИМЕНТ ОХРИДСКИЙ -  
ДУХОВНЫЕ ПОКРОВИТЕЛИ  
СЛАВЯНСКОЙ АЗБУКИ..... 20

#### **Котова Е.Г.**

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ -  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ БУДУЩЕГО ..... 24

#### **Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.**

К ВОПРОСУ  
О МЕТОДАХ АКТИВИЗАЦИИ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ШКОЛЕ: 20-Е ГГ. ХХ ВЕКА ..... 28

#### **Минаева Н.А.**

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ  
ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ  
ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ. .... 31

#### **Носкова Н.В.**

РАЗВИТИЕ НАРОДНОСТИ ВОСПИТАНИЯ  
В ПЕДАГОГИКЕ РОССИИ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА ХХ ВЕКА..... 34

#### **Скударёва Г.Н.**

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ  
МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ..... 37

#### **Сокольникова Э.И., Сенатор С.Ю.**

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ  
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
МАРШРУТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ  
МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ВУЗЕ ..... 41

#### **Шаталов А.А.**

М. В. ЛОМОНОСОВ - ОСНОВОПОЛОЖНИК  
РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 45

## РАЗДЕЛ 2

### ПСИХОЛОГИЯ

#### **Баранова И.Е.**

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
ПРЕДШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 51

#### **Дюпина С.А.**

СВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ  
ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/  
ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ  
И ЭФФЕКТИВНОСТИ  
МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ  
ПЕРВОКЛАССНИКОВ ..... 55

#### **Коровина И.В.**

МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
ИГРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ ..... 59

#### **Солдатов Д.В.**

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ  
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ..... 62

#### **Солдатова С.В.**

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММ  
ПРОФИЛАКТИКИ ПОТРЕБЛЕНИЯ  
ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ..... 66

#### **Степанов Ф.Г.**

УЧИТЕЛЬ - УЧЕНИК:  
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ПРИРОДА УЧЕБНЫХ ОТНОШЕНИЙ ..... 71

# CONTENTS

## SECTION 1

### PEDAGOGY

#### Balakireva N. A.

THE ROLE OF INSTITUTIONAL SUPERVISOR IN CREATION OF SOCIAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALIST ..... 5

#### Gulevich T.M.

RUSSIAN EMIGRANT`S SCHOOL «ALEXANDRINO» AS EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PATRIOTISM IN 20-30TH OF XX CENTURY ..... 8

#### Kartashyov N.V.

MODERNIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS IN MODERN HUMANITARIAN INSTITUTE ..... 13

#### Karunin E.A.

ORTHODOX AND POPULAR ENLIGHTENMENT ..... 17

#### Klinshova N.A.

SAINT CLEMENT OF ROMA AND SAINT CLEMENT OKHRID ARE SPIRITUAL PATRONS OF SLAVONIC ALPHABET ..... 20

#### Kotova E.G.

THE TRAINING IN COOPERATION IS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FUTURE ..... 24

#### Kutyakova N., Fertser V.

THE INTENSIFICATION OF TRAINING ACTIVITIES IN SCHOOL: THE 20-IES OF THE TWENTIETH CENTURY ..... 28

#### Minaeva N.A.

TRAINING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS IN THE ECOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLBOYS ..... 31

#### Noskova N.V.

THE DEVELOPMENT OF A NATIONAL CHARACTER OF UPBRINGING IN RUSSIAN PEDAGOGICS IN THE 2D HALF OF THE 19TH CENTURY AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY ..... 34

#### Scudareva G.N.

SOCIALISATION AS A CONDITION OF PROFESSIONAL BECOMING OF A YOUNG TEACHER..... 37

#### Sokolnikova E.I., Senator S.J.

TO THE QUESTION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES CONSTRUCTION IN ORGANIZATION OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT ..... 41

#### Shatalov A.A.

M.V. LOMONOSOV – THE FOUNDER OF THE RUSSIAN NATIONAL SCHOOL ..... 45

## SECTION 2

### PSYCHOLOGY

#### Baranova I.E.

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL AND YOUNGER SCHOOL PUPILS ..... 51

#### Dupina S.A.

THE CONNECTION OF COGNITIVE STYLE FIELD-DEPENDENCE/ FIELD-NON-DEPENDENCE AND EFFECTIVENESS OF MNEMONIC PECULIARITIES OF FIRST-FORMERS ..... 55

#### Korovina I.V.

THE MECHANISM OF PSYCHOLOGICAL PLAY IN PEDAGOGICAL INTERCOURSE..... 59

#### Soldatov D.V.

ABOUT PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PEDAGOGICAL INTERCOURSE IN A MODERN SCHOOL ..... 62

#### Soldatova S.V.

THE PRINCIPLES OF CONSTRUCTION OF THE PROGRAMS OF PREVENTION THE USAGE OF PSYCHO-ACTIVE SUBSTANCES IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS..... 66

#### Stepanov F.G.

A TEACHER–A PUPIL: SOCIAL-PSYCHOLOGICAL BASE OF TRAINING RELATIONS ..... 71

# РАЗДЕЛ 1.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 378.18

### РОЛЬ ВУЗОВСКОГО КУРАТОРА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Балакирева Н.А.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* Одна из важных целей деятельности куратора состоит в том, чтобы создавать в процессе взаимодействия такие ситуации, которые заставили бы студенческую группу избавиться от группового эгоизма и неадекватной самооценки.

*Ключевые слова:* кураторство, субъект, установка, ценности, отношения, самостоятельность, единство группы.

Кураторство – незаменимая и при правильной организации, эффективная система взаимодействия преподавателей и студентов. Она позволяет решать многие задачи, в том числе оказывать студентам помощь в учёбе и в других студенческих проблемах, передавать молодёжи жизненный опыт, знания, традиции, оказывать определённое воздействие на их мировоззрение и поведение, формировать социальную активность будущего специалиста.

Перед куратором студенческой группы ставится сложная и ответственная психолого-педагогическая задача: формирование студента как субъекта учебно-воспитательной деятельности, формирование у него мировоззрения, что способствует его рефлексии, осознанию себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных и профессиональных ценностей, социально полезной личностью. Именно поэтому установка куратора студенческой группы также должна быть профессионально ориентированной и базироваться на основных ценностях профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы.

В формировании профессионально-ценностной установки будущего учителя и его социальной активности необходимой и специфичной является рефлексивная установка куратора сту-

денческой группы. Куратор оказывается перед необходимостью анализа своей воспитательной деятельности, осознания ее позитивных и негативных сторон, осмысления своей воспитательной деятельности в системе деятельности всего коллектива преподавателей.

Между тем становление субъект-субъектных отношений является главной целью взаимодействия не только куратора со своей группой, но и каждого студента как классного руководителя (в будущем) со своим классом. Процесс развития субъект-субъектных отношений между куратором и студенческой группой включает ряд этапов: осознание собственной субъектности; принятие субъектности другого, наконец, сотворчество.

Этапы развития субъект-субъектных отношений можно рассматривать как систему последовательно разворачивающихся действий, каждое из которых направлено на решение частной задачи, а потому его можно трактовать как некий «шаг» в направлении целей и ценностей субъект-субъектных отношений.

Цель первого этапа развития субъект-субъектных отношений – осознание собственной субъектности, т.е. раскрытие своей субъектности каждым участником взаимодействия, осознание необходимости более глубокого понимания самого себя. На этом этапе работа куратора направ-

лена на преодоление ситуации «отчужденности» студентов.

Осознание студентом себя как субъекта взаимодействия имело большое значение для дальнейшего становления отношений, так как активизировались мотивационные факторы самоопределения в совместной деятельности. Развитие интереса и позитивного отношения к самому себе, формирование эмоциональной, личностной включенности куратора и студентов в процесс воспитания, развитие эмоционального контакта, внутренней мотивации, рефлексивных способностей, познавательной самостоятельности, интереса к профессии педагога – таковы главные задачи этапа осознания собственной субъектности.

Для реализации задач этапа, осуществляемых через содержание воспитательной работы куратора и группы, эффективными оказывались методики и технологии, поощрявшие субъективные реакции, которые активизировали сферы эмоциональных и эстетических переживаний, способствовавшие представлению личности студента. Кроме того, цель этих методик состояла в том, чтобы «познакомить» студента с самим собой. Они формировали потребность познать себя: уверен ли студент в себе; удовлетворен ли обучением в вузе; как относится к своему вузу; к своей будущей профессии; что ценит в людях; каков его стиль общения и т.д. К вышеназванным методикам относятся тренинги общения, дискуссии, диалоги, рефлексивные методики, способные стимулировать студентов выражать свои чувства, отношения или размышлять над своими убеждениями и ценностями.

Основными средствами воспитания, способствующими развитию системы субъект-субъектных отношений, являются психолого-педагогические тренинги, позволяющие последовательно организовать процессы само- и взаимопознания, проектирования жизненных и профессиональных стратегий индивидуального и группового развития. Использование тренингов в работе куратора позволяет преобразовать группу в субъект, поэтому на данном и последующих этапах технологии использовались философские, психологические, этические тренинги общения.

Результат первого этапа технологии взаимодействия куратора с группой – переход с субъектно-отчужденного уровня развития отношений на следующий (субъект-объектный).

Обретение студентами активной личностной позиции составило основу формирования и развития навыков субъект-субъектного взаимодей-

ствия на втором этапе – этапе принятия субъектности другого, главная задача которого состояла в развитии интереса к личности другого, осознании его самооценности.

Важнейшая цель работы куратора с группой на этом этапе – создание в процессе взаимодействия таких ситуаций, которые заставили бы студентов выйти за пределы эгоистической позиции. На этом этапе куратор – организатор, координатор и соучастник коллективной деятельности. Обучая самостоятельности и предоставляя ее, он помогает студентам становиться субъектами деятельности, т.е. осознавать ее, управлять ею и, следовательно, самостоятельно осуществлять, через их включение в систему студенческого самоуправления (сначала на уровне группы).

Второй этап предполагает расширение пространства сотрудничества в диалоге «студент – студент» с ориентацией на развитие группы как коллективного субъекта взаимодействия. Создается атмосфера коллективного поиска и обсуждения проблем, основные условия для реализации совместной творческой деятельности студентов: осознание общей цели; совместное планирование; целесообразное распределение обязанностей; взаимная зависимость и контроль. Таким образом, на фоне возрастающей самостоятельности каждый студент участвовал в определении задач воспитания и нес ответственность за свою деятельность. В рамках профессионально-ориентированного направления были реализованы методики, способствующие развитию у студентов умений моделировать фрагменты профессионально-педагогической деятельности.

Результатом взаимодействия на этапе принятия субъектности стал переход системы отношений во взаимодействие куратора с группой с субъект-объектного уровня на следующий – субъект-субъектный в его деятельностно-опосредованной форме.

На третьем этапе – этапе сотворчества – воспитание осуществлялось как процесс взаимодействия равноправных и равноценных партнеров (куратора и студенческой группы), ориентированный на актуализацию творческого самовыражения и самореализацию в процессе взаимодействия, выработку адекватной самооценки результативности совместной деятельности как овладение рефлексивной культурой. Взаимодействие куратора и студентов было направлено на развитие элементов внутренней самоорганизации, доверия и взаимной требовательности, ответственности за свою деятельность, на «раскрепощение» группы как коллективного субъекта.

На третьем этапе решались следующие задачи: формирование умения распределять групповую задачу адекватно индивидуальным возможностям и способностям каждого; развитие культуры совместной оценки и адекватной самооценки; достижение независимости студенческой группы во взаимодействии с куратором; развитие преобразовательного отношения к профессионально-педагогической деятельности. Как очевидно, третий этап предполагал наличие более развитого чувства групповой автономности при принятии решений, ценностно-ориентационного единства группы.

Основные усилия куратора на этом этапе были направлены на то, чтобы помочь каждо-

му студенту «расширить» свою субъектность за пределы студенческой группы. Ведь достижение высшего уровня группового развития означает способность каждого члена группы эффективно и самостоятельно решать проблемы, с которыми ему придется столкнуться в будущем, на основе приобретенного группового опыта. Кроме того, одна из важных целей деятельности куратора на этом этапе состоит в том, чтобы создавать в процессе взаимодействия такие ситуации, которые заставили бы студенческую группу избавиться от группового эгоизма и неадекватной самооценки, «открыться» для взаимодействия с другими общностями, но в «контексте жизни».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности в социальной психологии. – М.: Наука, 1987. – С. 10-14.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Д.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
3. Багдасарьян Н. Г. Послевузовские ожидания студенческой молодежи // Социологические исследования. – 2003. - № 6. – С. 113-119.
4. Байденко В. И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы // Высшее образование сегодня. – 2005. - № 5. – С. 16-21.
5. Бодалев А. А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними // Мир психологии. – 2001. - № 2. – С. 54-58.
6. Бондаревская Е. В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. – 2007. - № 3. – С. 3-14.
7. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. - № 4. – С. 23-29.
8. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42.
9. Костенко С. Модели жизнеутверждающей адаптации студентов в вузе // Высшее образование в России. – 2007. - № 7. – С. 90-93.
10. Кролевецкая Е. К. К проблеме субъект-субъектных отношений между куратором и студенческой группой // Вестник высшей школы. – 2006. - № 7. – С. 11-13.
11. Петров А. Ю. Педагогические основы профессиональной адаптации студентов // Вестник ОГУ. – 2005. - № 2. – С. 53-56.

#### Summary

### THE ROLE OF INSTITUTIONAL SUPERVISOR IN CREATION OF SOCIAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALIST

*N.A. Balakireva*

Moscow Region State Institute of Humanities

**Abstract.** One of the key purposes of supervisor activity is creation of such situations during interactions which causes student group to get rid of group egoism and inadequate self-assessment.

**Key words:** supervisory responsibility, subject, directive, values, relationship, independence, group unity.

## РУССКАЯ ЭМИГРАНТСКАЯ ШКОЛА «АЛЕКСАНДРИНО» КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПАТРИОТИЗМА В 20–30-Х ГГ XX ВЕКА.

Гулевич Т.М.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с просветительской деятельностью педагогов русского зарубежья, с педагогическими достижениями эмигрантской школы «Александрино», работавшей в Ницце в 20–30 годы 20 века.

*Ключевые слова:* отечественная культура, педагогика русского зарубежья, деятели русской эмиграции, русская гимназия, национальные традиции, патриотическое воспитание.

Социально-политические изменения, происходящие в нашем обществе, предъявляют новые требования к российской системе образования, призванной воспитывать социально ориентированную личность, сочетающую в себе высокий уровень общей культуры и активную гражданскую позицию.

На современном этапе большое внимание уделяется гражданскому становлению личности подрастающего поколения, а, следовательно, усиливается интерес к вопросам гражданского воспитания.

Изменения, произошедшие в социально-политической и культурно-образовательной сферах России, когда прежние воспитательные догмы патриотического воспитания оказались неэффективны, повлияли на создание интегрированной модели патриотического воспитания в контексте национальной идеи.

В этих условиях особую значимость приобретает задача консолидации общества на основе традиционных патриотических ценностей отечественной культуры. Патриотизм, как нравственное чувство и совокупность социально-политических отношений является мощным фактором и необходимым условием для защиты национальных интересов, возрождения и укрепления российской цивилизации на основе отечественного менталитета.

Феномен русского зарубежья – это сложное и противоречивое явление, которое сегодня вызывает большой интерес. Колонии выходцев из России, сложившиеся после революции, составляли единый организм. В нем были представлены различные социальные и национальные группы, политические течения и организации, отличающиеся широким спектром обще-

ственной активности. А создание эмиграцией за пределами страны культурно-просветительских, гуманитарных и профессиональных учреждений не имело прежде прецедентов.

Практический опыт и педагогические убеждения учителей школ русского зарубежья вошли в сокровищницу педагогической мысли России. Однако, возможно, еще больший интерес с позиции современности вызывают те педагоги и мыслители, которые смогли подняться до уровня глубоких философско-аналитических и методологических обобщений. К их числу необходимо отнести философа и публициста Н.А. Бердяева; философа, правоведа, историка образования и педагогики С.И. Гессена; философа, психолога, богослова В.В. Зеньковского; философа, историка и публициста Г.П. Федотова и других.

Исследование отторгнутых от России пластов культуры имеет не только чисто теоретическое, но и практическое значение. Проблемы, всегда игравшие первостепенную роль в духовной жизни русского общества, особенно актуальны для нас сегодня в обстановке поиска путей преодоления социально-экономического кризиса в стране, обновления России, возрождения ее культуры.

Обращение к гуманистическим, нравственным истокам национальной культуры, сохраненным в наследии лучших представителей русской эмиграции, может способствовать оздоровлению русского общества, преодолению в нем негативных тенденций: беспредельного эгоизма, вседозволенности, национализма и расизма, беспринципности, необузданной коммерциализации, некритического восприятия худших образцов зарубежной культуры, словом всего того, что не может не тревожить и не угнетать нас сегодня.

Во всех крупных центрах расселения эмигрантов создавались сиротские приюты, школы с полным пансионом, детские сады. Общее число русских школ, включенных в систему Земгора, в различных государствах Западной Европы к середине 20-х годов достигало шестидесяти, количество учащихся в них – 4500 человек, в том числе около 2000 содержалось в интернатах и приютах.

Организацией русского школьного дела за рубежом занимались также Русский Красный крест, правительственные организации, международные благотворительные фонды.

В сфере образования и попечения детей активно работали и сами эмигранты (А.В. Жекулина, графиня С.В. Панина, ученый-философ В.В. Зеньковский). При всей разнородности по социальному и профессиональному составу, по материальному положению и политическим взглядам эмиграция была достаточно единодушна в стремлении сохранить детей русскими в плане их самоидентификации с Россией.

Наличие учебных заведений было одним из факторов стабилизации эмигрантской жизни и формирования специфической русской культуры. Главной задачей русской средней школы в условиях эмиграции было «дать детям русских беженцев образование и воспитание в истинно национальном и патриотическом духе на православных началах», «сохранить русских детей для будущей России» [ 3, 83].

Среди государств, где русские беженцы нашли приют, значительно выделяется Франция. В Париже – «столице эмиграции» – находились Союз адвокатов, Объединение врачей, Союз писателей и журналистов, Общество охранения русских культурных ценностей, Русский народный университет, Православный богословский институт, Русский политехнический институт, Русская консерватория и русские отделения, и курсы при Сорбонне и Парижском университете.

Но такое обилие высших учебных заведений поначалу не способствовало созданию сильной системы среднего образования. Она была организована значительно слабее, чем в большинстве других европейских стран. Русские дети получали образование на специальных отделениях при французских средних учебных заведениях или же в частных школах. Примером последней может служить русская школа «Александрино» в Ницце, открытая 3 октября 1925 года и находившаяся под покровительством Великого князя Андрея Владимировича.

Школа была названа в память об Императорском Царскосельском (Александровском) лицее и являлась образцом для школ, основанных диаспорой.

Большой вклад в ее создание внес банкир-эценоат М. П. Рябушинский. Учились здесь в основном отпрыски знатных родов, которые остались сиротами или чьи родители испытывали материальные затруднения.

Директором был назначен Аркадий Николаевич Яхонтов, который поначалу возглавлял приют для малоимущих сирот русских беженцев в городке Йер, на юге Франции, из которого со временем и «выросла» школа.

Цель этого учебного заведения состояла в том, чтобы воспитать русских детей, почти утерявших национальность, в нормальной русской бытовой обстановке, дать им возможность приобщиться к русской культуре, вспомнить родной язык и получить достойное образование. Школьный учебный план был согласован с парижской русской гимназией и с программой французских лицеев. В конце учебного года проводились экзамены комиссией из преподавателей русской гимназии в Париже.

Школа была в подчинении французского Министерства народного просвещения и выдававшие в ней аттестаты зрелости приравнивались к французским.

В школу принимались дети обоего пола. Плата для живущих в школе составляла 4200 франков в год на полном пансионе. Плата для приходящих взималась в размере 200 франков в месяц, с горячим завтраком. Но были воспитанники, полностью освобожденные от платы за обучение из-за их бедственного положения. В списке было более 20 фамилий. Среди них – Лена (10 лет) и Татьяна (11,5 лет) Мельник – внучки доктора Боткина, расстрелянного большевиками вместе с императором Николаем II и его семьей, княжна Елизавета Голицына, Марина Тутолмина – сирота, дочь гвардейского офицера, погибшего за родину.

Финансирование «Александрино» осуществлялось в основном за счет пожертвований. Поэтому была возможность выплачивать некоторым воспитанникам школы частичную стипендию.

Учительский коллектив «Александрино» подбирали тщательно. Поскольку обучение осуществлялось на русском и французском языках, половина штата комплектовалась местными педагогами. Образование отличалось хорошим уровнем, было проникнуто заботой о детях,

сильна была патриотическая и православно-религиозная составляющая.

Реабилитирующая миссия школы и педагогического коллектива заключалась, насколько это возможно, в стремлении залечить боль и психические травмы детей и подростков. Формирование особой атмосферы человечности, взаимопонимания, бережного отношения к личности каждого учащегося, мудрая требовательность и духовное спокойствие учителей являлось стержнеобразующим в образовательной деятельности школы.

Педагогам «Александрино» предстояло передать детям традиции русской культуры, поставить надежные препоны на пути их денационализации в инородной среде, вне родной земли, в условиях отсутствия собственной государственности, но при этом помочь не оказаться в самоизоляции и использовать достижения мировой культуры. Ни один педагогический совет, ни одно совещание по вопросам воспитания и обучения не обходили этот важный вопрос.

Ведущая роль в сохранении родного языка и национальной культуры в школе отводилась предметам «Родной язык», «Литература», «Отечественная история», «География», «Закон Божий» и «Пение». Предполагалось, что будущие полноправные граждане России не просто изучат краткий курс истории и литературы родной страны, но и познакомятся с ее учреждениями, школой, знаменитыми деятелями в области науки, получат понятие о тех сторонах русской культуры, которыми она выгодно отличалась от культуры западной.

Для обеспечения разнообразной образовательно-воспитательной деятельности и удовлетворения личных интересов учащихся при школе были организованы кружки, которые работали во внеучебное время: научные, литературные, художественные, спортивные, любителей ручного труда, библиотечный кружок, культурно-просветительный, художественный.

Силами учеников ставились спектакли, концерты, организовывались танцевальные вечера. «Александринцы» в присутствии почетных гостей читали басни Крылова, стихи Пушкина, Лермонтова, А. Толстого, Фета, Тютчева, Апухтина, ставили сцены из пьес Островского, танцевали. Часто воспитанники давали выездные концерты, пели в храмах.

Организованный композитором А.А. Страховым школьный хор славился по всему Лазурному берегу.

Русские педагоги искренне верили, что молодая поросль, сохранившая русскую культуру и национальный менталитет в зарубежье, внесет большой вклад в возрождение России. В связи с этим в школе были тщательно разработаны вопросы национального воспитания детей и молодежи. «Дни русской культуры» способствовали становлению национального самосознания, стали подлинными праздниками, объединяющими детей и педагогов. Таким образом, в эмигрантской школе поддерживался и оберегался духовный менталитет России.

Гражданским воспитанием подрастающего поколения была пропитана вся атмосфера русской школы: образовательные предметы, внеурочная деятельность, детские движения, уклад жизни школы. Оно не было искусственно привнесено педагогами и не насаждалось сверху администрацией, наоборот каждый ребенок осознавал свою миссию – он гражданин России, знающий и уважающий ее культуру и именно ему, как и большинству его сверстников, предстоит трудная работа по ее возрождению, а для этого он должен добросовестно учиться и трудиться. Трудовое обучение было очень развито в школе, функционировали столярные мастерские для изготовления различных предметов из дерева, мастерские художественной резьбы и переплетная мастерская. Воспитанники школы даже выполняли некоторые сельскохозяйственные работы.

Взаимосвязь трудового и гражданского воспитания учащихся была обусловлена идеей о том, что чем больше ребенок приобретет профессий, умений и навыков обслуживающего труда, тем больше пользы он сможет принести разрушенной России. Гражданская активность молодого поколения состояла в том, что свои знания и умения оно будет применять на практике в деле возрождения России.

В то же время педагогами школы выдвигалось требование не только национального, но и общечеловеческого воспитания. Целью общечеловеческого воспитания признавалось формирование личности, обладающей «наибольшей нравственной свободой, критическим разумом и проникнутой в своем духе началами всемирного братства» [4, 478].

Имелся и такой взгляд на воспитание, как «воспитание здорового юного поколения в духе личной инициативы и межчеловеческой солидарности» [5, 3]. Школа «Александрино» просуществовала 9 лет. В 1934 году из-за возросших

материальных трудностей она вынуждена была прекратить свою деятельность.

Тем не менее, практический опыт и концептуальные разработки педагогики Русского зарубежья, воплотившиеся в школе «Александрино», востребованы в наше время при формировании концепции развития современного отечественного образования.

В условиях глубоких социально-экономических изменений назрела необходимость создания целостной системы гражданско-патриотического воспитания, основывающейся на достижениях русского зарубежного и отечественного педагогического опыта, учитывающего национальную специфику, обращения к определенной системе ценностей, связанных с лучшими национальными традициями.

Поэтому, прежде всего, требуется изучение ценностного аспекта гражданско-патриотического воспитания, накопленного в Русском зарубежье. Аксиологический подход приведет нас к осознанию проблемы общественного развития, т.к. ценностные ориентиры значительной части россиян имеют истоки в традиционной русской культуре. Они отличаются от системы демократических ценностей, возникших и утвердившихся на определенном этапе развития западной цивилизации.

Одной из составляющих воспитания гражданина России является более глубокое знание

о правах и основных свободах человека, демократии и культуре мира. Эти знания помогут сформировать систему ценностей и установок поведения личности, воспитают уважение к другим людям, научат толерантности, стремлению к использованию ненасильственных средств в разрешении конфликтов, разовьют чувство солидарности и стремление к сотрудничеству с другими людьми.

Поэтому при определении эффективных, рассчитанных на формирование субъектной позиции личности, условий гражданского воспитания подростков необходимо создание ситуаций, где истина скрывается в многообразии мнений, где личный социальный опыт соизмеряется с общественными ценностями через критическое отношение к действительности и историческим источникам, где не только приобретаются специальные знания, но и отрабатываются специальные навыки, позволяющие гражданину строить свои моральные принципы и отношения с другими людьми и государством.

Таким образом, современная практическая реализация идей гражданско-патриотического воспитания является логичным продолжением концепций прошлых лет, содержание которой обогащается в соответствии с современными реалиями и уровнем развития педагогической науки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шумкина А. Воскресная школа // Вестник РСХД. – Париж, 1927. - № 6.
2. Ковалевский П. Е. «Зарубежная Россия: История и культурно-просветительная работа русского зарубежья за полвека (1920–1970)». – Париж, YMCA – PRESS, 1971. – 356 с.
3. Кондратьева М. А. Русская гимназия в условиях эмиграции (20-е годы) // Вестник ун-та Рос. Акад. Образования, 1998. - №1.
4. Ковалевский Е.П. Проблемы просвещения русского юношества // Труды 4-го съезда русских академических организаций за границей в Белграде. – Белград, 1929. – Ч. 1.
5. Русская школа за рубежом. – Прага, Изд-во Объединения русских учительских организаций за границей, 1928. – Кн. 25. – 64 с.
6. ГАРФ. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 48. Л. 59.
7. Цит. по ст. Хайретдиновой А. С. «Александрино» // Московский журнал. – М.: Московский журнал, 2009. - №5.

*Summary*

**GULEVICH T.M. RUSSIAN EMIGRANT'S SCHOOL «ALEXANDRINO» AS  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PATRIOTISM IN 20-30TH OF XX CENTURY**

*T.M. Gulevich*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The questions, concerning enlightening activity of pedagogues of Russian foreign countries with pedagogical achievements of emigrant's school «Alexandrino», worked in Nice in twentieth-thirtieth years of the twentieth century, are given in the article.

