

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 3 (41)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2017**

**VESTNIK**

**MOSCOW CITY UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**№ 3 (41)**

**Published since 2007**

**Quarterly**

**Moscow**

**2017**

#### **Редакционный совет:**

**Реморенко И.М.**

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ,

кандидат педагогических наук, доцент,  
почетный работник общего образования Российской Федерации  
президент ГАОУ ВО МГПУ,

**Рябов В.В.**

заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

**Геворкян Е.Н.**

заместитель председателя

первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,  
доктор экономических наук, профессор,  
академик РАО

**Агранат Д.Л.**

заместитель председателя

проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,  
доктор социологических наук, доцент

#### **Редакционная коллегия:**

**Савенков А.И.**

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО

**Вачкова С.Н.**

заместитель главного редактора

доктор педагогических наук, доцент

**Алисов Е.А.**

доктор педагогических наук, доцент

**Амонашвили Ш.А.**

доктор психологических наук, профессор,  
академик РАО

**Богуславский М.В.**

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

**Воропаев М.В.**

доктор педагогических наук, профессор

**Добротин Д.Ю.**

кандидат педагогических наук, доцент

**Коган Б.М.**

доктор биологических наук, профессор

**Ларионова Л.И.**

доктор психологических наук, профессор

**Леванова Е.А.**

доктор педагогических наук, профессор

**Левицкий М.Л.**

доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО

**Львова А.С.**

кандидат педагогических наук, доцент

**Приходько О.Г.**

доктор педагогических наук, профессор

**Резаков Р.Г.**

доктор педагогических наук, профессор

**Романова Е.С.**

доктор психологических наук, профессор

**Сухова Е.И.**

доктор педагогических наук, профессор

**Ушаков Д.В.**

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАН

**Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогическое образование

*Веракса Н.Е., Зададаев С.А.* Основания структурной диалектики..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

*Агранат Д.Л., Львова А.С., Любченко О.А.* Видеопрактика как инновационная форма профессионального становления будущего педагога ..... 26

*Айгунова О.А., Геворкян Е.Н., Осипенко Л.Е.* Столичное образование и работодатели: в поисках эффективных моделей партнерства (на материале совместного мониторинга качества подготовки студентов МГПУ) ..... 37

### Психология

*Савенкова Т.Д.* Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника ..... 47

*Белолуцкая А.К.* Диагностика способности старшеклассников и студентов к преобразованию проблемно-противоречивых ситуаций: методика «Герои в городе» ..... 54

### Теория и практика обучения и воспитания

*Куприянов Б.В.* Вариативность оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря..... 72

*Асонова Е.А., Сененко О.В.* Опыт анализа конкурсных письменных работ подростков в аспекте результативности литературного образования в основной школе ..... 79

*Лях Ю.А.* Концептуальный подход к построению тьюторской системы обучения старших школьников..... 90

**История педагогического и психологического образования**

- Кудряшёв А.В.* Из истории московского образования  
в годы Первой мировой войны..... 97

**Специальная педагогика и специальная психология**

- Вачков И.В., Галиева М.Г.* Становление представлений  
о психологической помощи детям с психическими заболеваниями  
в период с конца XIX века по 30-е годы XX века..... 111

**Страницы молодых ученых**

- Куракина Е.С.* Возможности информационно-коммуникационной  
образовательной среды, способствующие конструктивности  
самоутверждения старшеклассников ..... 126

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,  
2017, № 3 (41)..... 132**

- Требования к оформлению статей..... 136**

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

<i>Veraksa N.E., Zadadaev S.A.</i> The Foundations of the Structural Dialectics.....	8
--	---

### **Problems of Professional Training**

<i>Agranat D.L., Lvova A.S., Lyubchenko O.A.</i> Video Practice as an Innovative Form of Professional Formation of the Future Teacher .....	26
<i>Aygunova O.A., Gevorkyan E.N., Osipenko L.E.</i> Metropolitan Education and Employers: in Search of Effective Partnership Models (The Study is Based on Joint Monitoring of the Quality of Student Training of MCU).....	37

### **Psychology**

<i>Savenkova T.D.</i> The Methods of Diagnostics of Basic Parameters of Emotional Intelligence of a Preschooler.....	47
<i>Belolutskaya A.K.</i> Diagnostics of the Ability of High School Pupils and Students to Transform Problem-Contradictory Situations: the Methods «Heroes in the City».....	54

### **Theory and Practice of Educating and Upbringing**

<i>Kupriyanov B.V.</i> Variability of the Recreational and Educational Space of a Country Children's Camp .....	72
<i>Asonova E.A., Senenko O.V.</i> An Attempt of Analysis of Teenagers' Competitive Written Works in the Aspect of Efficiency of Literary Education at a Basic School.....	79
<i>Lyakh Yu.A.</i> Conceptual Approach to the Development of the Tutoring System of Teaching High School Students.....	90

---

---

## **The History of Pedagogical and Psychological Education**

*Kudryashev A.V.* On the History of Moscow Education  
in the Years of the First World War ..... 97

## **Special Pedagogy and Special Psychology**

*Vachkov I.V., Galiyeva M.G.* The Formation of Ideas of Psychological  
Help to Children with Mental Illnesses from the Late Nineteenth  
Century to the 30s of the Twentieth Century ..... 111

## **Young Scientist's Pages**

*Kurakina E.S.* Opportunities of the Information and Communication  
Educational Environment, Contributing to the Constructiveness  
of Self-Assertion of High School Students..... 126

## **MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology»,**

**2017, № 3 (41) / Authors** ..... 132

**Style Sheet**..... 136

Н.Е. Веракса,  
С.А. Задаев

## Основания структурной диалектики<sup>1</sup>

В исследовании обсуждается формализация диалектических преобразований, выраженная на языке математической теории категорий. Построенная в работе модель диалектической структуры по сути является полным точным описанием известных к настоящему времени дискретных диалектических преобразований и связей между ними. Помимо этого, развитый формализм приводит к открытию двух новых типов дискретных диалектических преобразований: вторичного опосредствования и вторичного объединения. Материал статьи иллюстрируется на примерах диалектики мышления в онтологическом противостоянии: ребенок – родитель.

*Ключевые слова:* структурно-диалектический метод; диалектика; структурная диалектика; диалектические преобразования; мышление; развитие; психология развития.

### От авторов

Эта статья могла бы появиться на свет на 7–10 лет раньше, если бы только была уверенность, что предлагаемый математический язык описания диалектических преобразований окажется удобен и содержателен в использовании психологами и педагогами — учеными, не обладающими специфическими знаниями абстракций высшей математики... Но прошли годы его пробного использования в научной школе профессора Н.Е. Вераксы [2; 4], и стало ясно, что разработанный аппарат без стеснения может быть предложен широкой научной аудитории в подробном виде, тем более что ближайшие перспективы его количественного применения фактически уже были представлены ранее в работе [3].

### Введение

В самом начале статьи будем полагать, что идея *диалектической структуры* на данный момент уже известна читателю, хотя ее системное изложение

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 16-06-00241.

приведено существенно ниже. Таким образом, мы совершенно сознательно собираемся использовать неизвестный аппарат, как если бы на протяжении десятилетий он был принят и хорошо знаком исследователям. Те, кто не приветствует такое внутреннее *противоречие* или считает, что текст достаточно сложен, могут без особого ущерба пропустить введение и начать сразу со следующего раздела, но эмоциональная составляющая восприятия будет несколько утеряна.

В качестве вводного объемлющего примера будем рассматривать мышление, причем мышление в специальном узком смысле. Обычно в научных исследованиях мышление рассматривается как процесс решения задачи. Однако в целях формализации мы рассмотрим его трансформационный аспект. Примем мышление как процесс особой преобразовательной деятельности, в результате которого начальное состояние  $A$ , выраженное, например, соответствующим утверждением  $A$ , трансформируется в некоторое состояние  $X$ . При этом конечное состояние может совпадать с начальным  $X = A$ , а может и отличаться от него —  $X = B \neq A$ .

Если рассуждать в рамках формальной логики, то подобное преобразование всегда можно представить некоторой цепочкой силлогизмов или логических следствий из  $A$ . Впрочем, мы не обязаны ограничиваться только системой натурального вывода, которая практически и не употребляется в повседневной жизни. Здесь могут быть уместны любые логические операции, видоизменяющие начальное состояние. В двоичной логике естественно положить в качестве единственной альтернативы к состоянию  $A$  обратное состояние  $B = \neg A$  (читается и понимается, как «не  $A$ »).

Представим обсуждаемое положение наглядно. Тот факт, что состояния  $A$  и  $\neg A$  взаимообратны, мы отобразим парой этих объектов с исходящими друг в друга стрелками, как будто указывая на возможную трансформацию посредством отрицания « $\neg$ » одного в другое (рис. 1):

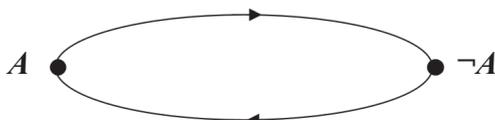


Рис. 1

Далее, учтем возможные преобразования, оставляющие объекты без изменения, для чего добавим стрелки-петли каждому объекту (рис. 2):

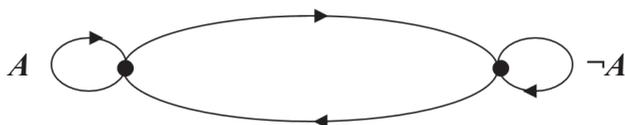


Рис. 2

В итоге мы изобразили элементарную структуру формального мышления, описывающую, к примеру, проблему выбора между  $A$  и  $\neg A$ . Как правило, в жизни подобный мыслительный выбор сопровождается раздумчивым блужданием по указанным стрелкам. Подчеркнем особо, что в дальнейшем мы всегда будем использовать эту основополагающую связку для противоположных объектов любой природы, называемую *структурным звеном* или *уровнем*.

Предельным, если не сказать тупиковым, состоянием такого формального мышления можно было бы назвать ситуацию, в которой цепочка рассуждений (пусть и метафизических) приводит одновременно и к  $A$ , и к его обратному  $\neg A$ . Иными словами, формула логики

$$A \wedge (\neg A),$$

которая читается и имеет смысл, как « $A$  и не  $A$  одновременно», тождественно ложна, т. е. ложна вне зависимости от содержания  $A$ . Этот очевидный закон в логике носит название *закона противоречия*, а возникающую в мышлении подобную ситуацию называют *парадоксом* или просто *противоречием*. С точки зрения диалектики данный закон можно представлять себе как некоторую комбинацию или суперпозицию противоположных объектов — их *диалектическое объединение* в новый объект, в данном случае в виде конъюнкции « $\wedge$ » взаимобратных утверждений  $A$  и  $\neg A$ .

Существует и двойственный к данному закон, называемый *законом исключенного третьего*. Суть его заключается в том, что если между  $A$  и  $\neg A$  поставить союз «или», т. е. читается и имеет смысл, как « $A$  или не  $A$ », то соответствующая формула:

$$A \vee (\neg A)$$

будет в противоположность предыдущей тождественно истинна. На практике подобную ситуацию нередко называют *тавтологией*. В свою очередь, с позиций диалектики мы получили еще одно диалектическое объединение первоначальной пары, поставляющее второй объект, но теперь уже в виде дизъюнкции « $\vee$ » взаимобратных. Причем наш новый объект является в точности обратным к уже полученному выше!

