

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

# ИЗВЕСТИЯ Российской академии образования

*Научный журнал*

№ 4 (24)  
октябрь — декабрь

Издается с 2005 г.

Москва  
2012

Зарегистрирован в Государственном комитете Российской Федерации по печати  
Свидетельство о регистрации СМИ № 017674 от 03.06.98 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.*

### **Главный редактор**

**Анатолий Петрович Лиферов** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО. Тел.: (4912) 27-28-68

### **Заместитель главного редактора**

**Алексей Алексеевич Романов** — доктор педагогических наук, профессор

### **Ответственный секретарь**

**Надежда Алексеевна Жокина** — кандидат педагогических наук, доцент.  
Тел.: (4912) 21-57-16; E-mail: n.zhokina@rsu.edu.ru

### **Редакционный совет:**

**Игорь Алексеевич Алехин** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

**Владимир Петрович Бездухов** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

**Светлана Константиновна Бондырева** — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

**Алексей Николаевич Гусев** — доктор психологических наук

**Юрий Степанович Давыдов** — доктор экономических наук, профессор

**Сергей Владимирович Дармодехин** — доктор социологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

**Александр Андреевич Кузнецов** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

**Игорь Давыдович Лельчицкий** — доктор педагогических наук, профессор

**Анатолий Петрович Лиферов** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

**Анатолий Викторович Мудрик** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

**Николай Дмитриевич Никандров** — доктор педагогических наук, профессор, президент Российской академии образования

**Эди Викторвна Сайко** — доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

**Наталья Леонидовна Селиванова** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

**Давид Иосифович Фельдштейн** — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

- © Российская академия образования, 2012
- © Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский психолого-социальный университет», 2012
- © Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2012
- © Известия Российской академии образования, 2012

**ISSN 2073-8498**

# Содержание

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Максаковский В. П.* Об экономике знаний и ее инфраструктуре.....5

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Вяликова Г. С., Костякова М. З.* Концептуальные идеи представителей антрополого-гуманистического направления о педагогическом стимулировании..... 20

## СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ

*Бездухов В. П., Позднякова О. К.* Принципы формирования нравственного сознания студента – будущего учителя..... 32

*Черникова И. Ю.* Вариативные модели управления профильной школой..... 44

## НАУКА – ШКОЛЕ

*Виноградова Н. Ф.* Духовно-нравственное развитие младших школьников: проблемы, трудности и пути их преодоления..... 51

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Попков В. А., Головина Н. В.* Современные тенденции развития инновационного подхода к проблемам педагогических аспектов образования при изучении интегрированного курса химии в медицинских вузах..... 63

*Мухина Т. Г.* Практико-ориентированная модель подготовки слушателей в условиях дополнительного высшего образования..... 72

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Батенова Ю. В.* Психологические особенности применения информационных технологий детьми на разных этапах обучения..... 78

## СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Верхотурова Ю. А., Королева С. В.* Критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении..... 89

*Жокина Н. А., Медведева О. А.* Организация жизнедеятельности студентов-сирот как педагогическая проблема..... 95

## ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

*Ларионова С. О.* Девиантное поведение детей: теоретический аспект..... 102

**Сведения об авторах..... 114**

**Authors..... 116**

**Правила оформления статей..... 118**

---

---

# Table of contents

## PHILOSOPHY OF EDUCATION

*Maksakovsky V. P.* Knowledge Economy and Its Infrastructure .....5

## HISTORY OF PEDAGOGY AND COMPARATIVE PEDAGOGY

*Vyalikova G. S., Kostyakova M. Z.* Conceptual Ideas of Adherents  
of an Anthropological and Humanistic Trend Concerning  
Pedagogical Encouragement ..... 20

## CONTEMPORARY EDUCATION: PROBLEMS AND SEARCH

*Bezdukhov V. P., Pozdnyakova O. K.* Formative Principles of  
Moral Consciousness with Would-Be Teacher Students ..... 32  
*Chernikova I. Yu.* Model Varieties in Specialized School Administration ..... 44

## SCIENCE AND SCHOOL

*Vinogradova N. F.* Spiritual and Moral Growth of Senior  
School Pupils: Problems, Handicaps and Ways to Overcome Them ..... 51

## VOCATIONAL EDUCATION

*Popkov V. A., Golovina N. V.* Current Tendencies in the Development  
of an Innovative Approach to the Pedagogic Aspects of Education  
while Studying an Integrated Course of Chemistry at Medical  
Higher Educational Establishments ..... 63  
*Mukhina T. G.* The Practice Oriented Model of Student  
Training in Supplementary Higher Education ..... 72

## STUDIES IN PSYCHOLOGY

*Batenova Yu. V.* Psychological Peculiarities of Applying  
Information Technologies by Children at Different Educational Stages ..... 78

## SOCIAL PEDAGOGY

*Verkhoturova Yu. A., Korolyova S. V.* Criteria and Indicators of Early Age C  
hildren's Social Adaptation at a Pre-School Educational Institution ..... 89  
*Zhokina N. A., Mdevedeva O. A.* Arranging Orphan Students' Life  
as a Pedagogical Problem ..... 95

## STUDIES OF YOUNG SCHOLARS

*Larionova S. O.* Children's Deviant Behavior: A Theoretical Aspect ..... 102

**Authors** ..... 116

**Manuscript submission guidelines** ..... 118

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*В. П. Максаковский*

## Об экономике знаний и ее инфраструктуре

В статье подробно рассматривается феномен постиндустриального общества — экономика знаний и ее составляющие: образование, высокий уровень развития научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР), высокий уровень развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Особое внимание уделено почти не разработанному вопросу об инфраструктуре экономики знаний.

**Ключевые слова:** экономика знаний, инновационная деятельность, корпоративные вузы, технопарки и технополисы, наукограды, венчурные (рисковые) фирмы, глобальное информационное пространство.



Современную экономику все чаще стали называть «новой», «умной», «интеллектуальной», «инновационной», «информационной». Но все же наиболее частое ее обозначение — *экономика, основанная на знаниях* (в прямом переводе с английского *knowledgebased economy*) или, еще короче, — *экономика знаний*. Это понятие было введено в научный оборот еще в начале 60-х годов XX века, но широкое распространение получило уже в конце 90-х годов. По мнению экспертов ООН, *экономика знаний — это экономика, в которой знания создаются, распространяются и используются для обеспечения хозяйственного роста и международной конкурентоспособности страны* [2]. При этом знания обогащают все отрасли, все сектора и всех участников экономических процессов.

Иными словами, в постиндустриальном обществе знания превратились в непосредственную производительную силу и главный производственный ресурс. В материалах ЮНЕСКО уже ставится вопрос об обществе, основанном на знаниях, главным направлением формирования которого становится развитие человеческого потенциала. С переходом человечества к стадии глобализации для распространения знаний в мировом масштабе возникли еще более благоприятные условия. Международной трансмиссией знаний занимаются как государственные структуры, так и в еще большей мере транснациональные корпорации (ТНК).

Тем не менее распространение экономики знаний в современном мире все еще отличается большой неравномерностью. Эта экономика в наиболь-

шей мере характерна для постиндустриальных стран, входящих в организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Чтобы создать среду экономики знаний, здесь предпринимаются различные организационные, правовые, экономические меры при основополагающей роли государства. В результате движущая сила развитой рыночной экономики — конкуренция в странах ОЭСР все более принимает форму *конкуренции знаний*. В странах с переходной экономикой интерес к экономике знаний возник значительно позже. Это в полной мере относится и к России. Но в наши дни, по мнению большинства специалистов, форсированное развитие экономики знаний является одним из главных условий устойчивого развития нашей страны как полноправного субъекта мирового хозяйства. Из развивающихся стран в этом отношении особенно выделяется Китай, где стратегия экономики знаний уже стала официальной государственной стратегией. В большинстве же из этих стран экономика знаний находится, можно сказать, в зачаточном состоянии.

В зарубежной и отечественной литературе вопрос об основных составляющих экономики знаний уже достаточно разработан. Несмотря на некоторые разночтения, большинство исследователей сходятся на том, что следует выделять *три таких составляющих*.

Первая из них — *образование*, то есть система передачи знаний, а также навыков и умений от человека к человеку. Только хорошо образованные, обученные люди способны эффективно разрабатывать и использовать все новое. Можно сказать, что образование, обучение — это основа формирования высокого человеческого потенциала, высокого уровня культуры. Чем выше будет доля в обществе образованных людей, тем более благоприятными окажутся предпосылки для формирования экономики знаний. Вот почему образование оказывается одним из фундаментальных факторов общества, основанного на знаниях.

Вторая составляющая — *высокий уровень развития научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР)*, которые служат едва ли не главным индикатором состояния науки, а также степени развития *инновационной деятельности*, то есть деятельности по внедрению результатов научных исследований в новую продукцию или технологию, что позволяет получать конкурентоспособные преимущества.

Третья составляющая — высокий уровень развития *информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)*, то есть способов, методов, основных приемов использования средств вычислительной техники для хранения, обработки и передачи данных, создания информационных продуктов и информационных ресурсов. ИКТ лежат также в основе *информационных систем*, включая геоинформационную систему. В последнее время отрасль ИКТ стала одной из самых успешных и быстро развивающихся. И экономика знаний с появлением Интернета стала сетевой и глобальной.

Хотя каждая из названных трех составляющих сохраняет свою относительную самостоятельность, для них становится все более характерным *про-*

*цесс конвергенции*, то есть схождения и взаимопроникновения. Движущей силой такой конвергенции является диффузия информационных технологий в другие области знаний, что особенно характерно для зрелого информационного общества.

После этой краткой вводной части хотелось бы более подробно рассмотреть почти не разработанный вопрос об инфраструктуре экономики знаний.

Под *инфраструктурой* (от лат. *infra* — под и *structura* — строение) понимают совокупность отраслей и организаций, а также систем и служб, деятельность которых направлена на обеспечение условий, необходимых для экономического и социального воспроизводства. При этом принято выделять две основные структуры — производственную и социальную, первая из которых обеспечивает функционирование производственных отраслей, а вторая призвана обеспечить нормальные условия жизнедеятельности человека. Но по мере развития обеих этих сфер понятие об инфраструктуре стало приобретать более дробное внутреннее членение. Так, отдельно стали выделять транспортную инфраструктуру, инфраструктуру рынка и др. Поэтому вполне правомерно говорить и об инфраструктуре знаний с условным подразделением ее на образовательную, научную и информационную. Условным потому, что все они в реальности тесно переплетаются.

Начнем с **образовательной инфраструктуры**, которая включает в себя *инфраструктуру среднего образования*, играющую роль фундамента, базового элемента знаний, служащего основой для всей надстройки. Естественно, что количество школ в той или иной стране зависит прежде всего от численности ее населения и, соответственно, от величины школьного контингента, но также от уровня ее социально-экономического развития. Например, в Китае и Индии общее число школ всех уровней измеряется сотнями тысяч, в России их 48 тыс. [9, с. 145], в Великобритании — 44 тыс., в Беларуси — 4,3 тыс.

Что касается *инфраструктуры высшего образования*, то, например, в США и Китае более 3 тыс. вузов. В России число вузов в постсоветское время резко возросло: с 514 в 1990 году до 1,1 тыс. в 2010 году [9, с. 152], а с филиалами превышает 3 тыс. Причем такое увеличение произошло, главным образом, за счет негосударственных вузов, доля которых в общем их числе составляет 41,5 %.

Особенно важно отметить, что районы сосредоточения крупных вузов уже превратились во всемирно известные очаги производства знаний, вполне конкурентоспособные на мировом рынке научно-технических разработок и инноваций. В качестве примеров можно привести штаты Калифорния, Массачусетс и Нью-Йорк в США, Большой Париж во Франции, Большой Токио в Японии. В России главными центрами высшего образования были и остаются Москва и Санкт-Петербург, в первом из которых действуют 276 вузов (в том числе 110 государственных и 160 негосударственных), а во втором — 90 (49/41) [10, с. 51]. Во второй эшелон таких центров входят не менее двух десятков российских городов.

Понятие о *научной инфраструктуре* включает в себя несколько категорий научных центров. Прежде всего это такие вузы, особенно университеты, которые исторически возникли как места концентрации не только образования, но и науки. При этом роль *вузовской науки* в разных странах не одинакова. Она наиболее велика в США, где именно в вузах сосредоточена 1/2 фундаментальных научных исследований. Такое соединение высшего образования и науки позволяет не только вести обучение студентов в соответствии с современным уровнем науки, но и широко привлекать их к исследовательской работе. Да и масштабы этой сети просто поразительны: по американским данным, в США насчитывается 4,5 тыс. учреждений высшего образования, которые в большинстве обладают современной научно-технической базой и кадрами высокой квалификации. В свою очередь среди них выделяются 20 университетов с наибольшим объемом научно-исследовательской работы. В качестве наиболее ярких примеров такого рода можно привести Гарвардский университет в пригороде Бостона, основанный в 1636 году, Калифорнийский (1868) и Стэнфордский (1891) университеты в Калифорнии, Колумбийский университет (1754) в Нью-Йорке, Йельский университет (1751) в штате Коннектикут, университет Джона Гопкинса (1876) в Балтиморе.

Широкую сеть знаменитых университетов имеют и страны зарубежной Европы. Университеты в Кембридже и Оксфорде (Великобритания), парижская Сорбонна, университеты в Болонье (Италия), Саламанке (Испания) были основаны еще в XII-XIII веках, Карлов университет в Праге (Чехия) существует с 1348 года, Ягеллонский в Кракове (Польша) — с 1364 года. А в Японии число университетов исчисляется сотнями.

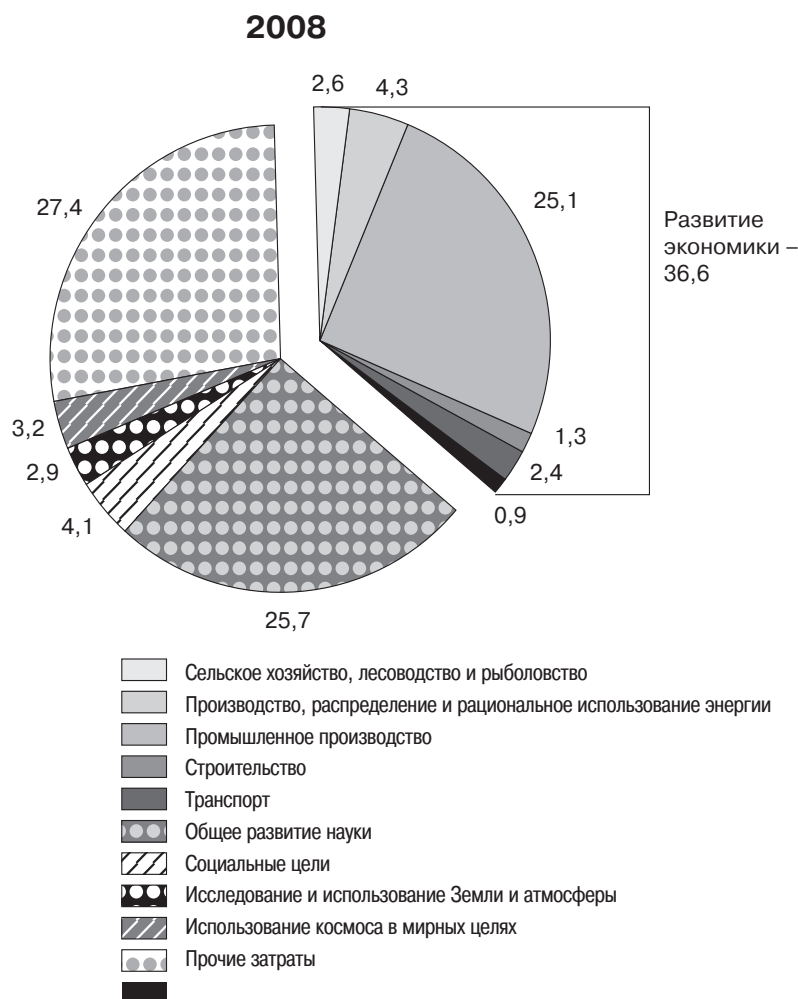
В России, где, в отличие от большинства других стран, существует особая научная организация — Российская академия наук, доля вузовской науки в общем объеме научных исследований значительно ниже, но все же составляет 20 % [8, с. 35]. Отечественная статистика предоставляет данные о структуре затрат вузов на исследования и разработки по социально-экономическим целям (рис. 1).

В ближайшем будущем роль вузовской науки в России, по всей видимости, возрастет. Считается, что восстановление инновационного характера российской экономики надо начинать именно с университетов — и как центров фундаментальной науки, и как кадровой основы инновационного развития. Для реализации этого курса уже многое делается.

В феврале 2009 года тогдашний Президент РФ Д. А. Медведев подписал закон о создании федеральных университетов, в котором есть положение, связанное с учреждением *национальных исследовательских университетов*. В конкурсе на получение этого звания участвовали 110 вузов страны. По его результатам первыми это звание получили Национальный исследовательский ядерный университет (на базе Московского инженерно-физического института — МИФИ) и Национальный исследовательский технологический



университет (на базе Московского института стали и сплавов — МИСиС). Другими победителями конкурса стали еще 13 вузов, причем не только из Москвы и Санкт-Петербурга, но и из Нижнего Новгорода, Томска, Новосибирска, Иркутска и некоторых других городов. На финансирование каждой программы-победительницы этих вузов в 2009–2013 годы будет выделено до 1,8 млрд рублей. Кроме того, предусмотрено ежегодное внебюджетное финансирование. Эти средства предназначены для приобретения учебно-научного и лабораторного оборудования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников университетов, разработки учебных программ, развития информационных ресурсов, совершенствования системы управления качеством образования и научных исследований.



**Рис. 1. Структура внутренних затрат на исследования и разработки по социально-экономическим целям, % [8, с. 31]**

Еще одно российское новшество — создание *корпоративных вузов*. На Западе корпоративные университеты существуют уже давно. Согласно мировой практике они создаются, прежде всего, для обучения персонала той или иной корпорации, компании. По мнению специалистов, с помощью бизнес-образования решаются следующие актуальные вопросы: 1) обеспечение долгосрочной и устойчивой работоспособности корпорации; 2) расширение и развитие современных деловых навыков на всех уровнях корпорации; 3) развитие управленческого потенциала руководителей и создание кадрового резерва; 4) повышение эффективности работы каждого специалиста, отдельных подразделений и корпорации в целом; 5) разработка и внедрение корпоративной культуры; 6) достижение путем обучения менеджментского состава большей финансовой и управленческой прозрачности деятельности корпорации и, в конечном счете, повышения уровня ее инновационного развития; 7) возможности развития таких навыков, как лидерство, творческое мышление [3, с. 180].

В те времена, когда наука ориентировалась прежде всего на крупные города и их университеты, ее территориальная организация отличалась очень высоким уровнем концентрации. В качестве примера можно привести Большой Токио, в пределах которого выполнялось более 1/2 всех научных исследований страны, преподавала половина всех ее профессоров и обучалось 3/5 всех студентов. Но после Второй мировой войны, с началом научно-технической революции процесс сверхконцентрации науки сменился процессом ее деконцентрации, рассредоточения. Это было связано с появлением таких совершенно новых форм территориальной организации науки, как технопарки и технополисы.

*Технопарк* (или научный, научно-технологический, научно-производственный парк) — это такая территориальная форма взаимодействия науки и производства, при которой определенное количество фирм, выпускающих наукоемкую, высокотехнологичную продукцию, концентрируется в одном специально подготовленном месте, обеспеченном необходимой для этого инфраструктурой (здания, коммуникации). Обычно технопарки группируются вокруг университетов, научных институтов и лабораторий. Финансируют их частные компании и банки, а главную их задачу можно сформулировать так: «от идеи до готового продукта». Технопарки обычно невелики по размерам и узко специализированы на производстве какого-либо продукта.

*Технополис* — это компактный научно-производственный городок, где занимаются разработкой инновационных технологий и развитием наукоемких производств. Технополис можно рассматривать как более высокую степень технопарка, поэтому неудивительно, что они имеют некоторые общие черты — например, ориентируются на университеты, на обеспечение тесной связи науки и производства. Но между ними есть и довольно значительные различия. Так, технополисы представляют собой специально построенные научные городки, обычно расположенные недалеко от крупных городов и отличающиеся выгодным географическим положением. Далее, для технополисов характерен большой набор выполняемых функций: здесь и наука, и про-

изводство, и подготовка научных и управленческих кадров, и выполнение всех стадий НИОКР. Соответственно, технополисы имеют гораздо более широкую специализацию, охватывающую не одно, а несколько разных направлений. Наконец, их финансируют уже не малые частные фирмы, а крупные корпорации и государство. Одно из требований к технополисам — обеспечение благоприятных, комфортных условий для жизни и работы сотрудников. Другое непереносимое условие — высокоразвитая инфраструктура, включая информационную. Появление технополисов также тесно связано с государственной региональной политикой, проводимой в большинстве стран мира.

В экономически развитых странах технополисы появились в начале 50-х годов XX века, причем их родиной следует считать США, где почти одновременно возникли два крупнейших и наиболее известных технополиса: Кремниевая, или Силиконовая, долина (Силикон-Вэлли) в Калифорнии, к югу от Сан-Франциско и «Шоссе-128» в Бостоне. Начало создания Силикон-Вэлли положил расположенный рядом Стэнфордский университет, который в 1951 году создал здесь небольшой научно-исследовательский парк. Но после того как поблизости появились крупные промышленные предприятия, включая завод вычислительных машин, число фирм стало быстро возрастать. Уже к 1980 году практически вся долина Санта-Клара была застроена небольшими, одно-двухэтажными зданиями, число сконцентрированных здесь фирм превысило 3000, а численность персонала — 200 тыс. человек. Поскольку все эти фирмы ориентируются на производство электронной техники, долина получила наименование Кремниевой или Силиконовой.

На формирование технополиса «Шоссе-128», которое окольцовывает г. Бостон, решающее влияние оказали находящийся в его пригороде старейший в США Гарвардский университет и Массачусетский технологический институт (МТИ) — крупнейший центр электроники и других наукоемких отраслей. Успешный опыт работы этих двух технополисов привел к появлению в США других силиконовых долин, берегов, лесов и др. (рис. 2).



Рис. 2. «Силиконовые долины» в США (по Ш. Тацуно) [6, с. 84]

Вслед за США «парковый бум» начался в Западной Европе. При этом на первом этапе научные и технологические парки создавались либо в таких классических университетских городах, как Кембридж в Англии, Гейдельберг в Германии, Лейден в Нидерландах, Женева в Швейцарии, либо в столицах и других крупных городах — таких как Лондон и Эдинбург в Великобритании, Париж и Лион во Франции, Берлин, Гамбург, Мюнхен в Германии, Рим, Милан, Турин в Италии. На втором этапе, который характеризовался усилением прикладных разработок, научно-технологические центры стали возникать в старопромышленных районах, таких как Рурская область в Германии, Мидленд, Ланкашир, Йоркшир в Англии. А на третьем этапе, на новом витке развития НТР, начал возникать заметный территориальный отрыв центров науки от центров образования и промышленности. Новые центры стали возникать и в староосвоенных районах и в районах сравнительно нового освоения. Как показали исследования, главными причинами, повлиявшими в этот период на формирование технопарков и технополисов, стали: 1) наличие хорошей транспортной и информационной инфраструктуры; 2) наличие квалифицированных научно-технических кадров; 3) наличие развитой финансово-предпринимательской системы; 4) наличие благоприятной экологической обстановки. Все эти факторы способствовали повышению качества научных исследований, формированию особо привлекательного общего имиджа технопарка или технополиса. В результате и в Западной Европе сложилась довольно густая сеть технопарков и технополисов (рис. 3).



**Рис. 3. Центры размещения научных, технологических парков и технополисов в Западной Европе [5, с. 83]**

Из рисунка 3 вытекает, что технополисов в Западной Европе сравнительно немного. Для примера можно привести Францию, где в качестве технополисов фигурируют Большой Париж (Иль-де Франс), Лион, Монпелье с их университетами и другими вузами. Но особый интерес представляет созданный на юге страны, в районе Ниццы специально спланированный технополис София-Антиполис. Теперь он концентрирует сотни фирм, специализирующихся на электронике, информатике, фармацевтике и др.

Вслед за США и Западной Европой формирование технополисов началось в Японии. В начале 70-х годов первый крупный технополис возник к северо-востоку от Токио, где был построен новый научный городок Цукуба, ставший крупнейшим в стране центром научных исследований и разработок с десятками различных учебно-научных учреждений, включая два университета, национальный образовательный институт, центр телекоммуникационных систем, космический центр, институт исследования окружающей среды и т. д. А в начале 80-х годов на основе опыта Силикон-Вэлли и Цукубы была разработана обширная программа «Технополис», в 1983 году ставшая законом. Среди префектур страны был проведен конкурс заявок.

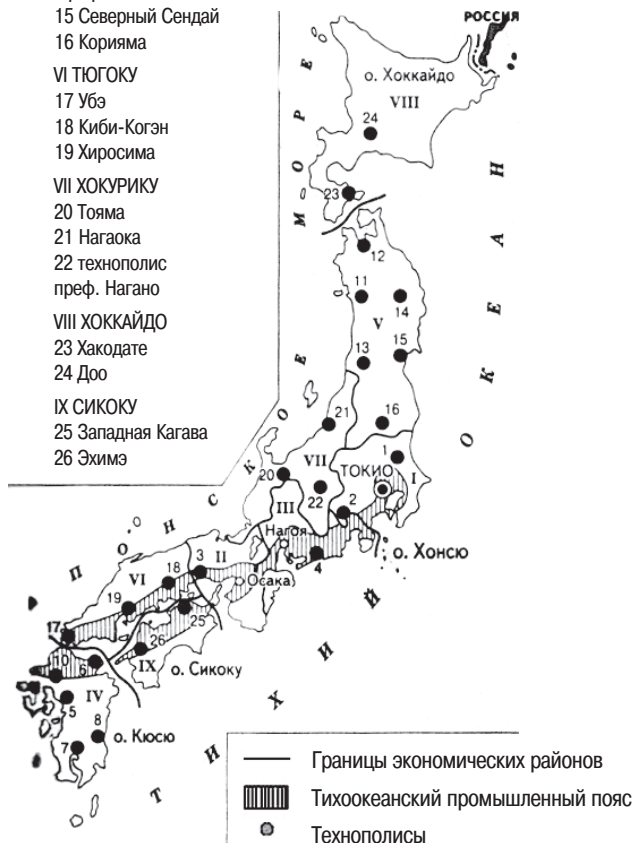
Японские технополисы иногда называют *классическими*, поскольку перед их созданием были четко сформулированы основные критерии их размещения:

- близость (не более 30 минут езды) к «материнскому» городу с населением 150–200 тыс. человек;
- близость к аэропорту (международному аэропорту) и скоростной железной дороге;
- наличие базового университета, осуществляющего подготовку кадров в области высоких технологий;
- сбалансированный набор промышленных зон, научно-исследовательских институтов и жилых кварталов;
- усовершенствованная информационная сеть, благоприятные условия для жизни, способствующие творческой научной работе;
- планирование с участием всех трех заинтересованных сторон: бизнеса, университетов и местных властей.

Анализ рисунка 4 позволяет сделать вывод о том, что большинство технополисов Японии было размещено за пределами сверхиндустриализированного и сверхурбанизированного Тихоокеанского пояса этой страны, зачастую в периферийных префектурах.

В дальнейшем технопарки и технополисы появились и в развивающихся странах. В первую очередь это относится к новым индустриальным странам Азии (Малайзия, Таиланд, Индонезия, Филиппины) и к странам Латинской Америки (Манаус в Бразилии). Но, тем не менее, говоря о технополисах и технопарках, обычно выделяют три их главные модели: американскую, европейскую и японскую.

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| I КАНТО             | 14 технополис      |
| 1 Уцуномия          | преф. Иватэ        |
| 2 Кофу              | 15 Северный Сендай |
| II КИНКИ            | 16 Корияма         |
| 3 Западная Харима   | VI ТЮГОКУ          |
| III ТОКАЙ           | 17 Убэ             |
| 4 Хамамацу          | 18 Киби-Когэн      |
| IV КЮСЮ             | 19 Хиросима        |
| 5 Кумамото          | VII ХОКУРИКУ       |
| 6 Кэнхоку-Кунидзаки | 20 Тояма           |
| 7 Кокубу-Хиято      | 21 Нагаока         |
| 8 Миядзаки          | 22 технополис      |
| 9 Сасебо            | преф. Нагано       |
| 10 Курумэ-Тосу      | VIII ХОККАЙДО      |
| V ТОХОКУ            | 23 Хакодате        |
| 11 Акита            | 24 Доо             |
| 12 Аомори           | IX СИКОКУ          |
| 13 технополис       | 25 Западная Кагава |
| преф. Ямагата       | 26 Эжимэ           |



**Рис. 4. Размещение технополисов Японии (по Ш. Тацуно) [6, с. 255]**

Однако в России сложилась в значительной мере своя модель территориальной организации науки, в которой понятия о технополисах и технопарках встречаются сравнительно редко. Вместо этого в научный обиход вошло понятие о *городе науки*, или *наукограде*. Первые города науки стали возникать в СССР уже довольно давно. В качестве примеров можно привести Новосибирский научный центр (Академгородок), Обнинск или десять «закрытых» городов Минатома (Арзамас-15, Пенза-19, Свердловск-45, Челябинск-70 и т. д.), которые в середине 90-х годов были рассекречены и переименованы в Саров, Заречный, Лесной и т. д. Однако официальный закон о наукоградах был принят Государственной думой только в конце 2008 года. В нем дается определение наукограда как муниципального образования со статусом городского округа, имеющего высокий научно-технический потенциал с градообразующим научно-производственным комплексом [1, с. 176]. В наши дни общее число наукоградов в России достигает 75. Более 30 из них расположены в пределах Московского столичного региона (рис. 5).



**Рис. 5. Наукограды Московского столичного региона [1, с. 80]**

Среди наукоградов Московского региона наиболее известны Дубна, Зеленоград, Королев, Черноголовка, Жуковский, Троицк, Протвино, Пущино, Дзержинский. Как вытекает из рисунка 5, для российских наукоградов характерны семь направлений *градообразующей специализации*: 1) авиаракетные и космические исследования; 2) электроника и радиотехника; 3) автоматизация, информационные технологии и приборостроение; 4) химия, химфизика и новые материалы; 5) ядерный комплекс; 6) энергетика; 7) биотехнология и сельскохозяйственные науки. Такую же специализацию имеют и остальные наукограды России, 9 из которых расположены на Урале, по 7 – на Европейском Севере и в Западной Сибири, 4 – в Восточной Сибири, 3 – в Поволжье и по одному на Северном Кавказе и Дальнем Востоке. Общая численность населения российских наукоградов – около 5 млн человек.

Наукограды – определяющее звено в инфраструктуре научных знаний России. Но в действительности она еще сложнее и разветвленнее. Надо учитывать, что в 2005 году Госдума РФ приняла закон «Об особых экономических зонах (ОЭЗ)», которые дополнили арсенал научных центров России. Постановлениями Правительства РФ было утверждено довольно большое число ОЭЗ, которые подразделяются на четыре типа: 1) промышленно-производственные; 2) технико-внедренческие; 3) туристско-рекреационные; 4) портовые. С экономикой знаний тесно связаны два первых из этих типов, сведения о которых приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Особые экономические зоны РФ**

Название	Местоположение	Площадь, га	Специализация
<i>И. Промыленно-производственные</i>			
1. «Липецк»	Липецкая область	1024	Готовые металлические изделия, машиностроение. Производство транспортных средств, оборудования и композитных стройматериалов
2. «Елабуга»	Татарстан	1997	Производство автомобилей и автокомпонентов. Нефтехимия. Строительные материалы. Товары народного потребления
3. «Тольятти»	Самарская область	660	Автомобилестроение и производство компонентов. Строительные материалы
4. «Титановая долина»	Свердловская область	584	Машиностроение. Механообработка. Авиастроение. Химическая промышленность. Фармацевтическая промышленность. Стройиндустрия
<i>II. Техничко-внeдpенчecкe</i>			
5. «Дубна»	Московская область	188	Программное обеспечение. Информационные технологии и телекоммуникации. Нанотехнологии. Ядерные технологии. Биотехнологии
6. «Санкт-Петербург»	г. Санкт-Петербург	129	Информационные технологии и телекоммуникации. Медицинские технологии. Нанотехнологии. Точное приборостроение
7. «Томск»	г. Томск	207	Информационные технологии и электроника. Медицина и биотехнологии. Нанотехнологии и наноматериалы. Ресурсосберегающие технологии
8. «Зеленоград»	г. Москва	150	Микросистемная техника. Производство печатных плат. Сверхточная сборка электронных изделий и аппаратуры. Механообработка электронных изделий. Испытания и измерения

Можно добавить, что список ОЭЗ России продолжает расширяться. Например, планируется создать промышленно-производственные зоны в Рязанской и Псковской областях. Первая из них будет ориентирована на строительную отрасль и производство бытовой техники, а вторая, вероятнее всего, будет развивать импортозамещение и производство радиотехники.