*Key words:* native culture, pedagogics of Russian foreign countries, the figures of Russian emigration, Russian gymnasium, national traditions, patriotic upbringing.

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

*Карташев Н.В.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные направления социально-педагогической работы куратора студенческой группы. Особое внимание уделяется вопросам модернизации воспитательного процесса, осуществляемого педагогом-куратором в гуманитарном вузе.

*Ключевые слова:* модернизация воспитательного процесса; ценности воспитания; куратор студенческой группы.

**В** настоящее время воспитание подрастающего поколения россиян зачастую носит стихийно-поисковый характер без четко разработанной государственной политики в формировании воспитательных ценностей человека, с «размытыми» компетенциями государственных ведомств и служб в сферах образования и досуга, определенной обособленностью и отстраненностью в разрешении воспитательных вопросов институтами семьи и церкви. Не случайно в конце XX в. известный отечественный педагог Б.Т. Лихачев обращал внимание на заимствования молодыми россиянами легко переносимых из других национально-государственных культур как позитивных воспитательных ценностей, так и псевдоценностей, объясняя это экономическим, политическим, социальным, культурным и нравственным состоянием общества. Например:

- деловые качества бизнесмена (США);
- уважение к старшим (Восток);
- способы саморегуляции (восточные религии);
- традиционная правопослушность (Англия);
- бездумное и животво удовлетворяющее потребительство (Западная Европа и США);
- организованная преступность (США и Италия);
- наркомания, токсикомания, проституция (весь мир);
- приверженность буржуазной массовой культуре и фанатизму в спорте (США, Англия, Италия);
- криминально-полицейский романтизм (США, Италия, Франция). Поэтому современный процесс профессиональной подготовки будущих учителей, социальных

педагогов, психологов и др. должен в полной мере учитывать реальные социальные риски окружающего информационного пространства и учиться организовывать ценностно-воспитательный процесс, наполняя его социальным, духовным и материальным жизненным содержанием.

Направленность воспитательного процесса в педагогическом вузе во многом определяется деятельностью вузовского куратора. Современный вузовский куратор может существенно повлиять на готовность будущих специалистов к инновационно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях по следующим направлениям:

- классный руководитель в работе со школьниками и их родителями, с детскими и родительскими общественными организациями и объединениями;
- педагог-организатор клубно-досуговой деятельности школьников;
- воспитатель группы продленного дня;
- педагог по работе с детскими клубными объединениями учащихся;
- организатор по работе со школьно-родительскими общественными организациями и движениями;
- педагог по работе с детьми, оставшимися без попечения родителей в учреждениях интернатного типа;
- организатор по работе с педагогами сферы дополнительного образования и др.

Однако вузовская подготовка будущих специалистов содержит немало трудностей, одна из которых связана с тем, что в системе российского образования нет соответствующих институтов по подготовке преподавателей-кураторов. Хотя именно деятельность вузовского преподавателя-

куратора предполагает системное моделирование социального поля деятельности студентов, в котором будут формироваться ключевые компетенции будущего специалиста-гражданина:

- компетентность в сфере гражданско-общественной, социальной деятельности (выполнение ролей гражданина, патриота, интеллигента-просветителя и др.);

- компетентность в сфере профессиональной деятельности: умение оценивать свои профессиональные возможности, использовать их не только в учебных ситуациях, но и с целью помощи другим людям в их личностном или профессиональном неблагополучии; ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений; навыки самоорганизации;

- компетентность в бытовой сфере (ориентированности на здоровый образ жизни, оздоровительное питание, сохранение и укрепление здоровья; отказ от вредных, разрушающих здоровье привычек; организация семейных отношений на основе нравственных норм и гражданского кодекса).

Поэтому в настоящее время актуализируется система повышения квалификации вузовских кураторов, которая может быть реализована на разных уровнях: факультетском, внутривузовском, межвузовском, региональном, федеральном. Это позволяет систематизировать и скоординировать работу наставника будущих специалистов с научно-студенческим сообществом, Российским студенческим союзом, вузовским профкомом, студенческим клубом и спортклубом, досуговыми центрами; осуществлять социально-педагогическое моделирование процесса становления студенческой группы как коллектива; развивать социокультурное пространство будущего специалиста как субъекта интеллектуального и духовного саморазвития, как носителя идей и норм созидательного преобразования действительности.

Одной из важных составляющих формирования будущего специалиста выступает подготовка студентов-первокурсников к самообразовательной деятельности. Куратору целесообразно планировать процесс формирования у студентов готовности к самообразовательной деятельности в системной последовательности, включающей следующие этапы: диагностирующий, проектировочный, ориентирующий, обучающий и закрепляющий, контролирующий.

Организация самостоятельной учебной работы студентов может включать активные методы обучения, работу в малых группах, тренинги са-

мопознания, самоорганизации и саморегуляции. Систематическая самообразовательная деятельность студента должна стать важным условием развития его профессионального самосознания.

Одним из основных факторов становления личности будущего специалиста, наряду с процессом обучения, является клубная деятельность вуза. Если процесс обучения строго регламентирован нормативными документами, учебными программами, зачетно-экзаменационными процедурами, то клубная деятельность зависит от степени развитости социокультурного пространства образовательного учреждения и личностно-профессиональных качеств педагога-наставника.

Клубная деятельность становится необходимой в процессе формирования студенческой субкультуры. Особую значимость во внеучебной сфере социализации студенчества приобретает деятельность клубных объединений, которые выступают одновременно малыми группами, обществом сверстников, объединениями по интересам. Это создает наиболее благоприятную среду социализации студентов, их общения, проявления творческой активности и индивидуальности, способствует наиболее «мягкому» вхождению будущего специалиста в социум – сначала в вузовский, затем – в профессиональный. Сегодня вузовский клубный досуг обретает модернизированный характер, обеспечивающийся разнообразием технического прогресса: видеотехники, персональных компьютеров, кинофотоаппаратуры. И это нельзя не учитывать при организации студенческого клуба и создании развивающе-воспитывающей среды для учащейся молодежи.

Направленность клубной инфраструктуры профессионального учебного заведения должна быть связана с приобщением студенчества к культурно-историческим ценностям России и мира. Это позволит будущим специалистам осмыслить значимость духовных основ человеческого бытия, современное воспитание на высоких нравственных идеалах, традициях, культуре и искусстве; актуализировать преемственность поколений на основе лучших национальных и общечеловеческих демократических ценностей. В рамках клубной деятельности целесообразно проведение фестивалей, ярмарок, выставок, презентаций факультетских творческих и общественных объединений.

В настоящее время актуализируется полифункциональная работа вузовского куратора, включающая воспитательную, административ-

ную, организаторскую, социально-педагогическую, академическую, гражданско-идеологическую функции. Именно полифункциональность направлений создает естественные предпосылки для творческого привлечения будущих специалистов к социально значимой, гражданско-ориентированной деятельности (например, организация в социальном приюте или детском доме праздничных представлений, спектаклей, творческих конкурсов, и др.), позволяет развить у организаторов социальную инициативу и творчество, милосердие. Волонтерское движение приносит реальную помощь детям, помогает участникам социальных проектов изменить и обогатить собственную мотивационную сферу, воспитать любовь и уважение к социальной деятельности, выработать умение планировать свое время, учит творческому подходу к решению жизненных задач.

Диагностическая деятельность вузовского педагога расширяет его возможности в изучении студенческой субкультуры как системы ценностей, правил поведения, стиля жизни учащейся молодежи. Это позволяет закономерно планировать посильное участие обучающихся в разнообразных формах физкультурного движения; составлять оптимальный режим физической активности; предупреждать от вредных и опасных для жизни привычек. В этом направлении весьма целесообразными становятся социокультурные акции, фестивали, популяризация здорового образа жизни, организация встреч с интересными людьми, учеными, спортсменами, приобщение студентов к научным знаниям в области оздоровления человека.

Однако в современном вузе обучаются не только успешно социализирующиеся студенты, но и те, кто недостаточно ориентирован на получение профессии педагога, психолога. Поэтому вузовскому куратору иногда приходится сталкиваться с уклонением студентов от организации и непосредственного участия в общественной жизни, самоуправлении, социальных проектах. Эти же студенты чаще становятся носителями пассивного отношения к учебе.

Поэтому значительное место в формировании профессионально-личностных качеств будущего специалиста должна занимать воспитательная сонаправленность всех вузовских

институтов социализации (института педагогов-кураторов, студенческого профкома, клуба, спортклуба, социально-педагогических движений) и проектов, ориентированных на обогащение вузовского воспитательного процесса гражданскими ценностями, расширение социальных умений, развитие нравственно-эстетических способностей молодежи, их правовой и гражданской культуры.

Тесная взаимосвязь вузовского куратора с преподавателями отдельных учебных дисциплин, системная диагностика учебной и досуговой деятельности обучающихся позволяет включать будущих специалистов в систему «communities service» (социальная взаимопомощь), которая предполагает развитие студенческой социальной инициативы, участие будущих специалистов в работе учреждений социальной защиты, сферы культуры и спорта, политико-правовой сферы; в детско-молодежных движениях, летних спортивно-оздоровительных лагерях, школьных площадках; социальной практике в больницах, школах-интернатах, учреждениях социального обслуживания.

Гражданская направленность взаимодействия вузовского куратора со студентами гуманитарного вуза актуализирует социально значимую направленность учебно-досуговой деятельности на выработку у будущего специалиста глубоко осознанной гражданской позиции, его готовности к социальному творчеству, ценностно-целевому пониманию своего участия в различных формах демократического самоуправления, выполнения профессионального долга и ответственности за настоящее и будущее Отечества.

Современная воспитательная среда вуза закономерно должна претерпеть серьезные изменения, обусловленные обновлением содержания категории «воспитательная ценность». Гуманитарный вуз должен готовить специалистов, способных в образовательном учреждении и социуме актуализировать позитивные воспитательные ценности и предупреждать или минимизировать негативные псевдоценности. И здесь на первое место должна выходить деятельность педагога-куратора, способного правильным образом организовать воспитательный процесс в вузе, пробудить у студентов стремление к творчеству, к самообразованию и здоровому образу жизни.

*Summary*

**MODERNIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS  
IN MODERN HUMANITARIAN INSTITUTE**

*N.V. Kartashyov*

Moscow Region State Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo

*Abstract.* The main directions of social and pedagogical work of a student group`s curator are given in the article. Special attention focuses on the questions of modernization of educational process, which is ruled by a pedagogue-curator in a humanitarian institute of higher education.

*Key words:* modernization of educational process, the values of upbringing, curator of a student group.

## ПРАВОСЛАВИЕ И НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

*Карунин Е.А.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос о влиянии христианского вероучения и Русской Православной Церкви на народное просвещение в России. Особое внимание уделяется просветительской деятельности Славяно-греко-латинской Академии и трудам отечественных христианских подвижников, внёсших существенный вклад в процесс становления и развития русской школы. Автором статьи поднимается также вопрос о взаимодействии школы с Русской Православной Церковью в наше время.

*Ключевые слова:* христианское просвещение, школы учения книжного, Святая Русь, христианские идеалы, научное мировоззрение, взаимодействие школы и церкви.

С исторического момента Крещения Руси, совершённого по повелению киевского князя Владимира, наша национальная культура развивалась и создавалась под воздействием учения Православной Церкви, впитывая в себя духовный опыт, накопленный христианскими подвижниками и просветителями ещё с апостольских времён. В «Похвальном слове князю Владимиру» митрополит Илларион, возглавивший Русскую Церковь в 11 веке, упоминает евангельскую притчу о работниках, призванных в виноградник в одиннадцатый час, но равно вознаграждённых с теми, кто работал в нём с первого часа – именно так произошло с русскими людьми: русские пришли ко Христу лишь спустя тысячелетие после зарождения христианства, гораздо позднее многих других народов [3, 14]. Однако приход русских к христианскому учению не был бессмысленным и бесплодным.

Уже в первые годы утверждения на Руси христианской религии в Киеве, Чернигове, Полоцке и других крупных городах воздвигаются храмы, при которых создаются библиотеки и книгохранилища, содержащие произведения античных историков и философов, богословские труды Отцов Церкви; открываются школы «учения книжного», положившие начало отечественной системе христианского воспитания и образования. Наряду с Законом Божиим в этих школах преподавались грамматика и риторика, греческий язык и церковное пение, история и арифметика, основы природоведения и географии. Русская Православная Церковь проявляла постоянную заботу о содержании школ «учения книжного», которые, согласно историческим свидетельствам,

просуществовали в России до 18 столетия; учредителями и учителями этих школ на протяжении всего их существования являлись представители духовенства. Первоначально школы «учения книжного» носили элитарный характер: в них обучались дети князей, бояр, зажиточных горожан; с течением времени школы, ориентированные на преподавание грамматики и основ христианского вероучения, получили широкое распространение и в демократической среде, учреждаясь в малых городах и крестьянских поселениях.

Неоценимое по своей силе влияние на духовное просвещение русского народа имели монастыри. Со времени Антония и Феодосия Печерских, основоположников отечественного монашества, монастыри, воплощая в себе высшую форму духовного бытия человека-христианина, являлись на Руси образцом праведного общинножития, основанного на любви к ближнему, на каждодневном труде, молитве, книжном учении. На протяжении многих веков монастыри выступали как наиболее мощный очаг христианского просвещения: именно монастыри обогатили русскую культуру бесценными летописями и агиографическими памятниками; именно в монастырях зародилось русское иконописное искусство; именно монастырям принадлежала важнейшая роль в создании национальных школ золотого шитья и ювелирного дела, певческого многоголосия и церковного зодчества; именно с монастырями было связано развитие и распространение многих народных ремёсел и промыслов.

Монастырская культура не была замкнутой, недостижимой для мирского общества; напротив, как свидетельствует история России, всё, что со-

зидалось в стенах русских монастырей, оказывало огромное нравственное влияние на жизнь всего народа, служило для него высшим, непрекаемым ориентиром. Эта нерушимая связь русского человека с идеалами Православия не раз помогала народу России выжить и выстоять в самые суровые, мрачные периоды нашей истории. В годы иноземного владычества, во дни внутренних смут и раздоров Русская Православная Церковь, являясь в лице своих представителей надёжным оплотом нравственности, всегда пробуждала в народе великие духовные силы, веру в торжество добрых начал – то, что испокон веков служило залогом наших национальных побед и свершений. Подвиги былинных богатырей, защищающих Русь от кочевников, победа русских ратников на знаменитом Куликовом поле, героическое противостояние нашего народа отрядам польско-шведских завоевателей в период «смутного времени», торжество русского духа над честолюбивыми устремлениями Наполеона в Отечественной войне 1812 года – всё, что составляет наиболее знаменательные страницы истории России, рождалось из незыблемой веры русского человека, источником которой было Православие.

Для русского человека-христианина представления о Родине неразрывно связаны с понятием «Святая Русь». Это понятие не нужно рассматривать как утверждение о том, что русские люди жили всегда праведной и благочестивой жизнью – наша история, скорее, свидетельствует об обратном: бесконечные раздоры, междоусобицы, дворцовые перевороты крайне неблагоприятно отражались на судьбе русского человека, часто пробуждая в нём бесчувственность и жестокость. Однако, была на Руси и сила, которая удерживала человека от нравственного падения, помогала ему преодолеть свои греховные помышления и наклонности, отыскать в окружающей жизни праведные ориентиры. Эта сила, зародившаяся на русской земле с момента утверждения в её пределах христианского вероучения, созидалась духовным подвигом отечественных просветителей, хранителей и защитников православной культуры. Князя Владимир Мономах и Александр Невский, Даниил Московский и Михаил Черниговский, преподобные Сергей Радонежский и Стефан Пермский, Кирилл Белозерский и Ферапонт Можайский, иноки-воины Илия Муромец и Александр Пересвет – вот лишь наиболее яркие светочи из многочисленной плеяды созидателей духовных основ русской державы. Их жизнь, их

подвиги, оказывая благотворное воздействие на сознание народа, служили для него высшим ориентиром. Существование этого ориентира, этой благодатной силы, признаваемой и почитаемой всеми русскими людьми, как раз и утверждается понятием «Святая Русь» [2, 65].

Особо следует сказать о роли Православной Церкви в процессе становления и развития отечественной науки. В 1685 году, как известно, в Москве была открыта Славяно-греко-латинская Академия. Это было богословское учреждение, дававшее образование в объёме западноевропейских университетов. Здесь преподавались не только духовные, но и светские науки – грамматика, пиитика, риторика, философия; славянский, греческий, польский и латинский языки. Учредителями Академии были знаменитые деятели Православной Церкви – братья Иоанникий и Софроний Лихуды. В силу своих глубоких познаний, необыкновенного трудолюбия и преданности православному учению братья Лихуды оказались способными к выполнению крайне важной для развития отечественной науки миссии. Можно смело утверждать, что созданная братьями школа способствовала подъёму духовного и светского просвещения в масштабах всего русского государства. Из её стен выходили не только церковные, но и общественные деятели, не только богословы, но и философы, учёные и поэты. К числу наиболее известных выпускников Славяно-греко-латинской Академии принадлежали талантливый русский математик Леонтий Магницкий, первый русский доктор медицины Пётр Постников, поэты Карион Истомина и Антиох Кантемир; именно Славяно-греко-латинская Академия явилась первым университетом для выдающегося русского учёного-энциклопедиста Михаила Васильевича Ломоносова [4, 145]. Данный пример самым убедительным образом свидетельствует о том, что христианство не только не препятствовало развитию научного мировоззрения, но являлось одним из наиболее мощных источников, питающих и обогащающих отечественную науку. Отстаивая эту позицию, М.В. Ломоносов писал, что наука и религия «в распрю прийти не могут...» Согласно убеждениям учёного, «Создатель дал роду человеческому две книги. Первая – видимый мир... Вторая книга – Священное Писание... Обе обще удостоверяют нас не токмо в бытии Божиим, но и в несказанных нам Его благодеяниях. Грех сеять между ними плевелы и раздоры» [3, 16].

Рассматривая вопрос о взаимодействии научного и религиозного опыта, необходимо ска-

зять о просветительской работе, которая осуществляется Русской Православной Церковью в наши дни. История показывает, что с самого момента своего основания Православная Церковь заботилась не только о просвещении, но и о духовно-нравственном воспитании молодого человека. Сегодня дело воспитания является крайне актуальным: увеличение числа педагогически запущенных детей, рост подростковой преступности, алкоголизм и наркомания в молодёжной среде – эти и многие другие проблемы, связанные с духовным обнищанием нашего общества, всё чаще побуждают современных учёных говорить о духовно-нравственном воспитании молодёжи как о наиболее значимой социальной задаче. Пытаясь решить данную задачу, многие учителя, психологи, врачи обращаются к опыту православной педагогики, к поучениям и наставлениям христианских просветителей. В свою очередь и Церковь также заинтересована в сотрудничестве с педагогами-практиками, работниками сферы здравоохранения, с деятелями науки и искусства. Бесспорно, что лишь на основе такого сотрудничества возможно духовное оз-

доровление нашего общества. И уже сегодня на этом пути есть первые результаты: создание воскресных школ и православных гимназий, учреждение детских домов при монастырях и создание медицинских центров для больных, страдающих наркозависимостью, основание христианских общин в детских исправительных колониях – вот лишь некоторые направления в социально-педагогической работе, осуществляемой современными учёными и педагогами-практиками в союзе с Русской Православной Церковью.

Итоги общественной деятельности, достигаемые сегодня православным духовенством, наглядно свидетельствуют о том, что обществу, на каком бы высоком уровне материального развития оно бы ни находилось, необходимо приобщение к религиозному опыту. Человек как создание высшее, духовное, не может жить только материальными потребностями. Ему нужно стремиться к совершенствованию своего внутреннего мира, к духовному развитию, а наиболее полно и гармонично потребность к духовной жизни у человека пробуждается тогда, когда он, становясь на путь веры, переступает порог Церкви.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Концевич И.М. Стяжание Духа Святаго в путях Древней Руси. – М., 1994.
2. Платонов О.А. Святая Русь и окаянная нерусь. – М., 2005.
3. Религии мира: пособие для учителя / под ред. Я.Н. Шапова. – М., 1994.
4. Экономцев Иоанн. Православие. Византия. Россия. – М., 1995.

#### Summary

### ORTHODOX AND POPULAR ENLIGHTENMENT

*E.A. Karunin*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The question, concerning the influence of Christian dogma and Russian Orthodox Church on people's enlightenment in Russia, is examined in the article. Special attention is given to enlightenment activity of Slavonic-Greek-Latin Academy and to the works of native Christian devotees, which gave considerable contribution into the process of becoming and development of Russian school. The author of the article raise the question about cooperation of school with Russian Orthodox Church nowadays.

*Key words:* Christian enlightenment, school of teaching book, Saint Russia, Christian ideals, scientific ideology, cooperation of school and church.

## СВЯТЫЕ КЛИМЕНТ РИМСКИЙ И КЛИМЕНТ ОХРИДСКИЙ – ДУХОВНЫЕ ПОКРОВИТЕЛИ СЛАВЯНСКОЙ АЗБУКИ

*Клишова Н.А.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* Статья посвящена просветительской деятельности Святого Климента Римского и Святого Климента Охридского. Особое внимание автор статьи уделяет тому влиянию, которое оказали эти святые на славянскую письменность и культуру.

*Ключевые слова:* славянская письменность, античные традиции, духовный подвиг, христианское просвещение.

С детства мы привыкаем к буквам нашего русского алфавита и редко задумываемся о том, когда и как возникла наша письменность. Начало письменности – особая веха в истории каждого народа, в истории его культуры. В глубине тысячелетий и столетий обычно теряются имена создателей письменности того или иного народа или языковой семьи. Но у славянской письменности совершенно удивительное происхождение. Благодаря целому ряду исторических свидетельств нам известно и о времени создания славянской письменности, и о ее создателях – Святых Кирилле и Мефодии. Но мало кто вспоминает о тех людях, духовные силы и подвиги которых помогали Святым Кириллу и Мефодию создать азбуку для славян и утвердить богослужение на славянском языке. А точнее – Святом Клименте епископе Римском и Святом Клименте Охридском. Их жизнь и творчество уже более полутора веков являются объектом изучения славянистов, однако до сих пор остаётся ряд вопросов, на которые пока нет ясных ответов. К ним относятся некоторые факты биографии Святых, такие как время крещения, степень образованности, отношения с болгарскими правителями и т.д.

Имя Климент в переводе с латинского языка (лат. *Clemens*) обозначает «милостивый». Через людей, речь о которых пойдет впереди, была явлена славянским народам великая милость Божия, благодаря которой родилась славянская письменность и культура.

Св. Климент родился в первом веке по Р.Х. в Риме. Некоторые авторы на основании текста его послания, изобилующего ссылками на Ветхий Завет, считают, что он был иудео-христианином эллинистической культуры. Согласно житию, по

отцовской линии род Климента вёлся от древних римских царей, а по материнской – восходил к римским императорам Августу и Тиберию. Родители Климента, Фавст и Матфидия, сначала были язычниками и крестились лишь в конце жизни.

Случилось так, что молодой Климент жил в Риме около 20 лет один; будучи обладателем огромных богатств и имея при себе достаточно служителей, он переживал, где находятся его родители и два младших брата Фавст и Фавстиниан. После беседы с христианином, который рассказал ему о пришествии в мир Сына Божия, Климент решил отправиться в Палестину, где незадолго до того совершил свой Крестный путь Спаситель. В Кесари Палестинской молодой паломник встретил Св. апостола Петра, стал одним из его учеников и принял от него Святое крещение.

После этого при странных обстоятельствах нашли друг друга все члены семейства Фавста, и все они стали христианами, приняв крещение от апостола Петра. Св. Климент стал постоянным спутником Первоверховного апостола.

Вскоре Св. Климент занял римскую кафедру, сделавшись, таким образом, епископом Римским.

Успех деятельности Св. Климента на кафедре Рима привлек внимание язычников, и некто Торкутиан стал возмущать народ против епископа и христиан. Дело дошло до городского правителя Мамертина, который призвал к себе святителя Климента и, напомнив ему о его происхождении из благородного рода, указал на то, что из-за него возмущается народ. Но Св. Климент начал свою проповедь о Христе. Проповедь епископа произвела большое впечатление на епарха Мамертина, который не нашёл в Св. Клименте вины. Однако по долгу службы Мамертин послал доклад императору Траяну о том, что на Климента восстал на-

род с обвинением в непочитании римских Богов, но свидетельств для обвинения против него нет. Император ответил епарху, что Климент должен принести жертву языческим Богам, в противном случае его следует сослать как раба в Херсонес Таврический. Св. Климент без колебаний выбрал второе.

Вместе со Св. Климентом добровольно отправились в изгнание в далёкий Херсонес многие из римской паствы, среди которых были два ученика святителя, Корнелий и Фив. Прибыв на место ссылки, Св. Климент нашел здесь более двух тысяч христиан, осужденных, как и он, тесать камни в горах.

Римский епископ и в положении раба действовал как архиерей. В скалах Инкермана в ходе работ по ломке камня образовались пещеры. Одну из них святитель Климент расширил и устроил в ней церковь. Духовная сила, присущая Св. Клименту, объединила вокруг него всех местных христиан: как узников, так и свободных.

Работающие в каменоломнях страдали от недостатка воды. Они решили сообща помолиться, и во время молитвы Св. Клименту явился Агнец на камне. Когда Св. Климент ударил кайлом по месту, указанному Агнцем, открылся источник вкусной и чистой воды. На этом месте началось массовое обращение язычников ко Христу.

Слух об успешной миссионерской деятельности Святого в Херсонесе дошел до императора Траяна, который отдал тайный приказ утопить в море Св. Климента, привязав якорь к его шее. Мученическая кончина Святого последовала в 101 году. Но на этом земная история Св. Климента не закончилась. Его верные ученики Корнилий и Фив вместе с верующими молились о том, чтобы появилось тело их пастыря. По их молитвам море отступило, и люди нашли нетленные мощи Святого, находящиеся в подводной пещере, которую затем назвали Ангельской церковью. После этого каждый год в день мученической смерти Св. Климента море отступало, и в течение семи дней люди молились у мощей. Предание гласит, что в один из дней памяти Святого море отступило и собралось много народа у Ангельской церкви. Один юноша не вернулся на берег. Родители считали сына погибшим. Но когда на следующий год море снова открыло ангельскую церковь и родители вместе с народом пошли поклониться Святому, они нашли своего сына живым и невредимым. Около 50 лет совершались чудеса на месте кончины святого Климента.

Но настало время, когда чудо перестало совершаться. Море не отступало, и мощи стали не-

доступны.

Только через 760 лет на этом месте произойдет второе обретение мощей Св. Климента. В 861 году, направляясь с миссией в Хазарский каганат, в Херсонесе остановились Свв. равноапостольные Кирилл и Мефодий. Как сообщает их житие, здесь ими были найдены Евангелие и Псалтирь, написанные «русскими письменами», а также выучен необходимый для миссии еврейский язык.

Важным деянием Свв. солунских братьев в Херсонесе было обретение мощей Св. Климента. 30 января 861 года ночью «после усердной молитвы Св. Кирилл взошёл на корабль с епископом Херсонеса и клиром; приплывши на островок, он обошел его со светильниками и приступил к разрытию развалин храма, где и были обретены мощи и якорь, орудие смерти мученика» [1, 14]. Покидая Херсонес, Свв. равноапостольные Кирилл и Мефодий взяли с собой часть мощей Св. священномученика Климента и доставили в Рим.

Св. Климент Римский стал первым и на какое-то время единственным небесным покровителем Древней Руси.