Дополним теперь первоначальный рисунок вторым *уровнем*, образованным новой парой противоположностей — парадоксом и тавтологией (рис. 3):

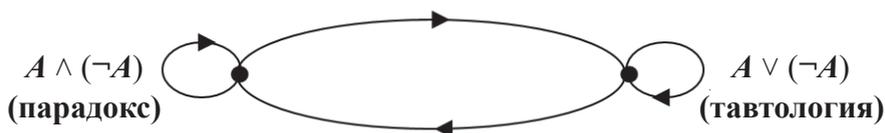


Рис. 3

Соединим при этом исходящими стрелками объекты первоначальной пары с объектами новой, указывая тем самым направленность произведенных трансформаций (рис. 4):

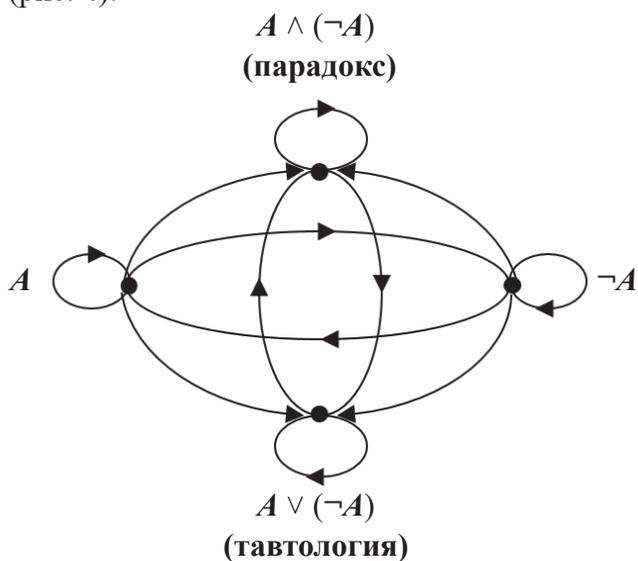


Рис. 4

Из эстетических соображений нам пришлось новый (второй) уровень расположить вертикально. Если теперь взглянуть на рисунок в целом, то можно заметить, что в каком-то смысле диалектический круг замкнулся: выбор между логическими противоположностями может закончиться выбором одной из них на первом уровне, либо парадоксом или тавтологией на втором!

Однако если абстрагироваться от формальной логики на первом уровне, заменив объект  $B = \neg A$  на максимально широкий общий случай  $B \neq A$ , то структура выбора примет более «жизненный» вид. Действительно, вместо «тавтологичного» закона исключенного третьего мы можем оставить в новой паре уже содержательную дизъюнкцию  $A \vee B$ , а в противоположность к ней образовать ее формальное отрицание посредством закона де Моргана:

$$\neg(A \vee B) = (\neg A) \wedge (\neg B).$$

Структурно-диалектические взаимосвязи такой логики примут вид (рис. 5):

В качестве эмпирического комментария рассмотрим следующий пример: ребенок обнаруживает в магазине две потрясающие игрушки  $A \neq B$  и, будем надеяться, все-таки решается попросить родителей купить хотя бы одну из них. Родители могут согласиться с ребенком, а могут по закону де Моргана не покупать ни ту, ни другую:  $(\neg A) \wedge (\neg B)$ . Однако примечательным здесь является и тот факт, что «покупка хотя бы одной игрушки» теперь не исключает «одновременной покупки сразу обеих»! Логического противоречия между одновременным  $A$  и  $B$  на уровне конъюнкции  $(A \wedge B)$  в этой ситуации уже не возникает, так как изначально  $B$  не является строго логическим отрицанием  $A$ .

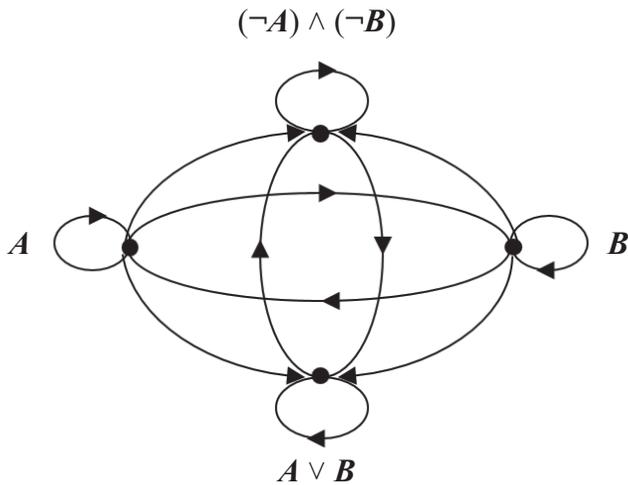


Рис. 5

Такие парные отношения логических противоположностей и их новые порождения можно было бы комбинировать по-разному. Например, если использовать логическое сложение по модулю два:  $A \oplus B$ , что означает «ровно одну игрушку из двух», то в логическое отрицание попала бы эквивалентность:  $A \simeq B$ , имеющая смысл «либо обе, либо ничего».

С другой стороны, раз уж первоначальные противоположности  $A$  и  $B$  онтологически оказываются не обязательно связанными друг с другом логическим отрицанием, то и образование новой пары противоположных объектов также может не подчиняться только лишь логическому обращению. Действительно, в жизни пространство возможностей у родителей при покупке игрушек выглядит совсем не формально логичным (рис. 6):

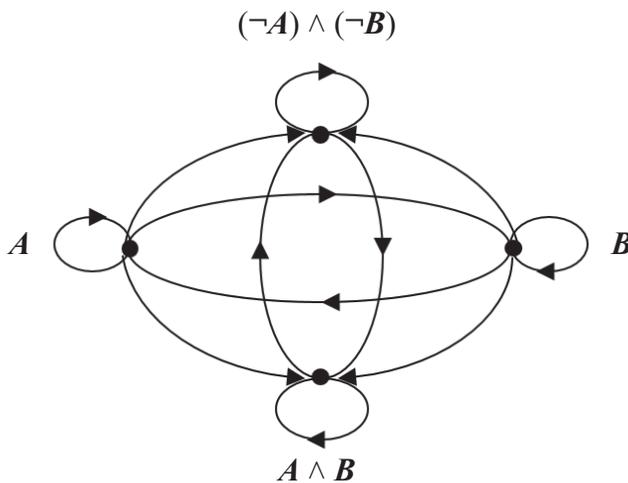


Рис. 6

Разница во втором (вертикальном) слое: ребенок на этот раз настаивает на покупке одновременно двух игрушек  $A \wedge B$ , а родители в диалектическую противоположность предлагают не покупать ничего  $(\neg A) \wedge (\neg B)$ . Мы вернемся к этому психологическому противостоянию позже, но конечно, позиция ребенка и родителей теперь не связаны логическим отрицанием в законе де Моргана, как и первая пара объектов.

Таким образом, объявляя в общем случае первую пару противоположных объектов всего лишь как  $A \neq B$ , а вторую — как  $C \neq D$ , формально образуем *минимально полную*, т. е. включающую в себя все основные дискретные диалектические преобразования и ничего более, структуру диалектических взаимосвязей безотносительно «формульной» закономерности противоположностей (рис. 7):

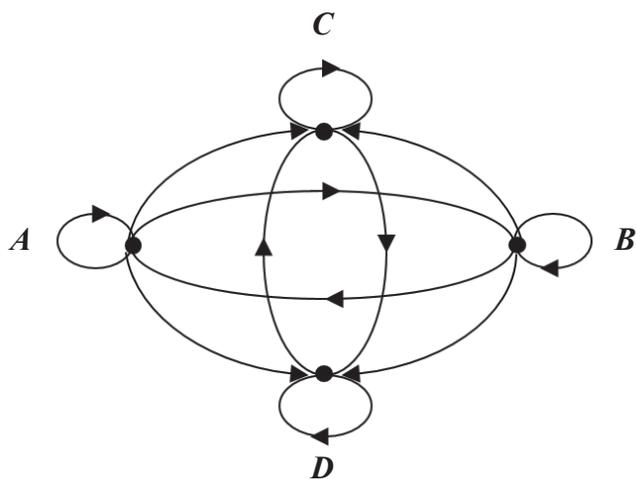


Рис. 7

Подчеркнем, что сейчас оказывается важна не столько природа самих объектов, сколько установившиеся между ними диалектические связи-стрелки, среди которых уместно различать петли, взаимообратные и парные от объектов исходного уровня  $A - B$  к объектам нового  $C - D$ . Это и есть частный вид диалектической структуры, к последовательному описанию которой мы и переходим.

### Структурная диалектика

В первую очередь определим ту систему знаний, относящуюся к *структурной диалектике*, для которой мы собираемся построить формально-языковое представление. Будем стараться сделать формализм достаточно простым и наглядным, с одной стороны, но не в ущерб основным идеям теории — с другой.

Можете не сомневаться: и авторы данной статьи, и любые другие исследователи структурной диалектики с радостью бы предпочли прочесть уже оформленные кем-то другим положения структурно-диалектического метода (СДМ), непременно оставив при этом ряд уничтожающих критических замечаний, вместо

того, чтобы в который раз ломать голову над их формулировкой! Проблем здесь как минимум две.

Первая — онтологическая. Нет диалектики самой по себе. Или есть?! Для описания структурно-диалектического метода необходима хоть какая-нибудь феноменологическая среда: диалектика мышления, диалектика содержания, диалектическая психология развития и т. д. И кажется, что, выбрав одну, неизбежно нивелируешь универсальность, а может быть, и аутентичность самой диалектической культуры.

Другая трудность связана с тончайшим недопониманием природы противоречий. Все парадоксы человечества придуманы самим человечеством. Формально-логические рассуждения являются всего лишь общепринятой договоренностью о системе вывода. Но сколько систем «необщепринятых», прекрасно реализующих когнитивные потребности индивида (достаточно сходить на шумный рынок).

Тем не менее сделаем выбор в пользу диалектического мышления, удерживая по возможности аналогию с диалектикой содержания. Например, будем предполагать, что элементарным диалектическим действием мыслительных структур является способность подбирать противоположность, равно как и всякое содержание построено из частей, находящихся между собой в отношении противоположности. Остается только пояснить: что же это такое — *противоположность*...

Сейчас мы договоримся о терминологии, различающей в рамках статьи слова «отрицание» и «противоположность». Определение противоположности, которое следует после общепринятой дефиниции логического отрицания, мы вводим максимально широко, чтобы в корне снять существующую терминологическую проблему.

### *Отрицание*

Определим отрицание  $\neg A$  (читается и понимается как «не  $A$ ») высказывания  $A$  формально-логически:

$$[\neg A] = 1 - [A].$$

Здесь и далее квадратные скобки означают значение истинности высказывания:  $1$  — истина,  $0$  — ложь. Такую пару высказываний  $A$  и  $\neg A$  часто называют *взаимобратными*. Таким образом, из двух высказываний  $A$  и  $\neg A$  ровно одно истинно, а другое — ложно. В условиях такой договоренности оказываются справедливы закон *исключенного третьего* и закон *противоречия*:

$$[A \vee (\neg A)] \equiv 1 \text{ и } [A \wedge (\neg A)] \equiv 0.$$

В формальной двоичной логике мы целенаправленно исключаем возможность третьего и трактуем как противоречие (*парадокс*) одновременную истинность высказываний  $A$  и  $\neg A$ .