Наконец, необходимо сказать еще об одном новшестве в составе научной инфраструктуры России — об *инновационном центре (иннограде)* «Сколково» — современном научно-техническом комплексе по разработке и коммерциализации новых технологий. Идея создания этого иннограда возникла в



2009 году, закон о нем был принят в сентябре 2010 года. Среди мест, где может быть построен этот аналог американской Силиконовой долины, рассматривались Томск, Новосибирск, Санкт-Петербург, Обнинск, а также территории в непосредственной близости от Москвы. А в окончательном варианте остановились на деревне Сколково, расположенной в восточной части Одинцовского района Московской области, в 22 км к западу от МКАД. (С 1 июля 2012 года эта территория вошла в состав Москвы.) Основу нового иннограда составят пять кластеров, соответствующих пяти главным направлениям развития инновационных технологий: 1) кластер биомедицинских технологий; 2) кластер энергоэффективных технологий; 3) кластер информационных и компьютерных технологий; 4) кластер космических технологий и 5) кластер ядерных технологий. В 2011 году уже начал работать Открытый университет Сколково. Совместно с Массачусетским технологическим институтом (США) создается Сколковский институт науки и технологий (СИНТ), который станет первым международным исследовательским университетом, способным интегрировать бизнес и инновационную деятельность в образовательную программу. В институте будут одновременно обучаться 1200 студентов, работать 200 преподавателей со всего мира, а обучение будет вестись на английском языке.

Партнерами инновационного центра «Сколково» в России уже являются многие ведущие университеты и институты страны, Роскосмос, академия медицинских наук и другие организации, а в международном сотрудничестве участвуют такие корпорации, как IBM, «Майкрософт», «Боинг», «Интел» (США), «Сименс» (Германия), «Нокиа» (Финляндия) и др.

К понятию о научно-инновационной инфраструктуре, по всей видимости, следует отнести и *венчурные (рисковые) фирмы*, широко распространенные в развитых странах. Венчурная фирма представляет собой малое предприятие, занятое инновационным бизнесом, связанным с риском. Такие фирмы функционируют на основе венчурного (рискового) капитала и создаются для разработки конкретной научной или технологичной идеи с последующей передачей нововведения в производство. Следовательно, продуктом венчурных фирм являются инновации в области научных исследований, технологии, видов продукции, организации производства, маркетинга. С окончанием работы над тем или иным продуктом фирма может прекратить свое существование, и действительно, многие небольшие фирмы разоряются. Первое место в мире по количеству венчурных фирм занимают США, где их тысячи.

В заключение кратко скажем об инфраструктуре **информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)**, которые в значительной степени определяют характер современного развития человеческого общества. ИКТ неразрывно связаны с наукоемкими высокими технологиями. Что касается территориального охвата, то в наши дни фактически уже создано *глобальное информационное пространство*. В структуре ИКТ можно выделить две группы подотраслей: старые и новые. К числу старых, традиционных подотраслей относится, например, стационарная телефонная связь, которая тоже

продолжает развиваться: общее число таких телефонов в мире в 2011 году достигло 1,9 млрд штук. Но еще быстрее развиваются *новейшие подотрасли ИКТ*, что можно продемонстрировать на двух примерах. Первый из них — *мобильная (сотовая) связь*. Она появилась только в самом конце 80-х годов, а в 2011 году количество «мобильников» достигло уже 6 млрд (в том числе в развитых странах — 1,5 млрд, в развивающихся — 4,5 млрд). Но если использовать показатель числа мобильных телефонов из расчета на 100 жителей, который чаще применяется в международной статистике, то преимущество развитых стран оказывается достаточно явным: в среднем для мира этот показатель в 2011 году составлял 86,7, в развитых странах 117,8 и в развивающихся — 78,8. В России он тоже весьма высокий — 166 [7, с. 30].

При всем значении мобильной связи еще большую роль в современном мире играет *Всемирная телекоммуникационная система Интернет*, которую называют также Всемирной паутиной (World-Wide Web или сокращенно www). Главная идея Интернета — свободное распространение информации и установление контактов между людьми. Интернет, появившийся как одна из технологий связи, со временем превратился в своего рода метатехнологию. Вот почему в обиход вошло выражение «интернет-революция». Распространение Интернета в мире характеризуется следующими показателями. В 2011 году число пользователей Интернета в экономически развитых странах составило 915 млн, а в развивающихся (с учетом их большого перевеса в численности населения мира) — 1505 млн. Но если воспользоваться данными о числе интернет-пользователей из расчета на 100 жителей, то соотношение между двумя группами стран окажется совершенно другим: в экономически развитых странах этот показатель составляет 73,8, а в развивающихся — 26,3 [7, с. 40].

Если теперь обратиться к сравнению отдельных стран, то можно использовать два показателя — абсолютный и относительный. Первый из них характеризует число пользователей Интернета. А продемонстрировать его лучше всего на примере стран-лидеров (табл. 2).

Таблица 2

**Десять стран-лидеров по числу пользователей Интернета, 2011**

Страна	Число пользователей, млн чел.
Китай	111,5
США	89,1
Россия	59,7
Франция	21,2
Бразилия	21,0
Великобритания	20,5
Германия	20,0*
Индия	18,7
Респ. Корея	17,8
Италия	13,4

\* 2006

Второй, относительный показатель, не менее важен. Он показывает долю домохозяйств, имеющих выход в Интернет. По этому показателю лидируют в мире четыре региона — Западная Европа, Северная Америка, Восточная Азия (Япония и Респ. Корея) и Австралия, где находятся все страны мира, имеющие долю домохозяйств с Интернетом превышающую 70 %. Страны с долей от 50 до 70 % находятся в Южной и Центрально-Восточной Европе. Страны с долей от 25 до 50 % представлены, прежде всего, Россией, Балканскими странами, Бразилией, Турцией, Египтом, Марокко. В остальных странах мира эта доля ниже 20 %.

В заключение необходимо отметить, что такой прирост в сфере ИКТ был бы невозможен не только без персонального компьютера и перехода на цифровой язык, но и без применения новых способов самой передачи информации. К числу главных инноваций, обеспечивших прорыв в секторе ИКТ, следует отнести передачу информации с помощью лазера по волоконно-оптическим кабелям и тем более спутниковую связь (система GPS в США и система ГЛОНАС в России). Безусловно, в этой сфере можно ожидать и других революционных преобразований.

The study provides a detailed consideration of the knowledge economy as a phenomenon of the post-industrial society and its components like education, highly developed RAND and ICT sectors. Special attention is given to an almost neglected problem of the knowledge economy infrastructure.

**Keywords:** knowledge economy, innovative activity, corporate higher educational institutions, technoparks and technopolises, science cities, venture firms, global information space.

## Список литературы

1. *Агирречу А. А.* Наукограды России: история формирования и развития / А. А. Агирречу. — М. : МГУ, 2009.
2. *Арыстакбекова А. Т.* Экономика, основанная на знаниях / А. Т. Арыстакбекова // Мировая экономика и международные отношения. — М., 2008. — № 6.
3. *Лиферов А. П.* Корпоративные структуры в системе непрерывного профессионального образования / А. П. Лиферов. — М. : РАО, 2009.
4. *Максаковский В. П.* Экономика знаний / В. П. Максаковский. — Смоленск : «Универитум», 2012.
5. *Максаковский В. П.* Географическая картина мира. Кн. 1 / В. П. Максаковский. — М. : Дрофа, 2008.
6. *Максаковский В. П.* Географическая картина мира. Кн. 2 / В. П. Максаковский. — М. : Дрофа, 2009.
7. Международный союз электросвязи. Измерение информационного общества [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.itu.int](http://www.itu.int)
8. Российский инновационный индекс. — М. : Минобрнауки, 2011.
9. Россия в цифрах. Краткий статистический сборник. — М. : Росстат, 2012.
10. *Томских А. А.* Высшее профессиональное образование в России сегодня / А. А. Томских // География в школе. — М., 2012. — № 3.

---

---

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Г. С. Вяликова, М. З. Костякова*

## Концептуальные идеи представителей антрополого- гуманистического направления о педагогическом стимулировании

В статье освещается антрополого-гуманистическое направление концепции педагогического стимулирования, представленного именами таких выдающихся ученых, как П. П. Блонский, К. Н. Венцель, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, Н. Ю. Войтонис и другие, дается сравнительно-сопоставительный анализ их основных позиций, раскрывающих авторское видение сущности, содержания, функций педагогического стимулирования.

**Ключевые слова:** стимул, педагогическое стимулирование, концепция педагогического стимулирования, антрополого-гуманистическое направление, мотив, поведение.

Современный гуманистический подход к педагогическому процессу предполагает, что педагог не только воспитывает и учит, но и актуализирует и стимулирует стремление учащегося к саморазвитию и самовоспитанию, создает условия для самосовершенствования. Педагогическое стимулирование позволяет, опираясь на природу ребенка, организовать процесс воспитательного воздействия таким образом, чтобы он органично вписывался в структуру его мотивационно-потребностной сферы. Это в значительной степени актуализирует исследование проблемы педагогического стимулирования. Развитие идей педагогического стимулирования находится в прямой зависимости от процессов демократизации общества, от роли человека в системе социальных ценностей.



Педагогическое стимулирование представляет собой сложный комплекс социально и психологически детерминированных средств, методов и приемов воздействия на личность с целью формирования у нее мобилизационной готовности к самосозиданию, саморазвитию, самосовершенствованию.

Педагогическое стимулирование предполагает актуализацию природных свойств и качеств субъекта, ибо человек наделен богатейшим внутренним миром, который ожидает «извне прикосновения, чтобы дать трещину и обнаружить свое содержание» (В. В. Розанов).

Это «извне прикосновение» может рассматриваться как внешний побудитель, своеобразный толчок, то есть стимул, вызывающий соответствующие формы поведения. Педагогическое значение стимула заключается в том, что он «предполагает преднамеренное, целенаправленное влияние на определенные потребности и мотивационную сферу воспитанников... рассчитан на возникновение соответствующей ответной реакции этой сферы, переходящей в действие... обязательно несет в себе эмоциональный заряд, выражающийся в конкретной форме, способной вызвать у воспитанников отвечающее педагогической цели эмоциональное состояние» [8, с. 43].

Педагогическое стимулирование направлено на использование особой методики и организации учебно-воспитательного процесса, ставящего в центр внимания ученика с признанием присущих ему свойств и качеств уникальной личности, действия которой основаны на принятии внешнего побуждения.

Педагогическое стимулирование позволяет, опираясь на природу ребенка, организовать процесс воспитательного воздействия таким образом, чтобы он органично вписывался в структуру его мотивационно-потребностной сферы. При этом создаются условия, при которых нет необходимости понуждать ученика к какой-либо деятельности (интеллектуально-познавательной, художественно-творческой, спортивной, трудовой, общественно полезной и т. д.). Он с удовольствием включается в предложенную ему систему особых отношений, затрагивающих его глубинные интересы и стремления, потому что оказался в ситуации свободного выбора действий.

С. Л. Рубинштейн, раскрывая природу стимула, писал: «...по приказу даже не по чужому, а такому, который даешь себе сам, — никогда и ничего не полюбишь и не разлюбишь; прямым воздействием тут ничего не сделаешь... нельзя наказать себе, чтобы появилось какое-то чувство и по заказу непосредственно вызвать его, но можно... сознательно строить свою жизнь, направляя ее на совсем другие, объективные цели, так, чтобы соответствующие чувства произвольно, естественно возникли и чтобы, не будучи прямой целью действий, они стали необходимым результатом жизни» [10, с. 172].

Это высказывание видного отечественного психолога касается двух аспектов проблемы формирования личности: субъективного и объективного. Субъективный аспект связан с проявлением сознания, в частности, осмысления необходимости перемен в духовно-нравственном преобразова-

нии личности. Объективный аспект выходит на внешние факторы, то есть систему стимулов, побуждающих человека к активному самотворчеству и самовыражению.

Все это имеет особое значение в условиях реформистского преобразования различных сторон российской действительности и бытия, когда с неизбежностью встает генеральный вопрос о том, как сформировать человека, обладающего широким диапазоном личностно-профессиональных качеств, позволяющих ему органично вписаться в окружающий социум.

Одним из направлений педагогического стимулирования, получившим широкое распространение в 20-е годы XX столетия, выступает антрополого-гуманистическое направление, наиболее характерной чертой которого является использование педагогической наукой концепций и обобщений психологии. В эту известную научную школу объединились видные теоретики этого направления: П. П. Блонский, К. Н. Венцель, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, Н. Ю. Войтонис и др.

Видным сторонником антрополого-гуманистического направления в развитии концепции педагогического стимулирования, понимания его сущности и методов является П. П. Блонский. Он был глубоко убежден в том, что законы развития ребенка очень тесно связаны с законами развития его организма, вызванными действием наследственного фактора, и трактовал воспитание как развитие природных потенций детского организма. При этом ученый подчеркивал, что воспитание необходимо строить не только на закономерностях развития детской психики, но и с учетом соматических структур организма. П. П. Блонский в своих взглядах опирался на открытия таких видных ученых в области педагогической антропологии, как А. Вейсман, В. Вейслинг, Ф. Галтон, П. Ломброзо, Т. Морган, Т. Рибо, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др. Но, разделяя их точку зрения на организацию процесса воспитания и обучения в соответствии с особенностями развития детского организма, он был одним из первых, кто осознал необходимость перемен во взгляде на традиционную систему воспитания, которая должна быть основана на генетической психологии.

В своих работах П. П. Блонский анализирует эволюцию психического развития личности, стремится понять ее причины и выявить стимулы, которые определяют активизацию развития естественных процессов психического созревания ребенка, рассматривает побуждающую функцию педагогических стимулов для выяснения общих закономерностей психического развития личности. Считая, что формирование личности обусловлено взаимодействием организма с социальной и природной средой, ученый сосредоточил свое внимание на изучении механизма этого взаимодействия. В результате своих исследований П. П. Блонский пришел к выводу, что в основе механизма взаимодействия организма и среды лежит способность тех или иных средовых воздействий вызывать функциональное раздражение врожденных свойств и структур организма. Эти раздражения П. П. Блонский и называл стимулами,

к числу которых он относил не только объективные, присущие социальной среде факторы, но и специально организованные в целях формирования и воспитания личности способы воздействия. Он полагал, что стимулирование дает возможность усиления и торможения темпа и интенсивности проявления врожденных качеств.

Основным фактором развития человека П. П. Блонский считал его генотип, а целью воспитательной деятельности — усиление или ослабление темпа развития личности и содействие более активному проявлению индивидуальных качеств, то есть стимулирование. Он утверждал, что «воспитание ребенка есть прежде всего вопрос организации среды, ибо ребенок воспитывается посредством приспособления к среде, которая непрестанно стимулирует развитие его врожденности» [1, с. 46]. По убеждению П. П. Блонского, авторитарное воспитание, опирающееся только на силу внешних воздействий, формирует человека по образу и подобию, установленному «свыше», не принимая во внимание заложенные в организм ребенка закономерности его психосоматического развития и действуя иногда наперекор им. Такое внешнее воздействие он не признавал стимулом. Таким образом, очевидно, что в своих взглядах П. П. Блонский был близок к идеям сторонников «свободного воспитания», полагавших, что воспитание призвано способствовать выявлению «естественных» реакций ребенка, поддерживать его в тех усилиях, которые он сам создает для своего развития. Такое определение стимулов формирования личности совпадало с взглядами на воспитание, высказанными ранее И. Г. Песталоцци, Ф. Фребелем, А. Френе и др. Ученый утверждал, что педагогические стимулы благодаря своему содержанию, отражающему объективные свойства окружающей среды, присущие ей культурно-исторические ценности, действуют на ребенка как побудители не только его биологического, но и социально-нравственного развития. Поэтому, по мнению П. П. Блонского, содержание педагогических стимулов должно отражать приоритетные в данной социальной среде ценности науки, искусства, морали, религии, способствуя развитию духовности внутреннего мира человека.

В своей работе «Введение в воспитание ребенка» он одним из первых в советской педагогике высказал мысль о том, что «культурные ценности в качестве стимулов развития ребенка стимулируют истинно человеческое, специфически человеческое развитие воспитанника и именно в этом состоит главное педагогическое назначение науки, искусства, морали и религии» [1, с. 69]. Следовательно, школа как специально организованная социально-педагогическая среда должна представлять собой систему побудителей и регуляторов деятельности учащихся, наиболее соответствующих их возрасту и индивидуально-психологическим особенностям.

Уже в середине 20-х годов П. П. Блонским было сформулировано положение, выражавшее его принципиальную позицию по вопросу взаимоотношения внутренних и внешних стимулов развития личности. Суть их взаимодействия он определял как непосредственную зависимость измене-

ния внутреннего мира личности от внешних стимулов, способных оказывать существенное влияние на характер внутренних изменений, на их темп, индивидуальную вариативность, интенсивность протекания.

Разрабатывая концепцию педагогического стимулирования, сторонники антрополого-гуманистического направления ее развития неоднократно ставили вопрос о том, что если «воспитание есть преднамеренно организованное длительное воздействие на развитие данного организма», то имеется объективная необходимость в разработке особой отрасли педагогической науки о способах и приемах этого воздействия — педагогической технологии. Разработкой педагогических технологий в это время занимались Г. С. Геллерштейн, Шпильрейн и другие, которые осуществляли поиск таких педагогических приемов, благодаря которым природные свойства личности получают наиболее эффективные побуждения для своего развития. Большинство из них представляло механизм стимулирующего воздействия следующим образом:

- путем усовершенствования внешних объективных условий воспитания и обучения, программ и методов преподавания;
- путем выработки целесообразных внутренних условий, благоприятных для восприятия и усвоения впечатлений, усовершенствования функций активного внимания, деятельности памяти, повышения интереса к занятиям, развития наблюдательности, выработки желательного направления воли и навыков мысли.

Рассматривая механизм организации педагогического влияния, стимулирующего развитие организма, представители антрополого-гуманистического направления, в частности П. П. Блонский, пришли к выводу, что закономерности применения стимулирующего влияния должны соотноситься с основными психофизиологическими особенностями организма. Они убедительно доказали возможность и необходимость такого влияния, которое освобождает и облегчает проявление естественных потенций человека, активизирует их реализацию и закрепление в различных способах взаимодействия с окружающим миром.

П. П. Блонский утверждал, что непременным требованием к организации стимулирующего воспитательного воздействия является знание механизма развития личности. Он выделил основные условия его применения: стимулы должны быть сориентированы на знание самых мельчайших черт врожденных особенностей ребенка; стимулы должны быть нацелены на конкретную, реально существующую личность, а не абстрактное представление о ней; применение стимулов необходимо основывать на знании противоречий и сложностей личностного развития и установленных законов развития ребенка.

Для того чтобы правильно понять и оценить место и значение антрополого-гуманистического направления в развитии концепции педагогического стимулирования, необходимо обратиться к идеям и взглядам одного из наиболее ярких его представителей — П. Ф. Каптерева. Он был



убежденным сторонником признания огромной роли наследственного потенциала человека, его развития, утверждая: «То, чем личность может быть, потенциально скрыто в ней с первого дня рождения и становится действительным лишь после того, как известные стороны ее существа разовьются под влиянием опыта» [4, с. 107]. Целью педагогики П. Ф. Каптерев считал изучение внешних и внутренних факторов человеческого развития, того, каким образом внутренние факторы изменяются под влиянием внешних. Он полагал, что педагогическое стимулирование должно отвечать на важнейший вопрос: могут ли внешние факторы вызвать изменение внутреннего потенциала личности, и если да, то как происходит этот процесс и каковы его закономерности? В качестве побудителей развития личности П. Ф. Каптерев признавал стимулы внешней среды, вытекающие из процесса взаимодействия человека с окружающим его миром. Большое значение для правильного понимания действия стимулов имеет вывод П. Ф. Каптерева о том, что «в наш душевный организм ничего нельзя внести извне; внешними возбуждениями его только можно вызвать на собственную деятельность» (цит. по: [8, с. 216]). Он придавал большое значение стимулам как побудителям собственной деятельности личности и определил механизмы их интериоризации, в которой видел основное условие проявления стимулирующей деятельности.

Наиболее значимым вкладом в развитие концепции педагогического стимулирования являются сформулированные П. Ф. Каптеревым требования к самому стимулу — сложность или простота восприятия стимула и производимая им сила впечатления на личность. Он всесторонне проанализировал процесс реагирования человека на внешний стимул и выделил его специфические особенности, подчеркнув, что раздражительность не исчерпывает все виды деятельности человека, побуждаемые стимулами, наряду с ней необходимо развивать в ребенке способность к творческим процессам. В своих работах П. Ф. Каптерев уточнил значение эмоционально-чувственного компонента процесса стимулирования как фактора, существенно повышающего эффективность стимулирования, причем его влияние распространяется в большей мере на оценочную содержательную сторону восприятия и реагирования на стимул. Он одним из первых в отечественной педагогике раскрыл побудительную силу интеллектуальной и нравственной вооруженности человека: «Убеждения, внутренний закон совести, общественное начало деятельности человека суть не что иное, как практический разум, разум воли, действий, поступков» [4, с. 353].

Характерной чертой концепции педагогического стимулирования, модель которого была представлена П. Ф. Каптеревым, стало глубокое изучение деятельности сознания. Его важнейшая функция состоит прежде всего в формировании способности оценивания мотивов деятельности, что обусловило пристальное внимание П. Ф. Каптерева к изучению психологической составляющей процесса стимулирования. Отличительной особенностью его взглядов в трактовке педагогического стимулирования является решитель-

ный отказ от бихевиористических представлений «стимул — реакция». Он убедительно доказал, что ведущую роль в системе формирования мотивации деятельности играют способности человека направлять свои усилия на достижения отобранных сознанием мотивов, стимулирующих общественно полезную и нравственно ценную деятельность личности.

Анализируя и сравнивая позиции П. Ф. Каптерева и П. П. Блонского по отношению к концепции педагогического стимулирования, можно сделать следующие выводы: при наличии общих подходов и идей, связанных с установлением зависимости эффективности действия стимулов как побудителей внешнего (объективного) плана от внутреннего (субъективного) мира личности, в их позициях существует немало различий и своеобразий. П. Ф. Каптерев уделяет пристальное внимание исследованию механизмов интериоризации стимулов с точки зрения педагогической психологии, что усиливает антропологический аспект концепции педагогического стимулирования. Если для П. П. Блонского характерной чертой являлась определенная тенденция к политизации его трактовки, то позиция П. Ф. Каптерева основывалась на резком противопоставлении педагогики политике. Он утверждал: изучение законов генезиса природы человека и использование их в стимулировании развития личности должно быть для педагога важнее любой политической доктрины, что свидетельствует о гуманистической сущности подхода П. Ф. Каптерева к пониманию процесса педагогического стимулирования.

Важный вклад в развитие концепции педагогического стимулирования и выделение его в самостоятельное направление внес выдающийся ученый М. М. Рубинштейн. «Все развитие личности, — утверждал М. М. Рубинштейн, — стоит в прямой зависимости от существования соответствующей среды, общества, людей и возможности взаимодействовать с ними... Это, конечно, не означает, что социальная среда создает всего человека, но без нее он не может развернуть своих возможностей» [11, с. 128]. Анализируя исторический генезис развития личности, М. М. Рубинштейн доказывал, что только понимание природы человека как развивающегося, деятельного человека определяет успех действия внешних, социальных стимулов. Он подчеркивал тот факт, что человек не может быть существом только биологическим, или только социальным, — все грани его природы находятся в органическом единстве и определяют основные требования к способам использования внешних стимулов в воспитательном процессе. Целью использования педагогических стимулов должна быть активизация деятельности человека, регулирование ее интенсивности и активности. Так же как П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель и другие, М. М. Рубинштейн рассматривает стимулы внешней среды как побудители генетически обусловленных качеств личности. Исследователь высоко оценивал значение внутренних, личностных побуждений жизнедеятельности человека и предлагал организовать воспитательный процесс таким образом, чтобы «...истинным двигателем новой школы стал собственный многосторонний интерес ученика» [11, с. 45]. Основным

содержанием педагогического стимулирования, полагал М. М. Рубинштейн, является побуждение свободного развития природных дарований человека. Он выступал сторонником организованного процесса педагогического стимулирования, стремясь наполнить трактовку его содержания гуманистическим смыслом. Заслуживают внимания взгляды М. М. Рубинштейна на педагогическое стимулирование как механизм активизации проявления личностного потенциала. Стимулирование он рассматривал как эффективный метод активизации функционирования генетически обусловленных структур организма под влиянием положительных условий социальной среды.

Во многом обогатил концепцию педагогического стимулирования видный представитель отечественной теории «свободного воспитания» К. Н. Вентцель. Он исходил из того, что усовершенствование человека возможно путем создания таких внешних педагогических условий, которые стимулировали бы его свободное творческое развитие. Ученый был убежден, что основной сферой воспитания должно быть исследование специфики организации воспитательного воздействия на внутренний мир ребенка. Целью педагогического стимулирования К. Н. Вентцель считал активизацию личностного стремления к целостности, к гармонии проявления всех своих потенций. Главным в организации педагогического стимулирования, по его мнению, является «не умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу, а деятельное содействие тому, чтобы тот или иной образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке во всей его психической и физической организации, принял путем самопроизвольного органического роста и развития, ясные, резко выпуклые и отчетливые формы» (цит. по: [5, с. 219]).

Отличительной чертой трактовки сути педагогического стимулирования К. Н. Вентцеля было признание им абсолютной необходимости побудительного воспитательного воздействия на естественный рост человека, поскольку только оно обеспечивает «пробуждение дремлющих в самом ребенке творческих сил» [3]. На протяжении всей своей педагогической деятельности он отрицал какое-либо насилие над природой ребенка. К. Н. Вентцель рассматривал стимул как способ активизации тенденции роста и развития, определяющиеся генетически обусловленными задатками природы ребенка. Он уделял большое внимание вопросам формирования нравственно-эмоционального компонента процесса психического опосредования и видел в нравственности следование этическим заповедям, приносящим личности глубокое удовлетворение. К. Н. Вентцель был убежден, что только стимулирующее воздействие может быть отнесено к категории нравственного, которое не ущемляет естественных проявлений индивидуального в человеке, даже в угоду «общим интересам», а «ведет к гармонии индивидуального с социальным или всеобщим» (цит. по: [5, с. 223]).

Одной из существенных особенностей трактовки педагогических стимулов К. Н. Вентцелем было их понимание как пускового организма в процессе

самореализации и саморазвития природных сил организма человека. Но такое понимание педагогических стимулов было характерно для ранних этапов творческих поисков К. Н. Вентцеля. В дальнейшем развитие его концепции педагогического стимулирования шло к трактовке стимулов как регуляторов проявления внешней и внутренней детерминации деятельности личности, а затем к признанию особого значения педагогического стимулирования в качестве специфического инструмента, обладающего рядом уникальных характеристик.

Глубже понять природу психологического механизма, при помощи которого осуществляется стимулирование развития человеческой личности, помогает анализ концепции Н. Ю. Войтониса.

Н. Ю. Войтонис, исследуя взаимодействие организма с внешней средой, пришел к выводу о необходимости изучения тех «пружин человеческой личности, которые приводятся в движение факторами внешней среды». При этом следует учитывать «их сравнительную силу, направленные действия, законы формирования» (цит. по: [5, с. 105]).

Ученый справедливо полагал, что среда как, безусловно, стимулирующий фактор неоднозначно воздействует на поведение человека, реакция которого проявляется во внутренней (природной) организации. Иначе говоря, не всякий внешний раздражитель вызывает мгновенные адекватные действия индивида. По этому поводу он размышлял: «При данном состоянии организма каждому сочетанию внешних раздражителей отвечает своя интенсивность и форма процесса. Но она отнюдь не определяется однозначно данной внешней средой, и мы с таким же правом можем перевернуть это положение и сказать: "При данной внешней среде реакция будет всецело определяться свойствами внутреннего механизма. Даже интенсивность раздражителя определяется не только физическими его свойствами, а и свойствами и состоянием того механизма, на который он воздействует"» [2, с. 256].

Н. Ю. Войтонис был убежден, что возникающее нарушение равновесия организма и среды «побуждает систему реакций организма, иерархически построенную, перестраиваться, менять направление» с целью восстановления равновесия под воздействием мотива, возникающего в качестве внутреннего побудителя активности человека. При этом исследователь считал, что любая форма, тип поведения мобилизует свою систему мотивов в контексте исторического развития. Отличительными особенностями системы мотивов Н. Ю. Войтонис называл их сочетаемость, комбинаторность, разную степень устойчивости и продолжительность действия, изменчивость и т. д. Проявление этих особенностей зависит от условий внешней среды, доминирующего характера тех или иных мотивов, характера их взаимосвязи, интенсивности проявления стимула.

Н. Ю. Войтонис внес фундаментальный вклад в науку, раскрывая образование и протекание механизмов стимулирования. Изучая диалектическое

взаимодействие внешней среды и внутреннего мира человека, ученый показал сложную и неоднозначную реакцию организма, в результате которой создаются уникальные формы поведения, поддающиеся при определенных условиях педагогической корректировке.

Как было отмечено, исследователи, разрабатывающие и углубляющие теорию стимулирования, неизменно приходили к выводу о необходимости соотнесения таких понятий, как «мотив» и «стимул». Не стала исключением и работа Н. Ю. Войтониса «Проблема мотивов поведения и ее изучение», появившаяся в конце 20-х годов XX века. Несомненным ее достоинством является удачная попытка, во-первых, не только развести анализируемые категории, но и правильно, с научных позиций дать их определение; во-вторых, охарактеризовать источники возникновения стимулов. Н. Ю. Войтонис утверждает, что «эффективные» раздражители (т. е. стимулы), имеющиеся в окружающей обстановке, влияют на форму поведения, при этом он не поясняет, что означает «окружающая обстановка» [2, с. 32]. Остается догадываться, что, видимо, это и социальная, и экономическая, и материально-бытовая среда. Но среда не раскрыта как детерминанта внутренних и внешних взаимодействующих побудителей. К сожалению, Н. Ю. Войтонис не рассматривает возможности использования стимулов в педагогической деятельности.

Как известно, стимулы влияют на формирование мотивов поведения человека. Придавая большое значение мотиву, как психологической категории, Н. Ю. Войтонис обращается к истории вопроса и приходит к следующим выводам:

- на первом этапе решающая роль в формировании мотивов отводилась врожденным качествам, биологическим особенностям организма, которые признавались основными движущими силами организма и мотивами любой деятельности;
- на втором этапе была разработана проблема мотивов и мотивации как целостного психологического процесса. Было установлено, что, во-первых, мотивами поведения человека могут быть не только наследственные и биологические факторы, но и созданные воздействиями внешней среды адаптационные механизмы личности и, во-вторых, мотивы, как характеристики поведения человека, имеют сложную структуру и должны изучаться с точки зрения психологии, которая определит побудительное действие мотивов на физиологические процессы.

Рассматривая историческую точку зрения на проблему взаимоотношения человека и среды при формировании мотивов поведения личности, Н. Ю. Войтонис полагал, что, как и полное отрицание наследственности, внутренне присущих человеку факторов поведения, так и последовательное отрицание решающей роли внешней среды одинаково противоречит исторической точке зрения. Данный подход дает основание для трактовки мотива как исторически сформированного элемента психики человека.

Следующим шагом в изучении мотивов становится установление характера равновесия организма и среды и того, каким образом, и в каком направлении мотив способен изменить это направление. Н. Ю. Войтонис убежден:

- поведение личности определяется не одним, а определенным сочетанием мотивов;
- то или иное сочетание мотивов обладает разной степенью устойчивости и длительности функционирования;
- механизм способен изменяться, и мотивы сами по себе способны определить интенсивность и направленность стимулируемой ими реакции организма;
- прекращение действия мотива ведет к завершению действия, которое он обслуживал.

Важное значение для развития концепции педагогического стимулирования имеет исследование, проведенное Н. Ю. Войтонисом, по установлению внешних факторов, которые оказывают влияние на процессы мотивации личности. По его мнению, такими факторами являются: усиление или ослабление внешних или внутренних раздражителей; изменение характера ситуации действия раздражителей; интенсивность других мотивационных процессов.

Н. Ю. Войтонис смог убедительно доказать сложность и неоднозначность внутреннего мира человека, его относительную самостоятельность и автономность развития по отношению к разной комбинации внешних стимулов. Им было доказано существование особой сферы личности, изучены закономерности ее развития и приведены доказательства наличия реальных механизмов взаимосвязи внешнего и внутреннего мира, выведены основные закономерности функционирования психологического механизма стимулирования развития личности.

Таким образом, отечественные ученые:

- создали фактически новую теорию поведения, сущность которой заключается в реакции организма как определенной системы действий на внешние раздражители;
- доказали зависимость воздействия многофакторной внешней среды, в том числе социальной, на внутренний мир и поведение человека.

Педагогические выводы, которые вытекают из анализа многоаспектного учения отечественных исследователей, заключаются в следующем.

1. Развитие человека предполагает организацию целенаправленного воздействия на физиологические и психические процессы, являющиеся ответной реакцией на внешние раздражители (стимулы), удовлетворение их потребностей в активной деятельности интеллектуального или нравственно-этического плана.

2. Поведение развивающегося человека напрямую зависит от воздействия факторов, идущих извне. Следовательно, педагог должен уметь создать

такую стимулирующую среду, которая способствует адекватной реакции индивида в виде социально и личностно значимых действий (поступков).

3. Компетентный учитель, зная сущность учения о высшей нервной деятельности, ее типы, механизмы образования условных рефлексов, возникающих на основе безусловных и других условных рефлексов, ориентируясь на социальный запрос и психолого-педагогические основы воспитания, способен содействовать развитию индивидуальности.

The work highlights the anthropological and humanistic contents of the pedagogic incentives concept advanced by such prominent scholars as P. P. Blonsky, K. N. Wenzel, P. F. Kapterev, M. M. Rubinstein, N. Yu. Voytonis. It provides a comparative analysis of their postulates revealing their vision of the essence, content and functions of teacher incentives.