В конце 867 – начале 868 годов произошло возвращение мощей Св. Климента на родину в Рим, откуда он был выслан почти восемь веков назад. Но это был уже другой Рим – Рим христианский. Прибытие нетленных мощей стало великой радостью для города и триумфом Святого. Хроника этого эпохального события запечатлена в житии Константина Философа. Мощи Святого, привезенные Свв. Кириллом и Мефодием, по сей день хранятся в Риме в базилике Св. Климента, построенной, согласно преданию, на месте дома Св. Климента. Позже в этой же базилике, справа от алтаря, был похоронен и Св. Кирилл, создатель славянской азбуки.

Обретение Свв. солунскими братьями в Херсонесе мощей Св. Климента имело огромное значение для всех славянских народов. Ранее богослужение проводилось на трех языках: латинском, греческом и еврейском. В благодарность за принесенную святыню Римский папа Андриан I не только освятил на престоле литургические книги, переведенные Свв. Кириллом и Мефодием на славянский язык, но и разрешил совершать по ним богослужения в славянских странах. Святые мощи Климента Римского сыграли огромную роль в становлении древнерусского государства: Святая глава была отдана Святому князю Владимиру, крестившему Русь (сейчас в Киеве). Св. равноапостольный князь Владимир после своего крещения привёз из Херсонеса-

Корсуни в Киев вместе с иконами и церковной утварью «себе на благословение» чудотворные мощи Свв. Климента и его ученика Фива, которые в 1007 году были положены в Богородичную Десятинную Церковь. Часть мощей Свв. Кирилл и Мефодий возили с собой. Они помогали в деле просвещения народов. Таким образом, благодаря духовным подвигам «милостивого» Климента, епископа Римского, славянские народы узнали о едином Боге и начали ему молиться на родном славянском языке.

Святой Климент Римский является автором нескольких произведений, которые можно считать важнейшими каноническими памятниками первобытной церкви. Несомненно подлинным его творением считается известное под его именем «Первое послание к коринфянам», в котором он старается склонить к миру враждующие коринфские партии и подчинить их власти законной иерархии. Оно представляло собой первый по времени, после творений апостольских, письменный памятник христианского учения (написано около 97 г. после Р.Х.) и пользовалось в древней церкви особенным уважением: его читали в церквях наряду с посланиями апостольскими и помещали в одних кодексах с ними. Свое послание автор заключает пространной молитвой, которая служит первым в истории христианской письменности образцом литературного творчества. «Второе послание к коринфянам», в неполном составе в первый раз открытое с именем Климента в александрийском кодексе Библии (V в.), а в полном составе в 1875 г. найденное митрополитом Филофеем Вриеннием, представляет собой образец тех первобытных церковных поучений, какие слагались по примеру апостольских наставлений.

Другой «милостивый» Климент (886-916 гг.) – болгарский и всеславянский святой просветитель, жил в городе Охрид (ныне Республика Македония) [2, 756-758]. По происхождению – славянин, он был учеником Святых Кирилла и Мефодия. После изгнания из Моравии славянские исповедники Свв. Ангеляр, Климент и Наум прибыли в Болгарию, где их встретили с почетом и просили вести богослужение на славянском языке. Просветители сразу же приступили к изучению славянских книг, собранных болгарской знатью. Вскоре Св. Ангеляр скончался, а Св. Климент получил назначение учительствовать в Кутмичивице – области в юго-западной Македонии. В Восточной церкви на должность учителя избирался человек достойный, известный своей благочестивой жизнью и обладавший даром слова. Св. Климент еще в Моравии

был в чине «стоявших на степени учителей». В Болгарии Св. Климент исполнял должность учителя до 983 года. Он организовал в первую очередь школу при княжеском дворе, достигшую высокого уровня в царствование Сименона, а в юго-западной Македонии создал школы отдельно для взрослых и детей. Св. Климент обучал детей грамоте. Общее количество его учеников было огромным: только избранных, принадлежавших к клиру, известно 3500 человек. В 839 году Св. Климент был возведен в сан епископа Дремвицы или Велицы, а его место занял Св. Наум. Позже он переселился в город Охрид, ставший центром его неустанных архипастырских и учительских трудов. Святитель Климент первым из болгарских иерархов стал служить, проповедовать и писать на славянском языке. Трудился святитель во славу Божию до глубокой старости, исполняя епископское служение, и продолжая переводческую деятельность. Он мирно отошел ко Господу 17 июля 916 года. Тело святителя было погребено в основанном им Охридском Пантелеймоновом монастыре. Святитель Климент считается первым славянским писателем. Он не только продолжил переводческое дело, начатое Свв. Кириллом и Мефодием, но и оставил свои писательские труды – первые образцы славянской духовной литературы. Согласно летописям, Св. Климент Охридский создал славянскую азбуку. По мнению большинства современных учёных, именно эта азбука и получила название «кириллица», тогда как Св. Кирилл создал глаголицу.

В кругу учеников Кирилла и Мефодия особое место принадлежит Клименту Охридскому. То обстоятельство, что именно Климент стал автором «Похвалы Кириллу» – одного из первых памятников зарождающегося культа создателя славянской письменности, можно рассматривать как свидетельство того, что ученики Мефодия видели в Клименте главного продолжателя дела и высоко оценивали способности Климента как писателя. Главное свое дело он видел в просвещении паствы с помощью проповеди. К этому жанру относятся 15 сочинений, в которых имеются прямые указания на авторство Климента. В соответствии с делением, принятым еще в античной традиции, написанные Климентом «слова» можно разделить на поучительские и похвальные. Поучительские слова говорят о его сознательных, целенаправленных усилиях сделать свою проповедь орудием просвещения паствы. В этих текстах отсутствуют сюжеты, связанные с толкованием тайного смысла библейских текстов или христианских догматов – очевидно, они были бы недоступны слушателям, которые

лишь недавно стали христианами. «Слова» невелики по объему, написаны ясным, понятным языком. В них Климент стремится дать собравшейся в храм на праздник пастве самые важные сведения о характере праздника и вывести из них поучения о тех обязанностях, которые налагает на прихожанина его принадлежность к христианской общности. Обращение к другой части наследия Климента, его похвальным словам, показывает, что в своих поучениях писатель специально ограничивал свои творческие способности ради понятности и доступности. В них Климент выступает как крупный мастер, владеющий всем многообразием средств выражения, выработанных византийской культурной традицией, и в совершенстве умеющий передать читателю-слушателю своим эмоциональные переживания. Прекрасным образцом проповедей такого рода может служить упоминавшаяся выше «Похвала Кириллу».

Как отмечают исследователи, в наиболее ярких, эмоционально окрашенных фрагментах этой части его наследия Климент создает тексты, лежащие на границе между риторической и поэтической речью. Это дает возможность предполагать, что Климент должен был оставить не менее яркие памятники в поэтической сфере. Благодаря недавним открытиям болгарских ученых такие тексты были действительно найдены. Выяснилось, что вместе с Константином Преславским Климент Охридский стоял у истоков славянской гимнографии. Рядом с циклом стихир на Богоявление, на-

писанных Константином Преславским, в праздничных минеях XII-XIII вв. был обнаружен цикл предпраздничных стихир на Рождество Христово, написанных Климентом. Славянские акростихи (но без указания имен авторов) были обнаружены и в службе перед Богоявлением и в службе на сам праздник Богоявления. Обнаруживший эти тексты болгарский ученый Г. Попов с основанием видит в них следы совместной работы группы учеников Мефодия, которая велась, по-видимому, параллельно со славянским переводом Триоди. За этим открытием последовало открытие ряда других гимнографических текстов, созданных Климентом, таких, как канон Евфимию Великому, канон в службе на праздник «Возложения ризы Богородицы во Влахерне». Среди новооткрытых текстов оказался и цикл общих служб, а это показывает, что при создании гимнографических текстов Климент преследовал во многом те же цели, что и при создании поучительских слов – стремился облегчить простым священнослужителям исполнение их обязанностей. Изучение этих текстов позволит, вероятно, уже в близком будущем дать разностороннюю характеристику деятельности Климента как гимнографа.

Новые находки окончательно утвердили сложившееся в научной литературе представление о Святых Клименте Римском и Клименте Охридском как одних из главных фигур среди подвижников, способствовавших укреплению духовных традиций Свв. Кирилла и Мефодия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Яшаева Т., Мотовилина М. Крестный путь Святого Климента: Рим – Херсонес. – М., 2006.
2. Христианство. Энциклопедический словарь. – Т.1. – М., 1993.
3. Приселков А. Климент Римский и его послания. – СПб., 1887.
4. Сказания о начале славянской письменности. – М.: Наука, 1981.
5. Флоря Б.Н., Турилов А.А., Иванов С.А. Судьбы кирилло-мефодьевской традиции после Кирилла и Мефодия. – СПб.: Алетей, 2000.

#### Summary

### SAINT CLEMENT OF ROMA AND SAINT CLEMENT OKHRID ARE SPIRITUAL PATRONS OF SLAVONIC ALPHABET

*Klinshova N.A.*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The article is devoted to enlightening activity of Saint Clement of Roma and Saint Clement Okhrid. The author gives special attention on influence, which these Saints focused on Slavonic culture and written language.

*Key words:* Slavonic written language, ancient traditions, spiritual feat, Christian enlightenment.

## ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ БУДУЩЕГО

Котова Е.Г.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Успевающими учениками  
и успешными в результате людьми,  
не рождаются, ими становятся!**  
(Д.Джонсон, Р.Джонсон., Э.Джонсон-Холубек)

*Аннотация.* В данной статье затрагиваются проблемы раннего обучения иностранным языкам, а именно вопросы качества образования младших школьников. Активное включение учащихся в процесс овладения иностранным языком, достижение академических результатов и овладение социальными навыками невозможно без применения новых педагогических технологий. Одной из таких технологий является «Обучение в сотрудничестве».

*Ключевые слова:* технологии обучения, обучение в сотрудничестве, самообучение, саморазвитие.

**А**нализ процесса обучения иностранному языку свидетельствует о том, что дефицит речевой активности учащихся связан с тем, сколько времени на уроке отводится учащимся на говорение на иностранном языке. Чрезмерное увлечение фронтальными видами работ на стадии формирования и совершенствования навыков, а также развития умений приводит к тому, что даже при тщательном выполнении учащимися упражнений эффект понимания и закрепления языкового материала очень незначительный.

Современное общество, в котором мы живем, или как его называют общество информационных технологий, предъявляет к школе XXI века новые требования, реализация которых должна создать условия для формирования современного человека, обладающего определенным набором качеств личности. Выпускник школы должен быть способным самостоятельно критически мыслить, активно действовать и принимать решения, быть коммуникабельным, уметь работать в разных социальных группах, гибко адаптироваться в изменяющихся жизненных условиях, грамотно работать с информацией, самостоятельно трудиться над развитием собственного интеллекта, нравственности, культурного уровня (Е.С. Полат). Традиционные подходы к образованию и традиционные средства обучения не могут создать условия для выполнения социального заказа современного общества. И речь здесь идет не столько

о содержании образования, сколько об используемых *технологиях обучения*.

Итак, как аксиома звучит утверждение о том, что в настоящее время очень важным для российской общеобразовательной школы представляется внедрение в современную школьную систему образования *инновационных технологий*, призванных сменить приоритеты целей обучения. На первый план выдвигается становление личности учащегося, раскрытие его индивидуальных способностей, развитие умственной и творческой активности в процессе усвоения знаний.

*Обучение в сотрудничестве*, являясь новой педагогической технологией XXI века, своей целенаправленно организуемой деятельностью обеспечивает формирование и развитие механизмов мышления учащихся, умение работать с информацией, позволяет включить ученический интерес в решение учебной задачи, развивает социальные умения. В силу своей специфики обучение в сотрудничестве затрагивает вопрос индивидуализации и дифференциации процесса обучения, т.к. работая в малой группе, учащиеся могут работать с посильным по объему и сложности материалом, продвигаясь в свойственном каждому ученику темпе. Радикально меняется психологическая обстановка в классе, для многих детей процесс обучения становится радостным и желанным.

Потенциальные возможности упражнений и заданий при организации самостоятельной работы по технологии сотрудничества открывают

большие возможности индивидуализации процесса обучения. Четкая формулировка задания, постановка конкретной, а не абстрактной проблемы, выносимой на обсуждение группой (группами), описание последовательности действий, выполнение социальных ролей, наличие обратной связи – всё это способствует *активному включению учащихся в процесс овладения иностранным языком*. Учащиеся имеют возможность взаимно контролировать друг друга, стимулировать учебную деятельность и управлять ею. Многочисленные эксперименты по обучению в сотрудничестве в России и за рубежом убедительно доказывают, что увеличение времени устной практики каждого ученика на этапах формирования и совершенствования навыков, а также на этапе творческого применения материала, положительно влияет на качество сформированных навыков и умений. У учащихся экспериментальных групп наблюдается повышение уровня обученности за счет более прочного усвоения языкового материала. Детям нравится работать вместе, и польза такой работы ими видится в формулировках типа: «Вместе работать веселее и легче», «Друзья всегда помогут», «Я многому научился у товарищей», «Теперь я умею слушать», «Работу можно разделить по частям», «Легче, когда мы вместе», а главное, они видят пользу от этого. Они учатся работать в группе, контактировать с партнерами, вместе справляться с поставленной задачей, помогая друг другу. И если в начале обучения некоторые учащиеся (в основном «сильные») проявляют негативное отношение к работе в группе в силу особенностей своего характера (чувство превосходства, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность и т.д.), то в процессе совместной работы в группе именно они со всей серьезностью подходят к исполнению роли лидеров, прекрасно руководят работой групп, и, в свою очередь, при необходимости прилежно исполняют роль подчиненных.

*Почему же в процессе совместного обучения наблюдается со стороны учащихся тяга к знаниям и потребность в межличностном общении?*

Ещё Л.С. Выготский сформулировал одно из важнейших положений психолого-педагогической теории следующими словами: «То, что сегодня ребёнок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно...» [1, 123]. Обучение в сотрудничестве может решить проблему активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Ж. Пиаже и его сторонники полагали, что

когда индивидуумы объединяются для познания окружающей действительности, возникает некий социогносеологический конфликт, создающий «познавательное неравновесие», стимулирующее развитие интеллекта. Между людьми, занятыми совместной работой, неизбежно возникают дискуссии, в которых рождаются и разрешаются «интеллектуальные (познавательные) конфликты», а также пересматриваются и корректируются неверные суждения (А.З. Зак).

Взгляды Л.С. Выготского основаны на том, что знание само по своей природе социально, оно является плодом коллективных усилий, направленных на понимание, изучение и решение конкретных проблем. Члены коллектива обмениваются между собой идеями и информацией, обнаруживают уязвимые места в позициях и аргументах друг друга, пополняют и углубляют свои знания, общаясь с теми, кто лучше владеет материалом. Для усвоения новых сведений и для понимания их связи с тем, что уже известно, человек должен иметь возможность формулировать и переосмысливать свои знания. Он получает такую возможность, излагая их своему партнеру (М. Уиттрок).

Таким образом, совместная познавательная деятельность – это уже предпосылка к познавательной активности. Однако чтобы эта предпосылка была реализована, нужны новые формы организации учебной деятельности.

Обучение в сотрудничестве построено на взаимном обучении, взаимопомощи и взаимоконтроле учащихся во время совместной деятельности. Потребность в дополнительном пояснении, индивидуальном контроле, просто в поддержке и одобрении одних детей и, наоборот, желание оказать помощь, потребность поделиться знаниями, информацией других, стимулирует к сотрудничеству, которое даёт возможность удовлетворить индивидуальные потребности учащихся.

Начальная школа является первой ступенью в системе непрерывного образования. На данной ступени закладываются основы коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять иноязычное общение и разнообразные виды взаимодействия учителя и учащихся, и учащихся между собой. Процесс общения в ходе познавательной деятельности способствует приобретению учащимися социального опыта. *А обучение социальным навыкам есть неперенное условие академических успехов*: по мере того как учащиеся овладевают искусством совместной работы, их успеваемость заметно улучшается. Применяемые в обучении в сотрудничестве модели учебного взаимодействия отвечают прин-

ципу «непрерывной и безотлагательной передачи знаний – чему научился сам – научи другого. Когда учишь другого – глубже познаешь изученное. Обучение других всему тому, что изучаешь сам – важнейшее средство самообучения и саморазвития». Они также отвечают принципам «всеобщего сотрудничества и взаимовыручки», принципу «педагогизации» – выполнение роли лидера (консультанта) становится нормой деятельности, т.к. все обучают каждого и каждый всех. Каждый ученик, добивается высших результатов, а, достигнув их, помогает другим добиться таких же результатов. Помимо достижения чисто академических целей при значительном увеличении времени языковой практики, используемые в обучении по методу сотрудничества модели учебного взаимодействия, способствуют развитию интеллектуальных и творческих способностей учащихся, раскрытию их умственного потенциала. Критичность ума проявляется не только по отношению к знаниям, но и по отношению к способам их усвоения и добывания. Формирование же самостоятельности мышления, активности в поиске путей достижения поставленной цели предполагает решение детьми нетиповых, нестандартных учебных задач. Учащиеся учатся обосновывать, рассуждать, доказывать правильность своей точки зрения, анализировать и учитывать точку зрения других, выполнять умозаключения, оценивать результаты мыслительной деятельности других членов группы. Сильные учащиеся смогут еще больше развернуть свои творческие способности, слабоуспевающие – обрести уверенность в своих силах, научиться поисковой деятельности, что является важной основой их умственного развития и формирования познавательных интересов. Предлагая, защищая, опровергая и доказывая свою точку зрения, учащиеся учатся рассуждать. У них возникает желание познавать новое. У них развиваются такие качества личности как, выдержка, самокритичность, объективность, внимательное отношение к собеседнику в условиях столкновения разных точек зрения. Кроме того, «создаются благоприятные условия для формирования такого ценного качества мышления, как самостоятельность, проявляющаяся в активном и инициативном поиске решения задач, в глубоком и всестороннем анализе их условий, в критическом обсуждении и обосновании путей решения, в предварительном планировании и проигрывании разных вариантов осуществления решения» (А.З. Зак).

Совершенно естественным является тот факт, что главным объектом внимания учителя всег-

да были и есть цели обучения, его результаты. Однако, как отмечал американский учёный, статистик и консультант по теории управления качеством Эдвардс Деминг, в первую очередь нужно заботиться о том, *как* выполняется работа, ибо *высококачественными могут быть только те знания и навыки, которые получены в сотрудничестве*. Сотрудничая, выигрывают все, конкурируя – кто-то выигрывает, кто-то проигрывает! Деминг является разработчиком «14 пунктов успешного менеджмента». Организация учебного процесса по методу обучения в сотрудничестве построена на аналогичных принципах и целью этого обучения также является достижение высокого уровня мастерства, но только в области знаний.

На основе 14 принципов Э. Деминга разработчики метода обучения в сотрудничестве Д. Джонсон и Р. Джонсон, формулируют 8 условий, гарантирующих всем учащимся высококачественное образование. И если педагог неукоснительно будет соблюдать их, то качество обучения школьников «само о себе позаботится», иными словами – оно гарантируется» [2, 180]. Считаем важным прокомментировать наиболее значимые моменты каждого из них.

1. *«Учитель создает условия для взаимозависимости целей внутри групп сотрудничества и в классе в целом»*. Группа спланируется вокруг общей цели (овладение учебным материалом) и действует во имя её достижения. Задача каждого ученика состоит не только в том, чтобы сделать это вместе, а в том, чтобы познать это вместе, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и чтобы вся команда знала, чего достиг каждый. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, совместного решения поставленной перед ними проблемы (Е.С. Полат). Каждый член группы может получить отдельную часть общей работы и стать в ней экспертом или вся команда может работать над материалом, который является подзаданием темы, над которой работает весь класс. Таким образом, развивается обучающая функция самого ученика, т.к. общеизвестно, что обучение других способствует более прочному и глубокому запоминанию языкового материала со стороны самого обучающего.

2. *«... Сегодня все ученики более способные и знающие, чем были вчера»*.

Учащиеся соревнуются со своими же собственными, но достигнутыми ранее успехами. Школьник, видя свои результаты, может более осознанно подходить к ликвидации пробелов в знаниях, кроме

того, у него появляется уверенность в собственных учебных возможностях, что способствует в конечном итоге его личностному развитию и дальнейшему самосовершенствованию.

3. *«Учитель полностью исключает возможность возникновения у детей чувства страха и его последствий в виде заниженной самооценки и комплекса неполноценности»*.

Поддерживаемые теми, с кем они вместе работают, учащиеся начинают верить в свои силы, восхищаться своими достижениями родителей, учителей и самих себя.

4. *«Основное внимание уделяется созданию между учениками дружеских, доброжелательных отношений, гарантирующих каждому помощь в решении его личных и академических проблем...»*

В процессе совместного обучения учащиеся уверены в том, что рядом с ними есть кто-то, всегда готовый прийти на помощь и оказать моральную поддержку в случае необходимости.

5. *«Учащиеся способствуют академическим успехам друг друга... и стремятся к тому, чтобы каждый стал активным членом группы»*.

Каждая группа отвечает за то, чтобы все её члены поняли и усвоили материал для подтверждения знаний при тестировании.

6. *«Учащиеся используют разнообразные формы ежедневной проверки и оценки качества их командной работы и качества знаний»*. Члены команды проверяют работу друг друга, помогая при этом выполнять индивидуальные задания.

Итоговое тестирование проводится индивидуально, вне группы. Оценка этих итогов осуществляется самими учениками (специально выделенными в группе оценщиками). Учитель отмечает каждую неделю количество тем, заданий по программе и планам уроков, выполненных каждой командой, успешность их выполнения в классе и дома (домашние задания), отмечая успехи, достигнутые группами (Е.С. Полат).

7. *«Результаты проверок заносятся в «таблицы качества», которые наглядно свидетельствуют о том, как именно члены группы и группа в целом совершенствуют свои знания и навыки»*.

Многие из наиболее важных итогов совместной деятельности учащихся невозможно оценить с помощью традиционных контрольных работ или стандартных тестов. «Таблицы качества» являются новым способом проверки и оценки знаний учащихся. Итоговая оценка представляет собой сумму среднего группового балла и оценки за качество сотрудничества [2, 179].

8. *«... результаты проверок знаний используются для систематического совершенствования командной работы...»*

Группы анализируют итоги каждой проверки и оценки знаний и намечают пути улучшения качества своей работы.

Итак, помимо достижения академических успехов, учащиеся овладевают социальными навыками, т.к. обучение в сотрудничестве предполагает различные виды учебного взаимодействия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 344 с.
2. Джонсон Д., Джонсон Р., Э. Джонсон-Холубек. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З.С.Замчук. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.

#### Summary

### THE TRAINING IN COOPERATION IS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FUTURE

*E.G. Kotova*

Moscow Region State Institute of Humanities

**Abstract.** The article deals with the process of teaching junior students and teaching strategies. The author reflects on Cooperative learning. It aims to provide juniors with the opportunity to achieve academic results and to master social skills in the classroom. Cooperative skills and academic skills can be taught simultaneously.

**Key words:** technology of training, training in cooperation, self-training, self-development.

## К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ: 20-Е ГГ. XX ВЕКА

*Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье рассматриваются активные методы обучения в период становления и развития советской дидактики (20-е годы XX века).

**Ключевые слова:** активные методы обучения, иллюстративный метод, активно-трудовой метод, лабораторный метод, исследовательский метод, творческая работа.

Для будущего учителя является весьма важным не только глубокое знание современной педагогической науки, но и всего ценного, что вошло в золотой фонд отечественной дидактики. В связи с этим представляется актуальным рассмотрение некоторых аспектов научно-практического наследия активизации мыслительной деятельности учащихся в 20-е годы прошлого столетия.

В это время широко пропагандировались методы обучения, применение которых способствует развитию познавательных сил и способностей учащихся, их активности и самостоятельности в учебной деятельности (П.П. Блонский, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др.) [2; 3; 4; 5; 8; 9; 12].

Рассматривая вопросы реализации активных методов обучения в советской дидактике 20-х годов, мы не претендуем на их всестороннее и исчерпывающее освещение в небольшой статье. Нашей задачей является показать их новаторский характер и органическую связь с целями социалистического строительства общества.

Овладение знаниями было тесно связано с сильным участием школьников в преобразовании жизни и труда. Достижением дидактики 20-х годов является именно то, что практика и окружающая действительность непосредственно включались в процесс обучения. В опыте образовательных учреждений по активизации учебного процесса немало поучительного и в настоящее время.

Методы, в основе которых лежала самостоятельная и творческая работа учащихся, получили в дидактике название активных. В директивном документе Наркомпроса «Основные принципы единой трудовой школы» подчеркивалось, что «истинно воспринятым является только воспринятое активно... Ребенок должен учиться всем предметам гу-

ляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, моделируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения, животных, растя их и ухаживая за ними» [6, 4].

Практика непрерывно двигалась в сторону все большей самостоятельности и творчества детей. По заданию Наркомпроса опытно-показательные учреждения призваны были разрабатывать содержание образования и находить способы его реализации, дающие выход активности, инициативе, самостоятельности и творческому поиску учащихся [1]. Словесно-книжные методы старой школы, как пассивные, были отвергнуты.

В практической работе трудовой советской школы большое внимание уделялось «комплексной системе» преподавания, которая предпочитала следующие методы: трудовой, лабораторный, исследовательский, экскурсионный, графический, изобразительно-художественный, а также творческое сочинение, стихосложение, драматизация, декламация и т.п. [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Метод наблюдения был тогда более доступен, чем многие другие, поэтому он применялся часто, прежде всего, в природоведении, естествознании, географии, физике, химии. Наблюдения были коллективными, групповыми и индивидуальными по определенному плану, сопровождалась записями, зарисовками, ведением календаря и т.д. Результаты оформлялись творчески, самостоятельно. Наблюдения нередко связывались с постановкой опыта (строение растений, способы размножения, способы защиты растений, животных, насекомых и т.п.). В школе было соответствующее оборудование, инструменты, особая территория, где жили кролики, белые мыши и др.

Одним из активных методов обучения считались экскурсии. Составлялись проекты, работа по которым строилась на локально-экскурсионном методе. Во время экскурсии знакомили учащихся

ся с окружением (поле, луг, болото, способы обработки огорода, способы борьбы с вредителями сельскохозяйственных культур и др.). По завершении задания учащиеся составляли ботанические, зоологические, минералогические, геологические коллекции. Материал использовался на учебных занятиях. Подобные методы пробуждали познавательный интерес, расширяли кругозор, формировали активное отношение к окружающему миру. Экскурсионная работа подчас носила не только педагогическое, но и научное народнохозяйственное значение. Проводились экскурсии на промышленное и сельскохозяйственное производство. Они были связаны с изучением физики, химии, естествознания, математики, обществоведения. Целью проектов-заданий являлось применение физических, химических и других научных принципов в различных технических установках, осмысление законов общественно-исторического развития своего отечества и других стран. Производственные экскурсии дали толчок техническому и сельскохозяйственному уклону развития школы. В практике школ сложились следующие типы экскурсий: экскурсии по отдельным предметам; комплексные, объединяющие несколько предметов; комбинированные исследования. Большое значение придавалось организационной структуре экскурсии: постановка цели и задач, составление плана, распределение заданий между группами учащихся, выполнение проекта, обсуждение итогов с применением иллюстративно-наглядного материала. Иллюстративный метод заключался в изображении полученного результата в рисунке, чертеже, карте, диаграмме, таблице, с помощью лепки, в составлении гербариев и других видов коллекций.

На наш взгляд, виды экскурсий и их организация применимы в условиях сегодняшней школы. Современный педагогический процесс сориентирован на методiku проектирования и моделирования познавательной и практической деятельности учащихся.