*Противоположность*

Объект *B* будем называть *противоположным* к объекту *A* в случае выполнения условия

$$A \neq B.$$

Для простоты будем называть оба этих объекта *противоположными* друг другу. Природа самих объектов абсолютно произвольна, важно только, чтобы объекты были различимы хотя бы по одному какому-либо свойству. Это свойство всегда будем удерживать как уникальное начало или *основание*, породившее противоположности.

Если интерпретировать объекты как события (высказывания), то очевидно, что из неравенства  $A \neq B$  еще не следует закон исключенного третьего и закон противоречия. Если только, конечно, не выбрать специально  $B = \neg A$ . Если угодно, можно отобразить на языке теории множеств возможные комбинации существования виртуальных диалектических противоположностей *A* и *B* (рис. 8):

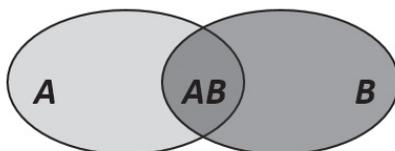


Рис. 8

Рассматривая приведенный рисунок, можно заметить, что пересечение множеств, т. е. одновременное наблюдение диалектических противоположностей *A* и *B*, приводит к образованию качественно нового объекта или состояния — *AB*, например нового цвета или оттенка. В дальнейшем мы увидим, что такие диаграммы Эйлера не справляются с многообразием диалектических законов, но в качестве иллюстрации к взаимодействию противоположностей вполне пригодны.

Далее мы готовы сформулировать все ставшие уже классическими диалектические преобразования на примере диалектических мыслительных действий, установленные Н.Е. Вераксой в исследованиях мышления и творчества дошкольников [2]. Впрочем, формулировки оставим максимально абстрактными для возможной связи с диалектикой содержания. Схематические обозначения диалектических законов также заимствованы у их автора — Н.Е. Вераксы [2].

**Диалектические преобразования**

1. Диалектическое *превращение*.

Трансформация в противоположность (скачкообразная) (рис. 9):



Рис. 9

2. Диалектическое *опосредствование*.

Трансформация объекта в пару противоположных (рис. 10):

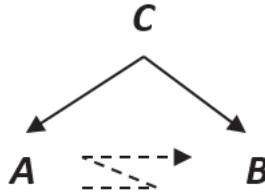


Рис. 10

3. Диалектическое *объединение*.

Трансформация пары противоположностей в один объект (рис. 11):

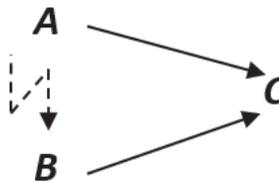


Рис. 11

4. Диалектическая *сериация*.

Ряд объектов  $S(p)$  как непрерывная трансформация от одной противоположности к другой (рис. 12):

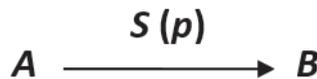


Рис. 12

5. Диалектическое *обращение*.

Смена начала и конца в превращении (рис. 13):

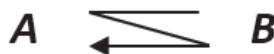


Рис. 13

6. Диалектическое *замыкание*.

Трансформация в себя через противоположность (рис. 14):

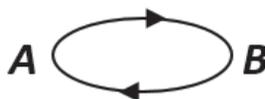


Рис. 14

7. Диалектическая смена альтернативы.

Переход от одной пары противоположностей к новой паре противоположностей (рис. 15):



Рис. 15

Перечень можно было бы продолжить диалектическим *отождествлением, сложным обращением, движением по диалектическому циклу, сериативным пределом* и т. д. Однако, как станет ясно ниже, полное многообразие диалектических трансформаций можно перечислять до бесконечности. Глобально в нашу задачу входит построение такой языковой (математической) модели структурной диалектики, в которой качественно и по возможности количественно объяснялись бы любые диалектические отношения, их суперпозиции и взаимодействия. В рамках настоящей статьи мы будем рассматривать лишь дискретные диалектические преобразования, составляющие, а лучше градообразующие *диалектическую структуру*.

**Диалектическая структура**

Будем изображать точками сами объекты, испытывающие диалектические отношения между собой, а стрелками (*морфизмами*), направленно соединяющими пары точек, будем фиксировать соответствующие диалектические связи. Нетрудно понять, что полученный объект будет являться *ориентированным графом*. Однако нам придется постулировать еще ряд существенных ограничений на множество объектов и расположение стрелок между ними, чтобы полученная конструкция точно соответствовала всем мыслимым дискретным диалектическим преобразованиям.

1. Принцип *транзитивности*. Граф должен быть устроен таким образом, чтобы для любого пути в нем присутствовала соответствующая «результующая» стрелка (*h*) (рис. 16):

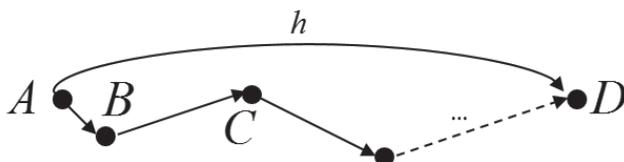


Рис. 16

Этот принцип удобно ассоциировать на будущее с условием наследования диалектической связи.

2. Принцип *противоположностей*. Построение искомой конструкции будет рекуррентным, в котором на каждом шаге итерации новые объекты добавляются в граф только парами, связанными в *структурное звено* (рис. 17):

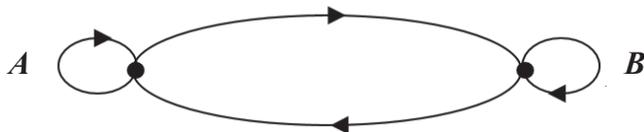


Рис. 17

Такие объекты, соединенные друг с другом взаимными стрелками, будем называть *изоморфными* [1], а в будущем — интерпретировать как диалектические противоположности. Сами обратные стрелки принято называть *изоморфизмами* [1].

3. Принцип *диалектического развития*. При добавлении новой пары противоположностей все уже существующие объекты графа соединяются исходящими (!) стрелками с каждым из двух новых объектов. Направление стрелок удобно сравнивать с причинно-следственной связью: начало – причина, конец – следствие. Но не так буквально! Причина может оказаться одновременно сразу в двух местах!

Этих трех принципов достаточно, чтобы доказать [5], что получившаяся конструкция представляет собой уже не просто ориентированный граф, а *математическую категорию* [1]. Несмотря на то, что это сам по себе удивительный факт, сейчас нас больше интересует, как же выглядят диалектические структуры после одного, двух, трех или, скажем,  $n$  — шагов построений. Мы не оговорились! Определенная выше математическая категория смело может рассматриваться в качестве диалектической структуры. Через два раздела это утверждение для многих станет восхитительно очевидным.

### Изображение категории $D_n$

Сохраним за диалектической структурой, построенной за  $n$  шагов, термин *категория*  $D_n$  и сделаем первый шаг итерации, т. е. согласно принципу структурной единицы добавим к «пустоте» структурное звено, построенное на объектах  $A$  и  $B$ . В результате получим категорию  $D_1$ , совпадающую со структурным звеном (рис. 18):

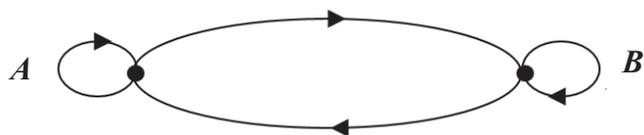


Рис. 18

Будем говорить, что эта пара изоморфизмов (противоположностей) образует *первый уровень*. Следующим шагом итераций добавим новое структурное звено, построенное на объектах  $C$  и  $D$ , в качестве *второго уровня*. При этом не забудем соединить уже построенные объекты  $A$  и  $B$  исходящими из них стрелками с объектами  $C$  и  $D$  новой пары. Полученный объект носит название категории  $D_2$  и при определенной интерпретации стрелок, о чем речь пойдет чуть ниже, уже содержит все основные дискретные диалектические преобразования (рис. 19):

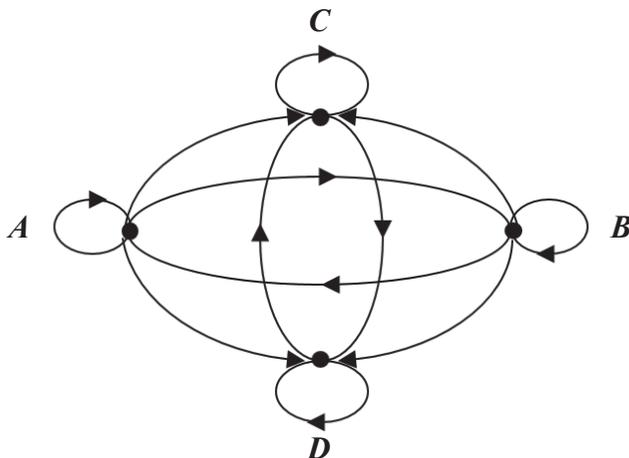


Рис. 19

Картинка для категории  $D_3$ , где *третий уровень* образован парой противоположностей  $E - F$ , будет неприлично громоздкой. Мы непременно приведем ее в полном виде, но в качестве компенсации в следующем разделе договоримся о графических упрощениях, принятых на практике. Итак, точная категория  $D_3$  имеет вид (рис. 20):

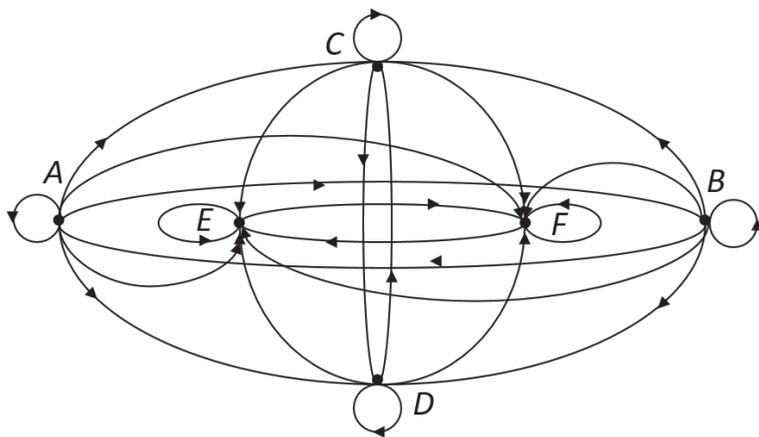


Рис. 20

### Свойства категории $D_n$

Построенная конструкция оказывается наделена целым рядом замечательных свойств, которые мы будем активно использовать для ассоциации с законами структурной диалектики [2].

1. Первое, на что следует обратить внимание, это наличие стрелок-петель (*единичных стрелок*) у каждого объекта (рис. 21):

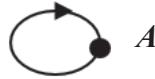


Рис. 21

Движение по данным стрелкам следует ассоциировать с диалектической *стагнацией* или *отождествлением*. При упрощенном изображении категории  $D_n$  единичные стрелки, как правило, опускают.