**Keywords:** incentive, teacher incentives, concept of teacher incentives, anthropological and humanistic trends, motive, behavior.

### Список литературы

1. *Блонский П. П.* Курс педагогики. Введение в воспитание ребенка / П. П. Блонский. — М.: Задруга, 1916.
2. *Войтонис Н. Ю.* Проблема «мотивов» поведения и ее изучение. — Т. II, вып. 2 / Н. Ю. Войтонис — М.: Психология, 1929.
3. *Вентцель К. Н.* Освобождение ребенка / К. Н. Вентцель. — М.: Земля и фабрика, 1923. — 20 с.
4. *Каптерев П. Ф.* Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб., 1914.
5. *Пряникова В. Г.* Становление и развитие концепции педагогического стимулирования в теории советской педагогики : дис. / В. Г. Пряникова. — М., 1992.
6. *Пряникова В. Г.* Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике (конец XIX — 90-е гг. XX в.) / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. — М., 2000.
7. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. — М.: Педагогика, 1983.
8. *Равкин З. И.* Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) / З. И. Равкин // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. — Йошкар-Ола, 1972.
9. *Равкин З. И.* «Прекрасна дорога — иди в педагоги» // Все начинается с учителя / под ред. З. И. Равкина. — М.: Просвещение, 1983. — С. 6.
10. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М., 1967.
11. *Рубинштейн М. М.* Основы трудовой школы / М. М. Рубинштейн. — Иркутск, 1920.

---

---

# СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ

*В. П. Бездухов, О. К. Позднякова*

## Принципы формирования нравственного сознания студента — будущего учителя

Определение принципов формирования нравственного сознания будущего учителя представляет теоретический и практический интерес для педагогики, поскольку сознание не только отражает, выявляет отношения учителя к миру, к людям и к себе, но предвосхищает будущие состояния индивидуального нравственного развития личности. В статье в контексте идеи «жизнь в соответствии с золотым правилом нравственности» обосновываются принципы формирования нравственного сознания будущего учителя, раскрываются принципы единства теории педагогической морали и нравственной практики, единства нравственного сознания и нравственной деятельности, осуществляется педагогическая интерпретация ряда принципов морального выбора.

**Ключевые слова:** учитель, нравственное сознание, формирование, идея, принцип, моральный выбор.

Проблема формирования нравственного сознания будущего учителя — важная социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы образования, поскольку в современных условиях востребуется учитель, способный практически осуществлять адаптацию ученика к социальной реальности, сотканной из противоречий. Одним из способов практической адаптации ученика к действительности является духовно-практическое освоение мира, которое осуществляется при участии нравственного сознания.

Развивать нравственное сознание учащихся может тот учитель, у которого оно сформировано. Нравственное сознание учителя, отражая, созидая, преобразуя педагогическое пространство, способствует развитию у педагога нравственной ориентации на познание мира и ученика, на решение многообразных про-





блем. Нравственное сознание учителя, «распознавая», где есть добро, а где есть зло, делая объектом своих размышлений и самое себя, и отношение к ученику, к миру, «превращает объективное отражение бытия в его осмысленное отражение» [12, с. 157]. Нравственное сознание учителя ориентирует его на решение старой и одновременно новой задачи: наладить отношения между людьми.

Необходимость формирования нравственного сознания будущего учителя обусловлена и тем, что в современных условиях востребуется человек, способный решать глобальные проблемы современности, среди которых отчетливо выявляются «открытые проблемы». Суть «открытых проблем», в которых заключены потребности общества и отдельного человека, состоит в их дискуссионности, которая, как подчеркивает И. Л. Зеленкова, приобретает форму альтернативных позиций («за» — «против»), компромисс между которыми невозможен [11, с. 6].

Многообразные проблемы, такие, например, как экологическая угроза, демографический кризис, «сохранение человека как биосоциальной структуры в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения» [19, с. 31], информатизация общества, эвтаназия, смертная казнь и другие, являются «открытыми» потому, что они, во-первых, могут интерпретироваться на основе различного типа научного знания. Во-вторых, поиск их решения незавершен, а результат к настоящему времени неизвестен. Для их решения привлекается различный тип научного знания, а потому они, «не помещаясь» в узкое пространство, становятся социально значимыми. Их решение связано с ответом на вопросы: «Во имя чего и во имя кого необходимо их решать?»; «Каков путь их решения?». Это есть мировоззренческий уровень анализа, осмысления и последующего решения данных проблем.

Каковы бы ни были основания решения многообразных проблем, каков бы ни был этот путь, все они в той или иной мере, а скорее всего, всегда и постоянно соотносятся с человеком. Соотнесенность глобальных и «открытых проблем» с человеком делает возможным зафиксировать их нравственный аспект, благодаря которому их решение может быть приведено к «общему» знаменателю. «Нравственный аспект данных проблем, — пишет И. Л. Зеленкова, — не только может быть зафиксирован в качестве определяющего, но и представляет наилучшие возможности для приведения иных аспектов (экономического, правового, утилитарного и пр.) к более-менее сбалансированному единству» [11, с. 7].

Такое сбалансированное единство различных аспектов духовной и материальной жизни общества создает условия для становления конструктивных отношений между людьми, основанных на нормах морали, на ценностях культуры и морали. Единодушное принятие людьми или, по крайней мере, большинством людей норм и ценностей культуры и морали делает возможным решение многообразных проблем современности.

Во всех случаях, когда мы имеем дело с отношением к человеку, возникают нравственные проблемы. Любая социальная проблема может и долж-

на стать нравственной, ибо человек оценивает происходящее с точки зрения блага, добра, пользы и т. д.

Учитель, призванный ориентировать учащихся на созидание конструктивных отношений между людьми, формирует нравственное сознание учащихся, развивает у них способность к моральному и ценностному выбору, к оценке его результатов по критерию человека.

Нравственное сознание учителя, наряду с феноменами и явлениями морали, отражает и педагогическую реальность, субъектов этой реальности. Нравственное сознание учителя «знает», должно «знать» не только, что такое мораль, каковы функции морали, ее понятия, каково их содержание и так далее, но и «знать», что такое педагогическая мораль, в чем сущность, например, педагогического долга, педагогической справедливости и так далее как категорий педагогической этики, в чем смысл добра, милосердия и так далее с педагогической, а не только с этической точки зрения. Учитель в своем моральном мышлении должен интерпретировать категории и понятия морали не только сквозь «категориальные рамки» этического мышления, но и сквозь «категориальные рамки» педагогического мышления, в котором особое место занимает моральный его строй. Этический уровень осмысления педагогических проблем задает критерии оценки достигаемого учителем результата. Нравственное сознание учителя «обращает внимание», должно «обращать внимание» не на ученика вообще, а на ученика как на определенное лицо. В такой «обращенности» нравственного сознания учителя на конкретного ученика являет себя педагогическая совесть, которая «говорит» как голос личности учителя, действующего в конкретных условиях, несущего ответственность за результаты своей деятельности. Педагогическая совесть «возвращает» нравственное сознание учителя на объективную точку зрения относительно конкретного ученика, оценки его достижений и т. д. Педагогическая совесть предоставляет учителю возможность отвечать не только перед собой или хотя бы за самого себя, но и перед учеником и за ученика. Ответ за ученика не есть решение его проблем, но есть его побуждение к нравственности.

В механизмах функционирования нравственного сознания учителя заложены разнообразные способы ориентации педагога в социальной и педагогической действительности; способы принятия педагогических решений в ситуации морального выбора, затрагивающего интересы и потребности учащегося; способы оценивания результатов своей деятельности и деятельности школьника по критерию его нравственного развития и т. д. В таких механизмах имеется целевой «блок», в котором центральное место принадлежит «регулятивной идее», какой, как подчеркивает И. Л. Зеленкова, является идея стабилизации человеческого сообщества и утверждения самооценности человека [11, с. 16].

Данную «регулятивную идею» можно и следует рассматривать как стратегическое направление педагогического мышления, направленность которому при ее реализации задает этическое мышление учителя.

Все предыдущее развитие этического и педагогического мышления содержит в себе доказательство данной «регулятивной идеи». Заметим, что доказательство идеи еще не означает, что она нашла свое реальное воплощение на уровне ее принятия всеми или большинством людей. Так, например, поиск ответа на поставленный еще в эпоху Античности вопрос о том, что такое добро и как его творить, затянулся до настоящего времени. Данный вопрос решался и решается различным образом. Добро — это наслаждение (гедонизм), это счастье (эвдемонизм), это счастье в согласии с природой через удовлетворение своих потребностей (натурализм в этике), это долг, противостоящий естественным склонностям (ригоризм). Добро является также центральным понятием этики пользы и этики блага. Что такое добро и как его творить — это одна из «открытых проблем», решать которую предстоит и учителю в контексте своей педагогической деятельности. В данном случае добро предстает уже не просто как этическая категория или понятие морали, но преломляется в педагогической деятельности своеобразным образом. Аналогичным специфическим образом в педагогической деятельности, в нравственном сознании учителя преломляются и другие категории этики, понятия морали, очерчивающие «категориальные рамки» его этического, морального педагогического мышления.

«Регулятивная идея», какой является стабилизация человеческого общества и утверждение самооценности человека, говоря словами Гегеля, «есть результат шествия мысли; однако мы не должны понимать этот результат так, будто идея есть нечто лишь опосредованное, то есть опосредованное чем-то другим, чем она сама. Идея, есть, наоборот, свой собственный результат и, как таковой, она есть столь же опосредованное, сколь непосредственное» [6, с. 402].

«Регулятивная идея», в которой утверждается как необходимость стабилизации человеческих отношений, так и ценность, самооценность человека, является достаточно абстрактной. Благодаря своей абстрактности, она есть своего рода ориентир, указывающий направление педагогической деятельности и ее цели. Как ориентир, данная идея жестко не ограничивает учителя, а лишь «обозначает предельно общую систему координат, которую нужно иметь в виду в целях "непричинения вреда" морали и этике» [11, с. 17], и добавим, ученику, человеку как конкретным лицам. «Регулятивная идея» — стабилизация человеческого сообщества и утверждение самооценности человека — нуждается в конкретизации, поскольку, несмотря на то что она является ясным ориентиром, указывающим путь, направление деятельности преподавателя по формированию нравственного сознания будущего учителя, воплотить ее в педагогической деятельности затруднительно.

Любая идея, шествующая в мысли, как подчеркивает Гегель, есть жизнь, то есть идея в форме непосредственности, есть познание, которое выступает в двойном образе, в образе теоретической идеи и в образе практической идеи [6, с. 405].

«Регулятивная идея» как «жизнь», с нашей точки зрения, отражает реально существующие проблемы нравственного характера. В «регулятивной идее» содержится прогноз, который, благодаря тому, что он имеет дескриптивный характер, не имеет жестких императивов. Прогноз не предписывает, а предвидит будущее. Таким представлением о будущем, а следовательно, и прогнозом является жизнь на основе золотого правила нравственности.

Идея жизни на основе золотого правила нравственности и есть, как мы полагаем, в терминологии Гегеля, идея в форме непосредственности, предметными составляющими которой (идея жизни на основе золотого правила нравственности) являются действия и поступки будущего учителя, организующего жизнь детей в соответствии с золотым правилом нравственности.

Цели и эффекты, которые будут достигнуты в процессе формирования нравственного сознания будущего учителя, являют ценностную составляющую идеи жизни в соответствии с золотым правилом нравственности. В качестве такого результата, который предполагается достичь в процессе формирования нравственного сознания будущего учителя, выступает его жизнь в соответствии с золотым правилом нравственности в единстве с ориентацией будущего педагога на развитие способности ученика жить и действовать в соответствии с данным правилом.

Формирование нравственного сознания будущего учителя в контексте реализации идеи жизни в соответствии с золотым правилом нравственности, которая конкретизирует и снимает абстрактность «регулятивной идеи», требует определения адекватных ей принципов формирования такого сознания студентов.

Методологической основой для определения принципов формирования нравственного сознания будущего учителя является положение В. Н. Сагатовского о том, что «идея конкретизируется в принцип — основное правило, предписывающее способ реализации идеи на пути движения к идеалу» [17, с. 19] — жизнь в соответствии с золотым правилом нравственности.

Таковыми конкретизирующими идею жизни на основе золотого правила нравственности принципами формирования нравственного сознания являются принцип единства теории педагогической морали и нравственной практики, принцип единства нравственного сознания и нравственной деятельности, а также принципы морального выбора.

Охарактеризуем данные принципы.

*Принцип единства теории педагогической морали и нравственной практики.* Педагогическая мораль является объектом изучения педагогической этики как прикладной этики, аккумулирующей в себе «взаимодействие этической теории, моральной жизни и нравственного воспитания личности» [13, с. 5].

Что касается предметной области педагогической этики, то мы, исходя из предмета этической науки, каким является «поле морального выбора человека, изучение арсенала тех средств, с помощью которого он совершает-

ся» [16, с. 15], считаем, что предметом педагогической этики является поле морального выбора будущего учителя и изучение того, как он осуществляет этот выбор при достижении цели образования и воспитания учащихся.

Принцип единства теории педагогической морали и нравственной практики в первой его части ориентирует преподавателя вуза на создание условий для освоения студентами этического, морального, педагогического знания в различных организационных формах обучения с помощью различных методов формирования нравственного сознания в создаваемой «среде события знания». При организации внеаудиторной работы будущих учителей — на создание условий для развития личностных форм нравственного сознания через их наполнение педагогическим содержанием. Во второй своей части — на создание ситуаций морального выбора в контексте педагогической деятельности (нравственный контекст педагогической деятельности) и на обучение студентов осуществлять моральный выбор, который есть выбор поступков, действий. Эта практическая «часть» данного принципа реализуется в нравственной практике.

Следует отметить, что далеко не всегда нормы педагогической морали (гуманизм учителя, например) являются результатом теоретического обоснования. Нормы педагогической деятельности, образцы поведения учителя «часто предшествуют теории, являются результатом духовно-практического освоения мира. Сама же теория действует в направлении обоснования, подтверждения необходимости данных норм» [16, с. 35].

Студенты овладевают знанием о морали, о педагогической морали в процессе целенаправленного этического образования и нравственного просвещения при изучении ими учебной дисциплины «Педагогика» и ее разделов, в которых возможно вычленить этическое и моральное знание и предъявить его для освоения будущим учителем, в процессе спецкурсов «Педагогическая этика» и «Нравственное сознание учителя». Этическое образование и нравственное просвещение студентов осуществляется и в процессе изучения ими других учебных дисциплин, таких как «Философия», «Культурология», «Психология» и др. Преподаватель вуза организует нравственную деятельность студентов, в процессе которой они используют знания о морали, о педагогической морали в нравственной практике. Заметим, что этическое образование, нравственное просвещение осуществляется как в учебном процессе, так и при организации внеаудиторной работы студентов. Этическое образование — это целенаправленный процесс, который не задает, да и не может иметь конкретного результата. Как результат, этическое образование относительно.

Не заостряя внимания на сущности этического образования как систематизированного и программированного преподавания студентам знаний о морали на уровне теории, научного обоснования и доказательства моральных истин, изучения теории морали, нравственного воспитания [1, с. 6–7], осмыслим с педагогической точки зрения понятия «нравственная практика» и «нравственная деятельность».

Понятие «нравственная практика», как показывает анализ научной литературы, употребляется учеными в контексте понимания морали как духовно-практического освоения мира.

Так, Л. М. Архангельский пишет, что нравственная практика — это «воплощение морального сознания в практических действиях» [3, с. 41], «нравственно-мотивированное поведение» [3, с. 43], «опредмеченное сознание, имеющее своим результатом определенные изменения в сфере реальных нравственных отношений» [3, с. 199]. В другой своей работе ученый отмечает, что нравственная практика, которая не тождественна нравственному сознанию, «есть не что иное, как поведение людей, складывающееся из единичных поступков» [2, с. 47].

Осмысление предлагаемых Л. М. Архангельским определений понятия «нравственная практика» показывает, что ученый, во-первых, противопоставляет должное и сущее. Во-вторых, по сути сводит нравственную практику к научному и к практическому нравственному сознанию, которые наряду с нормативно-оценочным сознанием, являются структурными компонентами сознания, если оно исследуется «на основе синхронности» [8, с. 61].

Попытка устранить противопоставление должного и сущего предпринята Ю. М. Смоленцевым, который в результате анализа идей Л. М. Архангельского приходит к заключению, что понятие «нравственная практика», отличаясь от привычных для этики понятий «поступок», «поведение», «нравы», значительно шире по объему и охватывает не только названные понятия, но и нравственные качества личности, а также реальные образования морального сознания, то есть нормы, оценки, идеалы [18, с. 103]. Заметим, что Ю. М. Смоленцев ведет речь об образованиях нравственного сознания, а не о его структуре.

Методологическое значение нравственной практики в данном случае заключается в том, что такое ее понимание, устраняя противопоставление сущего и должного, позволяет различать теорию морали и реальную нравственную жизнь, теорию педагогической морали и реальную нравственную жизнь учителя. «Нравственная практика, — подчеркивает Ю. М. Смоленцев, — это мораль, взятая в контексте нравов (теория морали. — В. Б., О. П.), нравственность, взятая как практическая мораль (нравственная жизнь. — В. Б., О. П.); это поле соединения и взаимопроникновения должного и сущего, точка встречи идеала и действительности, сфера реализации моральной ценности в общественной жизни» [18, с. 104].

Освоенное студентами научное знание о морали, о педагогической морали, о ее категориях и принципах реализуется ими в нравственной практике. Студенты развивают нравственное сознание учащихся в урочное и во внеурочное время, в период педагогической практики в школе, во внеаудиторной работе в процессе проведения ими факультатива для старших школьников «Основы этических знаний». Особенностью нравственной практики, с нашей точки зрения, является то, что она фиксирует субъект-субъектные отношения, которые реализуются в организуемой нравственной деятельности.

Интересной нам представляется точка зрения В. А. Василенко относительно нравственной практики, которая, по мнению ученого, позволяет судить о поступках и лежащих в их основаниях субъективных намерениях по реальной общественной ценности этих поступков, если они реально совершены, а если нет, то по наиболее вероятной ценности поведения оцениваемой личности в предвидимом будущем, исходя из реального поведения в прошлом [4, с. 157].

Осмысление предлагаемого В. А. Василенко определения понятия «нравственная практика» показывает, что ученый исходит из приоритета нравственной практики над нравственным сознанием и считает, что только реальная ценность поступков является основой для ценностной дифференциации элементов коррелятивного этому поступку сознания, только моральная практика выступает первоисточником ценностных характеристик субъективных намерений и ожиданий [4, с. 161].

Не вступая в дискуссию относительно того, что первично, а что вторично — сознание или практика, а мнения ученых тут различные, отметим, что организация нравственной практики студентов дает возможность оценить нравственные качества студентов, реально осуществивших действия и поступки, что позволяет прогнозировать их деятельность и взаимодействия с социумом и с учащимися в будущем. По действиям и поступкам студентов мы оцениваем, каковы они есть в действительности, а не в своих намерениях. Это, естественно, не означает, что не следует учитывать мотивы, которые побуждают будущего учителя к совершению того или иного поступка. Выявляя мотивы и намерения студента, сопоставляя их с реальными поступками, мы «можем проникнуть в самую суть его устойчивых ценностных ориентаций» [4, с. 165].

Итак, нравственная практика есть сфера реальных поступков и действий будущего учителя, которые имеют внутреннюю и внешнюю стороны. Внутренняя сторона — это мотивы, намерения учителя, ученика, человека. Внешняя сторона — это «видимая» сторона, дающая представление о нравственном качестве поведения и деятельности учителя, ученика, человека. Эта «видимая» сторона поведения и деятельности подвергается оцениванию. Поступок оценивается, как подчеркивает А. И. Титаренко, в плане «единства мотива, результата и условий» [20, с. 103]. Конкретизацию данной идеи А. И. Титаренко мы находим у С. Ф. Анисимова, который отмечает, что в этическом анализе необходимо и достаточно принять во внимание три структурных элемента поступка и их взаимосвязь: мотив, результат, условия, при которых мотив переходит в результат. Мотив всегда субъективен, результат — объективен, условия могут быть субъективными и объективными. Результаты поступка наблюдаемы, лежат на поверхности [1, с. 370].

В контексте принципа единства теории педагогической морали и нравственной практики высвечивается такой важный принцип, как *принцип единства нравственного сознания и нравственной деятельности*. Нравственная деятельность в отличие от нравственной практики, как сферы реальных

поступков и действий, есть система нравственных отношений, которые реализуются в этой деятельности. Понимание нравственной деятельности как системы нравственных отношений не является новым в науке. Поэтому мы не претендуем в данном случае на что-то новое в науке. Однако, как показывает анализ научной литературы, ученые, определяя нравственную деятельность с этой точки зрения, далеко не всегда отмечают, что такое понимание нравственной деятельности не противоречит, мы бы сказали, — вписывается, в философское понимание деятельности, как определенного типа отношений к миру, определенного типа бытия в мире, который составляет существо деятельности [22, с. 10–11], как специфически человеческого способа отношения к миру [23, с. 349]. Более того, вне поля зрения ученых, исследующих проблему нравственной деятельности человека, остается такое современное представление о деятельности, как деятельность есть «открытая система».

Нравственная деятельность учителя как система его нравственных отношений, будучи «открытой системой», предполагает его «способность к постоянному пересмотру и совершенствованию лежащих в ее основании программ, к постоянному перепрограммированию, к перестройке своих собственных оснований» [23, с. 357]. Пересмотр учителем оснований программ, перестройка нравственных оснований деятельности означает, что нравственная деятельность педагога вплетена в деятельность его нравственного сознания.

Сущность единства нравственного сознания и нравственной деятельности, с нашей точки зрения, заключается в том, что сознание, как субъективный способ бытия нравственных отношений, отражает, конструирует, преобразует эти отношения. Собственно нравственные отношения реализуются, проявляются в нравственной деятельности. Нравственная деятельность фиксирует систему нравственных отношений, в которых, как подчеркивает А. И. Титаренко, заключена «сетка» ценностей [20, с. 99], являющихся критериями морального выбора и оценки его результатов.

Формирование способности будущего учителя к моральному выбору требует, чтобы он владел принципами его осуществления. *Принципами морального выбора*, являющимися и принципами формирования нравственного сознания, являются формулируемые, как подчеркивает Ю. А. Шрейдер, в понятиях морального блага (жизнь в соответствии с золотым правилом нравственности является таким благом. — В. Б., О. П.) и моральной ценности, принципы нередуцируемости морального блага; негативности; возрастания субъекта морали; поступка, совершенного «здесь и сейчас»; диктата совести; рефлексивности морали; взаимопонимания; конвертируемости утилитарных ценностей; дурного прецедента [24, с. 254–257]. Данные принципы подвергаются педагогической интерпретации исходя из обоснованного нами выше предмета педагогической этики.

Мы осуществляем педагогическую интерпретацию таких принципов, как принцип нередуцируемости морального блага, принцип негативности,



принцип возрастания субъекта морали, принцип осторожности, принцип рефлексивности морали.

Сущность принципа нередуцируемости морального блага состоит в том, что, как подчеркивает Ю. А. Шрейдер, это благо нельзя ни определить через иные сущности, ни свести к достижению иных (внеморальных) благ [24, с. 254].

При раскрытии педагогического смысла данного принципа мы исходим из различия безусловного блага и натурального блага. К безусловным благам относятся жизнь, самореализация личности, ее здоровье, обеспечивающее работоспособность, доброе имя и другие. К натуральным благам относятся все блага, «связанные с жизнеобеспечением» [24, с. 36]. Это пища, одежда и т. д.

Мы не вступаем в дискуссию относительно различения блага, как высшего или как абсолютного блага. Так, А. А. Гусейнов в своих теоретических конструкциях употребляет только понятие «высшее благо» [7, с. 15–28]. Ю. А. Шрейдер считает, что речь должна идти об абсолютном благе, отказ от которого при всех условиях есть дурной поступок, а абсолютное благо приобретает особый смысл как условие достижения высшего [24, с. 35–38].

Оценка учителем действий и поступков учащихся основывается на представлениях о благе. Благо, как подчеркивает Н. Гартман, «это первая ценность, которая проявляется "с изнанки" действия; первая ценность умонастроения» [5, с. 371]. Центральным понятием этики блага является понятие добра. Добро с педагогической точки зрения есть утверждение жизни ученика, есть раскрытие его способностей, возможностей. Моральное благо состоит в том, чтобы при всех случаях, в любых условиях исполнять моральный долг, жертвуя при этом каким-то натуральным благом. Неисполнение своего педагогического долга есть безусловное зло, дурной поступок. Педагогический смысл нередуцируемости морального блага заключается в том, что оно в деятельности учителя, во-первых, не сводится ни к какому натуральному благу. Чтобы питаться, одеваться, творить и так далее, учитель должен получать соответствующую зарплату. Однако доброе имя учителя, его репутация как аспект педагогической чести или осознание им своей ответственности за развитие ученика как аспект педагогического достоинства не могут быть обусловлены натуральным благом. Стремление учителя только к получению натурального блага, когда оно принимается за моральное благо, становится соблазном. «Никакая цель не оправдывает дурных (связанных с отказом от морального блага) средств» [24, с. 36], которые могут привести к оправданию моральных запретов.

В контексте морального выбора данный принцип ориентирует учителя на выбор морального блага, или добра, на выбор в пользу жизни, человечности, доброго имени, репутации и так далее, которые являются безусловными благами. Стремление к этим благам есть стремление к моральным благам, которыми нельзя жертвовать ни при каких обстоятельствах, ни при каких условиях, ни, тем более, сводить их к натуральным благам. В процессе формирования нравственного сознания будущего учителя реализация данного

принципа ориентирует преподавателя вуза на то, чтобы студенты разрешали противоречия, снимали проблемность ситуаций морального выбора на основе четкого различения добра и зла, а не исходили из неверной посылки, что «добро и зло довольно уравновешены в нас» [10, с. 65]. Добро, как это понимается в гуманистической этике, — это то, что способствует развитию человека, а зло — это то, что мешает развитию человека [21, с. 33].

Отправным моментом для обоснования педагогического смысла принципа негативности является идея Ю. А. Шрейдера о том, что «моральное благо состоит в том, чтобы не совершать зла» [24, с. 255]. Педагогический смысл данного принципа состоит в том, что нравственные ценности теряют свою моральную ценность, если используются дурные средства или происходит нарушение моральных законов. Так, неправильно понятая педагогическая честь побуждает учителя репетировать «открытые» уроки или воспитательные мероприятия, натаскивать к контрольной работе. Или «честь мундира», которая приводит к сокрытию проступков учащихся или к искажению результатов контрольной работы и т. п. Или «доброта напоказ», «милосердие напоказ» и прочие действия «напоказ». Такие действия и поступки учителя не могут быть морально оправданными.

Этический смысл принципа возрастания субъекта морали состоит в том, что «моральное благо нельзя обрести сразу на всю жизнь в результате одного поступка» [24, с. 255].

Педагогический смысл данного принципа, с нашей точки зрения, заключается в том, что, если стремление к моральному благу есть «возрастание нравственности», то, например, для того чтобы заслужить доброе имя, обрести честь, быть признанным в педагогическом коллективе и учащимися, необходимо постоянно заниматься самообразованием, самовоспитанием, быть справедливым, милосердным «здесь и сейчас», «тогда и теперь» и т. д. Совершение поступков, порочащих доброе имя учителя, или несправедливость, неверное понимание «честь мундира» — все это ведет к потере чести. Честь и жизнь человека, учителя неотделимы друг от друга, они «живут» в человеке, «срослись» в нем. «Честь, — писал В. Шекспир, — жизнь моя: Они срослись в одно, и честь утратить — для меня равно утрате жизни» [14, с. 212]. Жизнь есть безусловное (моральное) благо.

Педагогический смысл принципа осторожности, который в этике трактуется как «не делать ничего такого, в чем можно предвидеть нарушение моральных запретов» [24, с. 256], заключается в том, что педагогический долг, ответственность, педагогическая совесть учителя и так далее не просят и не учат, а повелевают ему действовать так, чтобы не навредить ребенку, не поранить его душу. «Не делать ничего такого, в чем можно предвидеть нарушение моральных запретов», с нашей точки зрения, является одним из аспектов, точнее, вариаций золотого правила нравственности. Правило не только обязывает учителя жить в соответствии с ним, но и очерчивает сферу недопустимого, недолжного поведения, «безусловно запретного поведения» [15, с. 392].

Разделяя точку зрения Ю. А. Шрейдера относительно принципа рефлексивности морали: моральные суждения субъекта должны относиться только к собственным помыслам независимо от морального качества поведения окружающих людей [24, с. 256], считаем необходимым дополнить данный принцип исходя из объекта педагогической науки.

Моральные суждения учителя должны относиться к нему самому как к субъекту морали, которая, предписывая ему быть нравственным в любых обстоятельствах и ситуациях, «тиранична» (Р. Г. Апресян [7, с. 277]). «Тирания» морали осуществляется по отношению к себе. Так, педагогическая совесть, например, говоря словами Д. Дидро, есть «внутреннее ощущение несправедливости своего поступка или поведения по отношению к окружающим или же воспоминание о нелепой выходке или о вредном для его интересов и его счастья поведения» [9, с. 133]. Другим аспектом педагогической совести является то, что она представляет собой внутреннее ощущение несправедливости поступка или поведения ученика. Учитель ответственен не только за себя, но и за учащихся. Он ответственен за них, если признает их «своими-другими», то есть «частью своей суверенности, в какой других принимает как продолжение себя самого или таких, которые представляют его, через которых он оказывается представленным» [7, с. 277].

Учителя представляют учащиеся, которых он обучает и воспитывает. Через них он оказывается представленным во взрослой жизни учащихся.

Defining formative principles of a future teacher's moral awareness is of theoretical and practical interest for researchers, since awareness not only reflects and reveals the teacher's attitude to the environment, society and him/herself, but also anticipates future personal moral development. In the context of the idea of «living according to the golden rule of morality» the authors substantiate the principles of future teacher moral awareness development; reveals the principles of pedagogical moral theory and practice unity, the unity of moral awareness and moral activity. From a pedagogical point of view the authors interpret certain principles of moral choice.

**Keywords:** teacher, moral awareness, development, idea, principle, moral choice.

## Список литературы

1. Анисимов С. Ф. Моральная мотивация / С. Ф. Анисимов // Этика / под ред. А. А. Гусейнова, Е. Л. Дубко. — М. : Гардарики, 2000. — С. 367–383.
2. Архангельский Л. М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике : учеб. пособие / Л. М. Архангельский. — М. : Высшая школа, 1974. — 318 с.
3. Архангельский Л. М. Марксистская этика: предмет, структура, основные направления / Л. М. Архангельский. — М. : Мысль, 1985. — 239 с.
4. Василенко В. А. Мораль и общественная практика / В. А. Василенко. — М. : МГУ, 1983. — 176 с.
5. Гартман Н. Этика / Н. Гартман. — СПб. : Владимир Даль, 2002. — 707 с.
6. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в 4 т. Т. 1 : Наука логики / Г. Гегель. — М. : Мысль, 1975. — 452 с.
7. Гусейнов А. А. Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. — М. : Гардарики, 1998. — 472 с.
8. Гырдев Д. Актуальные проблемы общественного сознания / Д. Гырдев. — М. : Прогресс, 1982. — 312 с.
9. Дидро Д. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / Д. Дидро. — М. : Мысль, 1986. — 592 с.

10. Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании детей. Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова / Н. А. Добролюбов // Избранные педагогические высказывания. — М. : Учпедгиз, 1939. — С. 48–66.

11. Зеленкова И. Л. Прикладная этика : учеб. пособие / И. Л. Зеленкова. — Минск : ТетраСистемс, 2002. — 208 с.

12. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 205 с.

13. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. — Ростов-на-Дону : Феникс ; Минск : ТетраСистемс, 2004. — 304 с.

14. Мысли и изречения / сост. С. Х. Карин. — Алма-Ата, 1964. — 732 с.

15. Пашинский А. И. Нормы морали / А. И. Пашинский // Этика / под ред. А. А. Гусейнова, Е. Л. Дубко. — М. : Гардарики, 2000 — С. 383–392.

16. Разин А. В. Этика : учебник для вузов / А. В. Разин. — М. : Академический проект, 2003. — 624 с.

17. Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения) : в 3 ч. Ч. 1 : Введение: философия и жизнь / В. Н. Сагатовский. — СПб. : СПбГУ, 1997. — 224 с.

18. Смоленцев Ю. А. Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю. А. Смоленцев. — М. : МГУ, 1989. — 200 с.

19. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.

20. Титаренко А. И. Сущность поступка и его место в структуре морального выбора / А. И. Титаренко // Моральный выбор : сборник научных трудов. — М. : МГУ, 1980. — С. 97–137.

21. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. — М. : Республика, 1993. — 416 с.

22. Швырев В. С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории // Деятельность: теории, методология, проблемы / В. С. Швырев. — М. : Политиздат, 1990. — С. 9–20.

23. Швырев В. С. Деятельностный подход к пониманию «феномен человека» (Попытка современного осмысления) / В. С. Швырев // Наука глазами гуманитария. — М. : Прогресс-Традиция, 2005. — С. 345–383.

24. Шрейдер Ю. А. Этика / Ю. А. Шрейдер. — М. : Текст, 1998. — 271 с.