В «Положении о единой трудовой школе РСФСР» предписывалось осуществлять обучение с использованием активно-трудового метода. Он выражался в выполнении учениками различного рода практических работ: уход за растениями, животными; труд на пришкольном земельном участке, в летних колониях, совхозе и др. Проводились опыты с различными удобрениями, на сравнение роста культур в удобренных и неудобренных почвах, посаженных различными способами. Учащиеся выращивали новые сорта сельскохозяйственных культур, занимались посадкой деревьев и т.п. [7]. Богатейший материал давал возможность

применять знания на практике, развивать интерес к естествознанию, земледелию. Все это обеспечивало, так называемый сельскохозяйственный уклон школьного обучения.

Активно-трудового метод применялся в различных формах и приносил неплохие результаты в обучении. В программах отдельных дисциплин вводились небольшие темы, входящие в курс знаний по предмету, но затрагивающие ту или иную сторону работы промышленного производства: физика – проработка механики и теплоты; химия – процесс протравы, беления, окраски; история – история русской фабрики; литература – рабочий в русской и иностранной литературе и др. Каждая тема в виде проекта предполагала проведение исследования в лаборатории, мастерской или на производстве. Н.К. Крупская отмечала, что трудовою метод – «один из разновидностей исследовательского метода, ибо в процессе труда ученик познает преобразуемый предмет» [4, 26-27]. В годы становления советской школы исследовательская работа проводилась в тесной связи с иллюстративным, экскурсионным и трудовым методами.

Лабораторный метод примыкал к активно-трудоовому, а иногда и включался в него. В основном практиковались лабораторные работы по физике, химии и естествознанию. Лабораторные занятия имели жизненный характер, так как предполагали осмысленное отношение к окружающей жизни: вычислить объем классной комнаты; установить плотность различных пород деревьев; выяснить величину наклона железнодорожного полотна; определить коэффициент трения на коньках; разборка и сборка несложных машинных устройств и т.п. В мастерских имелись машины и инструменты: пресс, токарный станок, швейные машинки, рубанок и др. Детям прививали интерес к технике, развивали умение многое делать своими руками. Если не было возможности организовать опытную самостоятельную работу, демонстрировались картины, модели, макеты, чертежи, сделанные руками учащихся.

В названных выше методах явно прослеживается исследовательско-поисковая работа учеников. Исследовательский метод рассматривался как самостоятельная творческая деятельность ребят, как метод поиска и решения поставленных задач. Самостоятельная работа по темам-заданиям была связана с фабрикой, совхозом, железной дорогой, жизнью воинов-красноармейцев. Определялись темы-задания в сравнительных аспектах, в том числе, идейно-политического, краеведческого характера. Учащиеся проводили серьезную научную работу по биологии, естествознанию, литературе, обществоведению, используя

справочно-дополнительный материал. Нередко задания для школы поступали из государственных учреждений. Это повышало воспитательную функцию обучения, формировало у учащихся чувство ответственности за порученное дело, побуждало их к активности и инициативе. Исследовательский метод активизировал познавательную деятельность учеников, развивал креативность мышления, учил работать самостоятельно, в звеньях, бригадах. Исследовательский метод предполагал также творческое речевое развитие детей. Впечатления учащиеся отражали в разных формах: рассказы, стихотворения, письма, пьесы, сочинения, корреспонденция в газету и др.

Чрезмерное увлечение исследовательским методом привело к организованной форме учебной работы по видоизмененному Дальтон-плану, «Школы действия» В.А. Лая. Оценка этих форм учебной работы известна: желая сделать процесс обучения интересным, креативным, произошла недооценка самих знаний. Имело место преувеличение роли практики, наносящей ущерб теорети-

ческим знаниям и признание педагогами «метода проектов» одним из лучших в организации обучения. Исследовательский метод требовал большого умственного и физического напряжения. Не справляясь с заданием, ребенок терял веру в свои силы, у него пропадал интерес и желание учиться. В период становления и развития советской дидактики снижалась руководящая роль педагога, снижалось значение основ наук. Вместе с тем, познавательно-поисковая трудовая направленность методов обучения способствовала претворению в жизнь принципов политехнического образования. Соединение обучения с окружающей действительностью и практикой приводило к осмыслению своего жизненного и профессионального пути. В свое время поиски методов обучения имели прогрессивное значение в создании основ отечественной дидактики.

На современном этапе развития школьного дела идут конструктивные поиски активизации учебного процесса, опираясь на традиции советской дидактики.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Авксентьевский, Д.А. Опытные Станции Наркомпроса и районирование РСФСР/ Д.А. Авксентьевский. – 2-е изд. – М.: Отдел ОПУ Главсоцвоса, 1925. – 163 с.
2. Блонский, П.П. Трудовая школа./ П.П. Блонский. – Тифлис: Гос. издат., 1921. – 76 с.
3. Луначарский, А.В. О народном образовании/ А.В. Луначарский. – М.: изд. АПН РСФСР, 1958. – 445 с.
4. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. Т. 4. Трудовое воспитание и политехническое образование / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. Подгот. текста и примеч. Ф. С. Озерской. – М.: изд. АПН РСФСР, 1959. – 635 с.
5. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. Т. 10. Рецензии, отзывы, замечания / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, И. В. Чувашева. Подгот. текста и примеч. Э. М. Цимхес. – М.: Изд-во АПН, 1962. – 808 с.
6. Основные принципы единой трудовой школы. – М., 1918.// Народное образование, 1999. - № 10. – С. 40-47.
7. Положение об единой трудовой школе РСФСР. Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 г.г. – М.: Педагогика, 1974.- С. 133-137.
8. Пинкевич, А.П. Советская педагогика за десять лет (1917-1927)/ А.П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1927. – 146 с.
9. Пистрак, М.М. Школа и фабрика/ М.М. Пистрак // На путях к новой школе, 1922. - № 2. – С. 48-61.
10. Равкин, З.И. Методы обучения в школах РСФСР (20-е годы)/ З.И. Равкин // Народное образование, 1967. - № 1,2.
11. Челюсткин, И.А. Методы работы в трудовой школе/ И.А. Челюсткин. – М.: ГИЗ, 1927. – 152 с.
12. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения/ С.Т. Шацкий. – М.: Учпедгиз, 1958. – 432 с.

### Summary

## THE INTENSIFICATION OF TRAINING ACTIVITIES IN SCHOOL: THE 20-IES OF THE TWENTIETH CENTURY.

*N. Kutyakova, V. Fertser.*

Moscow Region State Institute of Humanities

**Abstract.** This article discusses the active learning methods between mills and development Soviet didactics (20-ies of the twentieth century).

**Key words:** active learning methods, illustrative method, active-working method, laboratory method, research method, creative work.

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

*Минаева Н.А.*

Московский Государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** Перед учителем стоит серьёзная задача, всеми средствами и способами воспитать ответственное отношение учащихся к окружающей среде. Однако это возможно только в том случае, если сам педагог компетентен в вопросах экологического образования и воспитания, а также владеет знаниями, умениями работы со школьниками. Поэтому необходимо, чтобы студенты, независимо от приобретаемой специальности имели знания в сфере экологии. На всех факультетах гуманитарного профиля высших учебных заведений необходимо ввести спецкурс по подготовке студентов к экологическому воспитанию школьников.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, подготовка будущего учителя, классный руководитель.

Перед современной системой образования остро стоит вопрос о приоритетной значении экологического и нравственного воспитания и становления личности, которая бы заботилась не только о своём собственном совершенствовании, саморазвитии, благополучии, но и прониклась бы заботой об окружающей природе, близких и родных людях, мире, человечестве [1]. Воспитанная личность формирует позитивное отношение к собственным экологически ориентированным действиям и решает для себя вопрос об их правомерности. Понятие доброты, жалости, отзывчивости, человечности применительно к природе приобретает новое, более глубокое содержание. Поэтому задача педагогов состоит в том, чтобы разбудить эти чувства в каждом из учеников. Не случайно Н.А. Городецкая, Т.В. Денисова, А.А. Лось и др. отмечают, что человек будет готов и способен ответственно относиться к окружающей среде, будет вести себя нравственно по отношению к природе только в том случае, когда в процессе экологического воспитания научные знания сочетаются с личным участием в природоохранительной деятельности, и пропаганде современных идей по оптимизации отношений общества и природы.

Проблемы современной цивилизации выдвигают новые задачи перед образованием, поскольку именно оно является одним из решающих факторов, изменяющих сознание личности и гармонизирующих отношения человека с окружающим миром. Деятельность учителя по формированию ответственного отношения учащихся к природе должна пронизывать все направления планирования, организации и контроля в работе школы: в общешкольных планах и документах классных

руководителей, в системе идейно политической, трудовой, нравственной, эстетической и физической подготовки учащихся.

Экологическое воспитание ребёнка не должно ограничиваться только рамками учебных занятий, а должно продолжаться во внеклассной и внешкольной работе. Субъектом этой педагогической деятельности является прежде всего классный руководитель, что требует от него особой профессиональной подготовки. Как показывает практика, учителя естественнонаучного профиля, являясь классными руководителями, больше подготовлены к экологическому воспитанию школьников, как в учебное, так и во внеучебное время. При этом данные специалисты организуют разнообразные формы работы с детьми, а учителя гуманитарного профиля при организации внеклассной работы применяют мероприятиивный подход (уборка школьной территории, озеленение школьного участка и др.). Это показывает разный уровень подготовленности педагогов к организации экологического воспитания школьников. По утверждению таких исследователей, как С.И. Глазачев, Н.С. Дежникова С.Г. Добротворская и др., в настоящее время наблюдается недостаточное владение экологическими понятиями учителями и студентами небологических специальностей, отсутствие у них экологически ценностных ориентаций, и слабая методологическая, теоретическая, и практическая подготовка к активной эколого-воспитывающей деятельности. Элементы экологического образования должны включаться в учебные программы по всем, а не только естественнонаучным дисциплинам [2]. Поэтому серьёзное внимание сегодня должно быть уделено

экологической подготовке педагогических кадров всех уровней образования. Для реализации современных идей экологического воспитания и образования первоочередными представляются следующие задачи: подготовка педагогов, работа с семьёй, помощь педагогам в решении проблем, постепенный переход к непрерывному экологическому воспитанию, повышение экологического сознания народа [3]. Невозможно сформировать экологически ориентированную личность в стенах только учебного заведения, необходимо содействие семьи, местной администрации, учреждений культуры, спорта. В процессе обучения использоваться должны возможности всех предметов учебного плана, а не только естественнонаучных дисциплин, как это имеет место в традиционной школе [4]. Между тем классный руководитель может более эффективно осуществлять экологическое воспитание ребёнка во внеурочное время. Он может принести немалую пользу как организатор эколого-направленной деятельности учащихся, координатор взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования, учителя с родителями.

В программу подготовки студента не естественнонаучного профиля целесообразно внести спецкурс, содержание которого будет обеспечивать целенаправленную социально-педагогическую деятельность, направленную на развитие экологической образованности и воспитанности детей, накопление экологических знаний, формирование умений и навыков деятельности в природе, приобретение высоконравственных личностных качеств и твердой воли в осуществлении природоохранительной работы. Такая работа школьного педагога позволит развивать экологическое сознание, мышление, экологическую культуру ребёнка [5].

Знание и соблюдение учащимися правил поведения во время экскурсий, туристических и краеведческих походов свидетельствуют о степени сформированности их нравственно-экологического облика. Поэтому воспитатели должны чаще использовать новые, активные формы работы с учениками это защита рефератов, проектов экологически чистых предприятий, плакатов, это конкурсы рассказов и стихов о природе, обсуждение кинофильмов, затрагивающих экологическую тематику, создание презентаций на экологические темы, создание экологических троп. Все это де-

лает воспитательные мероприятия интересными, привлекательными для школьников, формирует образы территорий, различных объектов природы, развивающих у детей эмоциональную восприимчивость к красоте. Главное назначение классного руководителя – поддержка положительной инициативы учащихся, связанной с совершенствованием жизни региона, микросреды, школы и самих школьников. Иначе говоря, акцент классным руководителем делается не столько на организацию учащихся, сколько на помощь им в самоорганизации.

Большое педагогическое значение для развития экологического сознания школьников имеет целостность и гармоничность отношения к природе самого учителя, так как он организатор природоохранной деятельности школьников, выступает в роли лидера. Поэтому будущий педагог – классный руководитель должен сам обладать экологической культурой и в своей работе использовать знания о разнообразии природы, которое бесконечно, и познание его возможно через искусство – живопись, музыку, поэзию.

Таким образом, в современной школе должна возрасти роль классного руководителя в поисках инновационных подходов к экологическому воспитанию учащихся – подростков. В профессиональной подготовке будущего учителя – классного руководителя возрастают требования к школе, ученикам, педагогам, поскольку система школьного образования нуждается в классном руководителе, способном реализовать инновационные подходы к организации процесса экологического воспитания учащихся, социально-педагогические технологии с привлечением других субъектов данного процесса (родителей, специалистов учреждений дополнительного образования и др.). Важнейшее ценностное основание каждого учителя – стремиться создать такую школу, где дети будут проживать в интересных и значительных делах, ведущих к росту их гражданского и экологического самосознания, нравственного совершенствования, эстетического роста, физического здоровья, уважения, толерантности. А результатом такой работы станет формирование школьника-подростка как активного субъекта в экологической деятельности, которая формирует созидательное отношение ребёнка к природе и формирует потребность в здоровом образе жизни.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Крупская И.И. Развитие экологических интересов у младших школьников во внеклассной работе: учебно-методическое пособие. – Брянск: Вершина, 2004. – 75 с.

2. Бирюкова Н.А. Особенности экологического образования за рубежом //Педагогика. – 2005. - № 7. – С. 89.
3. Шульженко А.К. Украина, Беларусь: эколого-эстетическое воспитание молодёжи //Педагогика. – 2006. - № 4. – С. 92 -103.
4. Дагбаева Н.Ж. Экологическая школа для устойчивого развития местного сообщества // Педагогика. – 2004. - № 3. – С. 40.
5. Теплов Д.П. Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования // Педагогика. - 2003. - №10. – С 34.

## **Summary**

### **TRAINING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS IN THE ECOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLBOYS**

*Minaeva N.A.*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* Before the teacher there is a serious problem, all means and ways to bring up the responsible relation of pupils to environment. However it is possible only in the event that the teacher is competent of questions of ecological formation and education, and also owns knowledge, abilities of work with schoolboys. Therefore it is necessary, that students, irrespective of a got speciality had also ecological formation. At all faculties of a humanitarian profile of higher educational institutions it is necessary to enter a special course on preparation of students for ecological education of schoolboys.

*Key words:* ecological education, preparation of the future teacher, the class teacher.

## РАЗВИТИЕ НАРОДНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

*Носкова Н.В.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье понятие «народность образования» определяется как сущностная характеристика образовательного процесса, отражающая соответствие воспитания и образования подрастающего поколения, их целей, направленности и характера особенностям и потребностям русского народа.

Ведущей тенденцией развития народности воспитания в педагогике России второй половины XIX – начала XX века является ориентация на знание родного языка, литературы, отечественной истории, географии, религии, народных традиций, обычаев, обрядов, ремесел.

**Ключевые слова:** народность образования, русский народ, религиозно-нравственное воспитание, национальная индивидуальность, нравственное совершенствование, личность ребенка, родной язык.

Начало второй половины XIX века в России характеризовалось великим обновительным движением, всколыхнувшим общество. Вслед за реформой 1861 года, освободившей крестьян от крепостной зависимости, наметились и другие реформы: судебная, земская, просветительная. Теперь вопросы воспитания и образования стали подниматься как вопросы жизни. С. Булгаков указывал, что Россия этого времени нуждалась в новых деятелях во всех областях жизни: «государственной для осуществления «реформ», экономической – для поднятия народного хозяйства, культурной – для поднятия просвещения, церковной – для поднятия сил учащей церкви...» [2, 59].

Необходимо пояснить сущность самого явления «народность». В изученной справочно-энциклопедической литературе четкое определение данной категории отсутствует. Многие источники трактуют «народность» как понятие, синонимичное категории «народ», как «исторически сложившуюся языковую, территориальную, экономическую и культурную общность людей ...» [1, 280], «как одну из форм общности людей, которая исторически следует за родоплеменной общностью и формируется в процессе слияния, консолидации различных племен» [11, 360].

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С.И. Ожегова слово «народный» поясняется как «свойственный, соответствующий духу народа, его культуре, мировоззрению» [7, 391].

В «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова «народность» трактуется как совокупность национальных черт, свойственных

тому или иному народу, или же как соответствие характерным народным свойствам, тесное родство с характерными свойствами народа [10, 414].

Исходя из данных трактовок, понятие «народность образования» определяется нами как сущностная характеристика образовательного процесса, отражающая соответствие воспитания и образования подрастающего поколения, их целей, направленности и характера особенностям и потребностям русского народа.

Появление идеи русской народной школы не предполагало однозначного её толкования. Следует заметить, что на наш взгляд, существует наиболее удачная в научном отношении классификация трактовок идеи русской народной школы, предложенная исследователем Т.А. Криворотовой. И, по мнению Т.А. Криворотовой, «многообразие трактовок идеи русской народной школы предопределило появление различных направлений, название которых носит условный характер, согласно определяющему фактору воспитания, который, по мнению представителей направления, должен был быть преобладающим в русской народной школе» [5, 21].

Одним из направлений общественно-педагогического движения в контексте развития идеи русской народной школы было так называемое религиозно-этническое направление. Представителями этого направления, по мнению Т.А. Криворотовой, были А. Изотов, А.Н. Острогорский, С.А. Рачинский, Н.А. Миллер-Красовский, Н.А. Елеонский. Они выступали за

создание русской школы на религиозно-монархической основе.

В их понимании основу русской народной школы составляло религиозное воспитание, девиз которого: «За веру и за царя!» [6, 6]. Имея в виду цель воспитания «приготовить из питомцев верных слуг Отечеству» [3, 140], они считали, что реализация этой цели во многом зависит от православных традиций, которые тесно переплетались с историей и культурой русского народа.

Главным звеном в системе воспитания, по мнению представителей религиозно-этнического направления, была семья. Именно она являлась той средой, где закладывались основы религиозного мировоззрения.

Согласно их представлениям, религия способна оказывать сильное влияние на нравственное здоровье нации. «Русский народ, – писал С.А. Рачинский, – народ глубоко верующий и первая из его практических потребностей, наряду с удовлетворением нужд телесных, есть общение с Божеством» [8, 81].

Ориентируясь на славянофильские философские послышки, С.А. Рачинский утверждал, что истинно народное обучение и воспитание возможно лишь на религиозно-нравственной и национальной основе. Он говорил: «Школа всем своим существованием, всем своим укладом должна входить в жизнь народа, а так как русский народ есть народ православно-церковный, то и школа должна быть такой же» [9, 7].

С.А. Рачинский был сторонником национальной школы, построенной на уважении к вековым традициям. Он не мыслил себе процесс обучения и воспитания в России без обращения к духовному опыту Русской Православной Церкви, без участия священнослужителей. Благодаря Православию, полагал С.А. Рачинский, достигается «та высота, та безусловность нравственного идеала, которая делает русский народ народом христианским по преимуществу» [8, 84].

Второе направление, по мнению Т.А. Кривоатовой, которое сложилось в общественно-педагогическом движении во второй половине XIX века, носит название как национально-антропологическое. Представителями этого направления были В.И. Водовозов, А. Калиновский, Ф. Студитский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.В. Шелгунов. Чаще всего они говорили о развитии в воспитанниках «чувства народности», которое имеет ярко выраженное национальное начало. В центре воспитательной парадигмы русской народной школы – сохранение национальной индивидуальности ребенка наряду с учетом его особенностей.

«Основная идея этого направления состояла в том, что национальное в человеке всецело связано с его генезисом, а значит, во многом зависит от факторов среды. Народ, будучи носителем национальных традиций, создавая особую этнокультурную среду способен воспитать чувство патриотизма в молодом поколении» [5, 20]. Отсюда и главная цель воспитания – «развитие в детях чувства народности» [4, 5].

С мыслями и тревогой в душе о судьбе народа и Отечества жил и творил Л.Н. Толстой. Он предложил свою программу государственного переустройства с предоставлением широких прав народу и настаивал на уничтожении всех преград на пути к образованию, разрешении доступа во все школы лицам всех национальностей и вероисповеданий, предоставлении права учителям вести преподавание на тех языках, на которых говорят дети. Все его стремления были направлены на то, чтобы дать образование детям простого народа, в среде которого кроются огромные природные возможности. Своей главной заботой он считал ликвидацию безграмотности и невежества, в котором находилось огромное население России. Толстой усиленно ищет путь к народному благополучию и просвещению. И этот путь он видел в духовном и нравственном совершенствовании личности. Он считал, что «школа должна развиваться из потребностей народа, выражать дух времени и быть преимущественно делом общественным».

Третье направление – дидактико-лингвистическое. Оно было представлено педагогами-либералами и деятелями государственно-охранительного направления (А.Н. Бехтер, Д.И. Иловайский, Н.И. Ильминский и др.) Необходимым условием жизнеспособности русской народной школы, по их мнению, было культивирование народных традиций посредством предметов преимущественно гуманитарного цикла, для чего следовало внести соответствующие изменения в программы преподаваемых дисциплин.

Четвертое направление – нравственно-эстетическое. Его представляли Н.Ф. Бунаков, В.П. Острогорский, В.Я. Стоюнин и др. Оставляя приоритет в народной школе за воспитанием, они утверждали необходимость развития морально-нравственных качеств учеников через искусство и эстетику.

Таким образом, можно сделать вывод, что сущность идеи русской народной школы в рассматриваемый период состояла в стремлении различных социально-политических и общественно-педагогических сил России усилить русский на-

циональный компонент в системе отечественного образования; сделать образование подлинно народным, способным культивировать и транслировать через будущие поколения национальные ценности, культуру, традиции; освободиться от механического использования традиций западно-европейской системы образования, отвергающей особенности этнокультурной среды отечественной школы.

Ведущими тенденциями развития народности воспитания в педагогике России второй половины XIX – начала XX века являются: ориентация на знание родного языка, литературы, отечественной истории, географии, религии, народных традиций, обычаев, обрядов, ремесел; ориентация на идею соборности как идею всеобщего народного единения, сплочения; ориентация образования на веру как стержень социокультурного развития общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большая Советская энциклопедия. – М.: Сов. Энциклопедия. 1974. – Т. 17. – С. 280.
2. Булгаков, С. Героизм и подвижничество / С. Булгаков. Изд-е 4-е. – «Вехи». М., 1909. – С. 59.
3. Изотов, А. Записки о воспитании детей или правила педагогики / А. Изотов. – Тверь: б.и., 1871. – С.140.
4. Калиновский, А. О развитии в детях чувства народности / А.Калиновский. – СПб.: б.и., 1883. – С.5.
5. Криворотова, Т.А. Идея русской национальной школы в отечественной педагогике второй половины XIX в.-н. XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Нижегород. гос. пед. ун-т / Т.А.Криворотова. – Нижний Новгород, 2003. – 23 с.
6. Миллер-Красовский, Н.А. Основные законы воспитания / Н.А. Миллер-Красовский. – СПб.: Изд-во автора, 1859. – С.6.
7. Ожегов, С.И., Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова, .С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. - 4-е изд., доп. / – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Рачинский, С.А. Сельская школа. Сб. статей / С.А.Рачинский. – М.: Педагогика, 1991. – 175 с.
9. Романов, С. Дай вам Бог силы и мудрости продолжить это святое дело / С.Романов // Вестник Тульской Православной классической гимназии. – Тула. – 1999. - № 3. – С. 7.
10. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н.Ушаков. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1938. – Т. 2. – С. 414.
11. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1987, - С.360.

#### Summary

### THE DEVELOPMENT OF A NATIONAL CHARACTER OF UPBRINGING IN RUSSIAN PEDAGOGICS IN THE 2<sup>ND</sup> HALF OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURY AND THE BEGINNING OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY

*Noskova N.V.*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The term “national character of education” in our interpretation means the feature of educational process reflecting the correspondence of purposes, character and direction of upbringing and education to Russian peculiarities and necessities.

The main trend of the development of the national character in pedagogics in the 2d half of the 19th century and the beginning of the 20th century is the understanding of the importance of a native language, literature, history, geography, religion, folk traditions, customs and ceremonies.

*Key words:* national character of education, the Russian people, religious and moral upbringing, national individuality, moral development, child’s personality, native language.

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

*Скугарёва Г.Н.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье рассматриваются социальные и педагогические аспекты профессионального становления молодого педагога с учётом особенностей современных социально-педагогических реалий, отмечается, что молодой педагог является центральным звеном в реализации основных направлений модернизации образования.

**Ключевые слова:** профессиональное становление молодого учителя; социализация; факторы и противоречия профессионального становления; социально-педагогические условия.

С позиций сегодняшнего дня, в рамках существующих социально-экономических реалий следует принять точку зрения исследователей, которые считают, что лидирующее положение в профессиональном становлении молодого учителя занимает социализация, т.к. именно она способствует достижению высоких результатов в сфере профессионально-педагогической деятельности. Данный тезис актуализируется в связи с тем, что в настоящее время социально-экономическая ситуация в стране претерпевает значительные изменения, образует рынок труда, профессиональных кадров. В качестве основного фактора обновления системы образования сегодня выступает личность учителя, т.к. именно учитель – центральное звено в реализации основных направлений модернизации образования в целом по стране и в отдельно взятой школе. От его уровня профессионализма в значительной степени будет зависеть дальнейшее поступательное развитие не только системы образования, но и страны в целом. Появляется необходимость в подготовке работников нового типа, от которых теперь требуется истинный, а не декларируемый профессионализм, углубление оперативности и открытости учителя, социально – профессиональная мобильность.

Проанализировав различные истолкования понятия «профессиональное становление молодого учителя», представляется возможным согласиться с авторами, которые считают, что это процесс поэтапного практического овладения педагогической профессией, характеризующийся ценностно-смысловой переориентацией личности педагога, направленный на формирование профессионального самоопределения, социаль-

но-профессиональной субъектной позиции, личностное и статусное развитие.

Термин «социализация», несмотря на относительно частое употребление в психолого-педагогической литературе, не является ни общепринятым, ни однозначным. Изучение и анализ работ учёных позволили сделать вывод, что имеется множество подходов к его трактовке.

В Российской педагогической энциклопедии «социализация» трактуется как развитие и саморазвитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества и представляет собой совокупность составляющих: стихийной социализации человека во взаимодействии под влиянием объективных обстоятельств жизни общества; относительно направляемой, когда государство предпринимает определённые экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач; относительно контролируемой – планомерного создания обществом и государством организационных, материальных и духовных усилий для развития человека; самоизменение человека в зависимости от его возможностей и в соответствии, или вопреки объективным условиям его жизни [8].

Выдающиеся педагоги 20-х годов: С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, П.П. Блонский обращались к проблемам социализации, используя для описания этого явления такие категории, как «педагогика среды» [10], «общественная среда» [6], «отношения с окружающей средой» [1]. Н.Ф. Голованова также ссылается на «элементы окружающей среды», употребляя термин «средства социализации». Прежде всего, это социально-политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация, далее

следуют институты социализации: семья, школа, религиозные организации, средства массовой информации [3].

Социальная среда в общем понимании – это всё то, что окружает человека в его повседневной жизни. Исследуя воздействие совокупности социальных факторов на человека, которые он испытывает на протяжении всей своей жизни, Ю.В. Сычев констатирует, что «все они, вместе взятые, составляют социальную среду личности» [9]. По мнению Б.Л. Парыгина, «процесс социализации – вхождения в социальную среду, приспособления к ней, освоения определённых социальных ролей и функций вслед за своими предшественниками повторяет каждый индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития» [7]. Отношения социальной среды и личности имеют довольно значительный момент субъективности. Личность может менять своё место в социальной среде, может переходить из одной социальной среды в другую и, тем самым, конструировать в определённой мере свою социальную среду. Мобильность личности в социальной среде не является абсолютной, она ограничивается рамками общественно-экономических отношений, производной структурой общества. Тем не менее, активность личности, особенно по отношению к избираемой ею среде, нельзя недооценивать.