2. Нетрудно также заметить, что для каждого объекта в категории  $D_n$  найдется ровно один объект, связанный с ним взаимнообратными стрелками. Это те самые пары объектов, которые образуют структурные звенья (рис. 22):

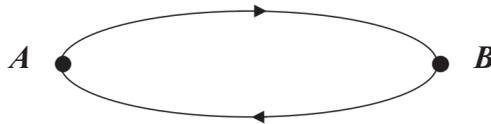


Рис. 22

Такие пары следует интерпретировать как диалектические *противоположности*, а взаимнообратные стрелки-изоморфизмы удобно считать реализующими диалектическое *превращение* и *обращение* в каждой паре. При изображении категорий больших размерностей ( $n > 2$ ) данные стрелки также часто опускают, располагая противоположные объекты на одной линии и одном расстоянии от центра рисунка.

3. Среди множества стрелок категории  $D_n$  обязательно найдутся такие пары стрелок, которые исходят из противоположных объектов не последнего уровня, а приходят в объект ближайшего следующего уровня. Нетрудно доказать [5], что такие морфизмы в математической категории образуют так называемое *ко-произведение* [1]. Чтобы не перегружать изложение, мы не будем останавливаться на математическом смысле этой операции, но укажем способ визуального определения таких стрелок, реализующих диалектическое *объединение*.

На приводимом ниже рисунке категории  $D_2$  объект  $C$  второго уровня будет являться ко-произведением пары объектов  $A$  и  $B$  предыдущего первого уровня, т. е. будет интерпретироваться как их диалектическое объединение (рис. 23).

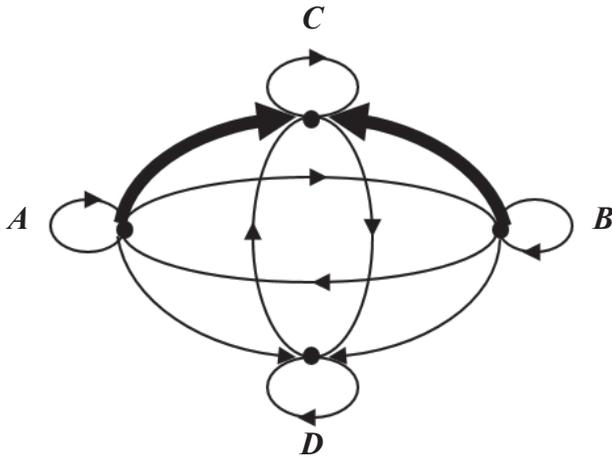


Рис. 23

Нетрудно заметить, что противоположный к объекту  $C$  объект  $D$  также будет ко-произведением пары  $A$  и  $B$  (в любой математической категории ко-произведение определено с точностью до изоморфизма). Других ко-произведений уровня  $A - B$  не образуется! Таким образом, можно утверждать, что объекты каждого нового уровня являются двумя противоположными друг другу диалектическими объединениями пары противоположностей предыдущего уровня. Желая это подчеркнуть, объекты  $C$  и  $D$  нередко условно переобозначают (рис. 24):

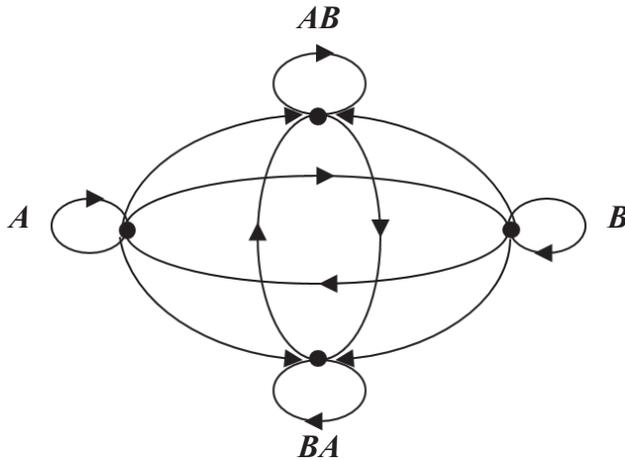


Рис. 24

Если теперь взглянуть на рисунок категории  $D_3$ , то нетрудно обнаружить, что, например,  $C = AB$ , а  $F = DC$  с соответствующими парами стрелок.

4. Обратной операцией к диалектическому объединению является диалектическое опосредствование. Ясно, что направленность диалектического действия в этом случае обратна. Изменим мысленно все направления стрелок

в категории  $D_n$ . Такую категорию принято называть *двойственной* категорией [1] и обозначать  $\tilde{D}_n$ , при этом единичные стрелки останутся теми же, вместе с противоположными стрелками и объектами. Изменяются направления всех остальных стрелок, и в частности стрелок ко-произведений. В этой ситуации ко-произведения терминологически трансформируются в *произведения* [1], но уже двойственной категории  $\tilde{D}_n$ . Можно доказать [5], что двойственная категория  $\tilde{D}_n$  сама будет являться категорией  $D_n$ , но с обратным порядком следования уровней. Таким образом, диалектическое опосредствование можно ассоциировать с соответствующим произведением противоположных объектов в двойственной категории. Например, для категории  $\tilde{D}_2$  картинка будет выглядеть так (рис. 25):

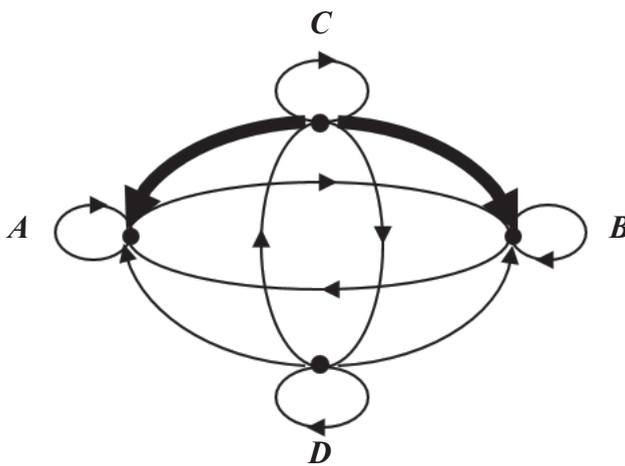


Рис. 25

На практике к двойственной категории в этой ситуации не прибегают, так как совершенно очевидно, что если объекты  $A$  и  $B$  объединились в  $C$ , то  $C$  автоматически опосредствует  $A$  и  $B$ .

5. С другой стороны, стрелки произведения можно обнаружить не только в двойственной, но и в исходной категории  $D_n$ ! На примере структуры  $D_2$  это хорошо видно (рис. 26).

Такое принципиально новое дискретное диалектическое преобразование на правах первооткрывателей назовем *вторичным опосредствованием*. Исследование этого уникального диалектического закона образует отдельную тему и выходит далеко за рамки данной статьи, однако трудно удержаться, чтобы не заметить, насколько часто данное преобразование возникает в мышлении.

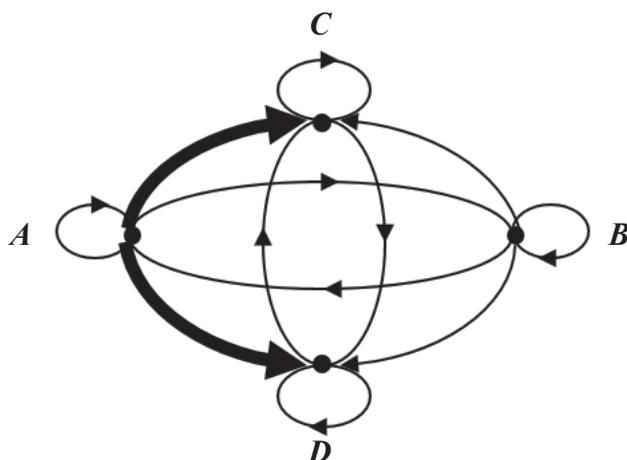


Рис. 26

6. Закон диалектической смены альтернативы теперь представляется естественным переходом по стрелкам ко-произведений от одного уровня противоположностей к следующему.

7. Все остальные стрелки имеют смысл транзитивного замыкания основных диалектических преобразований, т. е. они не соответствуют в чистом виде какому-либо конкретному закону, а лишь указывают на диалектическое включение связанных ими объектов в сложную траекторию основных диалектических преобразований. На приведенном выше подробном рисунке категории  $D_3$  можно проследить связь между объектами первого и третьего уровня, которая является композицией двух пар ко-произведений. Такие «наследственные» стрелки от  $A - B$  к  $E - F$  обычно не отображают, мысленно удерживая общее свойство транзитивности диаграммы.

### $D_n$ как пространство возможностей

Построенную на практике в виде ассоциации с исследуемым феноменом диалектическую структуру  $D_n$  во многих случаях полезно рассматривать в качестве пространства возможностей. Приведем упрощенное изображение структуры  $D_3$ , относящейся к рассмотренному в самом начале примеру о покупке игрушек, т. е., по сути, возможному диалектическому выбору родителей — их пространству возможностей. Напомним, что родителям настойчиво предлагается осчастливить своего малыша одной и/или двумя игрушками  $A \neq B$  (рис. 27).

Со вторым уровнем все достаточно просто: если ребенок упорствует и не может выбрать одну игрушку из двух на первом уровне, диалектически требуя обе на втором, то можно и не покупать ничего, подождав лучших времен. Однако есть и другой способ расширить свои возможности и снять разгорающийся конфликт: пойти дальше, на третий уровень. Как диалектически

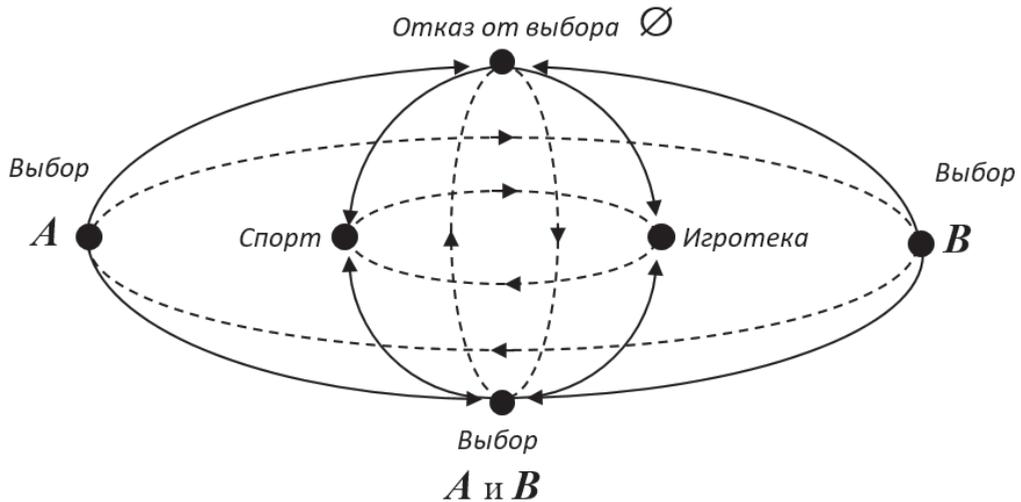


Рис. 27

объединить приобретение двух игрушек с одновременным отказом от них в случае, например, когда нет возможности или игрушки сомнительны?! Один из вариантов — посетить игротеку, чтобы ребенок вдоволь наигрался этими самыми игрушками и, насытив свой интерес, стал безразличен к их покупке. С другой стороны, можно увлечь ребенка чем-то более захватывающим и вообще не связанным с игрушками, например спортом, художественной секцией или волшебной историей из жизни его обожаемых героев. В любом случае смысл диалектического объединения — в смене альтернативы, в создании состояния безразличия к текущему противоречию, выраженному противоположностями второго уровня.