## И. Ю. Черникова

### Вариативные модели управления профильной школой<sup>1</sup>

В статье исследованы проблемы организации эффективной профильной и предпрофильной подготовки школьников, проживающих в сельской местности и городских поселениях, имеющих преимущественно одно производственное направление. Выделены специфические особенности организации образовательного процесса старшекласников с учетом обновления кадровой политики регионов.

**Ключевые слова:** предпрофильная подготовка, профильное обучение, сетевое профильное обучение, региональные рынки труда.



<sup>1</sup> Статья написана в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по результатам теоретических исследований по теме «Исследование эффективности взаимного влияния профильного обучения и региональных рынков труда».

Проведенные теоретические исследования по проблеме взаимного влияния профильного обучения и региональных рынков труда в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы позволили обобщить психолого-педагогические подходы к разработке моделей управления профильной школой в условиях изменения региональных рынков труда.

Необходимо было сформировать комплексную оценку результатов исследований, которая может быть прогнозной и стать основой новых нормативно-методических документов для старшей школы, системы общего образования в условиях профилизации с учетом интегрального компонента кадровой политики регионов Российской Федерации. В качестве эффективной модели профильной и предпрофильной подготовки учащихся представляется интересным рассмотреть модель общественной организации «Ассоциации сетевого взаимодействия образовательных учреждений» (далее Ассоциации).

Согласно общим подходам к формированию структурно-функциональных моделей в теории управления образованием вышеназванная модель включает все необходимые компоненты: концептуально-методологическую основу, предмет, методы, рабочую гипотезу проблемного поля; организационно-целевой и содержательный компоненты (цели, задачи, принципы взаимодействия, функции, условия, основные направления деятельности, этапы, формы взаимодействия, технологии); ресурсы (нормативно-правовые, финансовые, кадровые, информационные, материально-технические, организационно-методические, научно-методические, учебно-методические, информационные), критериальную базу (ожидаемые результаты, требования к результатам, оценочные прогнозы, критерии и уровни оценки, показатели эффективности); системообразующие связи; рабочие программы и проекты; план-график реализации модели; риски и рекомендации по реализации программ и проектов, их апробацию и экспертизу.

Остановимся только на описании особо значимых компонентов вариативной модели, которые явным образом могут повлиять на те или иные процессы при подготовке и реализации программ и проектов Ассоциации.

При разработке модели осуществлен анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы по управлению взаимодействием субъектов развития и поддержки профильного обучения посредством функционирования общественной организации, зарубежный и отечественный опыт по рассматриваемой проблематике. В результате осмысления теории и образовательной практики определена методологическая основа модели: положения детерминизма и совокупность связей и отношений как важнейшей детерминанты развития (В. Г. Афанасьев, Б. С. Гершунский); теория системного анализа как направление методологии научного познания и социальной практики (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин); основные идеи научных подходов к исследованию социальных, психологических, педагогических явлений, процессов (системный, аксиологический, синергетический), разрабо-

таннные В. А. Аршиновым, В. П. Беспалько, Г. В. Корнетовым, С. С. Кравцовым, З. И. Равкиным и другими; положения о проектировании и моделировании в педагогических исследованиях (В. П. Беспалько, И. А. Колесникова, В. В. Краевский).

Согласно проведенным в 2007–2009 годах социально-педагогическим исследованиям [1] профильное образование должно обеспечивать интеграцию образовательного процесса с реальной социокультурной и профессионально-производственной средой; отличаться вариативностью; обеспечивать индивидуализацию и дифференциацию образования; быть ориентированным на потребности личности и возможности рынка труда; учитывать потребности регионов в специалистах определенных профессий.

В связи с этим формирование компонентов модели управления профильной школой должно быть связано со спецификой организации образовательного процесса в динамичной социально-педагогической среде, что способствует обновлению механизмов управления школой и предполагает расширение общественного участия в определении путей развития профильного обучения для каждого конкретного общеобразовательного учреждения и всей муниципальной образовательной сети.

При моделировании процесса взаимодействия использовались следующие методы: для создания необходимых условий с целью развития и поддержки профиллизации посредством деятельности общественной организации использовался метод моделирования. При этом создавалась модель, которая проектировала необходимые условия для эффективной реализации поставленных задач. Было учтено определение модели В. В. Краевского как системы элементов, воспроизводящей определенные стороны, связи, функции предмета исследования.

Моделирование процесса управления общественной организацией, работой средних образовательных учреждений региона РФ по развитию и поддержке одаренности у детей и подростков предполагает определение целей, задач, функций, организацию деятельности, ресурсное обеспечение, мониторинг и оценку полученных результатов.

Реализация и апробирование системы деятельности общественной организации по эффективному взаимодействию учреждений общего и высшего профессионального образования в области развития и поддержки профессиональной и личностной ориентации профильной подготовки школьников в условиях обновления региональных рынков труда предполагает решение следующих важных задач.

1. Определение основных направлений и эффективных форм взаимодействия компонентов модели посредством деятельности общественной организации.

2. Создание условий для эффективного взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования в области развития и поддержки профильной подготовки школьников.

3. Проведение мониторинга по оценке эффективности системы взаимодействия учреждений общего образования и общественной организации в области развития и поддержки профильного обучения в условиях эффективного взаимодействия с различными производственными, аграрными и сервисными организациями региона.

На подготовительном этапе разработки модели определялись основные приоритеты деятельности профильной школы, составлялась программа взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования по развитию профилизации общего образования:

- 1) паспорт примерной программы взаимодействия учреждений;
- 2) результаты освоения программы взаимодействия учреждений;
- 3) структуру и примерное содержание программы взаимодействия учреждений, включая презентационные материалы и методический комментарий;
- 4) условия реализации программы взаимодействия учреждений;
- 5) контроль и оценку результатов освоения программы взаимодействия учреждений.

На организационном этапе проводилась работа по формированию групп разработчиков программ и комплекта учебно-методических материалов по обучению преподавателей и специалистов высшего и общего образования по работе с профессионально ориентированными старшеклассниками; разрабатывались программы и комплекты учебно-методических материалов по обучению преподавателей и специалистов высшего и общего образования по работе со старшеклассниками; организовывались курсы повышения квалификации и семинары; осуществлялась апробация модели.

На заключительном этапе проводилась оценка взаимодействия всех структурных компонентов модели.

Работа Ассоциации направлена на управление деятельностью образовательных учреждений, входящих в состав общественной организации региона, по развитию и поддержке профилизации, которая предполагает:

- координацию деятельности всех субъектов Ассоциации по развитию и поддержке профильного обучения и профориентации;
- организацию различных мероприятий по развитию и поддержке профильного обучения;
- пропаганду и популяризацию передового педагогического опыта по развитию профильного обучения;
- привлечение средств и финансирование грантов для педагогов и образовательных учреждений, осуществляющих работу с профессионально ориентированными старшеклассниками;
- содействие членам Ассоциации в участии в федеральных и региональных конкурсах для аккумуляции средств для развития и поддержки профильного обучения.

Определены эффективные формы взаимодействия в Ассоциации:

- деятельность Координационного совета Ассоциации по развитию и поддержке профилизации общего образования;
- совместная работа с различными фондами, общественными организациями в области развития и поддержки профильной школы;
- работа Совета школьников и студентов, представителей профориентационных организаций;
- организация и проведение конкурсов, форумов, конференций;
- проектная деятельность Ассоциации и содружественных профильных школ;
- проведение актов лекций, семинаров;
- организация курсов повышения квалификации;
- консультирование;
- совместная работа школьников, студентов, аспирантов и преподавателей по проектам;
- работа преподавателей и учителей в проблемных группах;
- организация конкурсов, выставок, мастер-классов, педагогических мастерских;
- проведение дней региональных производственных, сервисных и аграрных выставок и Ассоциации в профильных школах;
- проведение профориентационных и консультационных мероприятий для учащихся школ;
- организация педагогических, психологических и других десантов в школах Ассоциации;
- создание сетевого образовательного пространства членов Ассоциации;
- единая сетевая библиотека;
- организационное и методическое сопровождение;
- дистанционные семинары, курсы для учителей;
- видеоконференции для учащихся школ.

Как показывает практический опыт [2], осуществление профориентационной работы со старшеклассниками с использованием индивидуальных ресурсных карт наиболее эффективно в условиях сетевого взаимодействия.

В связи с этим в учреждениях Ассоциации введены ресурсные карты, содержащие индивидуальные образовательно-профессиональные маршруты, индивидуальный учебный план старшеклассника, варианты учебно-исследовательских и социальных практик и проектных работ. Использование карт предполагается всеми членами Ассоциации (взаимозачетные практические и контрольные мероприятия, пул творческих социальных проектов, индивидуальный график зачетно-контрольных мероприятий, «портфолио профессиональных возможностей»).

Особо выделим организационно-управленческие компоненты модели:

- разработка и реализация целевых программ деятельности школ – участников Ассоциации;



- совместная работа с различными Фондами, общественными организациями в области развития и поддержки профилизации;
- организация деятельности совместных предметных методических объединений региона и средних образовательных учреждений, входящих в состав Ассоциации;
- организация олимпиад для детей и подростков с целью выявления их профессиональных предпочтений;
- проведение форумов, научно-практических конференций различного уровня по проблеме развития и поддержке профилизации;
- проведение открытых очных и дистанционных лекций, семинаров;
- организация мастер-классов, педагогических мастерских, краткосрочных курсов повышения квалификации для учителей школ;
- организация консультирования педагогов и преподавателей по вопросам профилизации;
- содействие в организации конкурсов, выставок «Профильная школа и перспективы трудоустройства в регионе» в школах Ассоциации;
- проведение конкурсов для учреждений общего среднего образования по внедрению инноваций в области развития и поддержки модели профилизации;
- организация мониторинга эффективности работы Ассоциации со школами и организациями региона по развитию и поддержке профилизации.

Оценочно-результативный компонент вариативной модели заключается в создании благоприятных условий для развития и поддержки профильной подготовки в регионе; повышении качества работы школ Ассоциации и общественных организаций по развитию профильного образования в регионе; улучшении взаимодействия школ и предприятий региона, желающих сотрудничать с профильной школой.

Первый опыт работы образовательных организаций, осуществляющих деятельность в рамках представленной модели позволяет эффективно осуществлять внеурочную деятельность в профильных школах по созданию профессиональной практико-ориентированной открытой образовательной среды, разрабатывать программы и проекты профессиональной ориентации и обеспечения адаптации к рынку труда учащихся общеобразовательных учреждений, учреждений начального и среднего профессионального образования с целью достижения сбалансированности между профессиональными интересами обучающегося и возможностями рынка труда. Проведение сетевых информационных «круглых столов», вебинаров в образовательных организациях Ассоциации, коллегий региональных органов исполнительной власти в сфере образования с участием руководителей учреждений начального и среднего профессионального образования, работодателей с целью обсуждения возникающих проблем, в том числе вопросов трудоустройства выпускников каждого образовательного учреждения, а также в разрезе укрупненных

групп специальностей способствует совершенствованию форм начального профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы и развитию профессионального образования и частно-государственного партнерства в сфере интеграции общего и профессионального образования. Деятельность Ассоциации способствует осознанной профессиональной ориентации молодежи, предоставлению информации о востребованных престижных, высокооплачиваемых рабочих профессиях, о перспективе трудоустройства, подготовке кадров на производстве, формированию поля производственных практик.

The article focuses on the problem of efficient preliminary and professional training of pupils living in the countryside and towns which ordinarily have but one type of industrial enterprises. Some peculiarities of higher form educational process administration have been pointed out with regard to improvement of regional personnel management policy.

**Keywords:** preliminary training, specialized education, chain specialized education, regional labor markets.

### Список литературы

1. Зырянова А. В. О проблемах нормативно-правового и финансово-экономического обеспечения профильного обучения в общеобразовательных учреждениях РФ / А. В. Зырянова, С. С. Кравцов, И. Ю. Черникова // Труды всероссийской научно-практической конференции «Профильное обучение: содержание, технологии, эффективность» (14–15 сентября 2010 года), Москва [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru>

2. Родичев Н. Ф. Ресурсная карта образовательно-профессионального маршрута школьника в условиях профилизации старшей школы / Н. Ф. Родичев // Профильная школа. — 2005. — № 3. — С. 11–18.

# НАУКА – ШКОЛЕ

*Н. Ф. Виноградова*

## **Духовно-нравственное развитие младших школьников: проблемы, трудности и пути их преодоления**

Статья посвящена проблеме духовно-нравственного воспитания младших школьников на современном этапе взаимодействия государства и школы с религией и церковью. Раскрываются предпосылки введения в учебный план школы предметных областей «Духовно-нравственная культура народов России» и «Основы религиозных культур и светской этики», характеризуются цели, содержание и принципы организации деятельности учителя и учащихся в процессе знакомства с религиозными культурами.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, общечеловеческие ценности, младший школьник, толерантность, традиции, религиозная культура, деятельностный подход, диалог.



### **Вместо предисловия**

Мы живем в государстве с древней историей и многовековыми традициями. Наше общество пережило самые разные по эмоциональному накалу и влиянию на личность периоды развития, в том числе и период отторжения от исторических корней, резкого отрицания права личности на поиск истины в религиозной вере. Никто не будет оспаривать место и роль религий в становлении культуры общества: развитии образования, искусства, литературы. Каждый культурный человек знает страницы истории, рассказывающие об участии православной церкви в создании народных школ, библиотек, культурных центров; понимает вклад ислама в культуру семейных отношений; красоту отношений к ребенку в иудаизме; осознает идеи саморазвития, которые проповедует буддизм и т. д. Во всем мире восторгаются архитектурой храмовых сооружений (православного собора, мечети, буддийской пагоды); любят православными иконами, резными орнаментами мечетей; красочными представлениями буддийского театра масок; слушают, затаив дыхание, перезвон колоколов. Все это давно принадлежит культуре всего человечества, и знать ее — долг каждого человека.

Особая роль религии — в воспитании нравственных ценностей. Каждый образованный человек понимает, что здоровое общество складывается из людей не только атлетического сложения, интеллектуально богатых,

но и нравственно здоровых. Уже в далекой древности люди понимали, что нравственность — это «наука о соглашениях, придуманных людьми для того, чтобы совместно жить наиболее счастливым образом» (К. Гельвеций), что «мораль в известном смысле напоминает грамматику. Можно знать правила, но писать безграмотно» (Френе), что «нравственность заключается в совершенном познании добра, в совершенном умении и желании творить добро» (И. Г. Песталоцци) и, конечно, «главное условие нравственности — желание стать нравственным» (Л. А. Сенека) [3].

Сегодня нравственный аргумент становится главным в диалоге с подрастающим поколением. И в этом диалоге определенное место отводится традиционным религиям России. Так, в апреле 2012 года между Департаментом образования Москвы и Русской православной церковью подписано соглашение, которое предусматривает: формирование у детей и молодежи межэтнической, межкультурной и межконфессиональной толерантности, преодоление искусственно создаваемых отрицательных этнических стереотипов и ксенофобских настроений; создание в детской и молодежной среде традиционной для России культуры межнационального и межконфессионального общения в условиях единого московского социального и культурного пространства на основе православной культурной традиции [8, с. 11].

Почему сегодня так остро встала необходимость такого толерантного диалога?

Современное общество беспокоит проблема сохранения и умножения культуры нашей страны, нравственного просвещения, достойного внимания каждого человека к культурным ценностям. «Меня волнует, — писал Д. С. Лихачев, — то судьба древних рукописей, когда они заброшены и не изучаются, то древних памятников, которые разрушаются. Я боюсь фантазий реставраторов, слишком смело иногда "восстанавливающих" памятники по своему вкусу, волнует судьба старых русских городов в условиях растущей промышленности, интересуется воспитание в нашей молодежи патриотизма и многое, многое другое» [2, с. 4]. Дмитрий Сергеевич связывал индивидуальную культуру человека не с принадлежностью к определенной народности, нации, конфессии, а с пониманием величия накопленного человечеством культурного наследия, гордостью перед волей, умом, мужеством и эстетическими взглядами предшествующих поколений. Ученый писал: «Ценя прекрасное в прошлом, мы должны быть умными. Мы должны понимать, что, преклоняясь перед изумительной красотой архитектуры в Индии, совсем не обязательно быть магометанином, как не обязательно быть буддистом, чтобы ценить красоту храмов древней Камбоджи или Непала. Существуют ли сейчас люди, которые верили в античных богов и богинь? — Нет. Но разве найдутся люди, которые отрицали бы красоту Венеры Милосской? А ведь это богиня!» [2, с. 6].

Другая причина особого внимания к духовно-нравственному воспитанию — снижение общей культуры общества, отсутствие у части подрастающе-

го поколения моральных норм, ценностных ориентиров, принятие от взрослых асоциальных норм поведения; в том числе и в сфере межнациональных отношений. Материалы социологического опроса говорят о том, что 46 % респондентов оценивают духовно-нравственное воспитание в современной российской школе «на тройку», а 22 % констатировали, что «никакого воспитания в современной школе нет».

Сегодня дети, подростки, юноши находятся под воздействием такого количества отрицательной информации, пропаганды насилия, нечестности, разврата и тому подобного, что справляться с этим можно только усилиями всех социальных институтов. «Если нравственность уходит из жизни общества, то оно превращается в волчью стаю, в банку со скорпионами, и людям ничто не препятствует уничтожать друг друга. Никакие юридические законы не возместят утрату обществом и человеком нравственного начала» [6, с. 16].

Социологи, психологи, педагоги констатируют, что современное подрастающее поколение, молодежь находится под влиянием искаженных ценностей. Показателен в этом отношении выбор младшими школьниками и подростками будущих профессий. Почти исчезло стремление детей выбирать героические профессии (пожарники, полярники, космонавты), теперь большинство хотят быть банкирами, «крутыми». Мечты ограничиваются наличием шикарных машин, загородных домов, прислуги и пр. Ушли в прошлое такие высказывания младших школьников, как «хочу быть инженером, как папа», «учительницей, как Вера Ивановна», «военным, как дедушка». Большинство стремится к профессиям, значимость которых определяется с точки зрения получения выгоды, достатка, комфорта.

В целях консолидации сил общества для его процветания и развития, формирования индивидуальной нравственной культуры человека, ознакомления с духовными ценностями народа было принято решение о введении в стандарт второго поколения новой предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (приказ Минобрнауки от 6 октября 2009 г.). В связи с тем, что стандарт второго поколения для 4 класса начнет действовать лишь с 2014–2015 года, Министерство выпускает приказ (31 января 2012 г.) об обязательном изучении предмета «Основы религиозных культур и светской этики» по модульному варианту. Остается риторическим вопрос: «Почему не была предложена для изучения предметная область, уже заявленная в стандарте 2009 года?», подчеркнем только, что на момент выхода приказа уже получили гриф Министерства «рекомендовано» около десятка учебников, соответствующих требованиям стандарта. В данной статье речь пойдет о том, как средствами новых предметов начальной школы способствовать духовно-нравственному воспитанию, какие трудности встают перед учителем начальной школы при преподавании новых предметов.

## Изучение религиозных культур в начальной школе:

### «плюсы» и «минусы»

Прежде всего нужно ответить на вопрос, почему новые предметы введены в начальную школу, при каких условиях дети этого возраста смогут осознать трудные религиозные постулаты. Конечно, формировать индивидуальную нравственную культуру, знакомить с духовными ценностями народа, дать ребенку возможность познавать разные сферы социального мира целесообразно в период, когда бурно идет процесс социализации. В младшем школьном возрасте возникает глубокий интерес к окружающему миру, обществу, взаимоотношениям людей и др. Младший школьник открыт для диалога на самые различные темы, в том числе о человеческих добродетелях и пороках. Поэтому этот возрастной период является очень благодатным для приобщения к общественной жизни, для обсуждения простых философских вопросов.

Известно, что младший школьник эмоционально податлив, признает авторитет взрослого, почти «слепо» следует за ним, что обеспечивает успех воспитательного воздействия. Вместе с тем для младшего школьника пока не наступило время, когда центром его жизни становится собственное «эго», когда индивид начинает максималистски оценивать события, происходящие в окружающем мире, когда он осознает (или не признает) необходимость обращения к Богу. Знания, которые не являются для ребенка этого возрастного этапа потребностными, не лежат в сфере его интересов, не обеспечены учебным и житейским опытом, не могут быть усвоены осознанно, они запоминаются формально, порой с помощью зубрежки. Именно этот феномен может возникнуть при изучении основ религий, так как формирование представлений о религиозных культурах предполагает ознакомление с множеством фактов, имен, датами, событиями, терминами, понять которые не может подчас и взрослый. Конечно, пройдет время и все будет отработано, отлажено, упрощено. Но уже сейчас очевидно, что необходим тщательный подход к определению теоретических оснований и конструированию содержания предметов, раскрывающих основы религиозных культур. Особенно важно ориентироваться на принцип природосообразности, учитывать психологические возможности и малый жизненный опыт детей этого возраста, несформированность у них исторического мышления, ориентировки в историческом времени и пространстве. Это накладывает особые обязательства на авторов учебников, на педагога: не навредить, не увлечься «философствованием», подбирать для обсуждения с детьми только яркие и доступные факты и т. д.

Раскроем *теоретические предпосылки* создания методической системы, обеспечивающей, по нашему мнению, реализацию требований стандарта по указанным предметным областям.

1. Духовно-нравственная культура современного человека является прямым наследником всей жизни и деятельности предков, она берет свои истоки

в народном эпосе, легендах и сказаниях, преданиях и былинах, пословицах и поговорках, фольклорных играх и обрядах. Современный человек продолжает жить в системе нравственных ценностей, которые определены нашей тысячелетней духовно-нравственной культурой, поэтому понимание современности невозможно без знания и оценки исторического пути, пройденного человечеством.

2. В Конституции РФ закреплено признание конфессионального многообразия российского общества и уважение к людям любой веры. По российским законам запрещается установление обязательной или государственной религии, гарантированы свобода совести и вероисповедания, равноправие граждан независимо от их отношения к религии и религиозных взглядов. Это должно стать принципом организации, отбора содержания и методов ознакомления с религиями в условиях общеобразовательных учебных заведений. В частности, религиозная часть российского общества имеет право на реализацию своих специфических образовательных потребностей, а государство предоставляет им для этого условия с учетом прав нерелигиозной части общества и общегосударственных интересов.

3. Элементарные знания по психологии личности убеждают в том, что духовно-нравственное воспитание строится на основе сформированности таких феноменов, как идентификация, децентрация, то есть умения стать на место другого человека, понять его, «позволить» быть таким, каков он есть, уважать его индивидуальность. С этих позиций очевидно, что не может привести к положительным результатам деление детей по вере: чтобы уважать другую религию, нужно знать основные ее идеи. Мотивация к сплочению, уважение культурных, национальных, религиозных традиций многонационального общества возможна, если дети все вместе приходят к выводу, что любая религия внесла существенный вклад в развитие культуры общества. Приоритетная цель духовно-нравственного воспитания — развитие толерантности, умения взаимодействовать, способность к гуманным поступкам. Известно, что толерантность — это осознание факта существования других мнений, уважительное и терпеливое отношение к людям другого вероисповедания; стремление избегать негативных оценок любой религии и любой веры, способность признать за другими право исповедовать любую религию. Толерантность не формируется «на пустом месте», чтобы услышать и понять собеседника, нужно разговаривать с ним «на одном языке». Именно этот социальный феномен и является доказательством межнациональной духовно-нравственной культуры. Изучив общее, школьник (в более зрелом возрасте!) подойдет к пониманию специфического — того, чем одна религия отличается от других. Это не только обогатит его представления о других религиях, но и позволит управлять своим поведением по отношению к их представителям.

Высказанные теоретические позиции дают основания для определения структуры изучения содержания новых курсов. Мы считаем необходимым

сначала изучать интегративный курс основы духовно-нравственной культуры народов России, который позволяет детям установить, как были созданы общечеловеческие ценности, какой вклад внесли в этот процесс религии, какие идеи объединяют разные конфессии. Этот курс, интегрирующий сведения о традициях разных народов, раскрывающий ценности отношения к окружающему миру (природе, людям, социальным явлениям), воспитывающий нравственные качества личности (толерантность, доброжелательность, гуманное отношение к окружающему), интерес к истории, культуре, традициям родной страны, может изучаться в течение полугода. Специфика этого курса состоит в том, что он раскрывает идеи, *объединяющие* все традиционные религии России, подчеркивают общность их представлений о нравственности, объясняют источники возникновения *общечеловеческих ценностей*. «Для человечества отойти от края пропасти — это значит преодолеть разобщенность», — писал А. Д. Сахаров [7, с. 12].

Приведем взгляд на эту проблему авторитетных ученых, религиозных деятелей. Заместитель председателя Совета муфтиев России, председатель Духовного управления мусульман Московской области Рушан хазрат Аббясов отмечает: «Совет муфтиев России всегда выступал с предложением ввести в школах общий для всех курс "Основы мировых религиозных культур", чтобы данный предмет стал не разделяющим детей на разные религиозные традиции, а напротив, объединяющим. На наш взгляд, люди должны знать о культуре и обычаях друг друга, а преподавание основ всех мировых религий поспособствует этому». А вот мнение Л. Айзермана — заслуженного учителя России, кандидата педагогических наук, известного автора книг по литературе: «Нельзя допустить, чтобы школу раскалывали по конфессиям. Нужно изучать историю религий всем вместе. А те, кто хочет изучать иудаизм, пусть идут в синагогу, а мусульманство — пусть в мечеть... Мне кажется, что это слишком серьезно» [4, с. 22–23]. Озабоченность расколом образования на конфессиональной основе высказывают и ученые. А. Смирнов — доктор философских наук, член-корр. РАН, заведующий сектором философии исламского мира Института философии РАН говорит, что такой подход к ознакомлению с религиями «чреват расколом на конфессиональной основе» [4, с. 23]. А вот что по этому поводу говорит известный педагог и общественный деятель, доктор педагогических наук, член-корр. РАО Е. А. Ямбург: «Почему же так трудно дается признание того, что все мировые религии содержат общие сердцевидные ценности? Потому что в основе обращения людей к религии лежат две причины: поиск идентичности и стремление обрести прочную нравственную опору в жизни. По большому счету две эти задачи не противоречат друг другу. Но у людей, не имеющих достаточной подготовки, на первый план выходит поиск идентичности. Религия превращается для них в средство опознания в примитивной схеме: свой — чужой. На первый план выдвигается известный вопрос: против кого дружим? Он и становится основой сплочения» [9].



Становится очевидной ведущая идея процесса духовно-нравственного воспитания младших школьников — центром конструирования его содержания должны стать нормы религиозной морали, ставшие общечеловеческими ценностями. Это всем известные заповеди, которые присутствуют во всех традиционных религиях России: почитай родителей, будь щедрым и довольствуйся малым, будь милосерден и добр, будь честным, не завидуй, не предавай; будь терпим, умеи прощать. К примеру, заповедь о почитании родителей хорошо известна по «Нагорной проповеди» Христа: «Почитай отца твоего и мать твою, чтобы тебе было хорошо, и чтобы продлились дни твои на земле». Но и в исламе почитание родителей — одна из главных обязанностей человека. Многие хадисы посвящены этому: «Ты желаешь получить награду Всевышнего, так иди к своим родителям и сделай так, чтобы им было хорошо!». И Тора тоже утверждает: «Не злословь отца своего и мать свою. Почитай их».

Именно такой путь конструирования содержания духовно-нравственной культуры позволяет подвести детей к пониманию общечеловеческих ценностей как нормы жизни современного человека, осознанию того, что нравственность и духовность человека не зависят от его национальности, вероисповедания, а подчиняются только законам совести и порядочности.

После изучения курса, объединяющего всех детей класса, по желанию детей и родителей, школьники могут объединяться в группы для изучения выбранного модуля. Это может быть светская этика, основы мировых религиозных культур или одна из традиционных религий России (православие, ислам, иудаизм, буддизм). С нашей точки зрения, только такой подход обеспечит реализацию приоритетной цели изучения новых предметов — духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников посредством их приобщения к российской духовным традициям; обращение к личности, удовлетворение ее потребности разобраться в окружающем мире, адаптироваться в нем без вреда для самой личности и других людей. Такой подход позволит познакомить младшего школьника с основными нормами светской и религиозной морали, сформировать понимание их значения в развитии общества и каждого его члена, осознать роль традиционных религий в становлении культуры, истории и современности России.

Таким образом, важнейшим теоретическим основанием для создания методической системы духовно-нравственного воспитания младших школьников в современных условиях является принцип *культуросообразности*, в соответствии с которым содержание новых предметных областей должно отражать *не религиозное, а этическое философско-культурологическое содержание, ориентированное на потребности как религиозной, так и нерелигиозной части общества*. «Учитывая светский характер образования в государственных и муниципальных школах, ценности традиционных российских религий присваиваются школьниками в виде системных культурологических представлений о религиозных ценностях» [1, с. 3].

4. Развитие общества объективно предполагает диалог различных культур, построенный на взаимодействии и взаимоуважении. Общее будущее людей, живущих на Земле, связано с осознанием самоценности каждой нации, с уважением к различным верованиям и традициям народа. «Служите друг другу, каждый тем даром, какой получил...» — сказано в Священном Писании. Применительно к нашей проблеме это означает, что основная цель новых предметных областей начального образования — познакомить школьников с *вкладом религий в становление культуры цивилизаций*. Вместе с тем учитель должен хорошо понимать, что духовно-нравственная культура не равняется (и не синоним) религиозной культуре. Процесс духовно-нравственного развития младшего школьника направлен на их приобщение к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям, в отборе которых, как известно из истории, принимали участие и религии.

Вместе с тем анализ идей, объединяющих все религии, таит в себе определенную опасность, если разработчики программ и учебников пойдут по пути создания современной «Вавилонской башни». Об опасности механического смешения разных конфессий предупреждают, в частности, руководители православной церкви. «Это было бы не только кощунственно, но и грозило бы нам утратой религиозной идентичности...» — пишет Патриарх Кирилл [5]. Очень важно, раскрывая общие для всех религий нравственные ценности, не упустить своеобразие каждой конфессии. Необходимо соблюсти меру и в раскрытии атрибутивной стороны религии. «Насаждая фольклорное, музейное, костюмированное Православие, мы тем самым словно сигнализируем обществу и человеку о том, что наша вера якобы не имеет никакого отношения к современной жизни. А между тем место Православия — на стремнине жизни и в сокровенном обиталище наших чувств» [5, с. 33].

*Цель изучения новых предметных областей и ее реализация в содержании образования.* В соответствии с общей идеей духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения целями изучения обсуждаемых предметных областей являются следующие: развивать общую культуру младшего школьника, формировать гражданскую идентичность, осознание своей принадлежности к народу, национальности, российской общности; воспитывать уважение к представителям разных национальностей и вероисповеданий.

Содержательным источником решения целей и задач духовно-нравственного воспитания является отбор учебного материала по тематическому принципу, в наибольшей степени отражающему идею вклада традиций, культуры, религий разных народов в становление общечеловеческих ценностей. Например, это могут быть такие темы: «Россия — многонациональная держава. Как все начиналось»; «Когда люди объединяются. Защита Отечества — долг и обязанность гражданина РФ»; «Многообразие культур народов России. Особенности национальных культур, культура каждого народа неповторима»; «Культура, рожденная религией. Традиционные религии

России»; «Народные и религиозные праздники»; «Что объединяет разные народы. Какие ценности есть у человечества».

Таким образом, определяются ведущие содержательные линии, изучение которых обеспечивает духовное становление личности младшего школьника: 1) особенности российского государства: многонациональность, поликультурность, поликонфессиональность; 2) значение нравственности в жизни общества и человека; 3) нравственная культура общества, источники ее возникновения и развития: народные традиции, традиционные религии; 4) нормы религиозной морали, ставшие общечеловеческими ценностями; 5) общечеловеческие ценности как нормы жизни современного человека и основа его духовного здоровья.

В соответствии с требованиями стандарта в программе обучения, предлагаемой автором данной статьи, выделены личностные, метапредметные и предметные результаты обучения, которые определены с учетом специфики обсуждаемого предмета. Возьмем, к примеру, такие личностные результаты, как гражданская и этническая идентификация. Конечно, знакомясь с особенностями нашего государства (многонациональность, поликультурность, поликонфессиональность), изучая традиции, культуру, историю своего народа и других народов РФ, школьник начинает осознавать свою принадлежность к определенной национальности, народу, российскому обществу, государству. У него возникает чувство (пусть еще весьма робкое) ответственности за судьбу родного народа, страны, ее природы и культуры; формируется интерес к истории, к традициям. Все это рождается сначала на ситуативно-эмоциональном уровне, но постепенно переходит в достаточно стойкие ценностные ориентации, нравственные позиции. Эффективным является развитие регулятивных универсальных действий: учебный материал дает хорошие возможности для формирования способности слушать и слышать другого, анализировать свои поступки, терпимо относиться к индивидуальности других людей, учитывать их мнение.

Целесообразно обратить внимание на *три источника конструирования процесса духовно-нравственного воспитания младшего школьника*: гуманное педагогическое сознание учителя; личностно-значимое содержание образования; деятельностный характер процесса обучения и воспитания.

*Гуманность педагогического сознания* учителя заключается в его способности в любой ситуации проявлять толерантность, внимательное отношение к индивидуальности ребенка, владеть умениями создавать в рамках урока «для всех» урок «для каждого», позволять ученику оставаться самим собой, по-своему решать учебные задачи. Это особенно важно, когда речь идет о нравственности, этике, различиях в вероисповедании. Гуманный педагог толерантен по отношению к представителям разных вероисповеданий, терпим к тем, кто является атеистом.