На взаимосвязь социальной и психологической составляющих в процессе социализации указывает И.С. Кон. В работе «Социализация и воспитание молодёжи» автор так определяет понятие социализации: «...слово «социализация» обозначает совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия, но и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на формирование личности [5].

Иной подход к взаимодействию социальной среды и личности у В.Г. Зайцева, который считает, что личность – это объект и субъект воспитания одновременно, поскольку, в конечном счете, она сама формирует себя, взаимодействуя с социальной средой, в результате своей социальной деятельности. [4]. Взаимодействие ближайшей социальной среды и личности учителя не следует рассматривать как некий стихийный процесс. Эти отношения управляемы. Несмотря на внимание к этой проблеме современных учёных, требуется

дополнительное исследование и постоянная корректировка существующих положений. В связи с этим необходимо выявить факторы, влияющие на этот процесс, т.к. познание факторов служит непрерывным условием и предпосылкой управления ими.

Факторы в определении, принятом за основу в данной статье, предполагают совокупность существующих условий и обстоятельств, которые оказывают влияние на протекание определённого процесса, ускоряя или затормаживая его; включают наличие общих, особенных и единичных условий, существующих в рамках целого общества, отдельного образовательного пространства, а также индивидуальных черт каждого человека; соответственно, возможно классифицировать их следующим образом:

- общие (макрофакторы) – факторы макросреды, содержание которых зависит от общественно-экономического строя общества (социально-экономические условия жизни людей, общественные организации, духовная культура общества, средства массовой информации, идеология);

- особенные (мезофакторы) – специфические особенности экономического и демографического развития территории, деятельность местных органов самоуправления, местных органов управления образованием, культурно-просветительских учреждений, социально-профессиональная структура города, развитие сферы быта, уровень удовлетворения материальных и духовных потребностей жителей, муниципальная сеть учебных заведений и специальностей в них; деятельность муниципальных образовательных учреждений;

- единичные (микрофакторы) – факторы, обусловленные особенностями личного характера (субъективно-личностные): склонности, общие и специальные способности, интересы, мотивы, потребности, ценностные ориентации, биологическая организация человека, психофизиологические качества людей, образование, профессиональные знания и умения и другие.

Подчёркивая лидирующее положение социологии в профессиональном становлении молодого учителя, С.Г. Вершловский считает, что развитие личности обусловлено целым комплексом объективных факторов: социальными нормами, предписывающими человеку определённое поведение, его положением в системе отношений и т.д. Каждый этап жизни качественно меняет содержание этих факторов, их восприятие и, тем самым, вносит свои изменения в «партитуру событий». В итоге личностные и профессиональ-

ные стороны жизни либо смыкаются, дополняя друг друга, либо противопоставляются, рождая раздвоенность [2].

Вместе с тем, учёный, исследуя профессиональное становление молодого учителя, анализирует противоречия, как движущие силы данного процесса, и суммирует их в несколько групп:

1. Противоречия между социальными и профессиональными аспектами деятельности, выраженные в формуле «учитель и время». Тяготы времени переживают в разной степени все учителя: решение житейских проблем, стихия рынка, низкий уровень материальной обеспеченности, коммерциализация досуга.

2. Противоречия субъекта деятельности, связанные с несоответствием быстроменяющейся социальной образовательной ситуацией и сложившимся стилем деятельности учителя, отразившиеся в формуле «творческий поиск». Запросы учащихся заставляют учителя критически оценить свой профессиональный уровень, пересмотреть свой арсенал педагогических средств. Процесс зачастую приобретает конфликтный характер, рождает ощущение тревоги и неудовлетворённости, которые становятся источником поиска, новых требований к себе.

3. Противоречия между творческими устремлениями педагога и существующими педагогическими канонами, нормативами, свойственными педколлективу, органам управления, родителям, определённые формулой «учитель и традиции».

4. Противоречия в оценке результатов педагогической деятельности, проявляющиеся в несоответствии между затраченными усилиями учителя и степенью обученности учащихся, т.е. «желаемого и достижимого».

Кроме перечисленных противоречий в психолого-педагогической литературе встречаются указания и на другие: между предварительными

представлениями о школе, учительском труде, социальными ожиданиями и реальными условиями деятельности, повседневной школьной практикой; между стремлением к самостоятельности и недостаточностью для этого необходимых умений и навыков; между ролью студента в вузе и учителя в школе, где молодому учителю приходится выполнять во многом противоположную роль; между отсутствием опыта общения с учащимися, их родителями и коллегами и необходимостью этого общения; недостаточностью творческой, гуманной демократической основы в большинстве педагогических коллективов и представлением своего места и роли в этом коллективе.

Как видно, на начальных этапах профессионального становления молодого учителя решающее значение имеют противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности. Разрешение этих противоречий приводит к нахождению новых способов выполнения профессиональной деятельности.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что профессиональное становление личности молодого учителя осуществляется во взаимодействии с социальной средой, и на развитие и формирование личности оказывает влияние совокупность социальных, педагогических и психологических процессов, имеющих как целенаправленное, так и стихийное, спонтанное воздействие. Современные исследователи определяют принадлежность начинающих учителей к социально-профессиональной общности, обладающей своими особенностями, переживающей свои проблемы. Руководители школ, учителя-наставники, методисты должны помочь им освоиться в трудовом коллективе, овладеть своей новой социальной ролью, осознать личную ответственность перед обществом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1961. – 618 с.
2. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
3. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. – 1998. - № 5. – С. 42.
4. Зайцев В.Г. Становление педагогического мастерства молодого учителя – основа развития проявления особенностей личности педагога // Директор школы. - № 6. – 2003. – С. 35-37.
5. Кон И.С. Социализация и воспитание молодёжи. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
7. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Политиздат, 1971. – 348 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия в 2 т. Т.1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 569 с.
9. Сычёв Ю.В. Микросреда и личность: философские и социологические аспекты. – М.: Мысль, 1974. – 296 с.
10. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – 717 с.

*Summary*

**SOCIALISATION AS A CONDITION OF PROFESSIONAL BECOMING  
OF A YOUNG TEACHER**

*G.N. Scudareva*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The article is concerned social and pedagogical aspects of professional becoming of a young teacher with calculation of peculiarities of social-pedagogical realities; it is noticed that a young teacher is a central link in realization of the main developments of education modernization.

*Key words:* professional becoming of a young teacher; socialization; factors and contradictions of professional becoming; social-pedagogical conditions.

## К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

*Сокольникова Э.И., Сенатор С.Ю.*

МГГУ имени М.А. Шолохова.

*Аннотация.* Организация многоуровневой системы подготовки в современном вузе рассматривается в статье в связи с важностью построения индивидуальных маршрутов студентов в процессе получения высшего профессионального образования на уровне бакалавра и магистра. Образовательный выбор студента определен автором как выбор содержания, технологий и форм освоения будущей профессии, как определение индивидуальных образовательных траекторий в рамках организационных, учебных и личностных направлений в обучении с использованием технологии педагогической поддержки.

*Ключевые слова:* индивидуальный образовательный маршрут, бакалавр, магистр, педагогическая поддержка.

В последнее десятилетие одним из механизмов реализации принципов опережающего обучения и гуманизации является многоуровневая (или многоступенчатая) система высшего образования, при которой студент последовательно выбирает направление бакалавриата (при поступлении в вуз). Первый этап высшего образования ориентирует на специальность, которая осваивается в рамках цикла специальных дисциплин. Он включает программы высшего образования в основном теоретического характера, предназначенные для обеспечения достаточной квалификации, для доступа к более продвинутым научно-исследовательским программам и профессиям, предъявляющим более высокие требования к уровню квалификации. Затем, по окончании бакалавриата студент может продолжить обучение в магистратуре. Второй этап высшего образования включает программы высшего образования, которые ведут к присвоению продвинутой квалификации в области оригинальных научных исследований.

Предоставляемая возможность поэтапного выбора направления, специальности, специализации позволяет повысить учет индивидуальных способностей студентов в учебном процессе. Обобщенная базовая подготовка по направлению дает возможность формировать на ее основе ускоренное обучение по новым актуальным специальностям.

Задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образо-

вания на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Вместе с тем, необходимо отметить, что в многоуровневой системе сохраняется ряд нерешенных вопросов, затрудняющих ее широкое развитие в отечественных вузах. Исследователи отмечают, что многоуровневая система подготовки (бакалавриат – магистратура), система зачетных единиц (кредитов), компетентностный подход, непрерывность образования (обучение на протяжении жизни), модульное построение учебных планов зачастую не учитывает индивидуальную субъектность, мобильность студентов и преподавателей в плане самообразовательной деятельности. Опора на теоретические подходы к современному образованию, где процесс приобретения знаний преломляется через личностную, ценностно-смысловую сферу субъектов образовательного процесса (Б.С. Гершунский, В.Д. Шадриков и др.), а также на научные концепции профессиональной подготовки, представленные в работах Е.А. Климова А.К. Марковой, И.Д. Чечель и др., определяют возможность рассматривать содержание современного высшего образования через создание определенного профессионального образа студентами и определения ими индивидуального профессионального маршрута. При этом профессиональное становление рассматривается как определенная системная организация сознания, целостного образа мира, образа жизни, социального типа личности (Т.М. Буякас, Е.А. Климов и др.). Исследователи утверждают, что становление профессионала воз-

можно лишь в результате единства развития как профессионализма, так и личностного развития.

Образовательный выбор отражает ориентацию студента с учетом тенденций современного демократического образования и определен как выбор предлагаемого вузом содержания, технологий и форм организации освоения будущей профессии, способов аутентичной оценки образовательных достижений, которые реализуются в рамках образовательной программы и позволяют построить индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Вуз может предложить ИОМ, имеющий личностную направленность, положив в основу приобретение знаний, ориентацию на формирование студентом себя как образованного человека, как будущего специалиста, с опорой на научную деятельность и др.

Для успешной реализации формирования индивидуальных образовательных траекторий развития нами выделяются следующие направления:

1. Организационно-педагогическое:

- организация учебно-аудиторной и практической работы студентов в формах творческих видов деятельности и сотрудничества, при которых умения целеполагания, профессиональных ориентаций формируются как система ценностных отношений к окружающему миру, к преподавателям, к сокурсникам и собственной личности с целью разработки личностно ориентированных технологий, постановки поэтапных целей и задач, планирования этапов работы;
- интенсификация учебного процесса на основе активизации студентов и улучшения управления их познавательной деятельностью как способ решения проблемы повышения эффективности и качества подготовки специалистов;
- интеграция научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса, усиление межпредметных связей отдельных дисциплин,;
- совпадение содержательного направления подготовки студента и основных квалификационных требований к выпускнику;
- формирование общей, профессиональной и социальной компетентности студента, профессиональных умений;
- овладение многообразными педагогическими технологиями.

2. Учебно-методическое:

- гибкое сочетание обязательных базовых

курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

- переход от традиционных структур построения курсов к структуре, основанной на проблемно-профессиональных акцентах и срезях;
  - использование диагностического инструментария, способного выявить у студента способность к определенному стилю деятельности;
  - разработка методики оценки и самооценки личностных изменений и приращений в компонентах будущего стиля специалиста;
  - применение тренингов самопознания индивидуальной образовательной траектории, обучение методам и технологиям самотворчества;
  - моделирование будущего пространства деятельности с целью стимулирования творческого поведения студента;
  - оказание консультационной помощи с учетом выявления профессиональных предпочтений.
3. Личностно-деятельностное:
- развитие индивидуального стиля специалиста, включая характеристики обобщенной и индивидуальных образовательных траекторий с определением профессионально-типологической принадлежности;
  - оказание личностной педагогической поддержки в адаптации, интеграции и индивидуализации (осознание себя в новой среде, познание своих возможностей, устойчивая ориентация в профессии) в образовательном пространстве вуза. Личностная педагогическая поддержка – совместное со студентом определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему достигать позитивных результатов в самоорганизации.

Формирование индивидуальной траектории требует организации психолого-педагогической поддержки при подготовке студента к профессиональному развитию. Успешность становления личностных и профессиональных качеств зависит от целого ряда факторов: наличие несфор-

мированных качеств, необходимых для базового уровня выбранной профессии; уровень мотивированности на профессиональную деятельность; ориентация на дальнейшую профессиональную деятельность; необходимость формирования личностной и профессиональной культуры.

Действенным механизмом повышения гибкости образования в условиях многоуровневой системы следует признать развитие индивидуальной или частично индивидуальной организации учебного процесса при подготовке специалиста с конкретно заданными личностными и профессиональными качествами, предоставление права студенту формировать индивидуальный учебный план и изучать дисциплины в различных группах и потоках. В настоящее время в отечественной практике этот механизм используется в незначительных объемах. Формирование индивидуального образовательного маршрута студента в вузе должно базироваться на современном системном и интегрированном теоретико-методологическом концептуальном основании при условии:

а) определения профессиональной компетентности субъекта, обеспечивающей самостоятельную систематическую деятельность, направленную на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей, удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение профессиональной компетентности, что позволит осуществить ее анализ и управлять ее формированием;

б) рассмотрения многоуровневого высшего образования в системе «бакалавр – магистр» как специально организованного образовательного пространства, интегрирующего научную и педагогическую традиции и обеспечивающего качественные изменения личностной и профессиональной самообразовательной деятельности студента;

в) использования технологии педагогической поддержки формирования индивидуального образовательного маршрута студента, обеспечивающего единство цели, содержания, этапность и

обоснованность процедур исследуемого процесса.

Для выстраивания индивидуального образовательного маршрута каждого студента следует выявить, владеет ли он умениями решать профессиональные задачи с использованием современных гуманитарных и педагогических технологий (кейсовых, проектных, рефлексивных, социального взаимодействия и др.), провести диагностику образовательной мотивации студентов, оценить образовательные результаты студентов и выявить наличие учебно-методического сопровождения образовательного процесса. Студентов следует ознакомить с квалификационными требованиями к профессиональной деятельности в сфере выбранной профессии (концепция и структура) о возможностях профессиональной карьеры, дать характеристику правовой, экономической, коммуникативной и информационной компетенциям будущей профессии. Немаловажным является обзор преемственных взаимосвязей содержания и механизмов организации исследовательской деятельности обучающихся на разных ступенях непрерывного образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Закономерности же профессионального становления, очевидно, следует искать подвергнув глубокому анализу индивидуальный образовательный маршрут, который выбирает конкретный студент при освоении образовательной профессиональной программы. Исследования, проведенные в РГПУ им. А. И. Герцена, позволили сегодня выделить основные типы индивидуальных образовательных маршрутов [1].

Таким образом, построение индивидуальных образовательных маршрутов студентов при организации многоуровневого образования связано с принципиальным обновлением содержания и технологий учебного процесса в вузе. Несомненно, в ближайшее время индивидуальные образовательные маршруты студентов должны стать объектом целого ряда научных исследований, связанных с организационно-управленческой проблематикой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акулова О.В., Вершинина Н.А., Даутова О.Б., Крылова О.Н., Менг Т.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: метод. рекомендации преподавателям вузов [Текст] / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб., 2006.
2. Буйкас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов [Текст]// Вестник Московского Университета. – Серия 14. Психология. 2005. - №2.
3. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [Текст]. – М., 2003.
4. Климов Е.А. Для тех, кто не полюбил... математику. В помощь старшим школьникам, молодежи на этапах выбора профессии и профессионального становления: учеб. пособие [Текст]. – М., 2005.

**Summary**

**TO THE QUESTION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES  
CONSTRUCTION IN ORGANIZATION OF EDUCATION IN HIGHER  
EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.**

*E.I. Sokolnikova, S.J. Senator*

MSHU, named by M.A. Sholokhov

*Abstract.* The organization of a multilayer system of preparation in modern higher educational establishment is examined in the article in connection with importance of individual students' routes construction in a process of getting a higher education at the level of bachelor's degree and master's degree. The choice of the student is determined by the author as the choice of content, technologies and forms of mastering of the future profession, as determination of individual trajectories within the framework of organizational, educational and personal directions in training with using the technology of pedagogical support.

*Key words:* an individual educational route, a bachelor, a master, a pedagogical support.

## М. В. ЛОМОНОСОВ – ОСНОВОПОЛОЖНИК РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Шаталов А.А.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** Статья посвящена вкладу М.В.Ломоносова в создание русской национальной школы, развитию науки и просвещения в России, созданию научной школы и подготовке отечественных кадров.

**Ключевые слова:** «Науки сами все дела человеческие приводят на верх совершенства», «...Все прочие академии были в состоянии показать такие изобретения, которые показал господин Ломоносов»; «Гимназическое образование», «физическая терминология», «общеобразовательная школа», «бессловная школа», «содержание образования», «принципы и методы обучения», «природное дарование», «учение», «умственный труд», «классическое, естественнонаучное и реальное образование».

**В**елики заслуги М.В. Ломоносова перед Отечеством. Он первый русский академик, гениальный учёный страны и мира, на века снискал славу о своём научном подвиге у всех поколений. А.С. Пушкин говорил, что Ломоносов был великий человек, «соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенною силою понятия, Ломоносов обнял все области просвещения. Он создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом».

Выдающийся учёный видел единственное средство для улучшения жизни народа в науке, в просвещении, в его образовании и воспитании.

«Науки сами все дела человеческие приводят на верх совершенства», что «ни единого места в ... России, где бы плодов своих не могли принести науки: нет ни единого человека, который бы не мог себе ожидать от них пользы» [1].

Жизнь М.В. Ломоносова, его путь в науке не был простым и лёгким. Испытывая колоссальные материальные трудности он не оставил учёбу в Академии. Его страсть к учению, позволила их преодолевать. Позже он вспоминал: «Имея один алтын в день жалованья, нельзя было иметь на пропитание в день больше чем на денежку хлеба и на денежку кваса, прочее на бумагу, на обувь и другие нужды. Таким образом жил я пять лет и наук не оставил» [2].

Получив солидное образование в Славяно-греко-латинской академии, он поехал за границу в Германию, чтобы углубить своё образование под руководством немецких учёных. В течение почти 5 лет он проходил обучение в Германии под руководством знаменитого философа и матема-

тика Христиана Вольфа в Марбургском университете, а также изучал горное дело во Фрейберге у Генкеля.

Возвратившись в Петербург 8 июня 1741 года, М.В. Ломоносов посвятил всю свою жизнь созданию отечественной школы, науке и просвещению народа, работая в Академии наук, которая была создана по указу Сената 28 января 1724 года. По мысли Петра I Академия наук не могла быть прямым продолжением западных академий, а должна была быть одновременно и научным и учебным заведением, тесно связанным с обслуживанием культурного и технико-экономического развития страны.

Академия наук была создана в составе трёх учреждений: собственно Академии, университета и гимназии.

На работу в Академию наук были приглашены иностранные учёные, которые одновременно являлись и членами Академии и профессорами университета. В обязанности профессора входило занятие своей научной работой и подготовка русских научных кадров. Установка по этому вопросу была дана Петром I: «Надлежит по два человека ещё прибавить, которые из славянского народа, дабы могли удобнее русских учить» [3]. Петром I была чётко определена структура Академии. Но к моменту возвращения Ломоносова из-за границы в Академию наук, насчитывавшей уже 16 лет своей истории, она выглядела очень жалко. Частая смена президентов, часто далёких от науки и не заинтересованных в её развитии оказала негативное влияние на научную и образовательную жизнь страны. С 1741 года в течение 5 лет Академия оказалась без президента и толь-

ко в 1745 году появился 19-летний граф Кирилл Разумовский, не отличавшийся образованностью и склонностью к науке. По существу руководил Академией наук «канцелярии советник», делец Шумахер. В этих условиях Ломоносов сразу же попадает в сложный водоворот академической жизни. На пути вхождения в академическую науку Ломоносов встретил всякого рода препятствия, преднамеренно создаваемые трудности со стороны иностранных учёных и особенно «канцелярии советника» Шумахера, который всячески тормозил развитие отечественной науки. Представляемые научные работы Ломоносовым в Академию по физике, химии и математике отвергались, на проведение научных исследований деньги не выделялись «за неимением».

После 1741 года часть академиков и служащих Академии и часть студентов направила в Сенат серьёзную жалобу, в которой обвинялся Шумахер и его сообщники в срыве основных планов Академии, в похищении многой казны, в гонении на русских учёных, в нежелании готовить для России отечественные кадры.

Ломоносов смело возглавил эту борьбу с «гонителями наук российских». Отстраненный временно от дел в академии Шумахер благодаря своим связям был восстановлен, а его положение и влияние в Академии усилилось. Ломоносов сразу же был отстранён от дел в Академии.

Посаженный за дерзкое поведение перед царской следственной комиссией по делу Шумахера под арест и за оскорбление академического собрания Ломоносов получил освобождение и был «прощён» только через 7 месяцев.

Несмотря на все сложности и препятствия он работает активно в различных научных областях и представляет работы по физике, химии, металлургии, занимается языками, литературой, историей, пишет оды. Он требует признания его работ наряду с иностранными учёными в Академии. Шумахер и его друзья прилагали усилия, чтобы не допустить его к званию академика. Его работы направлялись за рубеж для получения на них отзыва чтобы, как писал Ломоносов, их охулить. Его противники рассчитывали получить от них критические отзывы на его сочинения. Но учёный с мировым именем Леонард Эйлер в своём отзыве на сочинения Ломоносова писал: «Все сии сочинения не токмо хороши, но и превосходны, ибо он изъясняет физические и химические материи, самые нужные и трудных, кои совсем неизвестны и невозможны были к толкованию самым остроумным учёным людям... Я должен отдать справедливость господину Ломоносову: что он одарён

самым счастливым остроумием для объявления явлений физических и химических. Желать надобно, чтобы все прочие академии были в состоянии показать такие изобретения, которые показал господин Ломоносов» [4].

Но и после этого многие гениальные мысли учёного не были поняты академиками и ему было предложено «для большего порядка, чтобы конференции был представлен образчик в виде диссертации на любую тему соответственно теперешнему состоянию науки».

М.В. Ломоносовым была подготовлена диссертация «О светлости металлов» за короткий срок и была представлена в Академию. И в том же 1745 году он был назначен профессором химии и с этого времени он стал действительным членом Академии наук. Но провокации со стороны его врагов не прекращались и дальше.

Он продолжал настойчиво и плодотворно работать. Ломоносовым впервые в русском языке разработана физическая терминология, читает лекции по физике на русском языке, занимается литературной деятельностью, пишет оды. В 1749 году издает труд «Краткое руководство к красноречию».

Поистине велик его вклад в создание русской школы, отечественной системы образования.

В письме к Шувалову он пишет: «Мое единственное желание состоит в том, чтобы привести в вождельнное течение Гимназию и Университет, откуда могут произойти многочисленные Ломоносовы...» [5]. Это он писал об академическом университете в Петербурге.

Гимназическое образование рассматривалось Ломоносовым как важнейшее звено в системе образования, сделать общеобразовательную школу общедоступной независимо от социального положения, пола и вероисповедания. Он выступал против теории «врожденных идей», признававших философами-идеалистами и педагогами Платоном, Кантом, Гербартом в течение многих веков, что являлось тормозом, препятствием на пути получения образования простым народом. Идея «врожденного превосходства» использовалась идеологами господствующих классов для оправдания своих монопольных прав на образование и воспитание. М.В. Ломоносов писал, что в ряде европейских государств нет социальных препятствий в получении образования, там «ни единому человеку не запрещено в университетах учиться, кто бы он ни был, а в университете там студент тот почетнее, кто больше научился, а чей он сын, в том нет нужды, но зато в России, где господствовали феодально-крепостнические по-

рядки», «в подушевой оклад положенным запрещено в Академии учиться» [6].

Борясь за распространение просвещения в широких слоях народа, он выступал за бессловную школу, требовал представления прав и свобод для всех «не только в общедоступности начального образования, но и в средней и высшей школе. С его именем связано открытие Московского университета и гимназии при нём. Он был открыт в составе трех факультетов: философского, юридического и медицинского. Заслугой Ломоносова являлось то, что университет не был привилегированным учебным заведением. Основной состав обучающихся – студенты-разночинцы. «Университет был автономен, освобождён от политического надзора, сборов, имел свой суд» [7].

Им была разработана программа развития среднего и высшего образования, на основе принципа непрерывности от начальной до высшей школы, которая определила прогресс дальнейшего развития отечественной школы.

Свои педагогические воззрения Ломоносов изложил в ряде своих работ, в том числе и двух фундаментальных документах: Регламенте Московских гимназий и в Регламенте Академической гимназии.

Регламенты М.В. Ломоносова имеют внутреннюю логически обоснованную педагогическую систему, основанную на глубоко продуманных теоретически осмысленных рекомендациях и требованиях организации национальной школы, в которой бы обучались поколения русских детей, основным предметом в «русской школе» был бы родной «русский язык».

В своём «Регламенте московских гимназий» он рекомендует обучать детей в «русской школе» русским народным способом, то есть обучать «грамоте обыкновенным старинным порядком, то есть азбуку, часослов и псалтырь» «потом учить писать по предписанному доброму великороссийскому почерку и приучивать читать печать гражданску» [8].

В проекте Регламента Московских гимназий прописаны все стороны, все составляющие учебного процесса в средней школе от приёма школьников в Гимназию до учебников, по которым должны обучаться гимназисты, их поощрения за усердия в учёбе и применение разных видов наказания, в том числе публичные «за великие пренебрежения школьных должностей, за чрезвычайную резвость или за важные преступления законов» [9].

В этих документах изложены прогрессивные мысли об организации школьного дела, о задачах, формах и методах обучения и воспитания, о

роли личности учителя.

В основе регламентов Ломоносова лежат идеи, которые в полной мере получили дальнейшее развитие в трудах педагогов и мыслителей XIX в.

Его регламенты по своей научной, организационно методической значимости превосходят позднейшие труды по этим направлениям.

До него не было в России научно-обоснованного способа обучения. Он впервые разработал основные проблемы дидактики: о содержании образования, о принципах и методах обучения, о классно-урочной системе, об учебных книгах, о домашних заданиях, о недопустимости перегрузки учебным материалом, соответствие способа обучения возрастным особенностям детей и т.п.

Он глубоко верил в природные силы детей и из «низших» сословий, которые по его мысли отличались незаурядными способностями и усердием. Эта мысль была высказана им в 1764 году в «Предположениях об устройстве и уставе петербургской Академии». Он писал, что «... к наилучшему прохождению школьных наук приобщаются чаще всего мальчики из простонародья, более же знатные чуждаются этих занятий» [10].

Природу человека Ломоносов рассматривал иерархически: «нижняя», чувственная, эгоистическая и «высшая», духовная патриотическая.

Он глубоко верил в то, что положение народа можно улучшить через просвещение и развитие науки. Выступал сторонником бессловной школы вплоть до университета. Он связывал формирование человека с конкретными социально-экономическими условиями, с уровнем развития общества.

Ломоносов был сторонником, как и Я.А. Коменский, принципа природосообразности воспитания. Эти идеи получили дальнейшее развитие в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и других мыслителей. Школа, учитель должны руководствоваться факторами естественного природного развития учащихся.