Здесь можно возразить, что в этом случае игрушки-то по итогу не покупаются и, следовательно, выбор остался на втором уровне в объекте  $\emptyset$ . Однако, это совершенно не так. Выбор объекта третьего уровня означает безразличие к противоположности предыдущих объектов. Иными словами, в этой ситуации игрушки можно купить, можно не покупать, можно взять одну — как ни странно, но это уже одно и то же действие: ребенок и бровью не сдвинет — он увлечен спортивным поединком на третьем диалектическом уровне развития своих родителей!

Самым оригинальным сейчас было бы вернуться к разделу введения и прочесть его под новым углом зрения, где используемый язык математических категорий явился бы не собственно предметом изучения, а уже средством исследования определенного противостояния формальной логики и, теперь уже не менее формальной, структурной диалектики...

Кстати, этот интеллектуальный порыв означал бы актуализацию того самого действия *вторичного опосредствования*.

*Литература*

1. Букур И., Деляну А. Введение в теорию категорий и функторов. М.: Мир, 1972. 259 с.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
3. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Диалектическое мышление и *W*-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник РГГУ. Серия: Психологические науки. 2012. № 15. С. 57–86.
4. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель. Диалектическое обучение. М.: Эврика, 2005. С. 35–51.
5. Зададаев С.А. Методы структурной диалектики. М.: Граница, 2012. 148 с.

*Literatura*

1. Bukur I., Delyanu A. Vvedenie v teoriyu kategorij i funktorov. M.: Mir, 1972. 259 s.
2. Veraksa N.E. Dialekticheskoe my'shlenie. Ufa: Vagant, 2006. 212 s.
3. Veraksa N.E., Zadadaev S.A. Dialekticheskoe my'shlenie i *W*-mera razvitiya dvumernoj dialekticheskoy struktury' // Vestnik RGGU. Seriya: Psixologicheskie nauki. 2012. № 15. S. 57–86.
4. Veraksa N.E., Zadadaev S.A. Strukturno-dialekticheskij metod psixologicheskogo analiza i ego matematicheskaya model'. Dialekticheskoe obuchenie. M.: E'vrika, 2005. S. 35–51.
5. Zadadaev S.A. Metody' strukturnoj dialektiki. M.: Granicza, 2012. 148 s.

*N.E. Veraksa,  
S.A. Zadadaev*

**The Foundations of the Structural Dialectics<sup>2</sup>**

The study discusses the formalization of dialectical transformations, expressed in the language of mathematical theory of categories. The model of the dialectical structure, constructed in the article, is actually a full and exact description of discrete dialectical transformations and relations between them known to date. In addition, the developed formalism leads to the discovery of two new types of discrete dialectical transformation: a secondary mediation and secondary unification. The material of the article is illustrated by examples of dialectics of thinking in ontological confrontation: the child and the parent.

*Keywords:* structural-dialectical method; dialectics; structural dialectics; dialectical transformations; thinking; psychology of development.

---

<sup>2</sup> The work was supported by the grant of Russian Humanitarian Scientific Foundation (RHSF) 16-06-00241.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Д.Л. Агранат,  
А.С. Львова,  
О.А. Любченко

### Видеопрактика как инновационная форма профессионального становления будущего педагога

Статья содержит описание образовательных эффектов использования видеопрактики в образовательном процессе педагогического вуза. Авторы дают всесторонний анализ того, как, не выводя студента из университетской аудитории, включить его в качестве активного наблюдателя в процесс профессиональной деятельности и как это влияет на процесс развития профессионально значимых личностных качеств, развитие профессиональных компетенций и формирование базовых трудовых функций.

*Ключевые слова:* профессиональное образование; личностные качества; профессиональные компетенции; трудовые функции.

**П**роблема развития у будущего педагога способности к осуществлению трудовых функций — важнейшая задача современного педагогического образования, которая решается множеством способов. Наш эксперимент показал, что одним из действенных путей ее решения является инновационная практическая подготовка в форме видеопрактики, реализуемая посредством кейс-технологии, что позволяет интенсифицировать процесс подготовки профессионала.

Исследование проводилось нами в Институте педагогики и психологии образования МГПУ с участием гимназии № 1529 г. Москвы. В опытно-экспериментальной работе участвовали тридцать студентов бакалавриата 3–4 курсов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Кроме того, в исследовании участвовали восемь преподавателей разных кафедр института.

Смысл видеопрактики заключался в том, что будущие педагоги, находясь с преподавателем в университетской аудитории, имели возможность дистанционно наблюдать за проведением педагогом-профессионалом урока, занятия с детьми в школе. Кроме того, видеопрактика давала возможность студенту-практиканту, проводящему уроки в школе, проанализировать запись собственной педагогической деятельности, осуществить рефлекссию.

Наблюдения за деятельностью педагогов всегда считались важным методическим инструментом педагогической подготовки. Однако любому педагогу известно, что факт присутствия постороннего человека, даже подчеркнуто не вмешивающегося в процесс деятельности, деформирует взаимодействие педагога с учениками. В этих условиях начинают активно работать хорошо описанные в социальной психологии процессы социальной фасилитации и ингибиции.

Данные феномены характеризуют воздействие самого факта присутствия других людей на действия индивидуума, что неоднократно отмечено в исследованиях (Н. Триплет (1898); Ф. Оллпорт, Р. Зайонц (1965) и др). Говоря о социальной фасилитации и ингибиции, специалисты в области социальной психологии имеют в виду определенные последствия, вызываемые присутствием других людей вне зависимости от степени их активности.

Как свидетельствует история психологии, явление социальной фасилитации было впервые научно описано в исследованиях Нормана Триплета еще в конце XIX века. Проведя специальные исследования, Н. Триплет обнаружил, что велосипедисты увеличивают скорость движения в присутствии других велосипедистов. В дальнейшем изучению явления социальной фасилитации много внимания уделил известный английский психолог Ф. Оллпорт. Он положил начало выявлению и описанию психологических эффектов, возникающих в условиях такого взаимодействия между людьми.

В наше время явления социальной фасилитации/ингибиции относят к числу областей индивидуальной и социальной психологии, они изучаются очень интенсивно. Правда, применительно к педагогической психологии, а следовательно, и к обучению в школе и вузе о социальной фасилитации/ингибиции стали говорить лишь в последнее время. Например, в широко известной книге К. Роджерса и Дж. Фрейберга «Свобода учиться» в качестве фасилитатора выступает учитель, это характерно для большинства научных педагогических работ. В этом случае остается непонятным, почему фасилитатор — это только учитель, ведь очевидно, что все участники образовательного процесса оказывают воздействие друг на друга [3].

В социальной психологии в качестве естественного обстоятельства подчеркивается, что ситуации присутствия других людей неоднородны. Когда присутствующие выступают в роли пассивных зрителей, возникает так называемый публичный эффект влияния. Мы можем наблюдать его, когда нам приходится общаться с человеком в присутствии третьих лиц или, например,

выступать перед аудиторией. Интимное общение — «тет-а-тет» и общение этой же пары в присутствии третьих лиц будут существенно отличаться и по форме, и по содержанию, и по лексике. Выступление перед большой аудиторией также будет качественно иным в отличие от аналогичного сообщения, сделанного этим же человеком в условиях общения с собственным отражением в зеркале или в паре с близким знакомым.

А.И. Савенков отмечает: «С этим эффектом мы часто сталкиваемся в школьной практике. Так, любой учитель, какое бы внешнее безразличие он не демонстрировал по отношению к присутствию на своих уроках посторонних (в данном случае имеются в виду все люди, кроме его учеников), всегда будет учитывать это присутствие» [4: с. 45]. В итоге сознательно или интуитивно педагог будет менять стилистику и содержание собственной речи, жестикуляцию и поведение в целом. Школьник, отвечающий учителю индивидуально, и этот же школьник, излагающий тот же материал на уроке в присутствии одноклассников, будет говорить и вести себя по-разному. При этом не имеет существенного значения то, как мы квалифицируем поведение его одноклассников — как пассивное или как активное [4].

Наши наблюдения, дополненные результатами, полученными в ходе проведения специальным образом структурированного интервью с педагогами и учениками школ, участвующих в работе по видеопрактике, показали, что к присутствию камеры в классе они адаптируются довольно быстро и перестают ее замечать. Следовательно, можно утверждать, что видеопрактика, создавая для студента эффект реального присутствия на занятии педагога-профессионала, позволяет отключить неизбежно действующие при физическом присутствии студентов на занятиях, механизмы социальной фасилитации/ингибиции. В результате студент видит реальное занятие без явных или скрытых демонстративных элементов. Таким образом, видеопрактика позволяет студенту включиться в качестве активного наблюдателя с опорой на карты-наблюдения в профессиональную деятельность, не деформируя фактом своего присутствия образовательный процесс, и добиться особых образовательных результатов. К ним могут быть отнесены:

– освоение трудовых действий педагога-профессионала посредством декомпозиции обобщенных трудовых функций. Например: декомпозиция обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» на трудовые действия функций «Образование», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность». Важно отметить, что процесс освоения может протекать и в индивидуальной, и в групповой форме взаимодействия студентов различных направлений и профилей подготовки. Так, в процесс взаимодействия могут быть включены будущие учителя, психологи, педагоги дошкольного образования, социальные психологи и др.

- рефлексивное профессиональное саморазвитие будущих педагогов на основе анонимного наблюдения за живым образовательным процессом;
- формирование портфеля эффективных методов, приемов работы педагога с детьми на основе наблюдения и анализа динамики развития личности ребенка.

Достижение названных образовательных результатов будущим педагогом базируется на поэтапном усвоении материалов видеопрактики. Известный американский психолог Джером Брунер предложил рассматривать усвоение как три одновременно протекающих процесса: получение новой информации; преобразование (трансформация), приспособление информации к решению задач; проверка и контроль [1].

С.Л. Рубинштейн выделял следующие стадии усвоения детьми материала: первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в самом широком смысле слова; его осмысление; специальная работа по его закреплению; владение материалом (возможность оперировать им в различных условиях, применяя его на практике).