Гуманность педагогического сознания учителя проявляется в повседневных «мелочах»: ребенку предоставляется право на ошибку, педагог удерживает

живается от «дежурных воспитательных фраз» («Не знаешь, невнимателен, не думаешь, не умеешь...»), дает шанс исправить ошибку, найти ее причину, высказать свое мнение, не боясь отрицательной реакции. Гуманный учитель предельно внимателен к своим ученикам, проявляет любопытство к ним. Это любопытство педагогически оправдано, проявляется ситуативно и носит постоянный характер. В процессе конкретной формы обучения (урока, экскурсии, практической работы и пр.) учитель анализирует состояние воспитанника и постоянно отвечает себе на вопрос «что я делаю не так, что ребенок не слушает, не слышит, не присутствует» и т. д.

Гуманный учитель обязательно настраивается на оптимистический прогноз, доверяет потребностям и интересам своих воспитанников, всегда высказывает им доверие, оказывает своевременно помощь. Наиболее целесообразным условием такой позиции является ориентировка педагога на «зону ближайшего развития». Это особенно актуализируется в условиях изучения такого сложного содержания, каким является культура в целом и религиозная культура в частности. Поскольку содержание обсуждаемых предметных областей наполнено многими не знакомыми детям терминами, понятиями, предложениями, особое внимание учитель должен уделить объяснению, использованию эмоциональных приемов, созданию ситуаций для применения усвоенных понятий.

*Отбор лично-значимого для учащихся содержания* позволяет создать у них положительные мотивы познавательной деятельности, интерес к изучаемым объектам, желание больше узнать. Культурологическая направленность нового для начальной школы предмета позволяет выделить материал, который вызывает особый интерес младших школьников. Это фольклор, народные праздники, традиции, обряды. Выше уже отмечалось, что отдельные события, факты, понятия трудны для усвоения младшим школьником, поэтому они должны представляться детям небольшими порциями, в адаптированном виде, с учетом возможностей восприятия религиозных текстов. Исходя из этого на уроках по воспитанию духовно-нравственной культуры существенное значение приобретает общение педагога и детей. Здесь целесообразно выполнять ряд требований: не говорить много и пространно, особенно внимательно определять круг новых, неизвестных детям слов-понятий, стараться снимать проблемные ситуации спокойно, с юмором. И, наконец, помнить слова Аристотеля, что «стиль речи письменной — самый точный, а речи полемической — самый актерский».

*Деятельностный характер процесса обучения и воспитания* — еще один существенный источник формирования духовно-нравственной культуры младших школьников. Известно, что нравственность начинается с простых добрых дел, именно в процессе выполнения отдельных альтруистических поступков рождается нравственная ответственность человека, стремление к самосовершенствованию, готовность к критической самооценке, покаянию (как говорили наши предки). В российской истории образования известны

такие периоды, когда приоритет отдавался не делу, а слову. Эта опасность существует и сейчас. Поэтому педагогические коллективы начальных школ, которые приступают к сложной деятельности по построению процесса формирования духовно-нравственной культуры школьника, должны прежде всего озаботиться ответом на вопросы: «Какая деятельность учащихся будет организована как нравственно ценная? Какие альтруистические дела можно поручить учащимся?».

Программа различных предметов учебного плана начальной школы позволяет многое сделать в рамках уроков. Например, подготовить мини-спектакль (уроки литературного чтения и музыки), нарисовать праздничные открытки (уроки изобразительного искусства), вырастить нарциссы или тюльпаны (уроки окружающего мира). На помощь придет внеклассная работа с ее разнообразными формами: шефские концерты в детских садах; элементарная помощь ветеранам войны и труда; экологическая деятельность на территории ближайшего парка или школьного двора и многое другое.

Методика проведения всей работы по духовно-нравственному воспитанию предполагает использование активных методов, прежде всего учебных диалогов («Обсудим вместе»), в процессе которых учащиеся высказывают свои точки зрения, слушают мнения участников, вырабатывают общую оценку факта, события, поступка человека. Например, изучая тему «Русский язык — государственный язык России», дети обсуждают проблемный вопрос, справедливы ли для сегодняшнего дня слова, сказанные М. В. Ломоносовым в XVIII веке: «Повелитель многих языков язык Российский не токмо обширностью мест, где он господствует, но купно и своим собственным пространством и довольствием велик перед всеми в Европе». Школьники отвечают на вопросы: «Почему в России русский язык является государственным, как Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создает условия для его изучения и развития?». Еще один пример: знакомясь с кулинарными национальными традициями, учащиеся ведут беседу о том, почему в поваренных книгах разных народов можно встретить одно и то же блюдо. Они приходят к выводу, что при всем своеобразии быта, традиций, верований каждого народа, на протяжении истории Российского государства они взаимодействовали, дополняли культуры друг друга, создавая общее культурное пространство и общечеловеческие ценности.

Содержание курса дает возможность для развития интеллектуальных универсальных действий. Например, в процессе изучения темы «Культура, рожденная религией» младшие школьники учатся *анализировать* особенности культурных традиций разных народов РФ; *конструировать* обобщения (выводы) об истоках возникновения и развития культуры общества; *характеризовать* некоторые особенности традиционных религий (архитектурное своеобразие храмов; специфика обрядов, памятные даты и др.); *осуществлять* поиск и анализ информации для выполнения учебных задач.

Результативность диалогового построения обучения обеспечивается всей системой вопросов, проблем, ситуаций, которые обсуждают дети коллективно, в парах, небольших группах. Учитывая принцип природосообразности, необходимо подбирать для коллективных бесед такие факты, события, истории, которые вызвали бы естественную эмоционально-положительную реакцию детей. Здесь могут широко использоваться не только рассказы о жизни современных детей, но и религиозные сюжеты, например, эпизоды из жизни Иисуса Христа, Пророка Мухаммада, Будды, различные православные, исламские, иудейские и буддийские притчи.

Говоря о перспективах духовно-нравственного воспитания младших школьников, следует признать, что главной остается не столько проблема изучения нового предмета в четвертом классе начальной школы, сколько построение *системы* духовно-нравственного воспитания детей как преемственного и перспективного социально-педагогического явления, включающего учебную составляющую, внеурочную деятельность, дополнительное образование и создание нравственно ценной образовательной среды. Эта задача посильна системе образования, но она требует объединения усилий всех категорий работников: ученых, практиков, управленцев, государственных и общественных деятелей.

The article is devoted to the problem of spiritual and moral upbringing of junior school pupils at the current stage of the state and school interaction with religion and the Church. The author discloses the prerequisites of introducing in a school curriculum such topics as «Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia» and «The Outlines of Religious Cultures and Secular Ethics»; she also describes goals, content and principles of teachers' and pupils' behavior in the process of getting familiar with religious cultures.

**Keywords:** spiritual and moral education, human values, junior school pupil, tolerance, religious culture, action approach, dialogue.

### Список литературы

1. Данилюк А. Я. Духовно-нравственное воспитание российских школьников / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М., 2009.
2. Лихачев Д. С. Земля родная / Д. С. Лихачев. — М. : Просвещение, 1983.
3. Мысль в слове / сост. Э. Борохов, — М. : АСТ, 2001.
4. Отношение родителей к преподаванию в общеобразовательных школах курса «Основы религиозных культур и светской этики». Материалы к слушаниям по итогам первого года апробации курса. Москва, 1 декабря 2010 г.
5. Патриарх и молодежь. Даниловский благовестник. — М., 2009.
6. Патриарх и молодежь: разговор без дипломатии. — М. : Даниловский благовестник, 2009.
7. Сахаров А. Д. Тревога и надежда / А. Д. Сахаров. — 2-е изд. — М., 1991.
8. Учительская газета. — 15 мая 2012 г. — № 20.
9. Ямбург Е. Бог один — провайдеры разные / Е. Ямбург // Московский комсомолец. — 21 октября 2010.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*В. А. Потков, Н. В. Головина*

## Современные тенденции развития инновационного подхода к проблемам педагогических аспектов образования при изучении интегрированного курса химии в медицинских вузах

В данной статье исследуются возможности совершенствования учебного процесса и педагогического мастерства при обучении интегрированному курсу химии студентов медицинских вузов, анализируются принципы и закономерности в обучении, их реформация; возможности применения новых педагогических технологий, которые позволят вести обучение на современном уровне в соответствии с международными образовательными стандартами. Авторы статьи предлагают унифицированные методики и оптимальные педагогические подходы, реализующие основной принцип дидактики высшей школы — принцип единства педагогического руководства и познавательной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** интегрированный курс, инновационные технологии, дистанционное обучение, санит-кредиты, образовательные стандарты, синхронные и асинхронные системы, информационные технологии, Болонский образовательный процесс, балльно-рейтинговая система, портфолио.

Здоровье — глобальная проблема, которая является одной из самых важных для всего человечества. Она несет в себе понятие скорее психологическое, философское, которое подразумевает физическое, эмоциональное, личностное здоровье, а также здоровый образ жизни. Все эти аспекты неотъемлемо связаны с содержанием интегрированного курса химии, который преподается в медицинских вузах на различных факультетах.

Разделы этого курса для данной категории лиц рассматриваются не последовательно, а в чередовании и взаимопроникновении. В интегрированный



курс химии включены теоретические вопросы, без знания которых нельзя понять принципы реакций, протекающих в биосистемах. Определен круг задач, имеющих особое значение для функционирования биосистем. Обзорно рассматриваются методы, с помощью которых получают информацию о качественном и количественном составе биологических жидкостей в лабораторной диагностике. Два больших раздела посвящены основам химической термодинамики и кинетики. Уделено внимание строению и свойствам природных веществ, подробно разбираются типы физико-химических равновесий, а также процессов жизнедеятельности. Наряду с чисто химическими вопросами рассматриваются причины нарушений функционирования организма и способы их коррекции, механизм их регуляции. Четкое определение конечных и поэтапных целей обучения позволяет гибко подходить к изложению материала, корректировать целевое содержание предмета на современном макромолекулярном уровне, что способствует достижению основной задачи обучения — подготовке специалиста высокой квалификации, основной деятельностью которого явится диагностика, сохранение и восстановление здоровья людей.

В последние годы уделяется большое внимание проблеме модернизации высшего образования, где важнейшим направлением является совершенствование содержания и технологий обучения. В большинстве ведущих образовательных центров Европы и мира принята модульная система обучения. Научно-педагогической общественности России хорошо известна огромная работа, которая проводится в ПМГМУ им. И. М. Сеченова, по совершенствованию образовательной системы в медицинском вузе, сохраняя преемственность между традиционными методами и инновационными технологиями.

К числу первоочередных задач относится обновление образовательных программ разных уровней с использованием методологии модульной системы обучения.

В международном образовательном пространстве нельзя прекращать поиск научно-педагогических идей и образовательно-воспитательных стратегий, поэтому необходимо реформировать категории, принципы и закономерности в обучении; формировать у студентов определенное мировоззрение; создавать новые педагогические технологии, которые позволят вести обучение на уровне международного образовательного пространства. Поэтому разработка, изучение и применение оптимальных и унифицированных методов, необходимых для успешного преподавания студентам очных, очно-заочных и заочных форм обучения медицинских вузов, не подлежат сомнению. Традиционные педагогические технологии имеют определенные недостатки и главные из них — разрыв между требованиями, предъявляемыми студенту в процессе обучения, и реальной профессиональной деятельностью. Чтобы приблизить учебный процесс к мировым стандартам и устранить недостатки традиционного обучения, используют новые информационные технологии (НИТ), которые позволяют учесть влияние информации на содержание обу-



чения. Использование инновационных подходов к представлению и систематизации знаний на предметную структуру содержания образования создаст необходимость подготовки будущих студентов медицинских вузов, которые могли бы с помощью полученных при довузовском образовании знаний освоить, закрепить и применить эти знания, а также умения и навыки в своей будущей профессиональной деятельности.

Одной из важных задач в этом направлении, с нашей точки зрения, является создание примерной (инновационной) программы по дисциплине «Химия» (интегрированный курс), который разработан в соответствии с Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Интегрированный курс химии для студентов медицинских вузов является одной из основных дисциплин на факультетах и играет важную роль в системе фундаментальной подготовки специалистов медицинского профиля. Необходимость разработки новой программы предопределена и актуальна, так как перед образованием стоят задачи совершенствования образовательного процесса на базе современных инновационных технологий, которые диктуют переход от информационно-сообщающего обучения к активным формам обучения: модульным, дистанционным.

На кафедре общей химии с курсом стоматологического материаловедения ПМГМУ им. И. М. Сеченова на протяжении многих лет ведется системное внедрение модульной технологии обучения студентов. В последние годы также вводятся формы дистанционного обучения студентов высшего сестринского образования на заочном и очно-заочном отделениях. Накопленный опыт позволил ведущим специалистам кафедры разработать новую Программу и создать новый, скоординированный с этой программой комплекс учебно-методической литературы – учебник, методическое учебное пособие, обучающую рабочую тетрадь (в форме лабораторного журнала), обучающие мультимедийные тесты и материалы по подготовке к экзамену (в виде компакт-диска) [6, с. 93].

Следует отметить, что программа представляет собой четко структурированный управляющий документ, соединивший в себе традиционные методы обучения с принципами модульных технологий.

В пояснительной записке содержатся четко сформулированные цели и задачи изучаемой дисциплины, как лекционного, так и лабораторно-практического курсов. В разделе «Стандарт дисциплины» конкретно определены требования к уровню освоения дисциплины через перечень знаний, умений, практических навыков, которые определяют уровень компетентности студентов. Важным является впервые введенный в программу объем учебной дисциплины в сани-кредитах, что соответствует международным образовательным стандартам.

Содержание дисциплины – раздел, в котором изложен «генеральный план» выполнения программы. Содержание обязательной части программы представлено в развернутом виде, досконально изложен весь тематический,

теоретический и фактический материал, который сформирован в блоки, а те в свою очередь разделены на модули, которые охватывают весь необходимый материал, отведенный для данного курса химии.

*В первом блоке* освещены теоретические основы общей химии: разбирается строение вещества и рассматривается классификация химических реакций, протекающих в живых системах, вводятся основные понятия из химической аналитики (способы выражения состава раствора, методы получения химической информации, используемые в медико-биологических исследованиях). *Второй блок* изучает химию биогенных элементов и основы биоорганической химии, он закладывает фундамент для изучения в дальнейшем биологически важных реакций. *В третьем блоке* изучаются теоретические основы физической химии, он посвящен общим закономерностям протекания химических реакций. Отличительной чертой изложения материала в этом блоке является переход на количественный уровень описания физико-химических процессов (константа химического равновесия, константа скорости реакции). *Четвертый блок* рассматривает с термодинамических и кинетических позиций основные типы равновесий и процессов в жизнедеятельности в норме и при патологии, использование их для коррекции патологических состояний и в целях диагностики. *Пятый блок* содержит материал по адсорбционным равновесиям и дисперсным системам.

Блоки программы сформированы в четыре модуля.

1. Основы количественного и качественного анализа.
2. Закономерности протекания химических реакций. Свойства водных растворов.
3. Основные типы равновесий и процессов в жизнедеятельности.
4. Адсорбционные равновесия. Дисперсные системы.

В качестве положительного фактора нужно отметить то большое внимание, которое уделено в программе применению физико-химических методов. Рекомендации по разработке календарных планов лекций и лабораторных занятий составлены с учетом норм учебного времени, отводимого для изучения данного курса.

Нужно отметить, что регулярно, на протяжении долгих лет, авторы данной статьи активно занимались учебно-методическим обеспечением дисциплины, создавая широкий круг учебно-методических, обучающих и контрольно-измерительных материалов по интегрированному курсу химии для факультета высшего сестринского образования (дневное, вечернее, заочное отделения).

Программа разработана на современном научно-методическом уровне с использованием новых инновационных технологий, где учтены новые информационные научные достижения в профессиональном медицинском образовании. Программа представляет собой системно построенный, логически обоснованный учебно-методический документ, созданный на современном уровне с творческим подходом и в свете инновационных технологий.

В основе очного, очно-заочного и заочного образования должно лежать дидактическое проектирование, которое включает в себя: анализ того, чему обучают и обучаются; определение того, как может строиться обучение; обсуждение и корректировку апробированных способов обучения; оценку знаний студентов после обучения. Отличительной чертой заочного обучения является опосредованное педагогическое общение преподавателя со студентами (посредством учебников, учебно-методических материалов, аудио- и видео- обучающих заданий) и уменьшение количества обязательных занятий.

Формой обучения, которая интегрирует в себе качества, основанные на организации учебного процесса на расстоянии, с максимальным количеством обязательных занятий преподавателя со студентами является такая форма инновационных технологий, как форма дистанционного образования.

На сегодняшний день дистанционное обучение — это одна из наиболее перспективных частей системы современного образования, которая при минимуме финансовых затрат позволит вузу выйти на совершенно новый качественный уровень преподавания.

Дистанционное обучение — способ обучения на расстоянии, при котором преподаватель и обучаемый физически находятся в разных местах. Исторически дистанционное обучение означало заочное обучение. Однако на сегодняшний день это средство обучения, использующее аудио-, видео- и компьютерные каналы связи.

По способу получения учебной информации различают: синхронные и асинхронные учебные системы. Синхронные системы предполагают одновременное участие в процессе учебных занятий обучаемых и преподавателя. К таким системам относятся: интерактивное ТВ, мультимедийные материалы, компьютерные конференции, чаты.

Асинхронные системы не требуют одновременного участия обучаемых студентов и преподавателя. Обучаемый сам выбирает время и план занятий. К таким системам в дистанционном образовании относятся курсы на основе печатных материалов, на аудио- и видеокассетах, по электронной почте. Смешанные системы используют элементы как синхронных, так и асинхронных систем.

При разработке технологий дистанционного обучения следует обратить основное внимание на тот факт, что система дистанционного обучения должна базироваться на передаче основных данных через сеть Интернет. Одним из основных вопросов является разработка общего стандарта учебных материалов и единой системы подачи информации. Необходимо также уделить внимание разработке интерактивных мультимедийных обучающих программных комплексов [2, с. 112]. Следует учесть, что создание интерактивного учебного пособия требует не только тесного взаимодействия преподавателей и разработчиков, но и основательной материально-технической базы. Естественным продолжением компьютерных учебных пособий явля-

ется создание электронной библиотеки и общей системы базы данных, где будет собрана информация по различным разделам, тематикам, модулям, тестам, задачам и т. д.

Обращает на себя внимание и тот факт, что администрирование и управление программными средствами хранения данных, а также использование современной компьютерной техники необходимо доверять только опытным, хорошо подготовленным пользователям и профессионалам в области информационных технологий, системного администрирования и программирования. Как и любая другая новая технология, дистанционное обучение, а особенно система дистанционного образования государственного вуза, должна базироваться на хорошем материально-техническом обеспечении кафедр и служб вуза, вовлеченных в процесс создания и применения системы дистанционного образования. Поэтому без создания компьютерных лабораторий, вычислительных центров, без образования коммуникационных служб с возможностью выхода в мировую сеть построить правильную надежно функционирующую систему дистанционного обучения не представляется возможным. С этой точки зрения необходимо современное маркетинговое исследование с привлечением специалистов в области информационных технологий для создания практического обоснования построения высокотехнологичных компьютерных комплексов. Все это позволит обозначить сроки развертывания системы дистанционного обучения во всех ее аспектах, в том числе и на отдельно взятой кафедре. Следует также провести дополнительное обучение преподавательского состава использованию программного обеспечения, компьютерных учебных пособий, а также объяснить необходимость координационного сотрудничества с другими кафедрами и подразделениями, участвующих в процессе дистанционного обучения.

Использование новых информационных технологий и создание новых форм обучения возможно при достаточной, не говоря хорошей, технической оснащенности кафедр компьютерами, компактными дисками, видеокассетами, и для этого необходима поддержка и участие деканатов и ректоратов.

Использование форм системы дистанционного обучения может многократно повысить эффективность преподавания на заочном отделении «сложных» предметов, к числу которых относится химия, физика, математика, анатомия, латынь и др.

Кафедра общей химии Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, используя асинхронные и синхронные системы обучения, начала разработку: а) новых форм компьютерных учебных пособий; б) мультимедийных обучающих программ по курсу биохимии; в) медиатеки по различным разделам, тематикам, модулям по курсу химии. Эти материалы могут быть использованы для передачи через сеть Интернет, а также на отдельных носителях. Поскольку алгоритм построения систем дистанционного обучения является довольно простым, его реализация является эффективной в любых областях образования и науки.

Применяя асинхронные и синхронные системы обучения, была создана и издана на CD-ROM экспериментальная обучающая программа для подготовки к курсовому экзамену по интегрированному курсу химии для заочного отделения на кафедре общей химии Первого МГМУ им. И. М. Сеченова [2, с. 112].

В связи с переходом на европейскую систему обучения (вступление в Болонский образовательный процесс) обучение на заочном и очно-заочном (вечернем) отделениях в последние годы претерпело ряд определенных изменений. Это коснулось оценки познавательной деятельности студентов после внедрения балльно-рейтинговой системы. Рейтинговая система оценки знаний студентов в Первом МГМУ им. И. М. Сеченова была введена на кафедре общей химии еще в 2002 году. В данное время она совершенствуется и меняется в связи с определенными требованиями, связанными с реализацией Болонской декларации. В соответствии с данной декларацией, оценка познавательной деятельности студента должна определяться в несколько этапов соответствующим количеством баллов [3, с. 12]. Этими этапами являются: теоретические знания, практические умения, итоговое тестирование и устное собеседование.

Студенты-заочники на нашей кафедре получали знания в течение трех сессий: установочной (осенней), зимней и весенней. В этот период они слушают курс лекций по нашему предмету, а также посещают лабораторные занятия, где получают практические навыки работы в химической лаборатории. На эти виды деятельности в свете Болонской декларации отводится: на лекции — 55,5 санти-кредитов (20 академических часов); лабораторно-практические занятия — 100 санти-кредитов (36 академических часов); вне-аудиторную работу — 7,78 кредитов (280 академических часов).

По окончании зимней и весенней сессий студенты получают до 10 баллов за практические умения (в каждую сессию). Эта оценка включает следующие виды деятельности: оформление лабораторного журнала (3 балла), достоверность результатов (2 балла), ответы на пять тестовых заданий (5 баллов). В течение года студенты заочного отделения пишут две контрольные работы и одну курсовую, которые также оцениваются определенной суммой баллов: контрольные работы оцениваются по 5 баллов и умножаются на коэффициент 3, курсовая работа оценивается в 15 баллов. Теоретические знания оцениваются в 45 баллов: контрольные работы 30 баллов + курсовая — 15 баллов. Обоснования по выставлению той или иной оценки за курсовую работу отражены в подробной рецензии, которую пишет проверяющий преподаватель. Аналогично проводятся консультации, оценка и рецензирование контрольных работ.

Итоговое тестирование проводится по окончании весенней сессии, то есть когда завершается весь курс обучения на нашей кафедре. Итоговое тестирование включает 10 тестовых заданий + 5 «слепых» формул и оценивается в 20 баллов (тестовые задания — по 1 баллу, формулы — по 2 балла).

Завершается оценка познавательной деятельности студента устным собеседованием, которое проводится по билетам и оценивается в 15 баллов (2 теоретических вопроса + расчетная задача). Итоговая максимальная оценка за все виды деятельности составляет 100 баллов. Студенты, имеющие в течение года за практические умения, теоретические знания и итоговое тестирование не менее 70 баллов, сдают устное собеседование не по билетам, а анализируя вербальные схемы. Им также выставляется рейтинговая оценка, которая может быть или «хорошо», или «отлично» [5, с. 43].

Для более четкой «картины», дающей представление об успеваемости студента по балльно-рейтинговой системе, на каждую группу делается «матрица», где отражены все баллы, полученные студентами за все виды деятельности при обучении, что дает четкое представление об успеваемости каждого студента, а также показывает, на какой результат к концу обучения курса химии он может рассчитывать.

В настоящее время ведется разработка рекомендаций по использованию автоматизированной балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов заочного и очно-заочного отделений по курсу химии на нашей кафедре. Матрицы обрабатываются на компьютере, и имеется статистика успеваемости с учетом всех видов деятельности (практических навыков, итогового тестирования и устного собеседования).

Каждому экзаменатору выдается портфолио, в котором есть все данные по студенту, который приходит на устное собеседование. Это позволяет экзаменатору выставлять объективную оценку с учетом всей годовой деятельности студента на кафедре. При применении балльно-рейтинговой системы в условиях использования форм дистанционных технологий в обучении студентов-заочников, студентов-вечерников наблюдается рост успешно обучающихся студентов, которые начинают движение к самосовершенствованию, проявляя огромный интерес к предмету. Анализируя результаты предыдущих лет и сравнивая их с экзаменационной оценкой, полученной в условиях модифицированной нами рейтинговой системы, за последние два года можно отметить, что процент «пятерок» и «четверок» вырос, а процент «троек» и «двоек» снизился.

Совершенствование системы высшего образования вызывает необходимость не только повышения уровня преподавания, но и формирования у студентов интереса к изучаемому предмету. Процесс повышения интереса студентов к предмету требует использования активных форм как непосредственно работы преподавателя со студентами, так и самостоятельной работы, требующей творческого подхода. Между студентами и преподавателями возникла потребность в новых отношениях. Имеет место тенденция проведения практических занятий и семинаров, которая основана на профессиональном понимании обсуждаемых вопросов, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов.

Большое внимание при изучении интегрированного курса химии отводится самостоятельной работе студентов. Активная и полноценная работа на практических занятиях и семинарах возможна только при интенсивной самоподготовке к занятиям. На наш взгляд, важное значение в системе формирования профессиональных знаний студентов и их интереса к изучаемой дисциплине имеет многоуровневая подготовка.

Другой формой становится изучение лекционного курса, который по своему содержанию и динамике взаимосвязан с программой курса, учебником, лабораторными и семинарскими занятиями, а также дистанционным обучением. Такая форма подготовки, повышающая интерес студентов к предмету, отвечает не только классическому репродуктивному подходу к изучению вопросов, но и развитию логического мышления, использованию эвристических методов.

Прослеживается четкая и определенная зависимость успеха в обучении и профессиональном росте от качеств характера личности студента при использовании современных инновационных педагогических технологий.

The work highlights the possibilities of improving the learning process and educational skill in teaching an integrated chemistry course to medical college students; it analyzes principles and patterns in the training process, their reconsideration and options to employ new educational technologies which provide for up-to-date learning in conformity to world educational standards. The authors offer uniform methods and optimal pedagogic approaches to bring into effect the basic principle of higher school didactics – that of unity of tutoring and student cognition.

**Keywords:** integrated course, innovative technologies, distance training, Santi-loans, educational standards, synchronous and asynchronous systems, information technologies, Bologna educational process, score and rating system, portfolio.

## Список литературы

1. Головина Н. В. Образовательная программа интегрированного курса химии по специальности «Сестринское дело» / Н. В. Головина, В. А. Попков. — СПб. : Изд-во МГУ, 2010.
2. Инновационные аспекты и методические рекомендации в определении содержания курса химии в медицинских и фармацевтических вузах при дистанционных формах обучения. / Н. В. Головина [и др.] // Материалы научно-практической конференции «Интеграция образования, науки и производства в фармации». — Ташкент, 2012. — С. 112–114.
3. Козырев В. А. Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2005.
4. Научная организация образовательного процесса : сб. материалов научно-методической конференции ММА им. И. М. Сеченова. — М., 2004.
5. Организация преподавания курса химии на факультете высшего сестринского образования ММА им. И. М. Сеченова / Н. В. Машнина [и др.]. — М. : Медицинская помощь, 2007. — № 6.
6. Попков В. А. Использование инновационных технологий в организации преподавания и контроля качества познавательной деятельности студентов-заочников / В. А. Попков, Н. В. Головина, Н. В. Машнина. — СПб. : Изд-во МГУ, 2009.
7. Применение дидактических основ дистанционных технологических форм обучения на факультете высшего сестринского образования / В. А. Попков [и др.]. — М. : Сборник материалов XVI всероссийского национального конгресса «Человек и лекарство», 2009. — С. 601.
8. Проекты Федеральных Государственных Образовательных Стандартов — материалы Министерства образования России, 2010 г.

*Т. Г. Мухина*

## **Практико-ориентированная модель подготовки слушателей в условиях дополнительного высшего образования**

В статье раскрыты методологические подходы к моделированию процесса подготовки слушателей в условиях дополнительного высшего образования. Представлена практико-ориентированная модель дополнительного профессионального образования и организационно-педагогические условия ее эффективности.

**Ключевые слова:** дополнительное высшее профессиональное образование, практико-ориентированная модель, подготовка слушателей в условиях дополнительного высшего образования, организационно-педагогические условия.



Дополнительное профессиональное образование в высшей школе регулируется соответствующими международными правовыми актами, Законом Российской Федерации «Об образовании», Законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Положением о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов», «Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» и др. В соответствии с обозначенными документами основной целью дополнительного высшего профессионального образования является всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства; непрерывное повышение квалификации служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов [2]. Актуализируется возможность обеспечения доступности высшего образования для каждого человека на протяжении всей его жизни, отношение к образованию как к общественному благу и общественной ответственности.

Возрастает необходимость превращения дополнительного высшего профессионального образования в один из мощных факторов, позволяющих высококвалифицированному специалисту быть непрерывно адаптированным к изменениям в технологической и социально-экономической сферах, влияющих на ускорение структурной перестройки производства [5]. Дополнительное профессиональное образование представляет собой гибкую, динамичную систему, которая в состоянии быстрее реагировать на изменения рынка труда, чем основное профессиональное образование, предлагая реализацию инновационных образовательных программ в более сжатые сроки обучения.

Следовательно, увеличивается потребность в практико-ориентированном подходе к организации дополнительной подготовки слушателей, на-



правленной на развитие готовности применять профессиональные знания на практике, выполнять и совершенствовать определенные профессиональные и социальные функции. В отличие от традиционной предметной ориентации образования, направленной главным образом на углубленное понимание предмета или предметной области, на их научную разработку, на подготовку исследователей в той или иной сфере, программы с практической направленностью сориентированы главным образом на овладение практическими навыками, умениями, ноу-хау, необходимыми непосредственно для трудовой деятельности в той или иной сфере [6]. Однако мы акцентируем внимание на том, что в «чистом» виде практико-ориентированная модель подготовки квалифицированных специалистов функционирует в ущерб фундаментальным теоретическим знаниям. В то же время предметная ориентация образования также не эффективна в «чистом» виде. В связи с этим в нашем исследовании практико-ориентированное образование мы рассматриваем как изучение традиционных для российского образования фундаментальных дисциплин в сочетании с прикладными дисциплинами технологической или социальной направленности. Обновление профессионального, в том числе и дополнительного, образования должно сыграть ключевую роль в сохранении фундаментальной науки, развитии прикладных наук, необходимых для устойчивого развития российского общества [7, с. 90–93].

Мы разделяем позицию доктора педагогических наук, профессора Ф. Г. Ялалова в том, что для построения практико-ориентированного образования необходим деятельностный и компетентностный подходы, и исходим из того, что, в отличие от традиционного образования, направленного на усвоение знаний, практико-ориентированное образование направлено на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода [7, с. 90–93].

Сравнительный анализ показал, что практико-ориентированное обучение, разработанное на основе деятельностного, компетентностного и интеграционного подходов, нейтрализует негативные характеристики как предметной, так и практико-ориентированной ориентации обучения. Например, направленность педагогического процесса на формирование профессиональных компетенций, включение обучающихся в практико-ориентированную деятельность, организацию практико-ориентированной среды обучения позволяют формировать не только прикладные умения, но и систему фундаментальных знаний. Интегрированный подход позволяет избежать фрагментарности полученных знаний, выстроить систему основ наук и осмыслить их прикладное значение.

В связи с этим возрастает необходимость разработки практико-ориентированной модели дополнительной профессиональной подготовки слуша-

телей. Отметим, что в нашем исследовании понятие «дополнительная профессиональная подготовка» мы рассматриваем как системный и целостный педагогический процесс, являющийся стержневой характеристикой, присущей всем видам дополнительного высшего профессионального образования, а именно: повышению квалификации, стажировке, профессиональной переподготовке. Во избежание терминологического несоответствия отметим, что в Толковом словаре понятие «подготовка» определено как «сделать годным, готовым; обучить, дать необходимые знания» [4, с. 534]. Таким образом, мы вправе целенаправленно использовать данное понятие для характеристики образовательного процесса всех видов дополнительного высшего профессионального образования.

Система дополнительного профессионального образования как социально-педагогическая система функционирует в качестве комплементарной части профессионального образования (Н. А. Валеева, В. В. Кулинченко, Л. В. Тарасенко). В связи с этим дополнительная профессиональная подготовка обладает всеми основными компонентами, присущими профессиональной подготовке, однако ее содержание строится с учетом: 1) потребности социально-экономического и духовного развития общества; 2) соответствия содержания, форм и методов дополнительной подготовки уровню развития современной науки, характеру и содержанию профессионального труда; 3) информации о рынке услуг; 4) специфики задач каждого вида дополнительного образования; 5) практико-ориентированной направленности учебного процесса; 6) принципа интеграции содержания основного и дополнительного профессионального образования; 7) психологических и дидактических условий образования взрослых и др.

Основными методологическими ориентирами в проектировании практико-ориентированной модели дополнительной профессиональной подготовки в нашем исследовании определены системный, деятельностный, личностный подходы.