«Чаще природное дарование без науки, нежели наука без природного дарования к похвале и добродетели способствовали». Природные особенности человека считал основой и источником их развития, настойчиво рекомендовал строить обучение с учётом их склонностей. Под целью воспитания понимал формирование человека-патриота, главными качествами каждого должны быть высокая нравственность, любовь к науке, трудолюбие и бескорыстное служение людям, своему Отечеству. При этом особую роль в формировании личности Ломоносов отводил воспитанию. «... Молодых людей нежные нравы, во все стороны гибкие страсти

и мягкие их и воску подобные мысли добрым воспитанием управляются». Гуманизм и народность – краеугольные камни его воспитательной и образовательной системы. Основными качествами нравственно воспитанного человека Ломоносов считал патриотизм, милосердие и трудолюбие. Он видел органическую взаимосвязь физического и нравственного воспитания и умственного развития. Впервые в отечественной педагогике был сторонником синтеза классического, естественнонаучного и реального образования, классно-урочной системы обучения как наиболее продуктивной для развития ума и памяти.

Огромное внимание он придавал учению, как важнейшему труду для юношества, которое не должно «терять золотое молодых время» [11] в праздности и развлечениях.

Отличительной чертой его педагогических концепций является высокая оценка умственного труда, как основа интеллектуального и нравственного развития человека, понимания роли и значения науки в развитии общества, цивилизации и прогресса.

«Наука есть вождь к познанию правды, просвещения разума, уже успокоения народов» [12].

М.В. Ломоносов обосновал необходимость увеличения объёма общего образования в школьном обучении, доказывал важность и значимость каждой из наук. Особое значение придавал он также гуманитарным наукам, высоко ценил историю, литературу, грамматику.

Его научные исследования в этой области представляют большую ценность как в теоретическом, так и в педагогическом отношении [13].

Беспредельная любовь к своему народу сформировала у него потребность и интерес к изучению истории России, Славянской культуры.

В школьном образовании истории отводил он большое место потому «как её изучение... даёт государем примеры правления, подданным – повинения, воинам мужества, судиям правосудия, младым – старых разум, престарелым – сугубую твердость в советах, каждому – незлобивое увеселение, с несказанною пользой соединенное» [14].

В своих трудах он выступал за объективность в изучении истории Отечества, подвергал жестокую критику позицию «внешних писателей», которые пытались извратить её, принизить роль России в мировом историческом процессе.

По поводу трактовки русской истории А.Л. Шлетцером Ломоносов в своём отзыве пишет, что «Из сего заключить должно, каких гнусных пакостей не наколобродит в российских древностях такая допущенная в них скотина» [15]. Он

создал свою «Древнюю российскую историю», чем заложил основы истории как предмета общешкольного обучения.

Ломоносов внёс огромный вклад в создание русской грамматики, в историю отечественного языкознания. Он ввёл русский язык вместо немецкого и латинского в число обязательных предметов гимназического образования. Он отмечал огромную роль грамматики для других наук: «Глупа оратория, косноязычна поэзия, неосновательна философия, неприятна история, сомнительна юриспруденция без грамматики» [16].

Ломоносова восхищало в языке наличие внутренней логики и определенной закономерности и связи и потому «тончайшие философские воображения и рассуждения, многообразные естественные свойства и перемен бывающие в видимом строении мира и в человеческих обращениях, имеют у нас пристойные и вещь выражающие речи» [17].

Издание «Российской грамматики» в 1757 году явилось выдающимся событием для просвещения России. Оно позволило организовать обучение в школе русскому языку на научной основе.

Выход в свет русской грамматики был оценен современниками, но не только как событие общероссийского значения, но и как «национальное торжество» [18].

Он отмечал, что в других странах не было создано научных грамматик: «... Ни в едином языке совершенной грамматики никто не сделал» [19].

Российская грамматика Ломоносова была переведена на немецкий язык. И по его словам перевод на иностранные языки принесет также пользу и для россиян.

Так же значительным событием для развития школьного образования явилось издание «Риторики» М.В. Ломоносова для образования народа. Он пытался освободить язык от «старых и неупотребительных славянских речений, которых народ не разумеет» [20].

Идеи, заложенные М.В. Ломоносовым, о роли и значении родного языка в обучении и воспитании юношества, сохраняют великую значимость и для современной методики.

И в последующие столетия прогрессивная педагогическая мысль настойчиво боролась за то, чтобы родной русский язык был основным предметом школьного обучения.

Следуя основополагающим лингвистическим идеям М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.Г. Белинский создают фундаментальные труды, раскрывая в них богатства родного языка, жизненную силу народа. К.Д. Ушинский

с поразительным обоснованием показывает, что в языке сосредоточено много «глубокого философского ума», много самой строгой логики, «много высоких духовных порывов» и идей, до которых с трудом добирается «великий поэт и глубокий философ». Во всё это трудно поверить, что всё это создала «та грубая серая масса народа», которая далека от философии, поэзии и искусства, но в то же время он создает народные песни, глубокое и меткое слово.

На основе глубоких логических рассуждений Ушинский доказывает необходимость изучения родного языка, чтобы с его познанием впить ту национальную среду, тот национальный характер, который не противоречит духовному наследию народа.

Л.Н. Толстой искал и находил истоки литературного языка в языке народа. Он говорил, что «народная мудрость, выраженная в пословицах, поговорках, легендах, сказках и т.п. рассеяна по всей Руси, её частицы можно услышать то от одного, то от другого человека. В целом она, дополняя друг друга, выясняют мировоззрение русского народа» [21].

Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский следуя традициям, заложенным Ломоносовым, боролись с постоянной настойчивостью за чистоту родного языка. Ушинский, например, писал, что изучение языка в творениях писателей, в народных сказаниях, в «живой народной речи должны постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух».

«Риторика» Ломоносова стала в XVIII веке одной из потребных книг образованных людей России. Значение этого труда было отмечено В.Г. Белинским. Он писал, что «риторика Ломоносова тоже была великою заслугой для своего времени» [22].

На протяжении целого столетия шла борьба в России за «изучение естественных наук в школах. В ней приняли участие А.И. Герцен, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, К.А. Тимирязев и многие другие. Но истоки этой борьбы ведут к М.В. Ломоносову» [23].

М.В. Ломоносов хорошо понимал, что отечественная национальная школа нуждается в отечественных учебниках, новых методических и организационно-педагогических руководствах. Он создаёт учебники, методические пособия, которые оказали большое влияние на развитие школы, просвещение страны. В его фундаментальных учебниках по русскому языку, грамматике, риторике, в методических руководствах по химии, физике, математике заложены основы методики преподавания как науки. Учебные пособия

Ломоносова широко использовались в гимназиях и в университетах.

В Ломоносове сочетались идеальным образом качества учёного и учителя. Его философские, естественнонаучные труды, филологические и лингвистические исследования она имели непосредственно выход и на школьное обучение и воспитание.

Принципиально важное значение в воспитании человека в формировании нравственных основ личности он придавал труду. Он сам был великим тружеником, прекрасно осознавал, что вне труда человек не может получить должного развития, что труд является основой нравственного воспитания. «Или трудом бессмертную славу приобретать, либо, препровождая жизнь свою в роскоши и нерадении, бесславного конца ожидать должно» [24].

Он был не только гением науки, но и великим педагогом, наставником юношества. Его высказывания о роли и значении учителя в воспитании будущих поколений, «сынов Отечества», об умножении своим трудом славы страны, просвещении народа связаны с прогрессивными педагогическими идеями.

Его труды по методике обучения разным предметам касаются многих аспектов работы учителя. В процессе обучения, как он считал, необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. И в современной дидактике принцип, обоснованный Ломоносовым, имеет непреходящее значение. Содержание обучения строится на основе учёта возрастных и природных возможностях обучающихся.

Он придавал важное значение взаимоотношению учителя с учениками в процессе обучения и воспитания. Ломоносов подчёркивал, что «учители с учениками не должны поступать ни гордо, ни фамильярно. Первое производит к ним ненависть, второе – презрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому, и словом, учитель должен не токмо словами учение, но и поступками добрый пример показывать учащимся» [25].

Гениальный ум Ломоносова вторгся во все области человеческого знания: языкознания, литературы, истории, географии, астрономии, металлургии, геологии, химии, физики, педагогики и других. Он был глубоко убеждён в том, что только наука и просвещение может способствовать процветанию Отечества и русского народа.

Вклад М.В. Ломоносова, его последователей в создание и развитие русской национальной школы имеет непреходящее значение. Его научный и гражданский подвиг будет жить в веках.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч. Т.8.С.252, 678.
2. Цит. по: Белявский М.Г. Всё испытал и всё проник. – М., 1990, с.20.
3. Цит. по: А.А. Елисейев, М.В. Ломоносов. – Ленинград, 1941, – с.43.
4. Цит. по: Белявский М.Г. Все испытал и все проник. – М., 1990, с. 40.
5. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч., - Т. 10, с. 539.
6. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч., - Т.10, с. 55.
7. Буторина Т.С., М.В. Ломоносов о воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1991, с. 12.
8. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч., Т. 9, с. 457 – 458.
9. Цит. по: Ломоносов М., 1996, с. 100.
10. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч., Т. 10, с. 126-127.
11. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч., Т. 9, с. 512.
12. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч., Т. 9, с. 512.
13. Аксаков К.С. Ломоносов в истории русской литературы и русского языка М., 1846.
14. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч., Т. 6, с. 171.
15. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч. Т. 9, с. 427.
16. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч. Т. 7, с. 392.
17. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч. Т. 7, с. 392.
18. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч. Т. 7, с. 850.
19. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч. Т. 7, с. 851.
20. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч. Т. 7, с. 70.
21. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч.
22. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч.
23. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч.
24. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч.
25. Ломоносов М.В. Полн. Собр. Соч.

**Summary**

**M.V. LOMONOSOV – THE FOUNDER OF THE RUSSIAN NATIONAL SCHOOL**

*A.A. Shatalov*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The article covers M.V. Lomonosov's contribution to the creation of the Russian national school, science and education advancement in Russia, school of thought and national training system development.

*Key words:* "Science makes all things perfect", "All the rest academies were able to present inventions introduced by Lomonosov" "Upper secondary education", "physical terminology", "comprehensive school", "education for any social class", "education content", "teaching principles and methods", "an in-born gift", "theory/ school of thought/ doctrine", "brain work", "classical scientific and practical education".

## РАЗДЕЛ 2.

# ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922

### СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Баранова И.Е.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В данной статье автором рассмотрены основные характеристики социального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также особенности преобразования детской психики связанные с переходом от дошкольного к младшему школьному возрасту - «кризисом 7 лет».

*Ключевые слова:* социальная ситуация развития, личностные новообразования, «кризис 7 лет».

**П**роблема социального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста не теряет своей актуальности на сегодняшний день, и во многом это связано с теми изменениями, которые происходят в современном социуме.

Обратимся к основным характеристикам и рассмотрим особенности социального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Психолого-педагогические особенности ознакомления детей с социальной действительностью связаны со спецификой психического развития дошкольников (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн и др.), учетом возможностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе, в том числе в процессе познавательного и социального развития (С.А. Козлова, Т.Д. Пашкевич и др.)

Становление и овладение высшими психическими функциями, и их социогенез проходит в процессе взаимодействия ребенка с социальной действительностью в деятельности и общении; качественные возрастные новообразования являются показателем личностного развития.

Социализация индивида рассматривается в понятиях: «социальная ситуация развития», «ве-

дущий вид деятельности», «личностные новообразования», «кризис». Причем характеристика возраста рассматривается в континууме всего развития: взаимообусловленности и взаимодействия этих параметров в смежных возрастах (предшествующих и последующих).

«Первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития» – таково требование Л.С. Выготского к детской психологии [2, 259]. Под социальной ситуацией развития он понимал то «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной», которое складывается к началу каждого возрастного периода.

По мнению Д.Б. Эльконина «в течение дошкольного периода детства происходит интенсивная ориентировка ребенка в социальных отношениях между людьми, в трудовых функциях людей и общественных мотивах и задачах их деятельности. На этой основе к концу названного периода у детей возникает тенденция к осуществлению серьезной, общественно значимой и оцениваемой деятельности. Именно это имеет определяющее значение для готовности ребенка

## СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

к школьному обучению; социальная зрелость, а не технические умения (чтение, счет) создает такую готовность».

Важнейшая роль дошкольного периода заключена в достижении ребенком социальной зрелости – это непереносимое условие успешного вхождения в учебную деятельность.

Социальная ситуация развития при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется изменениями в системе отношений взрослых к ребенку, с одной стороны, и ребенка к самому себе, своему месту в мире взрослых с другой.

Попытаемся создать интегральную характеристику дошкольного и младшего школьного возрастов.

Психологическое «присвоение» ребенком своего нового социального статуса отражается в отказе от «дошкольных» ориентаций и в формировании внутренней позиции школьника:

- положительное отношение к школе и учению;
- стремление к социально нормированным формам поведения;
- стремление к овладению социально значимыми знаниями и умениями;
- признание авторитета учителя как носителя социального опыта.

Преобразования детской психики связаны с переходом от дошкольного к младшему школьному возрасту, т.е. с так называемым кризисом 7 лет. В этот период изменяется реальное положение ребенка в системе отношений со взрослыми, с обществом. Отношения начинают центрироваться вокруг поступления в школу. Меняется характер оценки поведения и достижений ребенка, предъявляемые ему требования – от него ожидают большей сознательности и самостоятельности.

Новые отношения с миром взрослых находят наиболее полное выражение в учебной деятельности младшего школьника. В дошкольном возрасте учебная деятельность еще отсутствует, можно говорить лишь о некоторых ее предпосылках. Самая непосредственная из них – появление специфического отношения к задачам как учебным, т.е. понимание того, что смысл их решения состоит не в получении результата, а в овладении обобщенным способом действий.

К младшему школьному возрасту начинает складываться обобщенная самооценка, а у некоторых детей также ранний образ Я (включающий наряду с оценочным аспектом содержательное дифференцированное представление ребенка о себе), которые носят предвосхищающий,

ценностно заданный характер: представления и оценки ребенка отражают не его реальные качества, а желаемые, ожидаемые им.

В период «кризиса 7 лет» идет формирование произвольности наглядно-образного мышления, символической функции. Новый уровень произвольности, складывающийся у большинства детей младшего школьного возраста, характеризуется появлением ориентации на последовательные указания взрослого, на систему условий поставленной задачи.

В дошкольном возрасте достигает высокого уровня развития наглядно-образное мышление, в частности способность к оперированию обобщенными, схематизированными образами. Оно резко расширяет возможности использования этих средств при решении учебных задач.

Психологические новообразования «кризиса 7 лет» формируются в особой деятельности, носящей промежуточный характер между игровой и учебной. В ходе ее осуществления у ребенка устанавливаются своеобразные условные отношения со взрослыми, приводящие к возникновению условно-динамической позиции. По своей психологической природе она близка к игровой роле, но реализуется при решении задач, приближающихся к учебным. Существенное повышение эффективности учебно-воспитательной работы может быть достигнуто благодаря использованию форм деятельности, сочетающих в себе черты игры и направленного учения.

«Кризис 7 лет» - достаточно условный термин, если иметь в виду паспортный возраст ребенка. Паспортный или хронологический возраст ребенка не всегда совпадает с биологическим, т.к. не опирается на основную характеристику организма - его функциональные возможности, обеспечивающие адекватное реагирование на биологические и социальные факторы окружающей среды [3]. По определению М.М.Безруких биологический возраст – тот уровень морфологического и психологического развития организма, который может быть сравним со средними возрастными характеристиками группы. Это тот возраст, для которого характерно определенное поведение ребенка в социальной, физической, языковой и познавательной областях. Приспособительный характер организма ребенка определяется не паспортным, а биологическим возрастом. Различия между биологическим и паспортным возрастом может составлять от полутора до двух лет. В связи с этим организация обучения, разработка программ подготовки к школе должна базироваться на биологическом возрасте ребенка и учитывать его инди-

видуальные особенности в развитии физиологических, психофизиологических и психологических процессов. Подобный подход поможет будущему ученику сформировать базисные системы физической, познавательной и эмоциональной сфер (произвольность, пространственные представления, звуковоспроизведение, зрительное и слуховое восприятие, программирование и контроль - кинестетический кинематический, зрительный) ребёнка и включить их в более сложные виды деятельности, обеспечивающие систематическое обучение в школе. Если некоторые из этих базисных систем не сформированы, то возникают школьные трудности и нарушение в эмоциональной и коммуникативной сферах. Педагог-воспитатель должен знать возрастную несформированность базовых составляющих высших психических функций (произвольности и осознанности) и базовых компонентов познавательной деятельности (произвольной регуляции и овладении пространственными и пространственно-временными представлениями), свойственную детям 5-6 лет. Обучение должно учитывать достигнутый уровень развития, сензитивность формирования соответствующих психофизиологических и психических функций и зону ближайшего развития ребёнка.

На основании всего вышесказанного возраст 5–6 лет можно рассматривать как сензитивный период развития базовых компонентов познавательной деятельности.

Становление мозговых механизмов внимания, формирования процессов восприятия и эмоциональная активность являются физиологической основой выбора ведущей деятельности для данного возраста – ролевой игры. В этом виде игровой деятельности на основе эмоциональной активации ребёнок осваивает задачу, мотив и нормы отношений между людьми. На их основе осуществляется развитие его мотивационно-потребительской сферы. Скачок в структурно-функциональном созревании лобных областей у детей 6 - 6,5 лет создаёт психофизиологические условия для перехода от игры с открытой ролью и скрытыми правилами к игре с открытыми правилами и скрытой ролью, т.к. игры с правилами требуют высокой степени произвольного поведения. Ребёнок начинает получать удовольствие от следования правилам и постепенно переходит к построению внутренних программ поведения. Это способствует развитию творческих возможностей ребёнка, формированию собственных программ поведения и саморегуляции внимания. В старшем дошкольном возрасте, по мере формирования произвольности психической де-

ятельности, большее место начинают занимать дидактические игры, организуемые взрослыми и направленные на формирование определённых качеств. Эти игры широко используются в детских садах как средство обучения и воспитания дошкольников. Однако в силу морфофункциональной незрелости ассоциативных полей коры и, в первую очередь, её фронтальной части, и связанной с этим незавершённостью развития базовых компонентов познавательной сферы, дидактические игры не могут у детей 5 – 6 лет полностью подменить ролевую игру. Только в ролевой игре, свободной от всякой принудительной деятельности и целиком находясь во власти эмоций, ребёнок пяти лет легче всего научается управлять своим поведением. В связи с этим педагогу-воспитателю при подготовке ребёнка к школе нужно умело сочетать различные виды деятельности, не забывая о том, что ведущей обоснованной возрастными особенностями для дошкольников является ролевая игра. По мере взросления ребёнка существенное значение для него приобретают различные формы продуктивной деятельности. Конструирование, рисунок, лепка, вырезывание способствуют развитию обоих базовых составляющих познавательной деятельности.

В период от 5 до 6 лет наблюдается развитие речи и мышления ребёнка. В возрасте 5 – 7 лет наблюдается переход от дооперационального мышления к мышлению на уровне конкретных операций. Мышление становится менее интуитивным и эгоцентричным, постепенно превращаясь в логическое, и характеризуется более обратимым, гибким, сложным характером. Дети становятся способными устанавливать причинно-следственные связи, что создаёт фундамент для систематического и концептуального рассуждения на уровне конкретных операций с использованием приёмов логических выводов и умозаключений.

Психофизиологический анализ базовых составляющих высших психических функций детей 5 – 6 лет даёт возможность рассматривать данный возрастной период с позиций морфофункционального развития регуляторных структур как сензитивный для формирования произвольной деятельности, пространственного восприятия, пространственных и временно-пространственных представлений. Образовательный процесс должен быть построен на основе знания психофизиологических особенностей детей 5 – 6 лет с учётом зоны ближайшего развития и ведущей деятельности ребёнка [1].

Современные дети живут совершенно в другом, изменённом мире. Родителям кажется, что

## СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

сони совсем другие – им нужны другие, более современные занятия, игры и игрушки. Их нужно как можно раньше приобщать к взрослой жизни и достижениям технического прогресса. Но это не так. Главное право ребёнка – это его право на детство, на полноценное проживание всех возрастных периодов.

Социальные и экономические трансформации современного общества отражаются на психическом и личностном развитии маленьких детей. Общая тенденция современного детства заключается в том, что взрослые всё больше игнорируют специфику дошкольного возраста и его

фундаментальное значение для полноценного развития личности. Данная тенденция является неоправданной и весьма опасной, несущей с собой непредсказуемые социально-психологические последствия.

Таким образом, и в современном обществе, несмотря на его динамику и постоянное развитие все вышеизложенные положения об особенностях социального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста должны определять содержание организации педагогического процесса в учреждениях дошкольного и начального школьного образования.

### ЛИТЕРАТУРА.

1. Бурмеменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. Т. 4.
3. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.

### Summary

## ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL AND YOUNGER SCHOOL PUPILS

*I.E. Baranova*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* In this article the author considers the main characteristics of social development of the children of preschool and junior school age, and the peculiarities of children's psychics which are connected with the change from preschool age to junior school age, the so-called crisis of 7.

*Key words:* the social situation of development, personal new changes, "crisis of 7 years old".

## СВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ/ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Дюпина С. А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье показана связь когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость и эффективности мнемических способностей. Целью исследования явилось изучение эффективности и качественного своеобразия запоминания невербального бессмысленного материала полезависимыми и полenezависимыми детьми 7-8 лет.

С использованием теста Г. Уиткина и методики Л.В. Черемошкиной в выборке первоклассников 7-8 лет выявлены группы полезависимых и полenezависимых испытуемых, получены результаты запоминания простого и усложненного бессмысленного материала. При запоминании простого и усложненного бессмысленного материала полenezависимые испытуемые имеют явные преимущества перед полезависимыми.

*Ключевые слова:* когнитивный стиль, полезависимость, полenezависимость, мнемические способности, функциональные механизмы, операционные механизмы, невербальный бессмысленный материал.

Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием работ, посвященных изучению соотношения когнитивного стиля полезависимость/полenezависимость и эффективности мнемических способностей испытуемых 7-8 летнего возраста.

Под когнитивным стилем подразумеваются относительно устойчивые способы познавательной деятельности, познавательные стратегии, заключающиеся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемы ее воспроизведения и способы контроля [3, с. 307].

Интенсивное изучение когнитивных стилей началось Г. Уиткиным, 1967; Дж. Каганом, 1966; Д. Мак-Кинни, 1973; Р. Олтом, 1973 и несколько позже В.А. Колгой, 1976; Е.Т. Соколовой, 1976; М.А. Холодной, 1990 и др.

Одним из самых острых вопросов возрастной проблематики когнитивных стилей является вопрос о том, в каком возрасте формируется стиль и есть ли стили в дошкольном возрасте. М. Сакс (1985) утверждает, что стили в детском возрасте есть. Автор предлагал двух-трех летним детям наклеить на плоскую, изготовленную из картона божью коровку «пятнышки», которые были представлены в виде больших и маленьких кружочков белого цвета. По его данным, одна часть детей использовала мало больших пятен, демонстрируя полезависимость, тогда как другие дети использовали много маленьких пятен, обнаруживая тем самым полenezависимость (М. Сакс, 1985) [5].

В.В. Селиванов (1998) доказывает, что дети дошкольного возраста способны к полистилевому поведению. Ученый предложил модификацию методики Сакса: он предъявлял детям сначала маленькую, а потом большую божью коровку. Результат оказался поразительным: до 68 % детей младшего и среднего дошкольного возраста в подобной ситуации изменяли свой стиль в зависимости от размера исходной основы (на маленькую коровку они приклеивали маленькие кружочки, на большую фигурку - большие). Таким образом, автор доказывает, что многие дети могут быть и полезависимыми, и полenezависимыми одновременно [4, с. 168].

В работе Э. И. Маствилискер и Г. Е. Дикопольской (1976) показано, что дети дошкольного возраста, обученные двум разным стилям решения задач и в одинаковой степени, овладевшие ими, в ситуации выбора предпочитают пользоваться «своим» (т.е. соответствующим их типологическим особенностям) стилем. Следовательно, «формирование индивидуального стиля – это не только сознательный отбор системы способов действия, соответствующих требованиям задачи и возможностям человека, но и бессознательное приспособление их к своим возможностям» [2, с.136]. Ребенок делает выбор «своего» стиля, ориентируясь на ощущение удобства при выполнении деятельности. Авторы подчеркивают, что индивидуальный стиль ценен не только потому, что обеспечивает возможность наибольшей продуктивности при наименьшей затрате физиче-

ских и психических сил, но и потому, что изменяет личность.

По мнению М.А. Холодной (2004) когнитивные стили появляются только тогда, когда ребенок в своем развитии доходит до стадии конкретных операций, т.е. когнитивные стили, складываются после 7-8 лет, когда интеллектуальное развитие субъекта достигает достаточно высокого уровня. По данным исследования Ю. Чертковой (2003) в выборке 6-летних детей 91,5% всех испытуемых проявляют полнезависимость [5].

Особый интерес представляет связь рассматриваемого стилевого параметра с характеристиками обучения. По данным Уиткина и Гуднау, независимые от поля люди включаются в процесс обучения скорее как его активные участники, нежели как зрители. Поэтому, например, в эффективности обучения полнезависимых лиц ведущую роль играет внутренняя мотивация. Обучение же полнезависимых лиц оказывается более успешным в ситуации внешнего отрицательного подкрепления. В целом академическая успеваемость выше у полнезависимых школьников. У них легче происходит генерализация и перенос знаний, а также ярче выражена способность выбирать более рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала (Witkin, Moore, Goodenough, Cox, 1977) [7].

*Материалы и методы.*

Для изучения соотношения особенностей проявления когнитивного стиля полнезависимости/полнезависимости и уровня сформированности мнемических способностей 7-8 летних детей были выбраны следующие методики: детский вариант теста Г. Уиткина «Включенные фигуры» (1971) и метод развертывания мнемической деятельности Л.В. Черемошкиной (2009).

В детском варианте методики Уиткина «Включенные фигуры» испытуемому последовательно предлагаются 6 сложных фигур. К каждой сложной фигуре предъявляется одна из 6 простых фигур, которая содержится в предъявленной сложной фигуре в качестве ее части. Задача испытуемого заключается в том, чтобы найти и обвести указкой простую фигуру в сложной. Показатель полнезависимости/полнезависимости: средняя величина времени обнаружения простой фигуры в сложной.

Для оценки проявления мнемических способностей применялся метод развертывания мнемической деятельности Л.В. Черемошкиной (2009) [6]. Данный метод направлен на изучение эффективности памяти, уровня ее развития, а также качественного своеобразия мнемических приемов и

способов их регуляции. (Выявлена сильная корреляционная связь между детским вариантом теста «Включенные фигуры» и методом развертывания мнемической деятельности  $r=0,76$ ).

В данном исследовании с помощью метода развертывания мнемической деятельности оценивались 2 показателя:

1) продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы, для этого использовалась карточка № 2.

2) эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, для этого использовалась карточка № 3.

Следовательно, в качестве показателей рассматривалось время запоминания карточек № 2, 3, скорость включения операционных механизмов в процесс запоминания. Для получения дополнительной информации применялся опрос по 30 вопросам, рекомендованным в методике диагностики мнемических способностей. Подробное описание метода приведено в работах Черемошкиной (1990, 2009).

В исследовании приняли участие 40 первоклассников (20 девочек и 20 мальчиков), учащихся 1 классов МОУ СОШ № 2 и МОУ СОШ № 18 г. Орехово-Зуево.

*Результаты и их обсуждение.*

По результатам обследования нами первоклассников по методике Г. Уиткина были выделены две группы испытуемых:

- Первая группа представлена 8 (20 %) полнезависимыми детьми 7-8 летнего возраста.

- Во вторую группу вошли 32 (80 %) полнезависимых первоклассника.

Представляется необходимым отметить, что первая группа представлена равным количеством (4 человека и 10 %) полнезависимых девочек и таким же количеством (4 человека и 10 %) полнезависимых мальчиков.