Данная схема может представлять собой общую стратегию усвоения обучающимися материалов видеопрактики. В ходе накопления опыта проведения видеопрактики определены этапы ее реализации. На подготовительном этапе педагог вуза и педагог-наставник совместно осуществляют проектирование предстоящих видов профессиональной деятельности студентов на базе образовательной организации. На этапе фиксации профессиональной деятельности происходит непосредственная видеосъемка урока или занятия на базе практики. Впоследствии каждый из видеуроков может декомпозироваться на составные элементы (этапы урока, методы и приемы обучения, демонстрацию трудовых действий и т. д.) и использоваться для коллективного обсуждения и рефлексии профессиональной деятельности как в рамках практики, так и при изучении теоретических курсов. Кроме того, этап анализа видеозаписи профессиональной деятельности позволяет обучающимся обнаружить дефицит подготовки и внести изменения в собственную профессиональную траекторию обучения.

Концептуальную основу видеопрактики с позиции функциональной модели профессиональной подготовки будущих педагогов составляют рефлексивно-деятельностный, компетентностный и системный подходы.

*Рефлексивно-деятельностный подход* позволяет рассматривать рефлексию в качестве механизма профессионального развития обучающихся, при этом сама педагогическая деятельность является предметом рефлексии. Рефлексивно-деятельностный подход способствует формированию готовности студентов к профессиональному развитию, стимулирует профессиональный рост, способствует включению в рефлексию собственного опыта и опыта своих коллег.

В условиях видеопрактики рефлексия профессиональной деятельности осуществляется с опорой на карты наблюдения. В сочетании с видеосюжетом

карты для анализа наблюдаемой профессиональной деятельности создают кейс. При этом параметры для наблюдения могут задаваться самими обучающимися, что служит основой для создания будущими педагогами набора практико-ориентированных профессиональных кейсов.

Приведем примеры разработанных студентами заданий к видеосюжетам.

1. Технологическая карта соответствия цели и содержания педагогического взаимодействия этапам реализации образовательной деятельности.

В процессе просмотра видеосюжета будущий педагог заполняет технологическую карту, в которой указывает относительно этапа организации образовательной деятельности (постановка учебных задач, совместное исследование проблемы, моделирование, конструирование нового способа действия, переход к этапу решения частных задач, применение общего способа действия для решения частных задач, контроль усвоения учебной темы) цель этапа, содержание деятельности учителя и учеников, прогнозируемые и выявленные на этапе контроля личностные, метапредметные и предметные результаты обучающихся.

2. Структурно-временной анализ учебного занятия.

Структурно-временной анализ нацелен на обучение будущих педагогов рациональному использованию дидактического времени, выраженного в:

- соотношении между отдельными элементами занятия;
- соразмерности каждого элемента;
- определении предикторов качественного использования времени при реализации каждого элемента занятия (метода и приема обучения);
- выявлении оптимального набора методов и приемов обучения для усвоения обучающимися содержания в заданный временной период.

Студенты предлагали следующие аналитические вопросы:

- Рационально ли педагог выделил время на опрос, психологическую подготовку к восприятию нового материала, его объяснение и закрепление?
- Какие элементы урока необходимо сократить по времени, какие увеличить и для чего именно?
- Сколько времени в целом было выделено на усвоение нового материала, в какое время занятия (начало, середина, конец) это происходило, как при этом проводилась психологическая подготовка к восприятию нового материала, его подача и закрепление?
- Сколько времени было уделено проверке задания для самостоятельной работы?
- Сколько времени на уроке отводилось групповой работе? Сколько длился монолог учителя?

3. Карта оценки деятельности обучающегося на уроке.

Для оценки видеосюжета урока истории будущими педагогами была предложена карта, заполнение которой позволило количественно охарактеризовать уровень достижения обучающимися образовательных результатов.

Личностные результаты: воспитание российской гражданской идентичности; формирование ответственного отношения к учению; формирование целостного мировоззрения; формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку; развитие морального сознания; формирование коммуникативной компетентности.

Метапредметные результаты: умение самостоятельно определять цели своего обучения; умение самостоятельно планировать пути достижения целей; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами; умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения; способность создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; демонстрация смыслового чтения; умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность; умение осознанно использовать речевые средства; компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий.

Предметные результаты: сформированность основ самоидентификации; овладение базовыми историческими знаниями; умение применять исторические знания; сформированность миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества; умение искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способность определять и аргументировать свое отношение к ней; демонстрация уважения к историческому наследию народов России, восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве.

4. Схема наблюдения за взаимодействием педагога-профессионала и учащихся.

Для оценки реакции учеников на действия педагога студентами были предложены следующие компоненты схемы:

- 1) анализ отношения учащегося к занятию, уроку, который позволяет выявить позитивное или негативное отношение учащегося к учебному занятию, принимающую или отвергающую манеру восприятия урока;
- 2) анализ отношения учащегося к использованию учителем шуток, юмора.

С этой позиции оценивается доброжелательный, мягкий, снижающий напряжение характер шуток, юмора;

- 3) анализ отношения учащегося к оценке его работы на уроке, который позволяет определить применяемую на уроке качественную или количественную форму оценки;
- 4) анализ реакции учащегося на вопросы учителя;

С этой позиции будущий педагог оценивает характер вопросов учителя, их своевременность, реакцию учащегося на них;

- 5) анализ ответов учащегося на вопросы учителя, который позволяет описать форму и полноту ответов учащегося, оценить свободу выражения собственных взглядов, идей;
- 6) анализ отношения учащегося к критике, замечаниям.

Момент подобной оценки позволяет оценить доброжелательность, нейтральность, жесткость высказываний учителя, определить авторитарный или демократичный стиль педагогического общения.

#### 5. Оценка здоровьесберегающих условий организации и проведения урока.

Будущими педагогами разрабатывались оценочные задания с опорой на исследования Э.Н. Вайнера. С позиции соблюдения здоровьесберегающих условий характеризовались действия учителя и учащихся на уроке: контроль готовности класса к началу урока; организация деятельности учеников с учетом их психофизического состояния после предыдущего занятия; активная включенность детей в учебную деятельность; корректировка позы учащихся, осанки; организация динамических пауз; снятие эмоционального напряжения учащихся; распределение учебной нагрузки, смена видов деятельности др.

6. Схема рефлексии будущим педагогом видеосюжета собственной профессиональной деятельности посредством анализа эффективности деятельности учащихся.

Перечислим элементы рефлексивного анализа.

Деятельность практиканта — будущего педагога	Деятельность учащихся
Концентрация внимания учащихся на организационном этапе	Переключение внимания на учебную деятельность
Формирование учебной мотивации	Осознание цели урока
Развитие познавательной активности	Реакция учащихся на правильные и неправильные ответы одноклассников, включенность в решение учебных задач

*Компетентностный подход* определяет основные группы общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, формируемых у студентов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов. Среди наиболее общих компетенций, формируемых у обучающихся по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», можно выделить:

— *мотивационные компетенции*: характеризуются стремлением педагога к осознанному преобразованию своей деятельности, собственного поведения, общения, что является необходимым условием динамики развития педагогической направленности;

— *когнитивные компетенции*: включают развитие интеллектуальных способностей, умений поиска информации, ее обобщения и анализа, формирование мотивации на образовательную деятельность;

– *диагностические компетенции*: выражаются в стремлении студентов к овладению диагностическими методами для изучения состояния личности и коллектива обучающихся, их интересов, потребностей, устремлений, ценностей, самодостаточности;

– *проектировочные компетенции*: предполагают освоение навыков целеполагания во внеурочной деятельности, определение направлений в воспитательной работе, отбор содержания, способов, форм; развитие ответственного отношения к собственной деятельности и результатам общего труда;

– *организаторские компетенции*: определяют способность педагога создавать условия для объединения индивидов и групп на основе общих задач и интересов; ставить цели перед собой и детьми; планировать деятельность с теми, кто будет ее осуществлять; использовать методы и средства стимулирования, оказывать доверие, предъявлять разумную требовательность;

– *исследовательские компетенции*: обнаруживают способность находиться в позиции исследователя по отношению к окружающему миру, умение распознать и разрешить проблемную ситуацию используя для этого различные теоретические и эмпирические источники информации; готовность своими силами продвигаться в усвоении и построении систем новых знаний;

– *коммуникативные компетенции*: направлены на установление контакта и взаимопонимания в групповой и коллективной деятельности, на формирование способности верить в возможности ребенка, корректировать межличностные отношения;

– *креативные компетенции*: обнаруживают стремление уйти от шаблона при решении педагогической задачи, создание условий для творческого развития учащихся;

– *рефлексивные компетенции*: дают возможность анализировать собственную деятельность на каждом этапе проектирования, находить противоречия и недостатки, видеть способы их преодоления, учить учащихся анализировать свою жизнь и деятельность.

*Системно-деятельностный подход* позволяет интегрировать видеопрактику в профессиональную подготовку будущих педагогов, смещать акценты знаниевой парадигмы образования на формирование необходимых профессиональных практических умений, профессиональное развитие и самосовершенствование студентов.

С позиции системно-деятельностного подхода основными принципами построения образовательных программ с применением видеопрактики являются:

– проектирование содержания образовательных программ от образовательных результатов с учетом требований профессиональных стандартов ФГОС НО (ОО, СО) и ФГОС ВО;

– рассмотрение модуля как способа построения содержания образовательной программы и технологий достижения образовательных результатов;

– обеспечение вариативности элементов образовательной программы в целях индивидуализации образовательной траектории обучающихся;

– достижение обучающимися образовательных результатов путем погружения в деятельность, как в рамках теоретической, так и в процессе практической подготовки, где деятельность является способом формирования образовательных результатов и способом их оценки;

– использование практической подготовки обучающихся в качестве интегрирующего элемента содержания образовательной программы, направленного на объединение всех видов деятельности обучающегося в целях достижения образовательного результата.

Анализ обобщенных результатов видеопрактики, проводимый педагогом вместе со студентами, позволил определить следующие преимущества такого вида практической подготовки:

1. *Легкость приобретения и ассоциирования нового профессионального опыта.* Видеопрактика — наиболее экономичный способ приобретения нового профессионального опыта, так как он представлен множеством детерминант: возрастными особенностями участников образовательного процесса, когнитивными способностями и личностными характеристиками педагогов и студентов, прошлым опытом индивидов и степенью их владения предметным содержанием.

2. *Полнота и системность усвоенного.* Полнота и системность — важные характеристики усвоения, которые обеспечиваются взаимодействием двух образовательных систем: школа – вуз.

3. *Легкость модификации усвоенного.* Усвоение нового профессионального опыта в рамках видеопрактики может произойти лишь при условии его модификации и при сопряжении с имеющимся опытом студента. Зная индивидуальные особенности студентов, общий уровень их профессиональной подготовки, преподаватель может весьма результативно модифицировать предлагаемый опыт.

4. *Прочность.* Прочность усвоенного традиционно рассматривается как одна из ключевых характеристик усвоения. Она в значительной мере зависит от когнитивных способностей обучающихся, их личностных характеристик, мотивации при освоении данного материала. Поскольку в случае применения видеопрактики мы имеем дело с открытым свободным обсуждением студентами под руководством преподавателя высокопрофессиональных сюжетов реальных занятий педагога с детьми, прочность усвоения профессионального опыта гарантирована.