Представленная на рисунке 1 модель дополнительной профессиональной подготовки слушателей представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, рассматриваемых нами на всех уровнях ее функционирования как социально-педагогической системы с позиции многоуровневого анализа на макро-, мезо- и микроуровнях. (Обоснование необходимости использования многоуровневого анализа в данном контексте изложено нами в диссертационном исследовании [3, с. 69–72].)

Кратко представим характеристику каждого уровня модели дополнительной профессиональной подготовки слушателей. На макроуровне мы рассматриваем дополнительную подготовку в соответствии с исследованиями Н. В. Валеевой и В. В. Кулинченко и других как открытую динамичную социальную систему, ориентированную на социальные цели и подчиняющую педагогическую сферу, функционирующую под влиянием социально ориентированного экономического механизма и запросов конкретных людей или

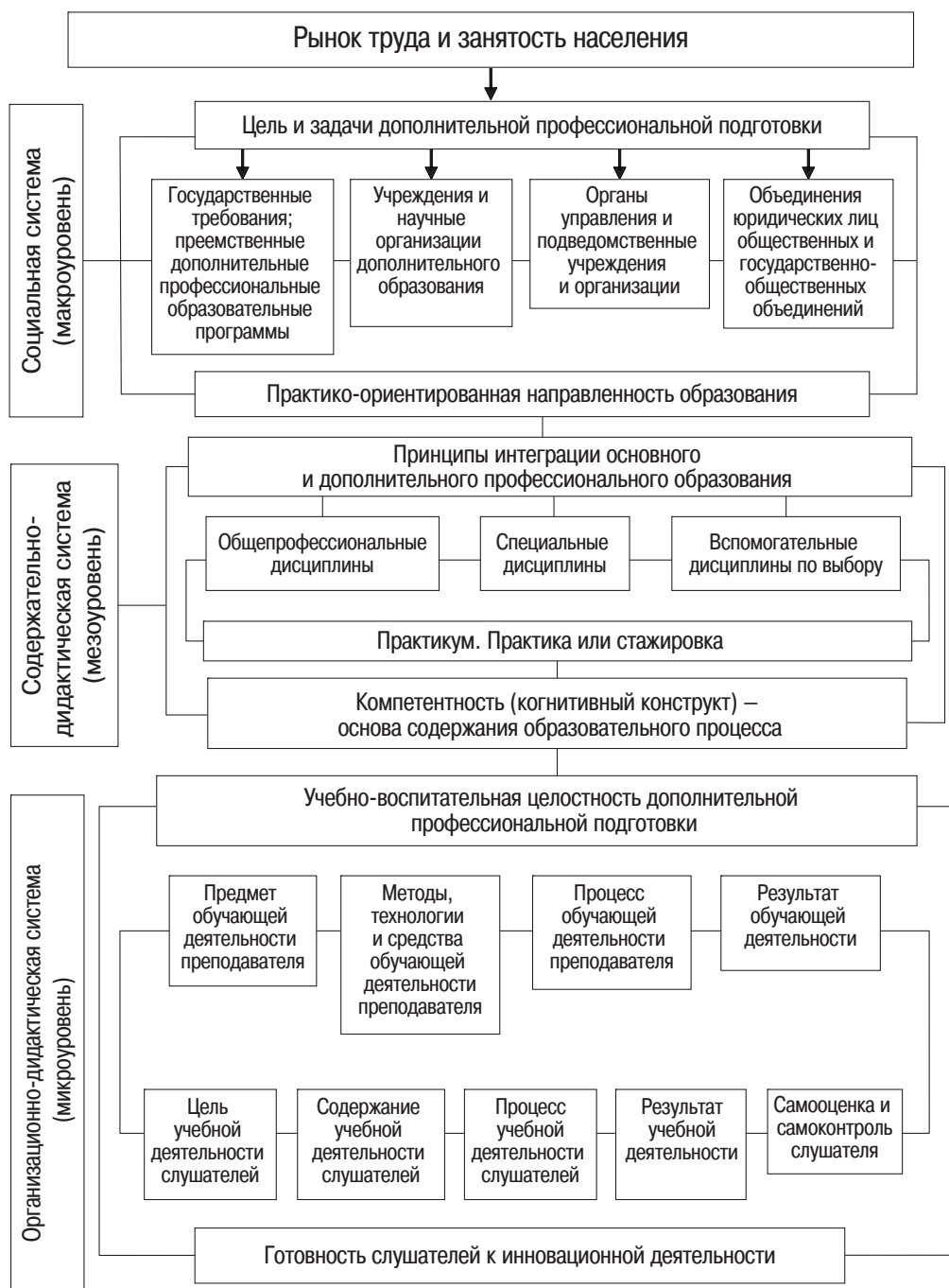
групп, включающую в себя новые образовательные программы и принципиально иные типы образовательных учреждений и органов управления. Эффективное функционирование дополнительной профессиональной подготовки как социальной системы возможно на основе целенаправленного создания дидактических условий, обеспечивающих практико-ориентированную направленность.

На мезоуровне дополнительная профессиональная подготовка в высшей школе показана как содержательно-дидактическая система, которая включает общепрофессиональные, специальные и вспомогательные дисциплины по выбору. Блок общепрофессиональных дисциплин позволяет получить (дополнить) необходимые теоретические (фундаментальные) знания по выбранному направлению, которые соответствуют цели обучения. Блоки специальных и вспомогательных дисциплин направлены на формирование необходимых прикладных знаний и умений в решении профессиональных задач, которые соответствуют квалификационным требованиям конкретной должности и цели обучения. Блок вспомогательных дисциплин по выбору позволяет слушателю сформировать образовательные маршруты по интересам и уровню подготовки. Готовность к практической деятельности формируется в процессе практикумов, практики или стажировки (как форме организации обучения), то есть в процессе получения опыта практической деятельности.

Отбор содержания блоков строится на основе принципов интеграции. Мы рассматриваем дополнительную подготовку как образовательную систему, состоящую из множества противоположно организованных знаковых областей и определенного числа интеграционных механизмов.

Особое внимание на данном уровне отведено интеграции образовательных программ бакалавриата, магистратуры, послевузовской и дополнительной профессиональной подготовки как комплементарных компонентов профессионального образования, ориентированного на обеспечение реализации новой парадигмы образования — обучение через всю жизнь.

На микроуровне мы демонстрируем дополнительную профессиональную подготовку как организационно-дидактическую систему. Как известно, с позиций деятельностного и личностного подходов как методологических ориентиров главными элементами процесса обучения являются деятельность преподавания, без которой нет обучения; деятельность учения и содержание образования. Взаимодействие между ними и составляет обучение. Учитель, осуществляя преподавание, организует деятельность учения с целью усвоения слушателями конкретной части содержания образования. При этом он пользуется содержанием как средством взаимодействия со слушателем. Нами разработана модель структуры обучающей деятельности преподавателя и структуры учебной деятельности слушателей дополнительной подготовки.



**Рис. 1. Модель дополнительной профессиональной подготовки в условиях высшей школы**

Процесс обучения строится с учетом психолого-педагогических условий организации образования взрослых. Ведущим условием является вклю-

чение слушателей в профессиональную деятельность на основе применения инновационных практико-ориентированных технологий. К практико-ориентированным технологиям мы относим образовательные технологии, направленные на развитие творческой индивидуальности, личностного потенциала специалистов, подготовку специалистов, максимально готовых к практической деятельности, способных быстро включаться в инновационные процессы и корректировать свою профессиональную деятельность [1, с. 180]. Готовность к инновационной деятельности рассматриваем в данном контексте как базовую составляющую профессиональной компетентности специалиста любого профиля.

Таким образом, дополнительная профессиональная подготовка в условиях высшей школы является важнейшей социально-педагогической системой образования компетентного специалиста. Практико-ориентированная модель обучения, функционирующая на основе системного, деятельностного, компетентностного, личностного и интеграционного подходов, позволяет проектировать и совершенствовать дополнительную профессиональную подготовку в соответствии с быстро изменяющимися требованиями экономического и технологического прогресса, потребностями рынка труда.

The work highlights methodological approaches to modeling student training process in the course of supplementary higher education. The author presents a practice focused model of supplementary vocational education and organizational preconditions of its efficiency.

**Keywords:** supplementary higher vocational education, practice focused model, student training in the process of supplementary higher education, organizational/pedagogical conditions.

## Список литературы

1. Берлина С. А. Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Берлина — М., 1999. — 200 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» : Текст с изменениями и дополнениями на 2010 год. — М. : ЭКСМО, 2010. — 80 с.
3. Мухина Т. Г. Начальная общепедагогическая подготовка как средство формирования у старшеклассников профессионального интереса к педагогической деятельности (на материале профильных педагогических классов) : дис. ... канд. пед. наук / Т. Г. Мухина. — Н. Новгород, 2003. — 338 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Винogradova / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : «АТЕМП», 2004. — 944 с.
5. Программа развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 гг. Утв. 05.12. 2002 г. № 39-52-85ин [Электронный ресурс] // Наука и право. — 2002. — Режим доступа: <http://elementy.ru>.
6. Фатеева И. А. Практико-ориентированное обучение журналистике: традиции и перспективы [Электронный ресурс] / И. А. Фатеева // Медиаскоп: электронный научный журнал МГУ им. Ломоносова. — 2008 — Вып. № 1. — Режим доступа: <file://localhost>
7. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов // Высшее образование. — 2008. — № 1. — С. 89–93.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Ю. В. Батенова*

## Психологические особенности применения информационных технологий детьми на разных этапах обучения

В статье анализируются особенности применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе на разных этапах обучения. Так, в дошкольном возрасте взаимодействие с компьютером осуществляется преимущественно в игре, при этом необходимо помнить о негативных последствиях слишком раннего введения компьютера в жизнь ребенка. Роль компьютера в школьном возрасте значительно расширяется, в связи с чем, как указано в статье, актуальными становятся вопросы специфики поэтапного применения и освоения ИКТ. Информационное взаимодействие в учебно-профессиональной деятельности в еще большей степени опосредствовано, что стимулирует развитие сознательности, самостоятельности и активности студента и приводит к качественным изменениям в структуре деятельности и личности в целом. Утверждается, что дальнейшее исследование факторов, обуславливающих эффективность обучения с помощью информационных технологий, будет более продуктивно, если будут учитываться социальная ситуация развития и возрастные особенности личности.

**Ключевые слова:** психология информатизации, информационно-коммуникационные технологии в образовании, развивающий и мотивационный потенциал, периоды обучения.

Компьютеризация всех сфер общественной деятельности и повседневной жизни человека — самый впечатляющий феномен последних десятилетий. Логично ожидать, что всеобщая информатизация привлечет повышенный интерес исследователей и будет рассматриваться как ключевая тенденция трансформации современного общества и, конечно, человека. Бесспорно то, что возрастающие возможности информационно-коммуникационных технологий оказывают серьезное воздействие на личность. Сегодня можно предположить, что интенсивность воздействия информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на психику человека близка к своему историческому максимуму.

Одной из приоритетных областей внедрения ИКТ является сфера образования. Новые информационные технологии заняли действительно осно-



вательное место в учебном процессе в масштабах и высшего, и среднего образования, и даже дошкольного. Последствия внедрения новых технологий аккумулируются в молодежной среде, наблюдается тенденция к приобщению к ИКТ пользователей все более младших возрастов. В связи с этим дальнейшее исследование факторов, обуславливающих эффективность обучения с помощью информационных технологий, будет более продуктивно, если будут учитываться возрастные особенности и динамика становления различных личностных подструктур обучаемого. В ближайшее время предстоит ответить на вопросы о том, какие технические устройства, какие типы компьютеров и какое содержание программ целесообразно использовать в разные периоды психического развития человека, на различных этапах и в определенных формах обучения.

### Дошкольный период

Современные исследования свидетельствуют о возможности овладения компьютером детьми в возрасте 3–6 лет. Как известно, этот период совпадает с моментом интенсивного развития мышления ребенка, подготавливающего переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Тем не менее взгляды ученых-исследователей сходятся в главном требовании: приобщать ребенка к компьютеру можно только с 5 лет. Это обусловлено сложностью интеллектуальных действий, которые приходится осуществлять ребенку в опосредованной компьютером деятельности, и психической зрелостью. Более того, слишком раннее введение компьютера в жизнь ребенка может затормозить и редуцировать нормальное развитие традиционных форм игры, которые обеспечивают полноценное личностное и психическое развитие дошкольника [4]. Правильнее всего, если дети начнут знакомиться с информационными технологиями с помощью специально разработанных игрушечных компьютеров. С их помощью дети могут получать базовые навыки общения с настоящей вычислительной техникой.

Общение детей дошкольного возраста с компьютером начинается с компьютерных игр. Компьютерная игра — это, прежде всего, интерактивная мультипликационная компьютерная программа обучающего или развлекательного характера. Говоря о компьютерах в обучении, мы в данной статье, прежде всего, рассматриваем обучающие/развивающие компьютерные игры.

Известно, что компьютерные игровые программы могут оказывать влияние на психическое, личностное и психофизиологическое развитие. Вместе с тем, говоря о развивающем потенциале, важно, чтобы содержательное наполнение программ соответствовало основным линиям развития дошкольника. Безусловно, к содержанию игровых программ, к той конкретной информации, которую они несут, должны предъявляться особые требования. Поскольку пластичность ВНД, незавершенность развития основных психических свойств, высокая отзывчивость и податливость воспитательным воздействиям, характеризующие дошкольный возраст, могут стать причиной

появления нарушений и различного рода личностных деформаций. С другой стороны, эти же особенности служат и своего рода гарантом эффективности решения возникающих в процессе развития проблем [5]. В связи с этим при выборе компьютерно-игровых программ необходимо руководствоваться рядом требований:

- а) компьютер и его программы должны использоваться в обучающих и познавательных целях;
- б) в компьютерных играх для дошкольников должна отсутствовать текстовая информация о ходе и правилах игры, поскольку дети еще не умеют читать или только знакомятся с буквами; функцию разъяснения должен выполнять взрослый, или должны быть отображены на экране специальные символы (вопросительный знак, стрелочка); изображения на экране должны быть достаточно крупными, обобщенными, без мелких, отвлекающих деталей;
- в) темп движений и преобразований на экране должен быть не слишком быстрый, а количество решаемых игровых заданий должно регулироваться самим ребенком (следовательно, у ребенка должен быть развит определенный уровень произвольности);
- г) время взаимодействия ребенка с компьютером должно быть ограничено 10–15 минутами; то есть игровой сюжет должен быть логически завершенным, достаточно коротким, не выходящим за пределы рекомендованного выше временного интервала, чтобы дать возможность ребенку самостоятельно прекратить работу на компьютере, завершив определенный уровень, получив бонус и т. п.

Это далеко не все требования, которые необходимо учитывать и соблюдать. Анализ педагогических и эргономических характеристик представлен в работе А. Ю. Коркиной [4]. К психологическим требованиям, наряду с вышеуказанными, можно отнести мотивационные факторы, в частности, поддержание интереса к компьютеру прежде всего как к средству обучения, а не как к средству поощрения или наказания; сотрудничество с компетентными взрослыми и др.

В настоящее время как за рубежом, так и в России для детей младшего возраста разрабатывается немало обучающих программ. В основном это программы по обучению чтению, письму, математике, знакомству с окружающим миром.

Компьютерные игры используются для амплификации (расширения, усиления) интеллектуального и эмоционального развития ребенка. Такая игра выступает катализатором развития творческих способностей и может входить в учебный процесс наравне с традиционными средствами развития и воспитания учащихся. О возможностях использования компьютерных игр в обучении говорится в статье Л. Ф. Обуховой и С. Б. Ткаченко [8]. Авторы, анализируя деятельность детей при решении задач конструктивного характера в компьютерной игре, делают вывод о том, что перенос умений, сфор-



мированных в компьютерной игре, на другие типы заданий перцептивного моделирования может служить показателем обучающего влияния компьютерной игры на развитие перцептивных действий.

Обучающие компьютерные игры содержат научно достоверные сведения, которые ребенок получает в соответствии с такими современными способами научного познания, как наблюдение, эксперимент, сравнение, обобщение, конкретизация, аналогия, индукция и дедукция, анализ и синтез, моделирование.

Работа на компьютере связана с большим количеством рисков для психического и физического развития ребенка (в особенности в период с раннего детства и до старшего подросткового возраста). В обществе резко увеличилось число детей дошкольного возраста с расстройствами поведения и эмоций. По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, 30–40 % старших дошкольников обнаруживают очевидные расстройства нервно-психической сферы.

Большая группа обучающих и развивающих игр, специально созданных в образовательных целях, может быть использована и в целях коррекции возможных нарушений (особенностей мышления, внимания, памяти, сенсомоторной координации, эмоционально-волевой сферы). О коррекции эмоциональных нарушений с помощью компьютерных игр стали говорить в 90-х годах прошлого столетия. В настоящее время почти нет опыта с прямым воздействием компьютерных игр на эмоциональные нарушения у дошкольников. Практикующие педагоги-психологи в коррекционной работе не используют компьютерные игры [5]. В качестве примера можно привести всемирно известную кампанию IBM, разработавшую программу раннего развития KidSmart для детей со специальными образовательными потребностями. Цель программы — предоставить новые возможности развития и раскрыть весь потенциал этих детей. Таким образом, использование компьютерной игры дает непосредственный прямой эффект не только для развития, но и коррекции психических функций, эмоциональных и поведенческих нарушений, способствует гармоничному развитию личности.

Большое значение имеет и диагностический потенциал компьютерной игры. Игра проявляет особенности эмоционально-волевой и мотивационной сферы ребенка как «лакмусовая бумажка». Подобно тесту, игры могут выявлять общую психическую устойчивость (способность противостоять стрессовой ситуации) ребенка, способность справляться с успехом и с неудачей, особенности мотивации достижения, уровень развития механизмов саморегуляции, а также познавательную направленность ребенка [10].

Развивающий и мотивационный потенциал обучающих компьютерных игр довольно велик. Как известно, необходимым условием для введения в опыт обучаемого принципиально новых знаний и умений является информирование. Обучающие компьютерные игры с этим успешно справ-

ляются. Этап информации может быть представлен в виде текста, рисунков, звукового или видеосопровождения, анимации и других средств, которые, несомненно, воздействуют на мыслительную активность и появление интереса. Итогом является накопление некоторых сведений в памяти учащегося и создание соответствующей ориентировочной основы для дальнейшей познавательной деятельности. Практические действия, заключающиеся в решении задач, головоломок, прохождении препятствий и тому подобного, — необходимый переходный момент к полному усвоению учебного материала. Кроме того, наличие немедленной обратной связи создает положительную стимуляцию в обучении, ускоряя процесс сознательного приобретения навыков.

Интерпсихические функции, возникающие в диалоге ребенка с компьютером, способствуют видоизменению представлений о роли взрослого в формировании «зоны ближайшего развития»: «то, что ребенок не может сделать сам или с помощью взрослого, он может сделать с помощью информационной технологии» [9, с. 115]. Последователи Л. С. Выготского П. Гриффин и М. Коул [2] именуют компьютер «фасилитатором зоны ближайшего развития», а создатели обучающих компьютерных программ для детей пытаются реализовать принцип «зоны ближайшего развития без взрослого». Вместе с тем компьютер является только средством, помощником педагогу, психологу, родителю, а не их заменой. Перекладывая часть обучающих функций на компьютер, взрослый может общаться с ребенком, занимаясь не столько обучением, сколько развитием и воспитанием. Таким образом, на этапе дошкольного детства сегодня наблюдается тенденция к повышению потенциала действенности процесса индивидуализации и происходит это за счет появления компьютера в жизни и деятельности ребенка.

### Школьный период

Период школьного обучения охватывает сразу три возрастных периода развития ребенка. Каждый из них имеет свои психологические особенности и закономерности, а также специфические формы и методы обучения. Между тем, процесс включения в образовательную среду информационных технологий осуществляется на всех этапах школьного обучения и цели этого включения, по сути, едины. Это повышение эффективности обучения путем создания оптимальных функциональных состояний, повышающих способности личности к усвоению информации; это реализация базовых принципов будущей системы образования — активность, самостоятельность, непрерывность и доступность и пр. Актуальными являются вопросы специфики поэтапного применения и освоения ИКТ с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (психофизиологических, психологических и социокультурных), поскольку информатизация образования, безусловно, комплексная проблема.

За последние десятилетия разработаны и внедрены определенные подходы к информатизации, применимые для обычной общеобразова-

тельной школы. До недавних времен чаще всего компьютеризация образования рассматривалась в рамках программированного обучения, в разработке отдельных положений которого участвовали отечественные ученые Н. Ф. Талызина, П. Я. Гальперин, А. М. Матюшкин. Сегодня в литературе встречаются когнитивно-психологический подход (Шоломий, 1999), инфоморфологический подход (Можаева, 2002). Здесь следует отметить, что имеют значение не информационные технологии сами по себе (как инструменты обучения), а подходы к грамотному применению этих инструментов.

Зарубежные коллеги рассматривают информатизацию школьного образования с других позиций. В частности, английский психолог Ч. Крук, рассматривая современную историю использования компьютера в образовании, определяет четыре подхода, или четыре парадигмы информатизации образовательного процесса.

Первая — это *компьютер как наставник*, что «соответствует самой ранней и самой претенциозной модели применений компьютеров в обучении» [6, с. 318]. Рассматриваемая парадигма исходит из довольно упрощенных представлений о сути того вклада, который вносит в учебный процесс учитель, и ограничивает преподавание рамками трехстороннего столкновения. Сначала проблема (со стороны учителя), затем вытягивание ответа (из ученика) и наконец обратная связь (от учителя).

Вторая парадигма — *компьютер как ученик* — введена в практику Сеймуром Пейпертом. Идея состояла в том, чтобы рассматривать компьютер как средство, которое ученик может контролировать или «обучать» что-то делать. Наиболее ярким его воплощением является условная «черепашка»-ученик, передвижения которой задаются самими учащимися через компьютер, посредством команд на языке Лого. Организуя перемещения черепашки в соответствии с правилами, учащийся принимает роль учителя, обучающего (посредством компьютера) черепашку выполнять нужные действия, а компьютер выступает в рамках данной парадигмы как бы в роли ученика.

Третья парадигма *компьютер как ресурс*. Она порождена всем спектром современных мультимедийных/гипермедийных ИТ и главным образом предполагает организацию широкого доступа учащихся к обширным информационным ресурсам. Этот подход основан на способности компьютеров накапливать и структурировать информацию, а также на собственной активности учащегося.

Четвертым подходом Ч. Крук признает реализацию парадигмы *компьютер как структура*, ведущей к построению виртуальной школы. Иными словами, когда отдельные машины связаны между собой компьютерными сетями и образуют единую коммуникативную инфраструктуру. Такая коммуникация радикально меняет способы работы и взаимодействия пользователей [6, с. 325].

Все четыре парадигмы не сменяют одна другую, а функционируют одновременно — они сосуществуют и взаимодействуют.

Сегодня, несмотря на темпы технического оснащения школ, реализация развивающего потенциала компьютера и ИКТ сильно отстает. Учителя не используют весь ресурс современных технологий. Бесспорно, применение компьютера на уроках в качестве источника наглядности (демонстрация экспериментов, видеосюжетов и фрагментов научно-популярных фильмов) значительно повышает учебную мотивацию к изучению того или иного школьного предмета. Процесс познания становится более эффективным за счет наглядности, динамичности, красочности изображения. В частности, речь идет о мультимедийных способах представления учебного материала. С другой стороны, нельзя не отметить, что мультимедийная поддержка сегодня — обычный элемент аудиторной работы, и, ограничившись только этой формой использования информационных технологий, учитель превращает компьютер в банальное техническое средство обучения (ТСО). Здесь следует упомянуть проблему готовности/не готовности к применению ИТ в профессиональной деятельности, но это предмет другого исследования.

В некоторых случаях использование новых технологий играет просто незаменимую роль в учебном процессе. Тем не менее многие исследователи считают, что практическая отдача от применения компьютера как средства обучения ниже ожидаемой. Простая компьютеризация учебного процесса, массовое внедрение Интернета в школах не делают его инновационным. В частности, В. Я. Ляудис приводит слова А. А. Бодалева о том, что «за всякой теорией обучения и концепцией организации обучения стоит та или иная концепция личности и развития личности» [7, с. 34]. В полной мере это относится и к процессам информатизации сферы образования, которая должна вестись на основе четких представлений о психологических последствиях такого шага, прежде всего для личности учащегося. Трудно не согласиться с ключевым положением, высказанным О. К. Тихомировым: «...Изучая психологические последствия компьютеризации, и сознавая огромную социальную ответственность такого изучения, мы должны более четко различать потенциальное и реализованное воздействие компьютеризации, декларируемое и реально достигаемое... Компьютеризация воздействует не только на развитие познавательной, но и мотивационной, эмоциональной, коммуникативной сферы личности, ее самосознание...» [3, с. 67].

Таким образом, в информатизации школьного образования важным становится использование мощного потенциала информационно-коммуникативных технологий в целях как повышения эффективности учебы и качества обучения, так и развития личности.

### **Период обучения в вузе**

Деятельность, основная цель которой — профессиональная подготовка, существенно влияет на мировоззрение, мотивационно-ценностную сферу,

познавательные процессы, направленность, характер общения и другие личностные особенности тех, кто ею занимается, то есть студентов.

Наряду с расширением возможностей доступа человека к знаниям, синхронно происходит резкое увеличение объема необходимой для усвоения информации; неизбежное рассеивание информации, вызванное интеграцией и дифференциацией наук, затрудняющее ее поиск; быстрое устаревание знаний в связи с ускоренными темпами развития научно-технического прогресса. В таких условиях будущему специалисту уже недостаточно быть просто компетентным в области информационных технологий: владеть разносторонними знаниями об информационных процессах и уметь применять их на высоком профессиональном уровне в рамках своей специальности. Ему объективно необходимы личностные качества, позволяющие относиться к информации как к абсолютной ценности; критически ее оценивать, сохраняя контролируруемую открытость при информационном обмене; противостоять манипуляционному воздействию циркулирующей в социуме информации и самому избегать манипулирования другими; понимать силу, возможности и ограничения применения информационных технологий; предвидеть последствия своих информационных воздействий на ближнее и дальнее социальное окружение.

Без сомнения, для наибольшего психологического эффекта в работе со студентами необходимо учитывать направление их подготовки. Студенты, обучающиеся на разных факультетах и специальностях, сталкиваются с различными психологическими трудностями и нуждаются в дифференцированной поддержке и сопровождении. Так, сравнивая динамику личностных преобразований у студентов гуманитарных специальностей и студентов-информатиков, мы убедились, что учебно-профессиональная деятельность в условиях широкого использования информационно-коммуникационных технологий неоднозначно сказывается на становлении личности в контексте «прогрессивно-регрессивной» динамики развития основных подструктур личности. Способствуя развитию интраиндивидуальных подструктур, она тормозит или замедляет развитие интериндивидуальных подструктур и при нарушении баланса в использовании ИКТ создает условия для развития акцентуаций [1]. Ограничиваясь рамками настоящей статьи, обратим внимание лишь на общие тенденции информатизации учебного процесса в вузе.

Главным в вузовском обучении становится самостоятельная работа (самообразование), максимальный эффект которой достигается в условиях активного использования ИТ. Если в школе процесс научения сводится главным образом к присвоению чужого опыта, то в вузе важно извлечение из него уроков и построение своего опыта. Необходимо оценивать не просто наличие интереса и желания учиться, а готовность и способность студентов приложить усилия к тому, чтобы научиться учиться. Это, в свою очередь, зависит от индивидуального стиля обучения. Под индивидуаль-

ным стилем обучения подразумевается совокупность мотивов и стратегий, используемых студентом для достижения поставленных образовательных целей. С. Маки с соавторами [11] показывают, как индивидуальный стиль обучения влияет на процесс обучения с использованием информационных технологий. В исследовании выделяются следующие подходы к обучению: поверхностный подход, когда студент стремится минимизировать учебную нагрузку и избежать неудач в процессе обучения; углубленный подход, когда студент ориентирован на понимание, привязывает новую информацию к уже имеющимся знаниям; подход, ориентированный на достижение, когда студент ставит во главу угла повышение самооценки и компетентности, приоритет отдается получению высоких оценок, независимо от того, интересен ли материал, правильно ли он понимается и где может быть использован.

По нашим наблюдениям, при углубленном подходе к профессиональной подготовке в условиях информационно-образовательной среды студенты получают удовольствие от работы на компьютере; уровень компьютерной тревожности у них невысокий. Склонные к углубленному обучению студенты также пользуются множеством компьютерных приложений. При поверхностном стиле обучения и направленности на достижение студенты чувствуют себя менее уверенно, переживают, что компьютеры обезличивают процесс обучения: исчезает непосредственный контакт с преподавателем и другими студентами. Такие студенты применяют компьютер менее творчески. Они чаще играют в компьютерные игры, участвуют в компьютерном тестировании, ведут записи при помощи компьютера.

Используя понятие «информационно-образовательная среда», основу которой составляют ИКТ, необходимо отметить ее как дидактический, так и психологический потенциал. Это ввод, хранение, обновление и передача обучаемым необходимого учебного материала с гипермедийной поддержкой; доступ студентов и преподавателей к высококачественным локальным и глобальным информационным сетям, базам данных и банкам знаний; возможность интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей, студентов между собой или студента и автоматизированной системы обучения и контроля. Каждый из этих компонентов способствует повышению информационной культуры, стимулирует активность и самостоятельность, приводит к изменению мотивационной регуляции, создает условия для развития познавательных возможностей. То есть информационное взаимодействие, осуществляемое с помощью ИКТ в рамках учебного процесса, приводит к качественным изменениям в структуре деятельности и личности в целом.

В заключение отметим, что основными требованиями к созданию учебно-информационных средств с учетом психолого-педагогических принципов организации учебного процесса с использованием ИКТ являются: направленность обучения на решение задач образования и воспитания на основе

всестороннего развития личности и одновременного сохранения и развития ее индивидуальности; целостность обучения, предполагающая объединение в познавательной деятельности умственных, эмоциональных, волевых качеств студента с максимальным подключением его интеллекта; доступность учебного материала; проблемность обучения, приводящая к принятию самостоятельных решений, развитию творческих способностей; обеспечение сознательности, самостоятельности и активности обучаемых; создание условий для самообразования и саморазвития; осуществление индивидуализации обучения в условиях коллективного усвоения знаний при возможности выбора ритма, уровня работы, сочетания различных форм и методов работы; обеспечение естественного развития студентов при предоставлении им свободы в выборе собственной траектории обучения и др.

Таким образом, в данной статье удалось затронуть лишь немногочисленные психологические проблемы внедрения ИКТ в образовательный процесс. Мы рассмотрели часть особенностей, характеризующих три относительно самостоятельных этапа обучения от дошкольной подготовки до обучения в вузе. На каждом из этапов ИКТ предоставляют дополнительные возможности в порождении и использовании «саморегуляционных», то есть самостоятельно выработанных стратегий обучения, при этом помощь реального наставника не исключается и даже на более ранних этапах приветствуется. Использование информационных технологий в обучении существенно меняет условия и формы реализации учебной деятельности. В свою очередь, изучение этих условий и форм должно стать предметом более пристального внимания и детального обсуждения.

The author analyses the peculiarities of information and communication technologies (ICT) applications at different stages of the educational process. Thus at pre-school age the interaction with the computer is carried out mainly in the game, when it is necessary to remember about the negative consequences of a too-early introduction of the computer into a child's life. The role of the computer at school age increases significantly which, as stated in this study, makes urgent the specific issues of the ICT phased implementation and development. Informational interaction in the educational and vocational work is mediated to an even greater extent which stimulates the development of awareness, independence and vigor of the student leading to qualitative changes in the structure of activities and personality on the whole. The author argues that further study of the factors that determine the effectiveness of training with the help of information technologies will be more productive if the social situation of development and age peculiarities of a person are taken into account..

**Keywords:** psychology of information, information and communication technologies in education, developing and motivating potential, training periods.

## Список литературы

1. Батенова Ю. В. Особенности развития личности будущего учителя в условиях применения информационно-коммуникационных технологий : дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Батенова. — М., 2004.
2. Гриффин П. Диалог с будущим через сегодняшнюю деятельность / П. Гриффин, М. Коул // Познание и общение / под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, М. Коула. — М. : Наука, 1988. — С. 189–207.

3. Компьютер в учебном процессе: психолого-педагогические проблемы (круглый стол) // *Вопр. психол.* — 1986. — № 5.
4. *Коркина А. Ю.* Критерии психологической оценки компьютерных игр и развивающих компьютерных программ / А. Ю. Коркина // *Психол. наука и образование.* — 2008. — № 3.
5. *Кравцов С. С.* Компьютерные игровые программы в работе педагога-психолога как средство стабилизации эмоционального состояния дошкольников / С. С. Кравцов, Л. А. Ягодина // *Информатика и образование.* — 2006. — № 12.
6. *Крук Ч.* Школы будущего / Ч. Крук // *Гуманитарные исследования в Интернете* / под ред. А. Е. Войскунского. — М., 2000.
7. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение и наука / В. Я. Ляудис. — М., 1992.
8. *Обухова Л. Ф.* Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий / Л. Ф. Обухова, С. Б. Ткаченко // *Психол. наука и образование.* — 2008. — № 3.
9. *Тихомиров О. К.* Информационный век и теория Л. С. Выготского / О. К. Тихомиров // *Психологический журн.* — 1993. — Т. 14. — № 1.
10. К вопросу о развитии познавательной активности у старших дошкольников в процессе компьютерной игры / Н. Ю. Шувалова [и др.] // *Психология и школа.* — 2008. — № 1.
11. *Maki S.* et al. Development of the Lifelong Learning Scale. Poster presented at the 62<sup>nd</sup> Annual Canadian Psychological Convention, Universite Laval, Saint — Foy Quebec, 2001.



# СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

*Ю. А. Верхотурова,  
С. В. Королева*

## **Критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении**

Статья посвящена актуальным вопросам диагностики процесса социальной адаптации детей раннего возраста. В статье представлены критерии и показатели, позволяющие оценить успешность реализации процесса на базе дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** адаптация, социализация, критерии, показатели, ранний возраст.

В условиях развития современной системы образования на первый план выходит проблема психолого-педагогических исследований личности ребенка на всех этапах его развития. По мнению Д. И. Фельдштейна, ученым и педагогам-практикам нужно тщательно проанализировать изменения в развитии ребенка, его социальной адаптации. В качестве первоочередной выделяется задача разработки и апробации психологических и педагогических методик диагностики развития детей раннего возраста.

Данное утверждение подтверждается позицией О. Е. Смирновой: «Первые три года жизни оставляют неизгладимый след не только в памяти родителей, но и в душе ребенка.

За это время он проходит громадный путь в своем развитии. Он научается видеть мир. Понимать значение окружающих предметов и пользоваться ими, общаться с людьми, ходить, говорить. Именно в первые годы закладывается его отношение к людям, к себе, к миру. Первые детские впечатления накладывают неизгладимый отпечаток на дальнейшую жизнь человека. Ведь это начало всех его будущих качеств и способностей» [8]. Следовательно, именно в первые годы жизни важнейшее значение приобретает процесс соци-



альной адаптации, позволяющий личности (группе) активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности (группе) успешно функционировать в условиях динамичного социального окружения [6, с. 5].

Социальная адаптация предполагает активное приспособление ребенка к условиям социальной среды, оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия, достижение успехов в реализации целей. Данный процесс включает усвоение норм и ценностей образовательного пространства, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности (Н. М. Аксарина, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова и др.).

Социальная адаптация ребенка связана с его активностью по отношению к среде, формируется и проявляется тем интенсивней, чем больше он — в меру своих возможностей и сил — участвует в совершенствовании социума [7; 8]. Признаками социальной адаптации детей раннего возраста являются: накопление социальных образцов и способов социально приемлемого (адаптивного) поведения, последовательная смена механизмов социальной адаптации, развитие речи [1; 2; 3; 9; 12].

В трудах М. А. Иваненко, К. Л. Печоры, Г. В. Пантюхиной, И. Келлер, С. Ю. Мещеряковой, Е. А. Стребелевой, Н. М. Щелованова представлены системы обследования детей от 1 года до 6 лет, которые наряду с другими процессами позволяют исследовать процесс социальной адаптации детей. В то же время особая значимость успешного протекания процесса на этапе раннего возраста обуславливает потребность выделения ряда критериев социальной адаптации детей раннего возраста, а также показателей, их характеризующих.

В образовательном пространстве критерии успешности образовательного процесса представляются в виде ряда норм, зафиксированных в программах. Так, в основной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» определены промежуточные результаты освоения Программы при достижении ребенком возраста трех лет. Промежуточные результаты сформулированы в соответствии с Федеральными государственными требованиями через раскрытие динамики формирования интегративных качеств воспитанников в каждый основной период освоения Программы по всем направлениям развития детей.

Среди выделенных интегративных качеств особое внимание для нас представляют те, которые характеризуют успешность процесса социальной адаптации.

Интегративное качество «Любознательный, активный» характеризуют следующие показатели: принимает участие в играх, проявляет интерес к игровым действиям сверстников, к окружающему миру природы; принимает активное участие в продуктивной деятельности, с интересом слушает сказки и рассказы, рассматривает картинки, иллюстрации; проявляет активность при подпевании в пении, выполнении простейших танцевальных движений.

Значимое для нас интегративное качество «Эмоционально отзывчивый» характеризуют следующие показатели: проявляет положительные эмоции в процессе самостоятельной двигательной деятельности; проявляет эмоциональную отзывчивость на доступные возрасту литературно-художественные произведения, произведения изобразительного искусства, красоту окружающих предметов и объектов природы, музыкальные произведения; эмоционально и заинтересованно следит за развитием действия в играх-драматизациях и кукольных спектаклях.

Важнейшее интегративное качество «Обладающий средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками»: умеет играть рядом со сверстниками, не мешая им, проявляет интерес к совместным играм небольшими группами, может по просьбе взрослого или по собственной инициативе рассказать об изображенном на картинке, об игрушке, о событии из личного опыта; речь становится полноценным средством общения с другими детьми.

Интегративное качество «Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения» раскрывается также через ряд показателей: самостоятельно или после напоминания взрослого соблюдает элементарные правила поведения во время еды, умывания; имеет первичные представления об элементарных правилах поведения в детском саду, дома, на улице и соблюдает их; соблюдает правила элементарной вежливости, самостоятельно или по напоминанию говорит «спасибо», «здравствуйте», «до свидания», «спокойной ночи»; проявляет отрицательное отношение к грубости, жадности.

Интегративное качество «Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту» включает следующие показатели: проявляет желание самостоятельно подбирать игрушки и атрибуты для игры, использовать предметы-заменители; сооружает элементарные постройки по образцу, проявляет желание строить самостоятельно; ориентируется в помещении группы и участка детского сада.

Интегративное качество «Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе» предполагает, что ребенок знает свое имя, свой пол, имена членов семьи.

В Программе также рассматриваются следующие три интегративных качества: «Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками», «Овладевший необходимыми умениями и навыками», «Овладевший элементарными предпосылками учебной деятельности», ряд показателей которых также раскрывают успешность процесса социальной адаптации.

В то же время в Программе выделяются основные результаты, которые могут быть достигнуты в образовательной области «Социализация»: может играть рядом, не мешать другим детям, подражать действиям сверстника,

эмоционально откликается на игру, предложенную взрослым, подражает его действиям, принимает игровую задачу; самостоятельно выполняет игровые действия с предметами, осуществляет перенос действий с объекта на объект, использует в игре замещение недостающего предмета, общается в диалоге с воспитателем, в самостоятельной игре сопровождает речь свои действия, следит за действиями героев кукольного театра.

Анализ выделенных в Программе норм позволяет сделать вывод, что важнейшим результатом воспитательной работы с детьми в период раннего возраста является успешная социальная адаптация, и выделить основные критерии и показатели, характеризующие данный процесс (табл. 1).

Таблица 1

**Критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста**

№	Критерии	Показатели (второй год жизни)	Показатели (третий год жизни)
1	Контакт с близкими взрослыми	Активно общается, откликается на просьбы, требования	Активно общается, выражает взаимопонимание, сопереживание
2	Контакт с посторонними взрослыми	Проявляет интерес к взрослому. Может выражать настороженность, но вступает в контакт	Легко вступает в контакт, проявляет доброжелательность
3	Контакт с детьми	Проявляет интерес. Играет рядом с детьми, не мешает	Доброжелателен, играет с детьми, помогает одеваться, достать игрушки, выражает сочувствие
4	Знания о семье	Знает имена близких, ориентируется в простых родственных отношениях	Знает членов семьи, их имена, их трудовые действия, рассказывает о семье (большая, дружная)
5	Знания об окружающем	О человеке — различает пол людей, возраст (девочка — мальчик, тетя — бабушка), состояние (грустный — веселый)	О человеке — внешние особенности, состояние (больной, здоровый, грустный, устал). О детском саде — знает, что такое детский сад, положительно к нему относится. О городе — называет город, в котором живет
6	Усвоение правил и норм	Благодарит взрослых (как умеет), понимает слова, помогает взрослым	Отрицательно относится к жадности, грубости. Умеет здороваться и прощаться, употребляет слова «спасибо» и «пожалуйста». Оценивает поступки («хорошо — плохо», «можно — нельзя»)

Представленные показатели позволяют судить об успешности социальной адаптации детей раннего возраста, однако не в полной мере отража-

ют закономерности протекания процесса в дошкольном образовательном учреждении. Под социальной адаптацией детей раннего возраста мы понимаем процесс приспособления ребенка раннего возраста в условиях среды дошкольного образовательного учреждения, ограниченный пространственными и временными рамками, результатом которого является адаптированность ребенка в социуме [5, с. 10].

Опираясь на тезисы ученых о единстве физического, психического и личностного развития детей раннего возраста (Б. Г. Ананьев, К. Л. Печора, Л. Н. Галигузова, А. А. Солнцев и др.), мы выделили следующие критерии социализации детей раннего возраста в ДООУ.

Критерий 1 «Включенность в ведущую деятельность», интеллектуальный индикатор.

Критерий 2 «Уровень резистентности», медико-биологический индикатор.

Критерий 3 «Эмоциональное состояние ребенка раннего возраста» включает в себя эмоционально-волевой индикатор.

Критерий 4 «Поведенческий», коммуникативный индикатор.

Критерий 5 «Ценностный», социальный индикатор.

Выделенные индикаторы раскрываются через ряд показателей:

- интеллектуальный индикатор — сопоставление по величинам 4-х и более предметов, знание 5 основных цветов, изложение содержания в процессе деятельности, занятие интересной деятельностью в течение 8 минут и более, прослушивание рассказа об окружающих людях, предметах, выполнение предметно-действенных операций, выделение геометрических фигур, учитывается характер штриховки, предпочтение цвета и заполнение пространства;
- медико-биологический индикатор — заболеваемость ребенка, функциональное состояние организма детей;
- эмоционально-волевой индикатор — использование эмоционально-мимических средств при взаимодействии со взрослыми, проявление отрицательных эмоций;
- коммуникативный индикатор — установление не только эмоционального контакта со взрослым, но и сотрудничества с ним, появление интереса к другому ребенку, воспроизведение действий других людей в игровом взаимодействии;
- социальный индикатор — понимание условий игрового взаимодействия, ориентация в помещении и на участке детского сада, знание своего имени и фамилии, своих родственников, взаимодействие со сверстниками в предметной среде.

Диагностические методики, применяемые при оценке адаптированности детей раннего возраста в ДООУ, должны быть непродолжительными во времени, щадящими и в то же время достаточно информативными. С нашей точки зрения, в большей мере отвечают данным требованиям следующие методики: оценка психического развития, оценка индивидуальных особенностей личности ре-

бенка раннего возраста (Е. О. Смирнова); изменение уровня «цены адаптации» и т. д. (Р. М. Баевский); оценка индекса острой заболеваемости детей раннего возраста (Т. Я. Черток); определение уровня деятельностного предпочтения детей раннего возраста в игровом взаимодействии (Г. Крайг); обследование познавательного развития детей раннего возраста (Е. А. Стреблева); обследование уровня речевого развития ребенка третьего года жизни (Т. В. Николаева).

Таким образом, процесс социальной адаптации детей раннего возраста, протекающий в условиях дошкольного образовательного учреждения, отличается интенсивностью и многофакторностью. При оценке успешности данного процесса необходимо учитывать не только психолого-педагогические характеристики, но и медико-биологические, позволяющие судить о состоянии здоровья и функциональном состоянии организма детей.

Оценка успешности процесса социальной адаптации детей в дошкольном образовательном учреждении должна проводиться комплексно на основе валидных методик и предполагает изучение включенности ребенка в ведущую деятельность, изучение уровня резистентности, эмоционального состояния ребенка раннего возраста, его поведения и характеристик, свидетельствующих о формировании ценностей.

The article is devoted to the urgent problems of diagnostics children's social adaptation process at early age. The author presents the criteria and indicators which make it possible to estimate the success of this process in a pre-school educational establishment.

**Keywords:** adaptation, socialization, criteria, indicators, early age.

## Список литературы

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. — 3-е изд., испр. — М. : Академия, 1998. — 672 с.
2. *Айсина Р. К.* Социализация и адаптация детей раннего возраста / Р. К. Айсина, В. В. Дедкова, Е. Л. Хачатурова // Ребенок в детском саду. — 2003. — № 5. — С. 49–53; № 6. — С. 46–51.
3. *Аксарина Н. М.* Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. — М., 1993. — 290 с.
4. *Баркан А. И.* Особенности адаптации и состояния здоровья детей раннего возраста в дошкольных коллективах : автореф. дис. ... канд. мед. наук / А. И. Баркан. — М., 1979. — 22 с.
5. *Королева С. В.* Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Королева. — М., 2011. — 26 с.
6. *Милославова И. А.* Понятие и структура социальной адаптации : автореф. дис. ... канд. филос. наук / И. А. Милославова. — Л., 1974. — 24 с.
7. *Налчаджян А. А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. — М. : Эксмо, 2009. — 368 с.
8. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка : учебник для пед. училищ и вузов / Е. О. Смирнова. — М., 1997. — 450 с.
9. *Спиваковская А. С.* Игра — это серьезно / А. С. Спиваковская. — М. : Педагогика, 1981. — 144 с.
10. *Степанова Г. Б.* Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада / Г. Б. Степанова // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 10. — С. 15–20.
11. *Степанова Г. Б.* Эмоциональное состояние ребенка дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада / Г. Б. Степанова // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 5. — С. 92–95.

12. Столин В. В. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления / В. В. Столин, А. П. Наминач // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 34–36.

13. Теплюк С. Н. Дети раннего возраста в детском саду: программа и методические рекомендации / С. Н. Теплюк, Г. М. Лямина, М. Б. Зацепина. — М.: Мозаика-Синтез, 2007. — 112 с.

**Н. А. Жожина, О. А. Медведева**

## **Организация жизнедеятельности студентов-сирот как педагогическая проблема**

В статье рассматривается организация жизнедеятельности особой категории студентов — сирот — в университете. Авторы, обращая внимание на социально-психологические особенности, предлагают описание опытно-экспериментальной работы, связанной с формированием студенческого сообщества.

**Ключевые слова:** жизнедеятельность, студенты-сироты и оставшиеся без попечения родителей, педагогическое сопровождение, взаимодействие.

Университет принимает в свои стены молодых людей, которые воспринимают студенческий этап своей жизни как обновление, возможность личностного становления. Погружение в особую среду вуза во многом реализует ожидания студентов. Освоение этой новой «территории», как пишет М. А. Галагузова, оказывает влияние на становление личности, рассматривается как условие развития молодого человека, его интеграции в общество посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности [3]. Успешность развития молодого человека и мера позитивности его социализации в определенной мере зависят от того, как организована жизнедеятельность университета и нового для него сообщества. По определению А. В. Мудрика, «жизнедеятельность — взаимосвязанная совокупность различных видов работы, обеспечивающая удовлетворение потребностей конкретного человека, коллектива, группы с учётом требований и потребностей более широкой социальной среды и всего общества» [2, с. 129].

Особого внимания требуют молодые люди, находящиеся в трудной жизненной ситуации (инвалиды, сироты и др.). Их личностные проблемы столь специфичны, что их решение невозможно без участия опытных людей, гра-



мотных педагогов. В связи с этим в вузе необходима продуманная, систематичная работа, несмотря на то что процент данной категории студентов не так высок. Как показывает практика, процесс адаптации студентов из числа детей-сирот к новым условиям жизнедеятельности в вузе является для них сложным этапом социализации в условиях высшего профессионального образования, так как без поддержки родных и близких людей большинство из них неспособно успешно преодолеть возникающие барьеры вхождения в новую среду. В этот период жизни молодые люди испытывают значительные трудности с получением жилья, составлением и соблюдением бюджета, обустройством быта, отстаиванием своих гражданских прав, получением профессионального образования. У выпускников сиротских учреждений зачастую не сформирована готовность к выполнению обязанностей, а также навыки самоконтроля. Противоречие между имеющимся у них зачастую негативным социальным опытом и реально складывающейся ситуацией приводит к тому, что сироты сложно адаптируются в жизненном и образовательном пространстве. Организация жизнедеятельности данной категории студентов в университете требует не только грамотного педагогического сопровождения, но и участия сообщества сверстников, чтобы для дальнейшего развития установилось благоприятное состояние относительного равновесия между человеком, группой, коллективом и средой [1].

Рассмотрим опыт работы, сложившийся в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина в организации жизнедеятельности студентов-сирот и оставшихся без попечения родителей.

Первым этапом работы является выявление студентов, находящихся в трудной жизненной ситуации. При поступлении в вуз такие категории молодых людей (сироты, инвалиды) считаются льготными, по анкетным данным создается списочный состав студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей. Важно, чтобы уже в первые месяцы работы преподаватели-кураторы провели диагностическое исследование студентов и в полной мере представили их индивидуальные особенности, круг личностных проблем, разрешение которых требует помощи опытных, знающих, понимающих людей. С одной стороны, вчерашние абитуриенты настроены на то, что новое окружение дает возможность начать новую жизнь и тем самым забыть о прежних трудностях, избавиться от негатива в своем прошлом. С другой стороны, те взрослые, кто до сих пор оказывал помощь и поддержку (воспитатель в детском доме, опекун и др.), ослабляют свое внимание, не имеют возможности всегда быть рядом, и молодой человек остается наедине с новой жизненной ситуацией. Преподавателю-куратору очень важно знать, есть ли у студента опекун, сотрудник детского дома, кого он считает авторитетом для себя, следовательно, поддается его влиянию. Целесообразно наладить доброжелательные отношения с этими людьми, пригласить их к сотрудничеству, чтобы обеспечить определенную преемственность воспитания, формирования личности молодого человека.



Одна из важнейших задач педагогического сопровождения — помочь в адаптации к новым условиям обучения. Как показывает практика, многие студенты из числа детей-сирот испытывают трудности, связанные с освоением новой образовательной среды: новизна и уровень требований преподавателей, сложность учебного материала, необходимость самостоятельной работы и т. д. Нередки случаи, когда они пропускают учебные занятия, откровенно не справляются с нагрузками, неадекватно реагируют на замечания преподавателей. Как правило, молодые люди в таких случаях не представляют себе последствий, полагая, что в любом случае они будут продолжать учиться в университете. Бывает, что сложности в освоении учебных предметов связаны с недостаточным уровнем подготовленности вчерашних школьников к обучению в вузе. Льготы при поступлении порой провоцируют выбор факультета не по силам и интересам, а по престижности будущей профессии. Безусловно, данной категории студентов необходимо постоянное внимание преподавателей-кураторов, индивидуальный подход, который должен реализовываться в разумном сочетании требовательности и доброжелательной заинтересованности. Кроме разъяснительной работы, студентам необходимы и дополнительные занятия, консультации по подготовке учебных заданий. Преподаватели могут использовать коллективные формы организации занятий, благодаря которым возникает взаимопомощь, студенты не только обмениваются информацией, но и совместно справляются с различным уровнем заданий.

Невозможно преуменьшать роль преподавателя-куратора в создании комфортной среды общения в студенческой академической группе. Понимая индивидуальные особенности студентов, их прошлый социальный опыт, куратор предлагает необходимый уровень взаимоотношений, стремится к формированию толерантности, предупреждая конфликтные ситуации.

Отдельное направление работы — помощь в освоении новой среды проживания. Условия студенческого общежития, конечно, специфичны. Студенты-сироты оказываются перед необходимостью налаживать быт самостоятельно, распределять средства, выполнять работу по самообслуживанию.

Очевидно, сложность личностных проблем студентов, с которыми необходимо справляться преподавателям-кураторам, подразумевает специальную профессиональную подготовку. В РГУ имени С. А. Есенина налажена система обучения кураторов, благодаря чему преподаватели получают постоянную поддержку в профессиональной среде. Кроме того, в ряде случаев невозможно обойтись без помощи психологов. Центр практической психологии и психологической службы, действующий в университете, одним из своих направлений работы избрал обучение преподавателей-кураторов и проводит большую консультационную работу. Благодаря наработкам сотрудников Центра у кураторов есть возможность использовать методы неформального образования. Неформальное образование заключается в освоении тех умений и навыков, которые необходимы для социальной и эконо-

мической активности, подразумевает познание окружающего мира на трех уровнях: когнитивном — факты, логические связи, осмысливание теории; практическом — тренировка навыков; аффективном (чувственном) — осознание эмоций, норм, ценностей [5]. Это так называемое учение в действии: тренинги, семинары, обучение взаимодействию, благодаря которым осваиваются методы командообразования, стрессоустойчивости, формирования доверия, положительных эмоций. Через практические упражнения демонстрируется важность каждого участника группы независимо от социального статуса, важность распределения обязанностей в группе, взаимовыручки, помощи друг другу, умения слушать и понимать партнера, прочувствовать эмоциональное состояние каждого участника, выработки стратегии работы группы и т. д.

Психологами совместно с общественной организацией, поддерживающей студентов данной категории, разработана программа психолого-педагогического сопровождения студентов-сирот, которая нацелена на комплексную помощь с учетом их индивидуальных особенностей.

Важную роль в работе со студентами-сиротами и студентами, оставшимися без попечения родителей, может играть общественная организация. В университете была поддержана инициатива студентов по объединению молодых людей данной категории. Разработка проекта основывалась на исследовании проблем, с которыми приходится сталкиваться студенту-сироте, главная идея — объединение как условие в решении общих проблем. Проект не только стал победителем университетского конкурса, но и был поддержан администрацией вуза. Это позволило в короткие сроки провести организационную конференцию, где было принято Положение об Ассоциации студентов-сирот и оставшихся без попечения родителей РГУ имени С. А. Есенина, а также проведены выборы совета Ассоциации. Это общественное объединение успешно действует в течение трех лет, оказывая непосредственное влияние на организацию жизнедеятельности студентов-сирот в университете.

Совет Ассоциации в своей работе ориентируется на решение основных проблем, которые заключаются в следующем:

- студенты, как правило, не владеют информацией о своих правах и льготах;
- у них возникают сложности при трудоустройстве во время обучения и после окончания вуза;
- студенты испытывают трудности в деловом общении, не могут преодолеть психологические барьеры;
- студенты испытывают трудности социализации в общество и адаптации в студенческой среде.

Именно эти направления ведут члены совета: действуют информационный, юридический, отдел по трудоустройству, отдел по работе с первокурсниками и отдел по привлечению студентов к активной внеучебной деятельности. Актив Ассоциации налаживает взаимодействие с подразделениями

университета, которые курируют сходные сферы деятельности, устанавливает контакты с региональными структурами. Взаимодействие с различными подразделениями и организациями, безусловно, дает определенные результаты, позволяя решать ряд вопросов при активном участии самих членов Ассоциации. Это весьма важная особенность деятельности студенческого сообщества: демонстрировать способы решения проблем, обучать взаимодействию. Как пишет А. В. Мудрик, под обучением взаимодействию необходимо понимать «формирование и развитие у человека интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию во взаимодействии и освоение им способов практической реализации этой готовности» [2, с. 143].

Так, Ассоциация помогает восполнить студентам недостаток информации: в большинстве случаев проблемы в оформлении документов или установлении каких-либо льгот связаны с тем, что молодые люди не знают своих прав. Для преодоления данной проблемы был налажен контакт с квалифицированными юристами города и вуза, работает юридическая клиника вуза (бесплатная консультация студентов-юристов старших курсов), которые проводят встречи для разъяснения основных положений законодательства, а также организуют консультации для студентов. В особо сложных случаях при оформлении документов на получение жилья ведется индивидуальная работа.

Отдел по трудоустройству совместно с Центром профессиональной ориентации молодежи и содействия трудоустройству выпускников университета также проводит определенную работу: создана база данных работодателей, проводится сбор информации, необходимой для временного трудоустройства. Студенты могут воспользоваться этим банком данных для решения своих проблем, а также принять участие в организации и проведении мероприятий, связанных с профессиональным самоопределением.

Большое внимание уделяется решению коммуникативных проблем: студентами был написан проект по организации обучающих занятий, которые направлены на совершенствование коммуникативной компетенции. Именно такой способ был предложен в решении проблемы для названной категории студентов — неумении проходить собеседования при трудоустройстве. Коммуникабельные люди на рынке труда более востребованы, а студенты, испытывающие трудности в общении, могут выглядеть неконкурентоспособными именно в силу этой причины. Отделом по работе с первокурсниками и Центром практической психологии и психологической службы разработана и успешно реализуется программа психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов 1-го курса, она включает в себя занятия, которые направлены на совершенствование коммуникативной компетенции и развитие стрессоустойчивости. Курсы предполагают проведение практических занятий, тренингов, то есть интерактивных и активных форм обучения. В ходе таких занятий каждый участник может не только познакомиться с теорией, но и «проиграть» стрессовые ситуации и способы общения, разобраться в

себе, различных жизненно важных ситуациях, проанализировать чужое и собственное поведение, осознать, в каком направлении и как ему совершенствоваться. Программа реализуется опытными преподавателями, психологами и специально подготовленными старшекурсниками.

Эффективность адаптации студентов из числа детей-сирот зависит от ряда условий. Внешние условия предполагают наличие в социальной среде необходимых адаптационных ресурсов, позволяющих сироте включиться в общественную жизнь в качестве полноправного участника. К ним следует отнести государственные гарантии и дополнительные льготы (социальные, медицинские, образовательные и т. д.), положительное ценностное отношение окружающих, наличие социальной сети, способствующей развитию и совершенствованию социальных навыков. Внутренние (личностные) условия — это, прежде всего, желание и готовность сироты включиться в социум, наличие способностей, навыков, внутренней потребности в согласовании своих действий с действиями других людей и социальных групп. К личностным условиям также относятся: адекватная самооценка и уровень притязаний, самостоятельность, социальная активность, готовность к освоению прав и обязанностей и принятию ответственности за себя, своих близких, стабильное позитивное эмоциональное состояние. Важную роль в этом процессе играет профессиональное самоопределение и профессиональное становление.

Безусловно, фактором успешности выпускника университета в профессиональной деятельности является сформированность, целостность его личности, духовное богатство, нравственный и эстетический облик. Благодаря добровольческой и общественной деятельности у студента развиваются такие важные компетенции, как умение работать в команде, организованность, коммуникабельность, активность, стрессоустойчивость.

Общественная работа, с одной стороны, помогает, поддерживает и усиливает общечеловеческие ценности, с другой стороны, помогает реализоваться и раскрыть в полной мере личностные потенциалы. При Ассоциации создан волонтерский отряд, который ориентирован на помощь учреждениям, содержащим детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Подобная работа позволяет осознать новую позицию в жизни, почувствовать, что сами студенты в силах помогать ребятам, столкнувшимся с такой же жизненной ситуацией. Актив стремится привлекать как можно больше студентов к организации крупных мероприятий организации, к работе других студенческих и волонтерских объединений, поручает курирование младших курсов старшим, мотивирует создание самостоятельных социальных проектов.

Адаптация студентов-сирот в период обучения в вузе носит комплексный характер и включает в себя следующие виды: учебно-профессиональную, социально-психологическую и социально-правовую. Важную роль в учебно-профессиональной и социально-правовой адаптации студентов-сирот выполняет Ассоциация студентов-сирот РГУ имени С. А. Есенина, деятельность которой курируют управление учебно-воспитательной работы и

учебно-методическое управление. Накопленный ими опыт свидетельствует о том, что необходимо в полной мере использовать научно-образовательный и воспитательный потенциал вуза в решении проблем студентов-сирот.

Важно отметить, что Ассоциация не стремится решать проблемы за студентов, а видит свою задачу в том, чтобы научить ребят самостоятельно справляться с решением жизненно важных вопросов: направлять, обсуждать вместе возможные пути решения проблем, тем самым развивать инициативу и самостоятельность каждого студента и способствовать становлению их активной жизненной позиции. За время деятельности ассоциации отмечается повышение инициативы студентов, их включенности в общественную деятельность. С активностью приходит и опыт общения с людьми, что немало важно в дальнейшей жизни.

Таким образом, происходит актуализация воспитательных возможностей содержания жизнедеятельности студентов-сирот, поскольку в приведенном опыте работы соблюдается важное условие: «...руководители, с одной стороны, возбуждают у членов коллектива, как минимум, интерес к содержанию жизнедеятельности, желание активно взаимодействовать с товарищами, а с другой — делают это содержание настолько субъективно значимым, чтобы оно давало пищу для размышлений и побуждало стремление осмысливать себя, других, отношение к себе, с собой, к миру и с миром» [2, с. 134].

Система взаимодействия со студентами-сиротами складывается из нескольких компонентов: педагогическое сопровождение обеспечивается преподавателями-кураторами, психологи оказывают помощь и консультирование, общественная студенческая организация создает условия для реализации личностных потенциалов и вырабатывает субъектную позицию. Именно такая организация жизнедеятельности студентов, их разностороннее участие обеспечивает благоприятную среду для полноценного развития личности студентов.

The study examines the organization of orphan students' life at an university. Focusing on socio-psychological factors the authors offer their description of experimental practical work connected with the making of the student community.

**Keywords:** life and work, orphan students, deprived of parental care, pedagogical support, interaction.

### Список литературы

1. Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х. Й. Лийметс. — М., 1982.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000.
3. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. — М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000.
4. Тренер — группа — семинар: другой путь образования молодежи / А. Богдзевич [и др.]. — Берлин, 2009.

# ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

*С. О. Ларионова*

## Девиантное поведение детей: теоретический аспект

В статье рассматривается актуальная в настоящее время проблема девиантного (отклоняющегося) поведения детей младшего школьного возраста. Анализируя психолого-педагогическую литературу, автор полно и обстоятельно раскрывает явление девиантного поведения, его истинные причины, специфику проявления, классификации видов отклоняющегося поведения и этапы становления у младших школьников. На основе сопоставления философских, социологических, психологических и педагогических аспектов автор дает свое определение понятию «девиантное поведение».

**Ключевые слова:** девиантное поведение, анти-социальное поведение, асоциальное поведение, ауто-деструктивное поведение, аддиктивное поведение.



Проблема девиантного (отклоняющегося) поведения, несмотря на огромное количество эмпирических и теоретических исследований в различных областях научного знания, относится к категории наиболее сложных, неоднозначных и, одновременно, актуальных. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом прослеживается тенденция к увеличению числа детей с отклонениями в поведении. Кроме того, проблема девиантного поведения в младшем школьном возрасте остается на сегодняшний день недостаточно изученной.

Среди ученых наблюдается повышенный интерес к проблеме девиантного поведения. Социально-психолого-педагогические аспекты девиантного поведения анализируются в научных работах В. Г. Баженова, С. А. Беличевой, В. И. Добренькова, А. Ю. Егорова, Е. В. Змановской, Ю. А. Клейберга, М. А. Ковальчук, Г. И. Колесниковой, И. С. Кона, В. Т. Кондрашенко, А. И. Кравченко, А. И. Ложкина, В. В. Лозового, Л. В. Мардахаева, В. Д. Менделевича, Ф. А. Мустаевой, Е. С. Набойченко, И. А. Невского, В. А. Пятунина, М. И. Рожкова, В. Г. Степанова, В. Ф. Шевчука, Л. Б. Шнейдер и др.

Девиантное поведение изучалось разными научными направлениями и школами в аспекте таких понятий, как: «отклоняющееся поведение», «асоциальное поведение», «антисоциальное поведение», «делинквентное пове-

дение», «аддиктивное поведение», «противоправное поведение», «деструктивное поведение», «аморальное поведение». Вопрос определения понятия «девиантное поведение» имеет межпредметный и дискуссионный характер. Разнообразие теорий, принципов, подходов к толкованию данного понятия дает возможность более полно и обстоятельно рассматривать явление девиантного поведения, его истинные причины, своеобразие проявления и специфику формирования. Остановимся на вариативности трактования понятия «девиантное поведение».

С. Ю. Бородулина, В. И. Добреньков и А. И. Кравченко, И. А. Невский, В. Г. Степанов, М. В. Фирсов, С. С. Фролов отклоняющееся (девиантное) поведение определяют как социальное поведение индивида или группы, которое не соответствует установленным нормам, образцам и правилам, сложившимся в данном обществе, в результате чего эти нормы ими нарушаются.

И. С. Кон уточняет дефиницию понятия «девиантное поведение» как «систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали» [6, с. 237]. Подобным образом рассматриваемое поведение трактуют В. Г. Баженов, А. В. Иванов, Ф. А. Мустаева, В. А. Пятунин, акцентируя внимание на системе поступков, нарушающих манифестирующие нормы и стандарты общества в различных сферах его жизнедеятельности.

Врач-психиатр А. Г. Коняхин, а также педагоги И. А. Ларионова и О. С. Тоистева рассматривают девиантное поведение как стереотип поведенческого реагирования, связанного с нарушением соответствующих определенному возрастному периоду социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп, что приводит к социальной дезадаптации [7].

Различные ученые, исследователи предлагают разные классификации девиантного поведения.

Рассмотрим классификацию Е. В. Змановской, которая выстраивается на таких ведущих критериях, как вид нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения [3, с. 33].

В соответствии с перечисленными критериями Е. В. Змановская выделяет три основные группы отклоняющегося (девиантного) поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение.

*Антисоциальное (делинквентное) поведение* — это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Оно включает любые действия или бездействие, запрещенные законодательством. Делинквентное поведение проявляется преимущественно в форме правонарушений, влекущих за собой уголовную или гражданскую ответственность и соответствующее наказание.

В детском возрасте (от 5 до 12 лет) наиболее распространены такие формы, как насилие по отношению к младшим детям или сверстникам, жестокое обращение с животными, воровство, мелкое хулиганство, разрушение имущества, поджоги.

*Асоциальное (аморальное) поведение* — это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации, вовлеченность в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество.