Показатели эффективности запоминания простого и усложненного бессмысленного материала

**Таблица 1.** Средние показатели эффективности мнемических способностей полнезависимых/полнезависимых первоклассников.

Когнитивный стиль	Показатели эффективности	
	Время запоминания простого материала (с)	Время запоминания усложненного материала (с)
Полнезависимый	7	18
Полнезависимый	13	21

(см. табл. 1) в выделенных группах 7-8 летних детей позволяют заключить: эффективность запоминания с опорой на функциональные и операционные механизмы мнемических способностей полнезависимых первоклассников значительно выше, чем полезависимых. Среднее время запоминания простого бессмысленного материала (карточки № 2) в группе полнезависимых детей составляет всего 7 с. Аналогичный показатель в группе полезависимых составляет 13 с. Следовательно, для запоминания простого бессмысленного материала полнезависимым детям требуется почти в 2 раза меньше времени, чем полезависимым.

При запоминании карточки № 3 детьми 7-8 лет выявленная нами тенденция сохраняется. В группе полнезависимых первоклассников запоминание усложненного бессмысленного материала осуществляется за 18 с. Тогда как, полезависимым испытуемым необходимо затратить в среднем 21с.

**Таблица 2.** Средние показатели скорости включения операционных механизмов в процесс запоминания полнезависимыми/полезависимыми первоклассниками.

Когнитивный стиль	Время включения операционных механизмов (с)
Полнезависимый	5,7
Полезависимый	8,8

Опрос испытуемых, проведенный после окончания эксперимента, позволяет заключить: операционные механизмы полнезависимых детей включаются в процесс запоминания быстрее, чем полезависимых (см. табл. 2). Скорость включения операционных механизмов полнезависимых первоклассников составляет всего 5,7 с. Полезависимым детям требуется в среднем 8,8 с. для включения операционных механизмов в процесс запоминания. При этом полнезависимым детям требуется в среднем на 3-4 секунды меньше, чтобы понять, что предъявленная им фигура сложная и запоминать ее нужно по частям. Они раньше начинают считать линии и треугольники на картинке. Например: «Я считала линии с 6-7 раза», «треугольнички трудно запомнить, я их посчитал, когда мне 7-8 раз показывали картинку». Кроме того, полнезависимые испытуемые пытаются построить план запоминания и стараются помочь себе при воспроизведении картинки словами: «Здесь еще одна линия, а здесь вот так нужно дорисовать». Полезависимые дети начинают считать линии и треугольники гораздо

позднее, чем представители предыдущей группы. Например: «Посчитал треугольнички примерно с 7-10 раза, точно не помню». Испытуемые данной группы не строят плана запоминания и редко используют слова, чтобы помочь себе при повторении материала. Полученные нами данные наглядно демонстрируют, что более высокая скорость разворачивания ментального мнемического пространства у представителей полнезависимого когнитивного стиля оказывает непосредственное влияние на эффективность запоминания простого и усложненного бессмысленного материала.

Результаты опроса первоклассников двух выделенных нами субгрупп позволяют зафиксировать некоторые различия в преобладающих операционных механизмах, применяемых этими детьми при запоминании. В первой группе дети, обнаружившие более высокую скорость запоминания простого и усложненного бессмысленного материала применяют: группировку – 8 человек (100 %), опорный пункт – 8 человек (100 %), достраивание материала – 5 человек (62,5 %), ассоциацию – 5 человек (62,5 %), аналогию – 5 человек (62,5 %) и перекодирование – 1 человек (12,5 %). Полнезависимыми детьми не применяются следующие операционные механизмы: схематизация – 8 человек (100 %) и структурирование – 8 человек (100 %). Эти испытуемые активнее ориентируются в предлагаемом материале и применяют многочисленные способы его запоминания. Они выделяют главную и второстепенную часть. Затем, опираясь на главную часть, достраивают ее до законченного образа. Испытуемые стараются мысленно повернуть и достроить как главную, так и второстепенную часть для более эффективного запоминания. Вся фигура или ее отдельные части напоминали испытуемым снежинка, буква, бабочку, вертолет.

Полезависимые дети, составившие вторую группу и показавшие более низкую скорость запоминания предлагаемого материала, используют при запоминании:

группировку – 32 человека (100 %), опорный пункт – 32 человека (100 %), ассоциацию – 22 человека (69 %) и аналогию – 16 человек (50 %). Данная группа детей не применяет при запоминании: схематизацию – 32 испытуемых (100 %), структурирование – 32 человека (100 %), достраивание материала – 18 человек (56,3 %), перекодирование – 17 испытуемых (53 %) и аналогию – 9 человек (28 %). Следовательно, представителям второй группы испытуемых намного сложнее ориентироваться в запоминаемом материале и выделить главную и второстепенную части. Они почти

мысленно не достраивают фигуру до законченного образа.

Следует отметить, что в возрасте 7-8 лет у испытуемых не выявлены такие мнемические операции, как структурирование и схематизация. Однако представители полнезависимого когнитивного стиля используют уже в 7-8 лет большее количество операционных механизмов.

Выводы.

1. У полнезависимых первоклассников эффективность мнемических способностей выше, чем у полнезависимых.

2. Полнезависимые дети при запоминании простого и усложненного бессмысленного материала планируют свою мнемическую деятельность, а полнезависимые не планируют.

3. Операционные механизмы мнемических способностей испытуемых первой группы включаются в процесс запоминания значительно быстрее, чем у испытуемых, второй группы.

4. Полнезависимые дети 7-8 лет при запоминании простого и усложненного бессмысленного материала используют больше количество операционных механизмов, чем полнезависимые дети.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маствилискер Э.И. О месте когнитивного стиля в структуре индивидуальности // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колги. Таллинн, 1986.
2. Маствилискер Э.И., Дикопольская Г.Е. Некоторые условия формирования индивидуального стиля в решении учебных задач у дошкольников // Темперамент: Системное исследование. Пермь, 1976.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб., 2011.
4. Селиванов В. В. Мышление и личность. Смоленск., 1998.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.
6. Черемошкина Л.В. Психология памяти. М., 2009.
7. Witkin H. A., Goodenough D. R. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N. Y., 1982.

#### Summary

### THE CONNECTION OF COGNITIVE STYLE FIELD-DEPENDENCE/ FIELD-NON-DEPENDENCE AND EFFECTIVENESS OF MNEMONIC PECULIARITIES OF FIRST-FORMERS

*S.A. Dupina.*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The link of cognitive style field-dependence/field-non-dependence and effectiveness of mnemonic peculiarities is given in the article. The aim of exploration is the study of effectiveness and qualitative peculiarity of memorization of nonverbal senseless information by field-dependent children and by field-non-dependent children at the age of seven-eight.

The groups of field-dependent and field-non-dependent children were discovered when using the test of G. Witkin and methodology of L.V. Cheremoshkina, when they chose first-formers at the age of seven-eight, the results of memorization of simple and complicated senseless information were also given.

At the memorizing of simple and complicated senseless information probationers have clear superiority to field-non-dependent.

*Key words:* cognitive style, field-dependence/field-non-dependence, mnemonic peculiarities, functional mechanisms, operational mechanisms, nonverbal senseless information.

## МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

*Коровина И.В.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматриваются различные виды психологических игр, встречающихся в процессе общения между людьми, в частности, в ситуациях педагогического общения.

*Ключевые слова:* педагогическое общение, психологическая игра, сценарий психологической игры, антисценарий.

*Кто привык быть неискренним с другими, тот, в конце концов, перестает быть искренним с самим собой.*

Ф.Ларошфуко

**П**лемянница академика Л.Ландау задумала написать книгу о знаменитом дяде.

- Ничего у тебя не получится, – совершенно серьезно заявил Ландау, – не хватит терпения, нет должного опыта.

- Нет, получится, – ответила Майя Бессараб, и через несколько лет опубликовала биографию ученого.

Мы столкнулись со своеобразной игрой взрослого с ребенком. Взрослый академик констатирует отсутствие у девушки должного опыта и трудолюбия для выполнения работы. Поддерживая игру взрослого, М. Бессараб должна была бы ответить: «Вы правы, я еще не готова к написанию книги». Однако самолюбие девушки заставило ее отказаться от роли ребенка. Знание родственницы не подвело академика. Он использовал серьезный психологический фактор – самоуверенность племянницы, свойственную большинству молодых людей и детей. Результат игры показал правоту взрослого. Так, своеобразная игра использовалась для достижения успеха в работе младшего.

С подобными приемами и играми мы сталкиваемся ежедневно. Молодые люди так перевоплощаются, играя в «ухаживание», что вступив в брак, не узнают друг друга. Люди среднего возраста, собравшись вместе, любят поиграть в «руководителей страны», с большей или меньшей уверенностью заявляя, что они бы сделали то-то и то-то на месте президента, премьер-министра, руководителя парламента. И тогда эффективнее заработали бы промышленность, сельское хозяйство; лучше зажили бы люди. В наши дни любимая игра пенсионеров – «Доходы и расходы».

Высчитывается, сколько можно было купить на пенсию раньше и сколько теперь, как подорожали отдельные продукты и услуги.

Чаще всего играют с целью интереснее провести время, создать себе облегченные условия на работе, в учебе, быту, ложным путем, не затрачивая серьезных усилий, завоевать авторитет. В двух последних случаях прибегают к осознанной или произвольной хитрости. Отдельные члены коллектива применяют этот своеобразный способ самозащиты, надеясь обеспечить себе особые привилегии в обществе.

Наиболее часто мы встречаемся с игрой, образно названной «Казанская сирота». Среди психологических приемов этой игры можно выделить следующие.

1. Подчиненный, учащийся избегает начальника, педагога, что в случае необходимости позволяет ему заявить, что он был заброшен и им не руководили.

2. Он провоцирует старшего на грубость и незаконные действия, а потом занимает позицию обиженного, нередко жалуется.

3. Кокетничая, он заявляет, что предложенное ему задание, упражнение невыполнимо («Я - слабая девушка», «Я учился в селе и нам об этом не рассказывали»); притворяясь слабосильным, неспособным к серьезной умственной или физической работе, человек стремится вызвать по отношению к себе сочувствие.

Почти в каждой учебной группе есть любители психологической игры «Меня рвут на части». Встречаются они и среди преподавателей. Играющие в эту игру стремятся получить как

можно больше общественных нагрузок, не задумываясь над тем, как справятся с возрастающим объемом административных обязанностей или общественной работы. Перегрузка делами позволяет им, с одной стороны, не выполнять серьезно ни одну из работ, а с другой стороны, отказываться от нелегких заданий, выполняемых большинством их товарищей.

Любители игры «Святая простота» демонстрируют окружающим свою наивность, близорукость, неспособность довести начатое дело до конца. Цель такой игры – вызвать у окружающих естественное желание оказать им помощь. В конце концов, они стараются переложить свои обязанности на тех, кто им помогает, в том числе, на преподавателей. Каждый учащийся знает случаи, когда преподаватель, замучившись, сам начинает отвечать за такого вызванного к доске школьника, и в конце концов, выставляет ему оценку за свой ответ.

Нередко мы сталкиваемся с любителями психологической игры «Язык на плечо». Ее цель – убедить воспитанников, коллег, что исполнитель так занят, что любое новое поручение уже не может быть выполнено – ни сил, ни времени на это уже не остается. Не закончив одного дела, они берутся за другое, что позволяет оправдаться за невыполнение первого.

В число негативных контактов с руководителем входит игра «Обездоленный начальник». Староста студенческой группы отказывается руководить группой сверстников, созданной на определенное время для решения назревшей эпизодической задачи, куратор – учебной группой. Они мотивируют свой отказ тем, что у них нет права наказывать людей, временно попавших к ним в подчинение, а без этого, якобы, руководить невозможно. Трудно удержаться от желания процитировать Ф. Ницше: «Не доверяйте никому, в ком сильно стремление наказывать! Это народ плохого сорта и происхождения; на их лицах виден палач и ищейка».

Как ни грустно это констатировать, но в последнее время, бывая в учебных заведениях, все чаще слышишь, что руководить людьми сейчас просто невозможно, так как они ничего не боятся, их нельзя строго наказывать. Вот в недалеком прошлом, с ностальгией вспоминают они, за опоздание или прогул отдавали под суд. Восстановите эти порядки, и мы добьемся настоящей дисциплины. Эти преподаватели не понимают, что жестокость никогда не помогала добиться сознательной дисциплины.

Один из вариантов этой игры – «Золушка» – постоянная обида человека на все и всех. Главные мотивы – «В такой обстановке нельзя заниматься, работать» или «Я не вундеркинд», «Я не мастер

спорта», «У меня не семь пядей во лбу» – с точки зрения «Золушки», оправдывают неумелость или нежелание серьезно учиться, работать. Цель этой игры – вызвать сочувствие, жалость.

Почти в каждом учебном и трудовом коллективе находится любитель игры «Клоун». Его жизненная позиция проста: я смеюсь, развлекаю вас и никому не делаю зла. Клоун стремится доказать, что он чуток, не от мира сего, науки или работа ему даются с трудом, да и просто не нужны. Самовнушение придает ему уверенность, и он вообще перестает учиться или полноценно работать, черпая удовлетворение и радость в оживлении товарищей при его появлении, а иногда и в их восторге после очередной хохмы, хотя между собой они нередко осуждают его, дают ему отрицательные оценки.

Поскольку есть игры, существуют и сценарии игр. Сценарии – это своеобразные шоры, ограничивающие спонтанные желания и характеризующиеся особым отношением к различным видам деятельности и поступкам человека. Наиболее часто встречаются сценарии «До тех пор пока» и «После того как».

До тех пор, пока не вырастешь, – любят говорить родители несовершеннолетним детям, преподаватели учащимся, – не будешь ходить на вечерние сеансы в кино. До тех пор, пока не будешь хорошо учиться, не купим компьютер. До тех пор, пока не станешь вести себя лучше, – говорят учителя воспитанникам, – не будешь получать отличные оценки. После того как пойдешь служить в армию, будешь курить, а до этого даже не думай. После того как кончишь учиться, будешь по вечерам уходить из дома без разрешения.

Отдельные школьники нередко играют в «Отличного парня», который внимателен к людям, вежлив, все время старается кому-то помочь или, наоборот, в «Крутого малого», который все время ищет способы кого-то задеть, обидеть, оскорбить, нанести ущерб. Его начинают бояться товарищи, сослуживцы, а он наслаждается трепетом окружающих.

Реже встречаются игры «Добряк», «Я тебе покажу», «Ты у меня наплачешься» и другие. Каждая из игр оказывает на человека большое, иногда решающее влияние. Некоторые из них становятся спутниками личности на много лет, иногда на всю жизнь, и вовлекают не только близких, но и как будто бы совсем не причастных к данному индивиду окружающих.

Психологическая игра «Ах, какой я хороший!» имеет несколько вариантов. В первом из них, стремясь поднять свой авторитет, играющий как бы случайно проговаривается о своих успехах: «Вчера по истории пятерку схлопотал, хотя к уроку совсем не

готовился», «В прошлом месяце в институтской газете статейку тиснул», «Шутя, по гимнастике кандидата в мастера выполнил». Говорится все это небрежно, чтобы показать, что подобный успех – повседневная, привычная вещь и говорится о нем только для того, чтобы поддержать разговор.

Чаще всего психологические игры мешают установлению добрых отношений между людьми, тормозят любое дело, снижают эффективность коллективных усилий. Но люди играют в них, так как они помогают поддерживать определенный уровень самоуважения, получить право на безответственность. («Я всегда говорю прямо и откровенно, за это меня не любят», «Что подделаешь, такой уж у меня стиль подготовки к урокам», «Такой уж я от рождения неумелый»).

Как же следует реагировать преподавателю на игру учащихся?

Антитезис к рассмотренным играм несложен. Если товарищи и старшие откажутся играть, и не будут смеяться над неловкостью, неумелостью, глупостью, противоречивостью в поведении «игрока», не будут помогать ему там, где он сам может справиться с делом, у них создается впечатление, что он может обидеться. Повод для такого предположения есть, ведь отказавшись посмеяться и посочувствовать, мы не принимаем его жизненной позиции, портим игру. На самом деле все происходит иначе. Рано или поздно он начинает обижаться на тех, кто смеялся над ним и хорошо относиться к тем, кто не принял предлагаемой ему роли в игре. Поэтому целесообразно поступить иначе, а именно, игнорируя занимаемую подростком позицию обнаружить ту сферу деятельности, где он сильнее своих товарищей и продемонстрировать ему искреннее уважение за реальные успехи.

Особый подход требуется к участникам игры «Золушка». Поступать с ними следует очень осторожно. Целесообразно, сочувствуя им, не соглашаться с главным тезисом, и на ярких примерах показывать, что обида не помогает делу, что в данной обстановке можно добиться успеха. Не следует забывать, что негативный пример может быть использован и благополучными учащимися, так как нередко он применяется непреднамеренно. Но в таких случаях разъяснение сути игры вызовет улыбку, предупредит его неприятные последствия и облегчит дальнейшую работу с молодым человеком.

Так же спокойно следует относиться к нередко встречающемуся в воспитательной работе анти-сценарию. Типичное для подростков стремление к взрослости, самостоятельности заставляет его иногда отвергать даже самый разумный режим поведения, предлагаемый старшим. Его просят приходить домой рано, а он приходит еще позднее. Преподаватель требует: «Выполняйте домашние задания полностью. Занимайтесь самостоятельно. Вы можете стать лучшим в группе», а он вообще перестает учиться. Если учащийся игнорирует советы или требования старшего, действует вопреки им, то он играет по антисценарию. И здесь, если он не глуп, нередко достаточно объяснить ему причины поведения, о которых он обычно не подозревает.

Понимание механизмов психологических игр позволяет разобраться во многих аспектах педагогического общения, увеличивает его эффективность. Анализ сценария игры помогает находить скрытый смысл межличностного взаимодействия, легко ориентироваться в мотивах собственных поступков и в поведении окружающих.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.- М., 1988.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. - М., 1990.
3. Егидес А. Лабиринты общения, или как научиться ладить с людьми.- М., 2003.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений М.- Воронеж, 1995.
6. Станкин М.И. Психология общения.- М., 2000.

#### Summary

### THE MECHANISM OF PSYCHOLOGICAL PLAY IN PEDAGOGICAL INTERCOURSE

*I.V. Korovina*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* Different kinds of psychological plays, existing in the process of communication between people, in particular in the situations of pedagogical communication, are examined in the article.

*Key words:* pedagogical communication, psychological play, script of a psychological play, anti-script.

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Солгатов Д.В.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматривается целый ряд актуальных психолого-педагогических проблем, имеющих место в современных образовательных учреждениях, исследуются пути их эффективного решения.

*Ключевые слова:* педагогическое взаимодействие, психологическое противодействие, сопротивление, профессиональные требования, психологическая подготовка.

**В** национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» президентом России поставлена задача создания в образовательных учреждениях условий для становления таких качеств личности, «... как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения» ... «... изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности ...» [4].

Сам факт постановки таких задач свидетельствует о том, что далеко не все благополучно в современной школе. Напротив, по оценкам экспертов в современной Российской школе, как правило, нет достаточного места для подлинной творческой активности, имеющейся у каждого нормального ребенка, нет места и для настоящей коллективных форм деятельности, от которых во многом зависит формирование личности детей в школьные годы [2].

Психологи отмечают, что особенности современной жизни существенно влияют на характер взаимоотношений субъектов педагогического общения: учащихся и педагогов. В частности, все больше обедняются и формализуются контакты, что провоцирует у учащихся неуверенность в своих силах, отрицательные формы самоутверждения, негативизм, аффективные реакции, создает у них серьезные смысловые барьеры в понимании и интерпретации требований общества и педагогов [2].

Системный «кризис традиционных парадигм образования» в мире вообще и в России, в частности, проявляет себя и в том, что, например,

послушность и исполнительность, столь высоко ценяемая и оцениваемая школьными учителями, является закономерно формирующейся чертой характера ученика, находящегося в строго контролируемом распорядке жизни. При этом, послушность и исполнительность оказывается тесно связанной с явлением, получившим название «выученная беспомощность», резко повышающая риск будущей социальной некомпетентности ученика [5].

Развитие способности ученика не просто получать образование, а учиться, напрямую связано со способностью к обучению учителя! Учитель, сам не умеющий учиться, не обладающий «личностной причинностью», не способный к творчеству просто не может сформировать подобные качества у своего ученика [3]. В лучшем случае дети «научатся» всему этому друг у друга, что они и делают.

Формы диалогического общения в целом чужды Российскому образованию и общественному воспитанию и не находят своего места в нем потому, что требуют дополнительных временных затрат и коммуникативных компетенций (например, коммуникативной толерантности, эмпатии, рефлексии) всех участников педагогического взаимодействия [5, 7].

Доминирующие же в современном общественном образовании монологические (в том числе и манипулятивные) стили педагогического взаимодействия – обучения и воспитания – не только могут выступать, но закономерно выступают деструктивным фактором развития личности и учащихся, и педагогов, а также приводят к откровенно неконструктивным, извращенным формам социально-психологического взаимодействия [1, 6].

В результате анализа психологических закономерностей взаимодействия педагога с учащимися в условиях преимущественно монологического стиля взаимодействия получается довольно сложная система интеракций. Психологическая структура педагогического взаимодействия закономерно включает в себя, по крайней мере, четыре элемента. С нашей точки зрения воздействие педагога (учителя, родителя) на ребенка может быть рассмотрено в качестве первого элемента, так как это воздействие спланированное, заранее подготовленное, неизбежное и в рамках конкретного анализа ситуаций педагогического взаимодействия именно это воздействие определяет характер взаимодействия.

1. Воздействие педагога на воспитанника.
2. Сопротивление воспитанника воздействию педагога.
3. Воздействие воспитанника на педагога (противодействие).
4. Сопротивление и противодействие педагога воздействию воспитанника.

Под сопротивлением понимают внутреннюю психическую активность, выполняющую функцию психологической защиты личности от неприемлемых для нее форм, видов психологического давления, воздействия. Довольно типичным является так называемое пассивное сопротивление воздействию, например, отказ ребёнка выполнять задания. Сопротивление воспитанию может быть не только индивидуальным, но и групповым.

Противодействие заключается в активности (ответных действиях), отражающей несогласие с оппонентом, блокировку его активности или даже нанесения ему какого-либо ущерба (в педагогических ситуациях ущерб обычно психологический).

Противодействие психологически закономерно и является своеобразным ответом человека на объективно или субъективно некорректные формы социального воздействия, которыми, увы, изобилует воспитание, как в семье, так и в образовательных учреждениях. Противодействие, так же как и воздействие, является необходимым, неизбежным, нередуцируемым компонентом воспитания. Можно сказать, что процесс социализации закономерно и естественно включает в себя противостояние социальному давлению (классические примеры детского сопротивления многочисленны: «я сам...», «... прошу не учить, мне одиннадцать лет!»). Противодействие социально-психологическому воздействию может принимать вполне отчетливые формы девиантного и деструктивного поведения.

Педагоги в массовом порядке сталкиваются с проблемами сопротивления и противодействия обучению и воспитанию, испытывают затруднения в эффективном преодолении негативных вариантов и последствий сопротивления, при этом не получают необходимой психологической и методической помощи, потому что данные проблемы не представлены в содержании стандарта педагогического образования и крайне фрагментарно представлены в учебной педагогической литературе.

Активизация работы по психолого-педагогическому сопровождению образовательных учреждений Московской области позволила высветить эту актуальную, по нашему мнению, проблему, во многом определяющую эффективности педагогического труда. С 2009 года в Центре практической психологии нашего института проводится ряд исследований, ориентированных как на изучение внутренних проблем профессиональной подготовки студентов, так и на изучение психолого-педагогических проблем в других образовательных учреждениях московского региона.

В частности, в рамках деятельности Центра практической психологии МГОГИ был проведен опрос студентов 5 курсов и педагогов образовательных учреждений московского региона на предмет их опыта столкновения с явлениями сопротивления, противодействия. Остановим внимание лишь на некоторых результатах проведенного опроса.

Около 94% опрошенных заявили, что сталкиваются со случаями сопротивления (противодействия) воспитанию и обучению. При этом около 85% независимо от стажа испытывают трудности в ситуации столкновения с сопротивлением или противодействием.

Далее, около 85% испытуемых полагают, что проблема сопротивления (противодействия) ребенка обучению и воспитанию является «важной», «достаточно важной», «очень важной», «одной из важнейших» и т.д.

В 47% случаев педагоги утверждают, что в период обучения в ВУЗах встречались с явлениями сопротивления (противодействия). И одновременно другие 44% утверждают, что «в институтах нас этому не учили».

Наиболее интересным нам представляются оценки эффективности поведения педагога в ситуациях сопротивления (противодействия) ребенка воспитанию. Лишь 22% оценивают эффективность поведения педагога как высокую или достаточную. Еще около 20% педагогов оценивают эффективность как относительно достаточную

(«удовлетворительную», «50/50», «не всегда» и т.д.). Около 20% оценивают действия других педагогов (и свои собственные) как неэффективные, безрезультатные! Следует отметить, что студенты, в целом, гораздо критичнее оценивают эффективность поведения педагогов (и, видимо, свои собственные). Следует обратить внимание и на тот факт, что 51% педагогов уклонился от ответа на вопрос об эффективности поведения педагога в конфликтной ситуации.

Результаты проведенного исследования подчеркивают актуальность проблемы совершенствования профессиональной подготовки педагогов для решения насущных задач, и обосновывают необходимость включения в подготовку будущих педагогов спецкурсов по формированию стилей эффективного педагогического взаимодействия, опирающихся, среди прочего, если не на последовательно диалогические формы взаимодействия, то хотя бы на «псевдиалогические» [7]. Понятно, что еще очень мало мы делаем в этом направлении. Сегодня профессиональное образование ориентировано в гораздо большей степени на количественные показатели подготовки специалистов, в то время как качественные характеристики остаются негарантированными. Фактически, современное профессиональное образование сегодня готовит явно избыточное количество специалистов различных профилей и направлений, но при этом не в состоянии гарантировать качество подготовленности специалиста и его соответствие современному уровню профессиональных требований. Да и может ли быть иначе, если усилия общества по «объективизации» процедуры оценки качества образования сконцентрированы на этапе получения аттестата о среднем общем, в то время как технологии итоговой оценки качества профессиональной подготовленности остаются традиционными, и ни о какой «объективизации» этих форм в образовании даже речи не ведется. Между тем, совершенно очевидно, что контроль профессиональной подготовки несоизмеримо важнее, чем контроль «освоения основ наук».

Анализ образовательных программ, соответствующих всем «стандартам» показывает, что ВУЗы крайне недостаточно занимаются практикоориентированными направлениями профессиональной подготовки. Пока будущие педагоги даже при очной форме обучения изучают такие дисциплины как «социальная психология», «педагогическая психология» в общем объеме 18 аудиторных часов, ожидать существенных сдви-

гов в вопросах формирования психолого-педагогических компетенций не приходится. Кроме того, есть несколько крайне профессионально важных учебных дисциплин, которые не находят адекватного места в образовательных стандартах и, соответственно, в учебных планах подготовки педагогов: дифференциальная, экспериментальная психология, психология личности, психология педагогической деятельности.

Количество часов, отводимых на «работу» с одним студентом на педагогической практике составляет только 1 час как на 4-ом, так и на 5-ом курсах, и это при том, что студент в общей сложности на этих двух курсах находится в школе около 13 недель. Следовательно, только 2 часа времени есть у преподавателя психологии для того, чтобы осуществить контроль за выполнением учебных заданий по психологии, обсудить трудности и проблемы во взаимоотношениях с учениками, принять участие в процессе формирования стиля профессиональной педагогической деятельности, в формировании и коррекции установок, центральных, позиций, умений, компетенций молодого специалиста. И сколько бы паспортов компетенций, учебных и рабочих программ, учебно-методических комплексов мы не «сотворили», это не оказывает и не окажет существенного влияния на реальный процесс формирования профессиональной позиции и психолого-педагогических компетенций будущего педагога.