5. *Способность переноса наблюдаемого опыта деятельности за границы его контекста.* К числу важнейших задач обучения и воспитания относится способность широко применять усвоенный опыт, выходя за границы контекста, в котором он был приобретен. Например, педагоги, обучающие ребенка математике или правилам грамматики, рассчитывают на то, что полученный им опыт будет использоваться в дальнейшем и за пределами занятий математикой и языком. Аналогично педагоги дисциплин художественного цикла,

акцентирующие внимание на эстетическом развитии личности средствами искусства, надеются на то, что полученный в художественной деятельности опыт будет трансформирован учащимся и найдет применение в разных видах деятельности.

При этом в обучении нередко наблюдается обратное. Многие люди с трудом переносят опыт, полученный в одном виде деятельности, в другие сферы. В психологии это явление интенсивно изучается в рамках психологии интеллекта, где обсуждается проблема «мышления в контексте» (Ж. Пиаже, Р. Стернберг и др.). Профессиональный опыт, полученный студентами в ходе видеопрактики, может быть трансформирован в другие сферы их профессиональных представлений за счет специальной работы преподавателя университета, подчеркивающего в ходе обсуждения общее и частное в наблюдаемом.

6. *Легкость применения усвоенного профессионального опыта.* Усвоенное должно легко воспроизводиться, иначе факт его существования недоказуем. Говоря об этом, мы должны помнить: специальные исследования показывают, что для вербальных ответов и применения усвоенного на практике требуются разные знания. Они разнятся по своему происхождению. Для вербальных ответов требуется опыт, усвоенный в ходе вербального научения, для практических действий — опыт, усвоенный на интуитивном уровне. Вербальные знания более подвержены забыванию, чем знания практические, усвоенные на интуитивном уровне.

Преимущества видеопрактики над обычными наблюдениями, проводимыми в ходе физического присутствия студента на занятиях педагогов с детьми, в том, что видеопрактика позволяет формировать у студента как декларативное, так и процедурное знание.

Изучение опыта применения видеопрактики в педагогическом университете как инновационной формы подготовки педагога свидетельствует о ее результативности, отсутствии при ее применении эффекта фасилитации/ингибции и относительной простоте применения.

### *Литература*

1. Брунер Джером. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. С. 191–201.
2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации последиplomной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 2. С. 32–43.
3. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
4. Савенков А.И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2014. 360 с.
5. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., Осипенко Л.Е. Деятельностный подход к подготовке будущих педагогов к руководству исследовательским и проектным обучением младших школьников // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 54–61.

*Literatura*

1. Bruner Dzhherom. Kul'tura obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2006. S. 191–201.
2. Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Egorov I.V., Vachkova S.N. Internatura kak forma organizacii poslediplomnoj praktiki v sisteme vy'sshego professional'nogo obrazovaniya // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2013. № 2. S. 32–43.
3. Rodzhers K., Frejberg Dzh. Svoboda uchit'sya. M.: Smy'sl, 2002. 527 s.
4. Savenkov A.I. Psixodidaktika. M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2014. 360 s.
5. Savenkov A.I., L'vova A.S., Lyubchenko O.A., Osipenko L.E. Deyatel'nostny'j podxod k podgotovke budushhix pedagogov k rukovodstvu issledovatel'skim i proektny'm obucheniem mladshix shkol'nikov // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2016. № 2. S. 54–61.

*D.L. Agranat,*  
*A.S. Lvova,*  
*O.A. Lyubchenko*

**Video Practice as an Innovative form of Professional Formation  
of the Future Teacher**

The article contains the description of educational effects of using video practice in the educational process in a teachers' training university. The authors give a comprehensive analysis of how to engage a student into professional activity process as an active observer without bringing him (her) from the university audience. The authors try to find out how this practice influences the process of development of professionally significant personal qualities, the development of professional competencies and the formation of basic labour functions.

*Keywords:* professional education; personal qualities; professional competencies; labour functions.

**О.А. Айгунова,  
Е.Н. Геворкян,  
Л.Е. Осипенко**

## **Столичное образование и работодатели: в поисках эффективных моделей партнерства (на материале совместного мониторинга качества подготовки студентов МГПУ)**

Анализ международного и российского опыта по проблеме взаимодействия университетов с работодателями в области образования показал необходимость встречных шагов в развитии социального партнерства обоих ключевых игроков. Аргументирована целесообразность создания целостной системы мониторинга, охватывающей все стороны процесса образования студентов педагогического университета. Представлена модель системы взаимодействия МГПУ с директорами столичных школ как потенциальными работодателями для выпускников Московского городского педагогического университета.

*Ключевые слова:* социальное партнерство; работодатели в области образования; мониторинг; система; модель; компетенции.

**Д**ля современного общества актуален поиск эффективных моделей взаимодействия высших учебных заведений и работодателей. В них заинтересованы оба ключевых игрока. Работодатели хотят нанять квалифицированных специалистов с правильным набором компетенций, способных сразу приступить к работе. Представители вузов видят свою цель в формировании оптимальной структуры образования, результатом которой является качественная подготовка профессионалов, востребованных на рынке труда.

Эти две встречные цели могут быть одновременно достигнуты путем консолидации усилий в разработке механизмов социального партнерства работодателей и представителей образования.

Тема социального партнерства имеет широкую мировую практику. Так, в Европе специально создаются объединения работодателей. Они участвуют в советах по национальным профессиональным стандартам, в работе агентств по квалификациям и качествам, в деятельности служб, присуждающих квалификации, и в других организациях, осуществляющих политику согласованного формулирования требований к содержанию и качеству труда

(профессиональные стандарты) и профессиональному образованию и обучению (образовательные стандарты).

В сборнике трудов, где представлена система организации практико-ориентированного высшего образования в западноевропейских странах [1], а также в публикации Н.А. Кудряшова и Д.И. Крыжановского [6] отмечается, что в Великобритании академическое сообщество совместно с работодателями и правительственными структурами разрабатывают требования к квалификации высшего образования и ежегодно публикуют «Заявление», в котором содержатся, в том числе требования к педагогическим кадрам.

Этот документ служит ориентиром для вузов при разработке образовательных программ и реализации стратегий востребованности их выпускников на рынке труда.

В российском высшем образовании специально стоит отметить систему обучения студентов Физтеха. Ее отличительной особенностью является ориентированность на практику. Большинство курсовых и дипломных работ, выполняемых студентами этого вуза, либо являются реальными задачами, предложенными предприятиями, либо осуществляются в рамках текущих проектов, ведущихся в учебном заведении.

Еще одним перспективным российским вариантом эффективного механизма социального партнерства является научно-технологическая долина МГУ им. М.В. Ломоносова на Воробьевых горах. Ориентированность на качественную подготовку студентов — не единственный приоритет этого учебного заведения. Научно-технологическая долина МГУ создает перспективные стартапы для национальной экономики.

Опыт Физтеха и МГУ в контексте социального партнерства вузов и работодателей позволяет достичь нескольких важных результатов. Предприятие получает решение интересующей их задачи, подбирает себе потенциальных сотрудников. Студенты получают практический опыт, находят потенциальных работодателей. В итоге устанавливается тесное взаимодействие между учебными заведениями и производством [10].

Несмотря на универсальность представленных выше подходов, не все из них могут быть экстраполированы на педагогические вузы. Взаимодействие педагогических университетов с работодателями в области образования имеет свою специфику. Она связана с тем, что основными внешними потребителями услуг педагогических высших учебных заведений являются образовательные учреждения. Директора школ, принимая на работу выпускников педагогических вузов, ожидают от них владения комплексом профессиональных компетенций, соответствующих требованиям развития современного общества. Современные выпускники педагогических вузов обладают глубокими фундаментальными знаниями. Однако, как отмечают работодатели, эти знания носят скорее общий характер и не позволяют молодому учителю реализовать их на практике [8].

Эта проблема может быть нивелирована путем совместного мониторинга педагогическими вузами и работодателями результатов высшего профессионального образования. Необходимость привлечения потребителей образования к обеспечению его качества отражена в Федеральном законе РФ от 01.12.2007 № 307-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» [11], в работах Е.Ю. Васильевой [2], Н.Ф. Власенко [3], В.Ю. Переверзева [7], а также в материалах по обсуждению различных форматов участия работодателей в реализации образовательных программ и внешней оценке результатов обучения [12]. В этих документах и научных трудах отмечается целесообразность создания целостной системы мониторинга, включающей как количественные, так и качественные методы исследования. Например, привлечение работодателей к оценке качества подготовки студентов возможно при защите курсовых проектов. Их выполнение требует от студентов не только знаний, но и многих умений, являющихся компонентами как профессиональных, так и общекультурных компетенций: самоорганизации, умения работать с информацией, оценивать, рефлексировать и др.

Однако кроме качественных методов и форм, характеризующих личность и результаты деятельности выпускников без какого-либо количественного выражения, есть более объективные технологии, исключая индивидуальные предпочтения работодателя. Количественные методы мониторинга позволяют с достаточной степенью объективности получить числовую оценку уровня личностно-деловых профессионально важных качеств выпускников, профессиональных компетенций и результатов их труда.

К традиционным методам количественного мониторинга относят различные виды опросов, анкетирование, метод тестов, решение кейсов и пр. Например, в ходе тестирования студенту предлагается решить задачу — логическую, профессиональную, математическую и др. Работодатели, наблюдая за ходом выполнения таких заданий и изучая результаты решения задач, могут получить интересующую их информацию.

Наиболее эффективным способом оценивания функциональных компетенций студентов является решение ими кейсов. Достоинство кейс-измерителей с позиции потенциальных работодателей — достаточно полное представление о профессиональных и личностных качествах соискателя [5; 15].

Опасения работодателей при рекрутинге молодых специалистов — выпускников вузов связаны с представлением, что обучение не формирует того набора компетенций, который необходим для работы. Полученные работодателями в ходе мониторинга данные о своих потенциальных коллегах позволяют в определенной мере снять напряжение, поскольку директора школ могут заранее оценить качество подготовки выпускника.

Существующая научная практика была обобщена и послужила содержательным фоном для разработки системы взаимодействия Московского городского педагогического университета с работодателями в сфере образования города Москвы, в качестве которых выступили директора столичных школ. Для получения конкретной информации о проектах работодателей в сфере образования и предложениях, адресованных выпускникам педуниверситетов, был проведен опрос руководителей институтов МГПУ.

Результаты опроса позволили установить, что все институты взаимодействуют с работодателями в сфере образования, однако в их взаимодействии есть определенная специфика. Так, 70 % институтов чаще взаимодействуют с общеобразовательными организациями (школами, лицеями, детскими садами), 10 % — с учреждениями социально-культурной сферы и образования, 10 % — с другими институтами и структурными подразделениями МГПУ (колледжами, лабораториями, школами) и 10 % — со всеми названными организациями.

Образовательные организации города Москвы готовы принять студентов института в качестве: сотрудников на постоянной основе по специальности — 70 % запросов, волонтеров — 10 %; для прохождения практики; для работы в сфере дополнительного образования и участия в мероприятиях, организуемых Московским центром качества образования, как наблюдателей (ЕГЭ, ГИА, при проведении различных мониторингов) — 20 %.