У детей чаще всего асоциальное поведение проявляется в следующих формах: побеги из дома, бродяжничество, школьные прогулы, агрессивное поведение, злословие, ложь, воровство, вымогательство (попрошайничество).

Границы асоциального поведения особенно изменчивы, поскольку оно более других поведенческих девиаций находится под влиянием культуры и времени.

*Аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение* — поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. Саморазрушительное поведение в современном мире выступает в следующих основных формах: суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость (злоупотребление психоактивными веществами), фанатическое поведение, аутическое поведение, виктимное поведение (поведение жертвы), деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле и др.).

По утверждению Е. В. Змановской, в детском возрасте имеют место такие формы, как курение и токсикомания, но в целом для данного возрастного периода аутодеструкция малохарактерна.

Автор классификации, подчеркивает, что выделение отдельных видов отклоняющегося поведения и их систематизация по схожим признакам являются условными. В реальной жизни отдельные формы нередко сочетаются или пересекаются, а каждый конкретный случай отклоняющегося поведения оказывается индивидуально окрашенным и неповторимым [там же, с. 33–34].

В зависимости от способов взаимодействия с реальностью и нарушения тех или иных норм общества девиантное поведение, по мнению В. Д. Менделевича, разделяется на пять типов: делинквентное поведение, аддиктивное поведение, патохарактерологическое поведение, психопатологическое поведение, девиантное поведение на базе гиперспособностей [8, с. 76] (рис. 1).

Остановимся на краткой характеристике вышеназванных типов девиантного поведения.





**Рис. 1. Типы девиантного поведения**

Разновидность преступного (криминального) поведения человека представляет собой *делинквентное поведение* — отклоняющееся поведение, в крайних своих проявлениях представляющее уголовно наказуемое деяние. Отличия делинквентного от криминального поведения коренятся в тяжести правонарушений, выраженности антиобщественного их характера. Правонарушения делятся на преступления и проступки. Суть проступка заключается не только в том, что он не представляет существенной общественной опасности, но и в том, что отличается от преступления мотивами совершения противоправного действия.

Как подчеркивает В. Д. Менделевич, различия делинквентного и криминального поведения определяются не возрастом, с которого наступает уголовная ответственность, а степенью осознания индивидом своих противоправных поступков и действий, их социальной значимости и вредоносных последствий для окружающих.

*Аддиктивное поведение* — это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций.

Под *патохарактерологическим типом девиантного поведения* понимается поведение, обусловленное патологическими изменениями характера, сформировавшимися в процессе воспитания. К ним относятся расстройства личности (психопатии) и явные или выраженные акцентуации характера, а также невротические расстройства, когда девиации реализуются в виде невротических навязчивостей и ритуалов, которые пронизывают всю жизнедеятельность человека.

В. Д. Менделевич отмечает, что к сходному параболезненному патохарактерологическому состоянию относят также поведение, основанное на символизме и суеверных ритуалах. В подобных случаях поступки человека зависят от его мифологического и мистического восприятия действительности. Выбор действий строится на основе символического истолкования внешних событий.

*Психопатологический тип девиантного поведения* основывается на психопатологических симптомах и синдромах — проявлениях тех или иных

психических расстройств и заболеваний. Как правило, мотивы поведения психически больного остаются непонятными до тех пор, пока не будут обнаружены основные признаки психических расстройств. Отклоняющееся поведение может иметь место в силу нарушений восприятия — галлюцинаций или иллюзий, нарушений мышления, нарушений волевой активности.

Разновидность патохарактерологического, психопатологического и аддиктивного типов девиантного поведения — *саморазрушающее (аутодеструктивное) поведение*. Суть его заключается в том, что система поступков человека направлена не на развитие и личностный рост и не на гармоничное взаимодействие с реальностью, а на деструкцию личности. Аутодеструкция, как правило, проявляется в виде суицидального поведения, наркотизации и алкоголизации, а также аутоагрессии и некоторых других разновидностей девиаций. Саморазрушающее поведение формируется на фоне аддикций и неспособности справляться с обыденной жизнью, патологических изменений характера и психопатологических симптомов и синдромов.

Особым типом отклоняющегося поведения считают *девиации, обусловленные гиперспособностями человека*. Как выходящие за рамки обычного, нормального рассматривают способности, которые значительно превышают среднестатистические. В подобных случаях говорят о проявлениях одаренности, таланта, гениальности в какой-либо из сфер деятельности. Отклонение в сторону одаренности в одной области часто сопровождается девиациями в обыденной жизни. Такой человек оказывается нередко неприспособленным к «бытовой, приземленной» жизни. Он не способен правильно понимать и оценивать поступки и поведение других людей, оказывается наивным, зависимым и неподготовленным к трудностям повседневной жизни. Если при делинквентном поведении наблюдается противоборство с реальностью, при аддиктивном — уход от реальности, при патохарактерологическом и психопатологическом — болезненное противостояние, то при поведении, связанном с гиперспособностями, — игнорирование реальности. Человек существует в реальности («здесь и теперь») и одновременно как бы живет в собственной реальности, не размышляя о необходимости «объективной реальности», в которой действуют окружающие люди. Внешне в обыденной жизни поступки такого человека могут иметь оттенок чужаковатости. Весь интерес сосредоточен у него на деятельности, связанной с его неординарными способностями (музыкальными, математическими, художественными и иными) [там же, с. 77–85].

Формами девиантного поведения, по утверждению В. Д. Менделевича, являются: агрессия; суицидальное поведение; злоупотребление веществами, вызывающими состояния измененной психической деятельности (алкоголизация, наркотизация, табакокурение); нарушения пищевого поведения (переедание, голодание); аномалии сексуального поведения; сверхценные психологические увлечения (нехимические аддикции: трудоголизм, гемблинг, коллекционирование, «паранойя здоровья», фанатизм); сверхценные

психопатологические увлечения («философская интоксикация», кверулянство, kleптомания, дромомания и др.); характерологические и патохарактерологические реакции (эмансипации, группирования, оппозиции и др.); коммуникативные девиации (аутизация, гиперобщительность, конформизм, псевдология, ревность, фобическое и нарциссическое поведение, нигилизм и др.); безнравственное и аморальное поведение; неэстетическое поведение, или девиации стиля поведения.

Каждая из форм может быть обусловлена любым типом девиантного поведения, а иногда мотивом выбора той или иной формы служит несколько разновидностей девиантного поведения одновременно [там же, с. 85].

Ю. А. Клейберг классифицирует формы проявления девиантного поведения на три категории: *негативные* (преступление, алкоголизм, проституция, суицид и т. д.), *позитивные* (социальное творчество) и *социально-нейтральные* (попрошайничество, побеги из дома или интерната и т. п.) [5].

В других классификациях (В. Н. Кудрявцева, С. А. Беличевой) девиантное поведение обусловлено неблагоприятными условиями социального развития и нарушениями социализации и характеризуется как устойчивое проявление отклонения от социальных норм, имеющее корыстную, агрессивную и социально-пассивную направленность.

В данной классификации все виды отклоняющегося поведения дифференцированы на три группы (отклонения корыстной ориентации; отклонения агрессивной ориентации; отклонения социально-пассивного типа) по признаку целевой направленности и соответствующим мотивам личности или группы.

Итак, к социальным отклонениям *корыстной направленности* относят правонарушения и проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду (хищения, кражи, спекуляция, протекция и т. д.). Среди несовершеннолетних такого рода социальные отклонения могут проявляться как в виде преступных уголовно наказуемых действий, так и в виде правонарушений и аморального поведения.

Социальные отклонения *агрессивной ориентации* проявляются в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганство, побои, такие тяжкие преступления, как изнасилования и убийства).

Отклонения *социально-пассивного типа* выражаются в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы. К такого рода проявлениям можно отнести уклонения от учебы и работы, бродяжничество, употребление алкоголя и наркотиков, токсических средств, погружающих в мир искусственных иллюзий и разрушающих психику. Крайней формой ухода от личных и социальных проблем является самоубийство.

Социально-пассивное поведение может при определенных условиях стать не только аморальным, но и противоправным и даже преступным. Это

происходит в тех случаях, когда субъект нарушает свои профессиональные, служебные, общегражданские или иные правовые либо нравственные обязанности [1].

Отклоняющееся поведение, по мнению С. Ю. Бородулиной, имеет внутренний механизм, обусловленный психобиологическими особенностями личности, ее возрастными характеристиками, социальным опытом, общим развитием.

Соответственно девиантное поведение ребенка может проявляться в нескольких плоскостях:

- *как особенности отдельных психических процессов* (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность; их устойчивость и слабость; повышенная активность или пассивность ребенка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; повышенная возбудимость и аффективность и др.);
- *как социально обусловленные качества личности и черты характера* (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, агрессивность, жестокость);
- *как низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям* (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);
- *как вредные привычки* (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми) [2, с. 235–236].

Как правило, в работах таких исследователей, как А. В. Иванова, П. Д. Павленка, девиантное поведение подразделяется на две большие категории.

1. Поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Эту группу, во-первых, составляют лица, которых условно можно отнести к третьей зоне характеров, то есть астеников, шизоидов, эпилептоидов и других психически ненормальных людей. Во-вторых, к этой группе примыкают лица с акцентуированными характерами, которые тоже страдают психическими отклонениями, но в пределах нормы.

2. Антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке — преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении. **Если проступки не приносят большого вреда общественным**

отношениям, то лица, совершившие их, подвергаются наказанию по нормам трудового или административного права. Если же девиант совершает преступление, то такое деяние квалифицируется по нормам уголовного законодательства [4].

Л. В. Соловьева также считает, что наиболее типичными поведенческими отклонениями являются: импульсивность, негативизм, жестокость, деспотизм, агрессивность, драчливость, конфликтность, лживость, воровство, бродяжничество, а также пассивность, лень, повышенная обидчивость, пессимизм, некритичность, внушаемость, немотивированное упрямство, капризность, застенчивость, пугливость, гиперактивность, расторможенность [9].

Кроме того, отклоняющееся (девиантное) поведение может иметь как отрицательный (деструктивный), так и положительный характер. Положительные формы рассматриваемого поведения, как правило, выражаются в творческой, инновационной деятельности, которая напрямую связана с преодолением существующих стандартов и стереотипов и способствует установлению в обществе более прогрессивных норм поведения. К отрицательным формам отклоняющегося поведения относятся: правонарушения, преступность, проституция, пьянство, употребление наркотических и психотропных веществ, азартные игры, самоубийство, воровство, хулиганство, оскорбления, бродяжничество и другие, то есть формы поведения и деятельности, которые девальвируют и деморализуют установленный порядок в обществе [12].

Рассмотренные классификации позволяют сделать вывод о том, что они не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, так как девиантное (отклоняющееся) поведение в целом — это комплекс различных отклонений в поведении личности, которые имеют вариативные типы и формы проявления в зависимости, как правило, от способов взаимодействия с реальностью, вида нарушаемой нормы, целевой направленности, мотивов личности или группы, негативных последствий отклоняющегося поведения, а также обусловлены психобиологическими особенностями, возрастными и индивидуально-типологическими характеристиками, социальным опытом и общим развитием личности.

В контексте изучаемой проблемы актуальным вопросом также является динамика девиантного поведения.

С. В. Соловьева обозначает этапы становления девиантного поведения, которые, как подчеркивает исследователь, имеют условный характер и подвержены динамическим изменениям.

*На начальном этапе* поведение личности характеризуется отдельными нарушениями соответствующих возрасту социальных требований и единичными, эпизодическими проявлениями нарушения поведения. Это этап формирования инициальных форм нарушения поведения или «преддевиантного синдрома».

Термин «преддевиантный синдром» выделяет Ф. Патаки, характеризуя особенности отклоняющегося (девиантного) поведения. «Преддевиантный синдром» — это своеобразный комплекс определенных симптомов (аффективный тип поведения, семейные конфликты, низкий уровень интеллекта, отрицательное отношение к учебе, ранние «антисоциальные» проявления и др.), которые, как правило, приводят индивидуума в общности, обнаруживающие аналогичные признаки [10, с. 100].

*На втором этапе* нарушение поведения отличается большим разнообразием форм проявления, количеством ситуаций, его стимулирующих, и большей устойчивостью.

*На третьем этапе* нарушение поведения усугубляется, выходит на первый план, приобретает систематический характер и является привычным способом реагирования на неблагоприятные факторы внешней среды [13, с. 55–56].

Согласно научным взглядам В. И. Загвязинского и А. Ф. Закировой, процесс формирования отклоняющегося поведения включает в себя четыре последовательных этапа.

*Первый этап* — дезориентация ребенка в новых, не привычных для него социальных условиях, где наработанные за предшествующий период жизни привычные способы поведения теряют свою эффективность, а новые в его поведенческом арсенале еще не выработаны.

*Второй этап* — дестабилизация ребенка, характеризующаяся малоэффективными попытками восстановления личностно и эмоционально значимых контактов с окружающей средой, сохранения статуса и пр.

*Третий этап* — фрустрация ребенка, характеризующаяся наличием психологически нетерпимой для ребенка ситуации и отсутствием знания, каким образом выйти из данной ситуации социально положительным способом.

*Четвертый этап* — деструктивное поведение (асоциальная социально-психологическая дезадаптированность), характеризующееся воспроизведением ребенком негативных поведенческих реакций и образцов поведения, с одновременным осознанием неправильности, «запрещенности» своего поведения, что сопровождается самообвинением, снижением самооценки, состоянием постоянного психологического перенапряжения. Следствием подобного развития могут быть снижение осознанности своего поведения (в результате запуска психологического защитного механизма — вытеснения), развитие различного рода психологических и биологических нарушений (неврозы, психозы, энурез, бессонница и т. п.), требующих медицинского вмешательства.

*Четвертый этап* (второй вариант) — асоциальное поведение (асоциальная социально-психологическая адаптированность), характеризующееся воспроизведением ребенком негативных поведенческих реакций и образцов поведения на основе их осознанного принятия. В данном случае негативное, отклоняющееся поведение ребенка не приходит в противоречие с его

нравственно-моральной сферой, а воспроизводится осознанно с целью достижения конкретной личной выгоды, служит способом формирования самооценки, утверждения социальной роли на базе видоизмененной системы ценностей и идеалов [11, с. 268].

Основными критериями, позволяющими говорить о девиантном (отклоняющемся) поведении, по мнению Е. В. Змановской, являются следующие.

1. Девиантное поведение личности — это поведение, отклоняющееся от наиболее важных для общества в данное время социальных норм. Иначе говоря, это действия, не соответствующие существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам.

2. Девиантное поведение и личность, его проявляющая, вызывают негативную оценку со стороны других людей. Негативная оценка может иметь форму общественного осуждения или социальных санкций, в том числе уголовного наказания.

3. Особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям. Данный признак означает, что отклоняющееся поведение является разрушительным: в зависимости от формы — деструктивным или аутодеструктивным.

4. Рассматриваемое поведение преимущественно можно охарактеризовать как стойко повторяющееся (многократное или длительное).

5. Девиантное поведение, как правило, согласуется с общей направленностью личности.

6. Особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно рассматривается в пределах медицинской нормы. Оно не должно отождествляться с психическими заболеваниями или патологическими состояниями, хотя и может сочетаться с последними.

В то же время при определенных условиях отклоняющееся поведение может переходить в патологическое. Например, зависимое поведение может перерасти в системное заболевание — алкоголизм, наркоманию. Таким образом, личность с отклоняющимся поведением может занимать любое место на психопатологической оси «здоровье — предболезнь — болезнь».

7. Определенным признаком отклоняющегося поведения является то, что оно сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации. Кроме того, состояние дезадаптации, в свою очередь, может быть самостоятельной причиной отклоняющегося поведения личности.

8. В качестве последнего признака девиантного поведения можно отметить его выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие. Одни и те же виды девиантного поведения вариативно проявляются у различных людей в разном возрасте [3, с. 12–14].

Рассмотренные критерии являются ведущими доминантами характеристики девиантного поведения, которые позволяют отличать его от других феноменов и при необходимости диагностировать его наличие и констатировать динамику формирования у конкретного человека.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что современная научная литература раскрывает многообразие аспектов девиантного (отклоняющегося) поведения. Наличие различных концепций и подходов позволяет более объективно подойти к определению сущности девиантного поведения.

Девиантное поведение — это поведение, отклоняющееся от установленных в обществе норм и правил, которое обуславливается как индивидуально-типологическими и возрастными особенностями личности, так и спецификой ее жизненного пространства, состоянием межличностного взаимодействия, характером семейных и внутригрупповых отношений, а также сопровождается негативной оценкой со стороны окружающих и социальной дезадаптацией.

Отклоняющееся поведение выражается в изменениях ценностно-смысловых ориентаций, нравственных установок и мотивационно-потребностной сферы личности, то есть в деформации системы внутренней саморегуляции и саморефлексии.

В зависимости от социально-психологических доминант и личностных потребностей девиантное (отклоняющееся) поведение проявляется как в индивидуальной, так и в групповой формах взаимодействия с социумом.

Девиантное (отклоняющееся) поведение является одной из существенных проблем социума, соответственно, ее решение детерминирует успешное социальное, психологическое и духовно-нравственное развитие личности и общества в целом.




The study considers the urgent present day problem of junior schoolchildren's deviant behavior. Having analyzed psychological and pedagogical literature the author thoroughly describes the phenomenon of deviant behavior, its real causes, peculiarity of display, classification of types of deviant behavior and stages of its formation with junior schoolchildren. She gives her own definition of the notion «deviant behavior» on the basis of correlation of philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects.

**Keywords:** deviant behavior, asocial behavior, auto-destructive behavior, addictive behavior.

## Список литературы

1. *Беличева С. А.* Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. — М. : Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. — 224 с.
2. *Бородулина С. Ю.* Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С. Ю. Бородулина. — Ростов-на-Дону : «Феникс», 2004. — 352 с.
3. *Змановская Е. В.* Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. — М. : Академия, 2003. — 288 с.
4. *Иванов А. В.* Социальная педагогика : учеб. пособие / А. В. Иванов [и др.] ; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. — М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. — 424 с.
5. *Клейберг Ю. А.* Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. — М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. — 160 с.
6. *Кон И. С.* Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. — М. : Аст-Пресс, 1989. — 256 с.
7. *Ларионова И. А.* Формирование готовности социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения в общеобразовательных учреждениях : монография / И. А. Ларионова, О. С. Тоистева ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — 194 с.



- 
- 
- 
8. *Менделевич В. Д.* Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В. Д. Менделевич. — СПб. : Речь, 2005. — 445 с.
9. Основы специальной и социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт. кол.: Л. В. Мардахаев, Е. А. Орлова, Л. В. Соловьева, Д. И. Чемоданова ; под общ. ред. Л. В. Мардахаева. — 2-е изд., испр. и доп. — М. ; Тула, 2009. — 480 с.
10. *Патаки Ф.* Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения / Ф. Патаки // Психологический журнал. — 1987. — Т. 8. — № 4. — С. 92–102.
11. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост.: В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
12. Современная энциклопедия социальной работы / под ред. В. И. Жукова. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Изд-во РГСУ, 2008. — 412 с.
13. *Соловьева С. В.* Профилактика нарушений поведения умственно отсталых учащихся : учеб. пособие / С. В. Соловьева. — Екатеринбург : УрГПУ, 2008. — 132 с.

## Сведения об авторах

**Батенова Юлия Валерьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Челябинского государственного педагогического университета. E-mail: batenova\_uv@mail.ru

**Бездухов Владимир Петрович** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики. ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (г. Самара). E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

**Верхотурова Юлия Анатольевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург. E-mail: yula15118@mail.ru

**Виноградова Наталья Фёдоровна** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. сектором начального образования ИСМО РАО, г. Москва. E-mail: mailto:nfv@bk.ru

**Вяликова Галина Сергеевна** — доктор педагогических наук, профессор. ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», кафедра педагогики. Тел.: 8-496-614-77-77.

**Головина Наталья Владимировна** — кандидат фармацевтических наук, доцент кафедры общей химии. Первый московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова. E-mail: golowina.nataliy@yandex.ru

**Жокина Надежда Алексеевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, начальник управления учебно-воспитательной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, г. Рязань. E-mail: n.zhokina@rsu.edu.ru

**Королева Светлана Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург. E-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru

**Костякова Марина Заиловна** — аспирантка кафедры педагогики, специалист по УМР. ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт». Тел.: 8-496-614-75-97.

**Ларионова Светлана Олеговна** — аспирант, педагог-психолог Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург. Тел.: 8-(343)-336-13-50.

**Максаковский Владимир Павлович** — доктор географических наук, почетный профессор МПГУ, академик РАО, г. Москва.

**Медведева Ольга Александровна** — начальник отдела социальной работы управления учебно-воспитательной работы Рязанского го-

сударственного университета имени С. А. Есенина, г. Рязань. E-mail: o.karpenkova@rsu.edu.ru

**Мухина Татьяна Геннадьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». E-mail: tg-muhina@yandex.ru

**Позднякова Оксана Константиновна** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики. ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (г. Самара). E-mail: Oksana\_1970@mail.ru

**Попков Владимир Андреевич** — доктор фармацевтических и доктор педагогических наук, академик РАО, профессор, заведующий кафедрой общей химии. Первый московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова, г. Москва. Тел.: 8-916-383-05-01.

**Черникова Ирина Юрьевна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Учреждения РАО «Институт управления образования». E-mail: icher08@list.ru

---

---

# Authors

**Batenova, Yulia Valerievna** – Candidate of Science (psychology), Assistant Professor at Chair of Psychology, Chelyabinsk State Pedagogical University. E-mail: batenova\_uv@mail.ru

**Bezdukhov, Vladimir Petrovich** – Dr. of Science (pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Chair of Pedagogy, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

**Chernikova, Irina Yurievna** – Candidate of Science (pedagogy), Senior Researcher, Institute of Education Management, Russian Academy of Education. E-mail: icher08@list.ru

**Golovina, Natalia Vladimirovna** – Candidate of Science (pharmaceutics), Assistant Professor at Chair of General Chemistry, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University. E-mail: golovina.nataliy@yandex.ru

**Korolyova, Svetlana Viktorovna** – Candidate of Science (pedagogy), Assistant Professor at Chair of Social Work Technologies, The Urals State Pedagogic University, Yekaterinburg. . E-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru

**Kostyakova, Marina Zailovna** – post-graduate at Chair of Pedagogy, Moscow Region State Social and Humanitarian University. Telephone: 8-496-614-75-97.

**Larionova, Svetlana Olegovna** – post-graduate, educator-psychologist, Institute of Social Education, The Urals State Pedagogical University, Yekaterinburg. Telephone: 8-(343)-336-13-50.

**Maksakovsky, Vladimir Pavlovich** – Dr. of Science (geography), Honored Professor, Moscow Pedagogical University, Academician of the Russian Academy of Education.

**Medvedeva, Olga Alexandrovna** – Head of Department for Social Work, S. A. Yesenin Ryazan State University, Ryazan. E-mail: o.karpenkova@rsu.edu.ru

**Mukhina, Tatiana Gennadievna** – Candidate of Science (pedagogy); Assistant Professor at Chair of Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering. Address: 65 Ilyinskaya St. E-mail: tg-muhina@yandex.ru

**Popkov, Vladimir Andreevich** – Dr. of Sciences (pharmaceutics and pedagogy), Member of the Russian Academy of Education, Head, Chair of General Chemistry, I.M.Sechenov First Moscow State Medical University. Telephone: 8-916-383-05-01.

**Pozdnyakova, Oksana Konstantinovna** – Dr. of Science (pedagogy), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor at Chair

of Pedagogy, State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara. E-mail: Oksana\_1970@mail.ru

**Verkhoturova, Yulia Anatolievna** – Candidate of Science (pedagogy), Assistant Professor at Chair of Social Work Technologies, The Urals State Pedagogical University, Yekaterinburg. E-mail: yula15118@mail.ru

**Vinogradova, Natalia Fyodorovna** – Dr. of Sciences (pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Sector for Primary Education, Institute of Social Education Methods, Russian Academy of Education. E-mail: mailto:nfv@bk.ru

**Vyalikova, Galina Sergeevna** – Dr. of Science (pedagogy), Professor at Chair of Pedagogy, Moscow Region State Social and Humanitarian University. Telephone: 8-496-614-77-77

**Zhokina, Nadezhda Alexeevna** – Candidate of Science (pedagogy), Assistant Professor at Chair of Pedagogy and Pedagogic Technologies, Head of Administration for Teaching and Tutoring, S. A. Yesenin Ryazan State University, Ryazan. . E-mail: n.zhokina@rsu.edu.ru

---

---

## Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Издательство вправе отказать автору в публикации статьи без объяснения причин.

Редколлегия рукописи не возвращает.



НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## «МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Лицензия: регистрационный № 2490 от 22 февраля 2012 года,  
на бланке серии ААА № 002608

Свидетельство о государственной аккредитации: регистрационный № 1736  
от 12 апреля 2012 года, на бланке серии ВВ № 001755

В Московском психолого-социальном университете работают диссертационные советы по защите кандидатских и докторских диссертаций по психологическим, педагогическим, экономическим и юридическим наукам:

- 19.00.07 – педагогическая психология;
- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством;
- 12.00.02 – конституционное право; конституционный судебный процесс; муниципальное право;
- 12.00.14 – административное право, административный процесс.

### **Адрес университета:**

115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, дом 9а.

### **Единая справочная:**

+7 (495) 796-92-62

[Http://www.mpsu.ru](http://www.mpsu.ru)

Email: [mpsu@mpsu.ru](mailto:mpsu@mpsu.ru)

**Федеральное государственное научное учреждение  
«Институт социализации и образования»**

**Российской академии образования (ФГНУ ИСиО РАО)**

в соответствии с лицензией № 0096 от 29 мая 2012 года на бланке серии 90Л01 № 0000102 проводит набор слушателей на обучение по дополнительному образованию по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации по следующим направлениям

**Профессиональная  
переподготовка  
(свыше 500 часов)**

- Проблемы психологического знания
- Инновационные и институциональные аспекты логопедии
- Государственное и муниципальное управление: инновационные и институциональные аспекты
- Инновационные технологии в клинической психологии
- Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного и школьного образования
- Социально-культурный сервис и туризм: инновационные и институциональные аспекты

**Повышение  
квалификации  
(от 72 до 500 часов)**

- Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного и школьного образования
- Актуальные проблемы преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин специальности «Психология»
- Инновационные и институциональные аспекты логопедии
- Государственное и муниципальное управление: инновационные и институциональные аспекты
- Инновационные технологии в клинической психологии
- Социально-культурный сервис и туризм: инновационные и институциональные аспекты

По окончании обучения слушателям выдаются документы государственного образца: диплом о профессиональной переподготовке; свидетельство о повышении квалификации; удостоверение о краткосрочном повышении квалификации.

**Адрес института: 119121 г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, комн. 220**

**Телефон: (499) 245-66-71 Мясникова Марина Александровна**

**(495) 796-92-62 доб. 1231 Ахмедов Вячеслав Ходжиевич**

**E-mail: isae@isae.ru; ahmedov@mpsu.ru**





## ИЗДАТЕЛЬСТВО НОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Издательство основано в 1995 году при Московском психолого-социальном университете.

Авторами учебников и учебных пособий для высшей школы, издаваемых университетом, являются известные ученые и преподаватели, ведущие специалисты в различных областях гуманитарных наук, научная и преподавательская деятельность которых широко известна не только в России и странах СНГ, но и далеко за их пределами.

Для обеспечения учебного процесса издательством НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» издается в год более 200 наименований научной, учебной и учебно-методической литературы, разработанной на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и грифовой Министерством образования и науки РФ и РИСО Российской академии образования. Издаваемая литература выходит в сериях: «Библиотека педагога-практика», «Библиотека социального работника», «Библиотека социального педагога», «Библиотека школьного психолога», «Преподавание психологии в школе», «Библиотека психолога», «Библиотека логопеда», «Библиотека студента», «Библиотека юриста», «Библиотека экономики и управления» и др.

С журналами, издаваемыми издательством НОУ ВПО «МПСУ», которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Подписка на журналы осуществляется через общероссийский каталог «Роспечать».

Наименование журнала	Подписной индекс
«Мир психологии»	47110
«Мир образования — образование в мире»	80531
«Новое в психолого-педагогических исследованиях»	36640
«Актуальные проблемы психологического знания»	36648
«Вопросы воспитания»	37168
«Современная социальная психология. Теоретические подходы и прикладные исследования»	37029
«Известия Российской академии образования»	71933
«Публичное и частное право»	37027

Справки о наличии книг, отправке заказов, заключении договоров на поставку литературы по тел: (495) 796-92-62 доб. 1301 или (495) 234-43-15, а также по электронной почте [publish@mpsru.ru](mailto:publish@mpsru.ru)

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются на льготных условиях.**

Наложным платежом литература не высылается.



**Издательство**

**НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет»**

**КНИГИ В НАЛИЧИИ**

**Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. Избранные труды. 3-е изд., стер.**

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2011. — 352 с. ISBN 978-5-9770-0579-1

В данную книгу доктора психологических наук, профессора, академика Российской академии образования Светланы Константиновны Бондыревой вошли работы, раскрывающие социально-психологические закономерности и механизмы интегрирования образовательного пространства, что открывает новые перспективные направления развития психолого-педагогической науки.

Книга предназначена для психологов, педагогов, культурологов, социологов и студентов, готовящихся к психолого-педагогической деятельности.

**Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования)**

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 336 с. ISBN 978-5-9770-0694-1

В предлагаемом издании в разделе I рассматриваются значимые характеристики, закономерности, основания развития растущего человека на всей дистанции онтогенеза. Важное значение придается стадийным характеристикам социализации — индивидуализации и уровням становления личности. В разделе II книги рассматриваются особенности изменения современного детства и обсуждаются острые проблемы развития образования на новом историческом этапе. Раздел III посвящен раскрытию личностного фактора в организации образования.

**Ганишина И. С., Ушатиков А. И. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних. Учебное пособие**

М.: НОУ ВПО «МПСИ», 2006. — 288 с. ISBN 5-89502-730-X

*Рекомендовано Российской академией образования*

Учебное пособие предназначено для обеспечения учебного процесса в высших образовательных учреждениях по теме формирования девиантного поведения несовершеннолетних и рассчитано на студентов, преподавателей, аспирантов и соискателей, а также сотрудников правоохранительных органов, социальных педагогов, психологов.

**Клейберг Ю. А. Девиантное поведение в вопросах и ответах.**

Учебное пособие. 2-е изд., стер.

М.: НОУ ВПО «МПСИ», 2008. — 304 с. ISBN 978-5-9770-0270-7

*Рекомендовано Российской академией образования*

Профессор Ю. А. Клейберг занимается исследованием проблемы девиантного поведения много лет. Учебное пособие носит новаторский характер. В нем раскрываются и подробно анализируются многие социально-психологические

феномены: «социальная норма», «девиантное поведение», «социальная среда», «позиция», «диспозиционное поведение», «виктимность» и другие. Кроме того, в учебном пособии предложена оригинальная программа социально-психологической коррекции девиантного поведения подростков, которая будет полезна студентам и практикам в их профессиональной деятельности.

**Рожков О. П. Методические рекомендации при устройстве ребенка в семью. Учебное пособие**

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2012. — 384. ISBN 978-5-9770-0434-3

*Рекомендовано Российской академией образования*

В книгу собраны исследования студентов и аспирантов, молодых выпускников вузов, посвященные психологическому анализу семейных отношений как комплексной проблеме, принадлежащей социально-психологической и субъективно-психологической реальности. В сборник вошли как теоретические обзоры, реферативные изложения, так и самостоятельные исследовательские проекты. Данные материалы предназначены для изучения студентами и могут быть использованы в качестве приложения к курсу «Семейная психология». Содержание данного пособия направлено на формирование у студентов, специализирующихся по психологии, представления о современном состоянии разработки проблем семейных отношений в психологической науке и практике. Специальное внимание уделяется эмпирическим исследованиям в семейной психологии. Они раскрывают проблемы внутрисемейных, детско-родительских, супружеских, сексуальных отношений, воспитания детей, актуального родительства и др.

**КНИГИ В ПЕЧАТИ**

**Егорычева И. Д. Самореализация во времени/пространстве онтогенеза.**

**Подросток и самореализация. Учебное пособие**

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 184 с. ISBN 978-5-9770-0675-0

В учебном пособии представлен взгляд на самореализацию как особый тип деятельности, что позволило автору обосновать ответ на один из самых острых в контексте данной проблемы вопросов: как из потенциальной возможности самореализация становится реальной действенной основой жизнедеятельности человека? Описывается поэтапное становление самореализации в онтогенезе, анализируются условия, способствующие и препятствующие этому становлению.

Книга адресована студентам психологических факультетов, психологам-практикам, широкому кругу лиц, серьезно интересующихся проблемой самореализации и условиями ее осуществления.

---

Справки о наличии книг, отправке заказов, заключении договоров на поставку литературы по тел: (495) 796-92-62 доб. 1301 или (495) 234-43-15, а также по электронной почте [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru).

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются на льготных условиях.**

Наложением платежом литература не высылается.

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 71933**

Адрес редакции:  
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.  
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301  
E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

**ИЗВЕСТИЯ**  
**Российской академии**  
**образования**  
*Научный журнал*  
**2012, № 4 (24)**

Подписано в печать 28.12.12. Формат 70x100/16  
Усл. печ. л. 9,10. Тираж 1000 экз. Заказ № 062

Отпечатано с готовых файлов заказчика  
в ООО «Печатный двор Багира»