Поэтому, для восполнения существующего «пробела» профессионального обучения с работниками образовательных учреждений Московского региона в течение 2010 и 2011 гг. проведена серия региональных психологических семинаров по этой проблематике, которая нашла, что нам особенно приятно, живой отклик со стороны педагогической общественности. Для слушателей факультета повышения педагогической квалификации МГОГИ готовится к сертификации образовательный модуль «Преодоление сопротивления и противодействия обучению и воспитанию».

Со студентами МГОГИ в рамках регионального компонента образовательного стандарта кафедра общей и социальной психологии проводит спецкурсы и курсы по выбору по актуальным проблемам: «Психология девиантного поведения», «Профилактика аддиктивного поведения», «Технологии коррекции девиантного поведения детей и подростков», «Психология личности» и др.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Вопросы психологии. 1994. – №4. – С. 56-66.
2. Бурменская, Г.В., Захарова Е.И., Карabanова, О.А., Лебедева Н.Н., Лидерс А.Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. Учеб. пособие – 2 изд. – М.: МПСИ, 2007.
3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Медведев Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // URL: <http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4> (дата обращения: 21.03.2011)
5. Социальная компетентность: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Учебная книга БИС, 2007. – 160 с.
6. Степанов Ф.Г. Манипулирование в педагогическом общении: сущность, причины, следствия // Экология человеческих отношений : методическое пособие / Авторы-составители: С.А. Озерова, Ф.Г. Степанов. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2011. – С. 57-64.
7. Субботский Е.В., Чеснокова О.Б. Диалогическое общение в образовании: мифы и реальность / Вопросы психологии. 2008. – №6. – С. 151-161.

**Summary**

**ABOUT PSYCHOLOGICAL PROBLEMS  
OF PEDAGOGICAL INTERCOURSE IN A MODERN SCHOOL**

*Soldatov D.V.*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The whole row of actual psychological and pedagogical problems, having place in modern educational establishments, in given in the article, the ways of their effective decision are also examined in the article.

*Key words:* pedagogical interaction, psychological resistance, opposition, professional requirements, psychological preparation.

## ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Солдатова С.В.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье даётся характеристика основным методам антинаркотической и антиалкогольной профилактической работы среди школьников и студентов, изучаются способы противодействия наркомании в молодёжной среде.

*Ключевые слова:* противонаркотическая воспитательная работа, контрпропаганда наркотиков, наркотические вещества, объект профилактической работы.

**Н**аркомания и алкоголизм являются одной из важнейших проблем современной России, требующей кардинально новых способов решения. Рост объема наркотических веществ на рынке и их доступность способствуют распространению наркотиков, принявшему за последнее десятилетие катастрофический размах и приобретшему черты социального бедствия. По данным исследований, в России сейчас не менее 6 миллионов больных наркоманией, в мире – более 200 миллионов. За последние 10 лет число смертей от наркотиков в нашей стране увеличилось в 12 раз, среди детей – в 42 раза, причем в 65% случаев причиной смерти является передозировка наркотиков.

Первый опыт знакомства с наркотиками для 51% школьников приходится на возраст 15-17 лет, а для 41% на 11-14. Очевидная тенденция к омоложению требует проведения профилактической работы уже с детьми дошкольного возраста, как в семье, так и в рамках образовательного учреждения.

По мнению медицинских работников, одной из главных причин взрывного роста заболеваемости является неосведомленность потенциальных наркоманов-подростков и лиц с невысоким социальным статусом. В практической деятельности наркологов нередки случаи, когда молодой пациент сообщает, что даже не представлял себе эффекта и механизма действия наркотика, не говоря уже о формировании зависимости [7, с.1].

Сложившаяся ситуация требует срочного развития системы контрпропаганды и разъяснительной работы об опасности наркотиков среди населения. Сейчас же, наоборот, пропаганда и реклама наркотиков преобладают в обществе над

контрпропагандой. Реклама наркотиков производится обычно двумя путями.

Прямая реклама – бытовой путь, т.е. из уст в уста; реклама энергетических напитков на радио, бортах транспорта и т.д.

Косвенная реклама – видео- и книжная беллетристика с описанием безысходной борьбы с непобедимыми наркодельцами; некомпетентная контрпропаганда наркотиков лицами, не обладающими достаточными для этого знаниями. Часто следствием описания действия наркотиков становится рост интереса к ним. В особенности, это касается разнообразных скандальных материалов в газетах и журналах.

По мнению наркологов, психологов, валеологов и социологов, система контрпропаганды наркотиков должна строиться на трех принципах.

1. Широкий выбор средств контрпропаганды.
2. Разумный выбор объектов профилактики.
3. Компетентность разработчиков программ и занятий.

Эти принципы лежат в основе построения школьных программ в области антиалкогольной и антинаркотической первичной профилактической работы [1-13].

### *СРЕДСТВА КОНТРПРОПАГАНДЫ*

Речь идет о последовательной противоалкогольной и противонаркотической воспитательной работе в школе с 1 по 11 классы, включающей:

- распространение информации о причинах, формах и последствиях злоупотребления наркотическими средствами и алкоголем;
- формирование у подростков навыков анализа и критической оценки информа-

ции, получаемой о наркотиках и алкоголе, и умение принимать правильные решения;

- включение игровых программ воспитания трезвости в обучение, начиная с младших классов и до окончания школы.

Формирование здорового образа жизни и трезвеннических установок у подрастающего поколения.

Целевая работа с группой риска – определение групп риска и оказание адекватной помощи в преодолении проблем, ведущих к появлению тяги к наркотикам и алкоголю: образовательно-психологическая, психокоррекционная и психотерапевтическая работа с детьми и подростками из группы риска.

Групповые и индивидуальные занятия, проводимые психологами и педагогами и направленные на развитие навыков социальной адаптации, психофизиологической саморегуляции, повышение устойчивости к стрессам, уверенности в себе, осознание положительных свойств личности, формирование жизненных целей для достижения здорового образа жизни, отказ от вредных привычек и т.д.

Вовлечение детей во внешкольную, внеучебную деятельность, в которой могли бы проявиться их способности, душевные качества, где они могли бы получить одобрение, знаки внимания, уважение окружающих.

Беседы, диспуты, лекции, проводимые медиками, юристами, психологами, психотерапевтами, педагогами, с объяснением общественных, психологических, медицинских и юридических последствий злоупотребления наркотиками и алкоголем. Видеоматериалы.

Яркая полиграфическая продукция на рекламных щитах в общественных местах, и в особенности, в местах сбора молодежи.

Выступление популярных личностей, спортивных тренеров, священников, психотерапевтов, имеющих дело с молодежью. Темы для выступлений: «Формирование жизненных целей для достижения здорового образа жизни», «Формирование характера» (или силы воли, физического совершенства, развитие творческих начал, антистрессовая подготовка, виды психофизиологической саморегуляции и т.п.).

Переход от лекционной формы работы к беседе с вовлечением слушателей в оценку и обсуждение информации. Проведение диспутов, вечеров вопросов и ответов с активным участием аудитории, с демонстрацией слайдов, плакатов, диаграмм, графиков.

Работа с семьей. Родители должны быть информированы о вреде наркотиков для подрастающего поколения и обучены умению направлять заинтересованность подростков в свободное от учебы время на занятия спортом, искусством, техникой, приобщение к культурным ценностям. Следует акцентировать внимание родителей на совместное проведение досуга в семейном кругу – посещение музеев, выставок, туристические походы и т.п.

Работа с подростковыми группами с социально-негативным поведением.

Контроль проведения досуга в социально-позитивных группах без подавления инициативы подростков, с направлением ее в социально-приемлемое русло.

#### *ВЫБОР ОБЪЕКТОВ ПРОФИЛАКТИКИ*

Создание профилактических сообщений, направленных на определенные группы населения: педагогические коллективы, родителей, учащихся, младших школьников, подростков, старшеклассников, студентов. Такие сообщения должны отличаться и содержанием, и формой представления.

В частности, для школьников главным должно стать негативное представление их личного будущего в случае употребления наркотиков, для родителей и педагогов – способы распознавания наркологической интоксикации, методы психологического и педагогического воздействия и взаимодействия между взрослыми и школьниками [7, с.2].

#### *КОМПЕТЕНТНОСТЬ РАЗРАБОТЧИКОВ ПРОГРАММ И ЗАНЯТИЙ*

В первую очередь обеспечивается прямым и детальным знакомством с вопросом, касающимся обсуждаемого предмета. Квалифицированный нарколог, психолог, валеолог, педагог, социальный работник, сотрудник МВД должны уметь заинтересовать подростков и долго удерживать их внимание без генерирования повышенного интереса к наркотикам [8, с.2].

В работе с подростками необходимо учитывать, что они склонны слушаться тех, кого любят и уважают. Активность и эрудированность организатора и руководителя профилактических занятий, а также его умение вызвать доверие, уважение и интерес слушателей способствуют повышению эффективности антиалкогольной и антинаркотической работы.

При рассказе о наркотических веществах школьникам и их родителям следует избегать ненужной детализации, излишней информации,

нельзя давать подробные сведения о них (внешнем виде, способах приема, действии, вызываемых ощущениях). Это часто играет роль негативной рекламы, провоцирует к ненужному, вредному экспериментированию.

Необходимо подчеркивать (приводя при этом соответствующие реальные конкретные примеры) непредсказуемость действия потребляемых веществ, неизвестность предстоящего, большую опасность возникновения беды.

Надо учитывать «бунтарский дух» молодежи, которую запреты только подстегнут к наркотизации, являющейся «запрещенным» поступком, «неправильным» действием. Молодежь не любит учиться на чужих ошибках, она хочет испытать и попробовать все сама, иметь собственное мнение. Этим и вызываются протестные формы поведения против навязываемых ей «хороших», «правильных» схем поведения [3, 11, 12].

Излагая проблематику потребления наркотических веществ, не следует придавать ей особую первостепенную значимость. Необходимо уменьшать, развенчивать роль потребления таких веществ жизни общества людей, показывая, что их истинная роль – это эрзац (замена) полноценной жизни, ее жалкое подобие. Не следует огульно голословно ругать потребителей наркотиков, надо лишь подчеркнуть, что они составляют незначительную часть молодежи. Необходимо стремиться развеять ореол, атмосферу «романтики», окружающую потребителей наркотиков, якобы создающих свои «общества», свою «культуру», снять с потребления наркотических средств покров тайны, необычности, разоблачить мифы, связанные с наркотиками и наркоманами.

Потребление наркотических средств следует рассматривать не как «особую жизнь», а как бегство от жизни, слабость, боязнь жизненных проблем и препятствий, тогда как эти препятствия на самом деле являются условиями и источниками развития и расширения личностных возможностей, прообразами Свободы.

Прием наркотиков превращает человека в автомат, робота, действиями которого управляет принимаемое вещество. В самих наркотических веществах нет какой-то особой сверхъестественной силы, поработавшей человека, наоборот, человек собственной рукой накладывает на себя гнетущее его впоследствии ярмо наркомании.

Изложение материала должно быть без излишней драматизации, без многих сообщений об ужасах, опасностях, связывания потребления наркотиков с «греховностью», «моральной распущенностью». Большею частью молодежи свой-

ственно стремление к риску и убежденность, что «со мной этого не случится» [12; 13, с.41].

Сегодня многие подростки достаточно хорошо информированы, и в случае искажения и преувеличения негативных последствий злоупотребления наркотиками при описании их воздействия, они могут оценить информацию как ложную, что будет повышать их критичность и скептицизм по отношению к взрослым [4, с.5].

Необходимо учитывать, что существуют типы наркомании, не наносящие быстро существенного вреда физическому здоровью, но при этом они опасны развитием психической патологии, и, безусловно, очень опасны с общественной точки зрения [2].

Профилактические сведения должны содержать установку на активное, раннее выявление лиц, потребляющих наркотиков, необходимость раннего обращения к врачу по поводу данного заболевания. Обязательно следует указать, что большое значение имеет ликвидация источников изготовления и сбыта наркотических веществ.

Первичная профилактика потребления наркотических веществ должна начинаться с целенаправленного воспитания. Нравственное и трудовое воспитание подрастающего поколения необходимо направлять на формирование позитивно ориентированной личности в социальном плане с высокой культурой и сильным характером, развитыми познавательными интересами, прочными стремлениями и навыками творческого труда и проведения досуга.

Учитывая сложность и ответственность проведения антинаркотической и антиалкогольной профилактической работы в школе, мы считаем, что она может вестись исключительно лицами, прошедшими специальную подготовку, которая должна обязательно включать в себя:

- изучение особенностей возраста;
- повышение коммуникативной компетентности;
- изучение актуальных потребностей и интересов подростков;
- освоение методов групповой работы;
- формирование навыков визуальной диагностики особенностей личности;
- изучение особенностей подростковых групп и субкультур;
- широкую осведомленность о медицинских и биохимических аспектах молодежной наркомании.

Мы полагаем, что подготовка специалистов для проведения профилактической работы в образовательных учреждениях должна носить меж-

дисциплинарный характер, отражающий сложную системную природу молодежной наркомании как феномена.

Можно сформулировать следующие задачи организации широкой профилактики употребления алкоголя и наркотиков в образовательных учреждениях.

1. Организация и проведение целевых программ, направленных на снижение спроса на алкоголь и наркотики и уменьшение вреда от их употребления. Данные программы должны охватывать пять основных направлений:

- широкая воспитательная работа - это повышение культурного уровня, организация разумного использования досуга школьников, развитие сети кружков и факультативов;
- валеологическое воспитание – пропаганда здорового образа жизни, развитие физкультурного движения, обучение методам психофизиологической саморегуляции, искоренение вредных привычек;
- психологическое воспитание и психокоррекционная работа – занятия, проводимые психологами и педагогами, посвященные развитию навыков обучения и социальной адаптации, поиску средств для решения задач взросления, регулированию стрессов, осознанию положительных свойств личности и формированию жизненных целей для достижения здорового образа жизни. В

занятия можно включать беседы об общественных и юридических последствиях злоупотребления алкоголем и наркотиками

- общественные меры борьбы - привлечение общественности к выявлению и выделению "групп риска", к социально-реабилитационной помощи;
- правовые средства борьбы – пропаганда нормативных актов, регламентирующих ответственность за наркоманию;

2. Подготовка групп специалистов, способных реализовывать эти программы из числа педагогов и школьных психологов.

3. Организация раннего выявления случаев употребления наркотиков и алкоголя с целью оказания помощи, что включает в себя:

- просветительскую работу с родителями и работниками школы;
- определение групп риска и профилактическая работа совместно с родителями, правоохранительными органами и органами социальной защиты [9].

Содержание мероприятий профилактической программы определяется в соответствии с тем, как в разных возрастных группах происходят накопление знаний о наркотиках и алкоголе и формирование отношения к ним.

В целях повышения эффективности вся профилактическая работа обязательно нуждается в психологической и социальной разработке, научно-методической экспертизе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Багаева Н.В. О борьбе с вредными привычками в школе //Предупреждение вредных привычек у школьников. – М., 1996. С.47-53.
2. Белогуров С.Б., Зефирова С.Ю. и др. Предложения по совершенствованию системы медицинской помощи наркоманам в Санкт-Петербурге. – СПб., 1996.
3. Блум Ф., Лейзерсон А. и др. Мозг, разум и поведение. – М., 1998.
4. Ласточкин В.А., Якушев А.Н. Педагогические основы формирования трезвого образа жизни старшеклассников // Предупреждение вредных привычек у школьников. – М., 1990. С.13-42.
5. Латышев Г.В., Бережная М.А., Речнов Д.Д. Организация мероприятий по профилактике наркомании. – М., 1991.
6. Малахов Г.П. Целебное дыхание. – СПб.: Комплект, 1997.
7. Найденов С.И. Оценка эффективности психофизиологической тренировки в реабилитации соматических больных в условиях поликлиники // Проблемы здоровья, выживания и развития человека. – Алушта, 1991. С.76-77.
8. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Парыгина Б.Д. – СПб., 1997.
9. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. Березина С.В, Лисецкого К.С. – Самара, 2002. С. 206.
10. Психологические особенности наркоманов периода взросления / Под ред. Березина С.В., Лисецкого К.С. – Самара, 1998.
11. Рудестам К. Групповая психотерапия. – М.: Прогресс, 1993.
12. Солдатова С.В. Профилактика злоупотребления психоактивных веществ в образовательных учреждениях: Метод. пособие. – МГОГИ, 2010.
13. Спрангер Б.Е. Ключевые принципы построения профилактических программ для подростков // Вопросы наркологии. 1993. №3. С.48-53.

**Summary**

**THE PRINCIPLES OF CONSTRUCTION OF THE PROGRAMS OF PREVENTION THE USAGE OF PSYCHO-ACTIVE SUBSTANCES IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

*S.V. Soldatova*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The characteristic of the main methods of anti-drug and anti-alcohol preventive work among schoolboys and students is given in the article, the ways of resistance to drugs in a youth sphere are still studied.

*Key words:* anti-drug pedagogical work, counterpropaganda of drugs, drug substances, the object of preventive work.

## УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА УЧЕБНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Степанов Ф.Г.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье раскрывается природа человеческих взаимоотношений, рассматриваются условия, способствующие повышению эффективности педагогического взаимодействия между учителем и учеником.

*Ключевые слова:* общественные и психологические отношения, социальные группы, педагогическое взаимодействие, сотрудничество, учебные отношения.

Человек является единственным существом на нашей планете, который обретает свою родовую сущность (свое «неорганическое тело», по Г. Гегелю), главным образом, благодаря взаимодействию с другими людьми, благодаря включенности в организованные социальные группы с момента рождения. Закономерности, объясняющие возникновение и функционирование психологических явлений, существование которых обусловлено взаимодействием людей в обществе и их включенностью в различные социальные группы, достаточно полно представлены в современной социальной психологии.

Основой развития общественных и психологических отношений между людьми является их взаимодействие. В социальной психологии взаимодействие принимается за одну из основных единиц анализа, поскольку лишь в результате взаимодействия людей и рождается все «социальное», т.е. общественные и психологические отношения. [А.Н. Сухов, 2002; Н.Н. Обозов, 1979, 1980; В.Г. Крысько, 2006 и др.]

В процессе филогенеза взаимодействие людей превратилось в полноценную, равноуровневую и многофункциональную совместную деятельность. Взаимодействие, общественные и психологические отношения, восприятие людьми друг друга, взаимовлияние, общение и взаимопонимание являются однопорядковыми, но в то же время равноуровневыми социально-психологическими феноменами, которые неотделимы одно от другого. [В.Г. Крысько, 2006 и др.]

Непосредственные и тесные контакты между людьми происходят в малых социальных группах, каковой является школьный класс/студенческая

группа. Личность в процессе взаимодействия и общения с другими личностями представляет собой совершенно иной феномен, чем человек, не включенный в различные социальные группы и межличностные отношения. Под влиянием отношений в малых группах личность изменяется.

Учителю/преподавателю необходимо знать особенности обмена информацией между людьми, закономерности выстраивания, поддержания и развития взаимодействия и межличностных отношений, знать психологические особенности конфликтов, пути их профилактики и разрешения, поскольку понимание закономерностей функционирования социально-психологических общностей педагогами служит основанием для выработки наиболее эффективных методов обучения и воспитания школьников/студентов.

Для продуктивной организации образовательного процесса необходимо понимание:

- социально-психологической сущности учебной деятельности и учебных отношений;
- психологического предмета учебной деятельности (предметности учебной деятельности) и психологического строения этого вида деятельности;
- психологического предмета деятельности учителя/воспитателя.

Учитель и ученик (ребенок и взрослый) могут находиться в разных отношениях (взаимодействии, сотрудничестве). Более того, как показали исследования отечественных психологов, с разными видами (формами) взаимодействия учителя и ученика связаны разные стороны образовательного процесса в школе, разные проблемы обучения и воспитания школьников, их лич-

ностного развития и психологического здоровья. [Г.А. Цукерман, 1993 и др.]

Причиной возникновения школьных неврозов, например, часто является отсутствие в условиях школьного обучения непосредственно-эмоционального отношения ребенка с любящим взрослым. Предметно-действенное сотрудничество ребенка с действующим взрослым лежит в основе достаточно быстрого продвижения школьника в усвоении целого ряда важных учебных навыков. Использование игрового сотрудничества группы детей с идеальным взрослым можно рассматривать как одно из важных условий оптимизации образовательного процесса в школе.

Однако, ведущей формой отношений между учителем и учеником являются учебные отношения. Только такие отношения придают учебной активности ребенка предметный (с психологической точки зрения) характер, только при установлении таких отношений с учителем ребенок становится субъектом учебной деятельности – учеником в полном смысле этого слова. Поступающий в школу ребенок открыт к освоению учебных отношений с учителем.

Согласно Д.Б. Эльконину [Д.Б. Эльконин, 1974, 1989 и др.] учебная деятельность является общественной:

- по своему содержанию (т.к. в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством);
- по своему смыслу (является общественно значимой и общественно оцениваемой);
- по форме своего осуществления (осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами).

Положение Л.С. Выготского об общественно-исторической обусловленности психического развития ребенка [Выготский Л.С., 1983] реализуется, прежде всего, в концепции учебной деятельности, являющейся одной из наиболее разработанных психологически ориентированных теорий обучения. Учебная деятельность направлена на усвоение обучаемыми теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков во всех сферах общественного сознания (науке, искусстве, нравственности, праве, религии). [Д.Б. Эльконин, 1989; В.В. Давыдов, 1996, 2006 и др.]

Ученик, как субъект учебной деятельности, учебных отношений учится у взрослого: познает/осваивает и законы природы, и законы, регулирующие социальные отношения. При организации учения школьника как деятельности предметный и социальный миры осваиваются в единстве. Основа этого единства – субъектность учебной

деятельности, выстраивание учебных отношений.

Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы извне. Главным в становлении и развитии познавательной активности ученика, как показано представителями теории развивающего обучения, является организованное обучение. Выстраивание учебных отношений с учениками (обучающимися) – задача учителей (преподавателей) любого звена общего и профессионального образования.

Для развития ребенка, по мнению В.В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна такая организация обучения, которая построена по теоретическому типу. Только такое обучение называется ими развивающим. Источник этого развития, как уже было сказано выше, лежит вне самого ребенка – в обучении, причем специально конструируемом для этих целей. За эталон развития в теории развивающего обучения принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление: рефлексивность, целеполагание, планирование; умение действовать во внутреннем плане; умение обмениваться продуктами познания

Учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике, деятельность по самоизменению. Психологическим предметом учебной деятельности является сам ученик – субъект этой деятельности. [Л.Ф. Обухова, 1995 и др.]

Учебная деятельность, как уже указывалось, это деятельность имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действия. Она должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы освоения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Личные успехи, личное совершенствование приобретает тем самым глубокий общественный смысл (Д.Б. Эльконин, 1974).

Для того, чтобы учение школьника стало предметной деятельностью, учителю с первых дней пребывания ребенка в школе нужно выстраивать с ним учебные отношения. К сожалению, именно к этому учителя часто не готовы. Поэтому, например, при наборе в первые классы начальной школы важно определять не столько готовность ребенка к обучению в школе, сколько готовность школы/учителей обучать детей с разными инди-

видуально-психологическими особенностями. [Г.А. Цукерман, 1985, 1993, 1996 и др.] В учении современный ребенок часто превращается в объект воздействия, проявляет вынужденную активность. Процесс и результаты учения школьников, являющихся учениками только номинально, становятся отчужденными по отношению к ним.

Для более полного раскрытия сущности учебных отношений между учеником и учителем (обучаемым и обучающим) их можно сравнить с отношениями соисполнительства. Существенные отличия между учебными и исполнительскими отношениями хорошо продемонстрированы в работах Г.А. Цукерман. [Г.А. Цукерман, 1985, 1993, 1996 и др.] Сравнительный анализ этих двух видов отношений представлено в таблице 1.

В настоящее время умение учиться рассматривается как одна из базовых компетенций школьника. [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова и др. 2008, 2009, 2011 и др.] Формирование умения учиться связано с освоением обучающимся учения как деятельности. Компетентным в этом смысле является тот ученик, который осваивает учебные предметы в школе на основе рефлексирования границ своего знания-незнания, умения-неумения. Это требует от учителя опоры на освоение школьниками универсальных учебных умений (действий). Именно формирование универсальных учебных умений (действий) во многом определяет предметность деятельности как учителя, так и ученика, предметность их взаимодействия, их отношений.

**Таблица.** Сравнительная характеристика учебных отношений и отношений соисполнительства.

Отношения (взаимодействие) учителя и ученика	
Учебные	Исполнительские
<p>Сущность отношений</p> <p><b>Ученик</b> (не без помощи взрослого), поняв, чего он не знает и не умеет делать сам, активно включает учителя в собственную учебную работу, <b>учится у взрослого.</b></p>	<p>Отношения основаны на одностороннем подражании. Учитель выступает как носитель совершенных образцов, а <b>ученик</b> – как более или менее успешный <b>имитатор действий взрослого.</b></p>

Предмет отношений	Граница между детским знанием и незнанием, умением и неумением.	Навыки
Механизм взаимодействия	Определяющая рефлексия, формула которой: «Я знаю, что я это знаю (умею). Я понимаю, что я это не понимаю».	Имитация (подражание), формула которой: «Я делаю вслед за учителем. Я делаю сам как учитель».
Субъектность отношений	Ученик является субъектом учебной деятельности, учебных отношений	<b>Ученик является объектом педагогических воздействий, обучаемым.</b>
Освоение компонентов учебной деятельности	Ученик осваивает все компоненты учения как деятельности, <b>формируется умение учиться.</b>	Обучаемый может освоить исполнительскую (операционно-техническую) часть учебной деятельности, но не способен освоить рефлексивные, ориентировочные компоненты учебной деятельности (или овладевает с огромным трудом). Целеполагание, контроль, оценка остаются жестко закрепленными за взрослым.

*Summary*

**A TEACHER–A PUPIL: SOCIAL-PSYCHOLOGICAL BASE  
OF TRAINING RELATIONS**

*Stepanov F.G.*

Moscow Region State Institute of Humanities

*Abstract.* The nature of human relationship is examined in the article, the conditions promoting for increase of effectiveness of pedagogical cooperation between a teacher and a pupil are also examined there.

*Key words:* social and psychological relations, social groups, pedagogical cooperation, collaboration, educational relations.

## НАШИ АВТОРЫ

**Балакирева Нина Алексеевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Баранова Ирина Евгеньевна** – аспирант кафедры педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Гулевич Татьяна Михайловна** – старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Дюпина Светлана Александровна** – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Карташёв Николай Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Карунин Евгений Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево, член Союза писателей России.

**Клинишова Надежда Александровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики начального обучения русскому языку Московского государственного областного гуманитарного института.

**Коровина Ирина Валентиновна** – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Котова Елена Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Кутякова Нинель Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Минаева Наталья Анатольевна** – ассистент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Носкова Наталья Викторовна** – старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Сенатор Светлана Юргеновна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования Московского государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова, г. Москва; телефон: 8-916-547-87-37.

**Скударёва Галина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Сокольников Элла Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования Московского государственного гуманитарного университета имени М.А.Шолохова, г. Москва; телефон: 8-915-459-39-19.

**Солдатов Дмитрий Вячеславович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Солдатова Светлана Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Степанов Фёдор Георгиевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Ферцер Виктория Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

**Шаталов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево.

# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
ИНСТИТУТА

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Научный журнал*

*№1 (2012)*

Подписано в печать 06.06.2012.

Формат 60x84/8.

Усл. печ. л. 8,84. Тираж 100 экз. Заказ № 230.

Редакционно-издательский отдел

Московского государственного областного гуманитарного института.  
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.