Взаимодействие институтов с работодателями происходит в основном во время прохождения практики — 40 %, при проведении совместных мероприятий научного, культурно-просветительского и профориентационного характера — 10 %, на этапе поступления абитуриента в институт — 10 %, при оценке качества образования (итоговая аттестация) — 10 %, на всех этапах — 20 % и в 10 % случаев — на всех перечисленных ранее этапах, а также при проведении научно-практических конференций, ярмарок вакансий и пр. Причем это взаимодействие организуется на постоянной основе у 70 % пединститутов.

Среди основных форм взаимодействия респонденты наиболее часто указывали: научно-методическую поддержку, повышение квалификации, проведение студентами, аспирантами и магистрантами исследований; сотрудничество в условиях ГИП 2 и 1; выполнение студентами учебной и производственной практики, участие студентов в различных мероприятиях (родительские собрания, педсоветы); взаимодействие с учреждениями в рамках реализации проектов.

Более половины анкетированных (60 %) назвали системной заинтересованность образовательной организации в сотрудничестве с МГПУ.

Вышеперечисленные направления взаимодействия связаны со стремлением директоров столичных школ:

– сформировать педагогический коллектив с высоким уровнем профессиональной компетентности;

- повысить квалификацию и уровень профессиональной переподготовки педагогических работников;
- содействовать передаче опыта от вуза школе;
- организовать участие школьников в различных мероприятиях, проводимых вузами;
- мотивировать школьников к изучению некоторых учебных предметов;
- иметь возможность принять на работу высококвалифицированные кадры, а также присмотреться и заранее подобрать наиболее подходящих кандидатов.

Комплекс полученных результатов нашел отражение во взаимодействии педуниверситета с работодателями при проведении мониторинга качества подготовки студентов.

Кроме традиционной оценки качества подготовки студентов в форме анкетирования, на основе кейсов, решения имитационных педагогических ситуаций, подготовки и презентации практико-ориентированных проектов, защиты выпускных квалификационных работ, сдачи государственных экзаменов институты МГПУ используют и модернизируют существующие формы взаимодействия с работодателями в сфере образования города Москвы. Это работа студентов в качестве вожатых в летних детских лагерях, участие в различных научно-практических конференциях, в мониторингах, организуемых Московским центром качества образования; информирование студентов по просьбе работодателя о наличии вакансий; обмен мнениями при встречах на конференциях, семинарах; проведение педагогических практикумов; привлечение студентов в качестве преподавателей на курсах по выбору или спецкурсах; проведение курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки; проведение мастер-классов; участие во внутришкольных и окружных мероприятиях в качестве экспертов и др.

Интересной творческой инициативой является ежегодный «Умный лагерь» для гуманитариев. В ходе десятидневного симулятора наукоемких технологий, решающих фундаментальные гуманитарные проблемы, работающие в лагере сотрудники МГПУ, доктора и кандидаты наук, руководители бизнеса и государственных учреждений, представители органов государственной власти и общественных организаций погружают детей в реалии фундаментальной гуманитарной мысли. Кроме того, лагерь становится стартовой карьерной площадкой для талантливых тьюторов, в качестве которых выступают студенты и аспиранты МГПУ [13].

Одной из наиболее распространенных форм оценки является педагогическая практика студентов. Это обязательная составляющая учебного процесса, когда реализуются усвоенные на лекциях и семинарах способы деятельности, образовательные технологии.

Важнейшей задачей педагогической практики становится профессиональная адаптация, «мягкое» вхождение студента в профессию. Именно

педагогическая практика позволяет студенту сформировать личную профессиональную позицию, осмыслить закономерности и проблемы обучения школьника, получить первые практические навыки по овладению педагогическими умениями.

В процессе прохождения педагогической практики студенты выполняют виды деятельности, определенные их специализацией по программе обучения в педагогическом вузе. Студентам предоставляется возможность педагогического взаимодействия с учащимися и освоения школьной действительности с позиций педагога, проверяются качества профессиональной подготовки студента на конкретном рабочем месте, в реальной ситуации. У студентов вырабатываются основы анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Одна из главных задач практики — изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях.

По окончании педагогической практики студенты совместно с педагогами-наставниками составляют отчет по ее прохождению, который обсуждается педагогической общественностью образовательного учреждения и утверждается его руководителем. Работодатель готовит характеристику на практиканта.

Многие студенты отражают в курсовых и дипломных работах знания и практические навыки, полученные в процессе прохождения практики.

Введенная в педагогических вузах балльно-рейтинговая система оценивания педагогической практики в общеобразовательных учреждениях позволила повысить ответственность и инициативность студентов.

С 2015 года МГПУ совместно с администрацией Университетской школы реализует новый формат образовательной практики студентов: организацию исследовательской деятельности младших школьников из числа учеников Университетской школы.

Студенты не только показали высокий уровень готовности к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников, но и прошли тест на профессиональную пригодность, сформировав в творческом взаимодействии с детьми ряд важнейших профессиональных компетенций в полном соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» [9].

Инновационной формой взаимодействия студентов педагогического университета с работодателями в сфере образования является корпоративный педагогический университет. Миссия корпоративного университета состоит: в создании новых прикладных профессиональных знаний; взаимодействии общеобразовательной организации с образовательной системой; развитии практических навыков сотрудников общеобразовательной организации; в совершенствовании менеджмента; формировании современной культуры управления общеобразовательной организации с целью продвижения новых технологий; обучении и решении задач по обеспечению профессиональными кадрами образовательных организаций.

Главным отличительным признаком специфической образовательной системы — корпоративного университета — является практическая направленность корпоративного обучения. Деятельность корпоративного университета:

- обеспечивает совмещение получения образования с трудовой деятельностью;
- создает возможности для реализации различных форм обучения;
- содействует внедрению корпоративной этики, формированию благоприятного климата межличностного взаимодействия;
- обеспечивает мониторинг и корректировку функционирования системы корпоративного обучения в соответствии с изменяющимися внешними и внутренними условиями деятельности организаций.

Корпоративный университет МГПУ еще только набирает обороты. Однако получены первые положительные итоги по апробации структурного подразделения корпоративного университета — организованные в школах университетского округа филиалы базовых кафедр МГПУ. Среди основных задач деятельности филиала базовой кафедры корпоративного университета следует отметить: проведение научно-педагогических исследований по проблемам совершенствования образования в системе «школа – университет»; привлечение и стажировку молодых специалистов в образовательном учреждении [14].

Таким образом, теоретически обоснована необходимость социального партнерства и встречных шагов в его развитии как со стороны педагогического университета, так и со стороны директоров столичных школ — потенциальных работодателей.

Практика участия работодателей в образовательной деятельности учебных заведений и в оценке качества образования может быть успешно дополнена разработкой системы мониторинга, охватывающего различные спектры процесса педагогического образования. Дружественные встречные шаги позволяют избежать опасного рассогласования двух пересекающихся реальностей — замкнутой на себя системы высшего педагогического образования и развивающегося по своим законам рынка труда.

### *Литература*

1. *Вартумян А.А.* Мониторинг качества подготовки студентов с учетом европейских подходов // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сб. мат-лов 6-й Всероссийской научно-практической конференции Гильдии экспертов в сфере профессионального образования. М., 2011. [Электронный ресурс]. – URL: [expert-nica.ru/library/sbornik2011/5/vartumjan.doc](http://expert-nica.ru/library/sbornik2011/5/vartumjan.doc)

2. *Васильева Е.Ю.* Проблема методов оценки удовлетворенности работодателей качеством выпускников вузов // Совершенствование модели ежегодного конкурса Рособнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования»: сб. докладов и тезисов Итоговой всероссийской конференции / Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. М., 2013. С. 43–48.

3. *Власенко Н.Ф.* Технология мониторинга качества профессиональной подготовки студентов в многоуровневом образовательном учреждении // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 34 (325). С. 98–102.

4. *Задорина М.А., Тесленко И.В.* Изучение социального партнерства в профессиональном образовании на региональном уровне (по материалам исследования в Свердловской области) // Мониторинг общественного мнения. 2013. № 5 (117). С. 67–70.

5. *Игнатьева Е.Ю.* Средства оценивания результатов обучения студентов вуза: метод. рекомендации / НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2014. 62 с.

6. *Кудряшова Н.А., Крыжановский Д.И.* Система организации практико-ориентированного высшего образования в западноевропейских странах (на примере Финляндии и Бельгии) // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. Волгоград, 2008. С. 108–112.

7. *Переверзев В.Ю.* Диагностика требований работодателей к содержанию образовательных программ и технологий // Среднее профессиональное образование. 2012. № 6. С. 41–43.

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 15 января 2014 г. № 14 «Об утверждении показателей мониторинга системы образования» (ред. от 09.11.2016) // Официальный сайт Департамента образования города Москвы. Нормативные правовые акты [Электронный ресурс] – URL: <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/982280/>

9. *Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А.* Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. 2017. № 1. С. 83–89.

10. *Седунова С.Ю., Королева В.В.* Модели сотрудничества вуза и работодателей // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. Вып. 9. С. 154–158.

11. Федеральный закон РФ от 01.12.2007 № 307-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» // Референт — законы, кодексы, налоговый и бухгалтерский учет, документы. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.referent.ru/1/113937>

12. Участие работодателей в реализации образовательных программ и внешней оценке результатов обучения (по результатам внешних оценок качества, проведенных АККОРК в 2007–2011 годах). М., 2012 // АККОРК: Агентство по контролю качества образования и развитию карьеры. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.akkork.ru/general/upload/rabotodatel.pdf>

13. Умный лагерь. [Сайт]. – URL: <http://clevercamp.ru>

14. *Ходакова Н.П., Морозова Н.А.* Базовая кафедра — одно из ключевых средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в педагогическом университете // Образование личности. 2016. № 3. С. 39–45.

15. *Черкашин В.С.* Мониторинг качества профессиональной подготовки студентов в условиях компетентностного подхода к обучению // Вестник РМАТ. 2012. № 1 (4). С. 134–136.

*Literatura*

1. *Vartumyan A.A.* Monitoring kachestva podgotovki studentov s uchetom evropejskix podxodov // Vnedrenie evropejskix standartov i rekomendacij v sistemy' garantii kachestva obrazovaniya: sb. mat-lov 6-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii Gil'dii e'kspertov v sfere professional'nogo obrazovaniya. M., 2011. [E'lektronnyj resurs]. – URL: [expert-nica.ru/library/sbornik2011/5/vartumjan.doc](http://expert-nica.ru/library/sbornik2011/5/vartumjan.doc)
2. *Vasil'eva E.Yu.* Problema metodov ocenki udovletvorennosti rabotodatelej kachestvom vy'pusknikov vuzov // Sovershenstvovanie modeli ezhegodnogo konkursa Rosobrnadzora «Sistemy' kachestva podgotovki vy'pusknikov obrazovatel'ny'x organizacij vy'sshego i professional'nogo obrazovaniya»: sb. dokladov i tezisov Itogovoj vserossijskoj konferencii / Moskovskij gosudarstvennyj universitet e'konomiki, statistiki i informatiki. M., 2013. S. 43–48.
3. *Vlasenko N.F.* Teknologiya monitoringa kachestva professional'noj podgotovki studentov v mnogourovnevom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 34 (325). S. 98–102.
4. *Zadorina M.A., Teslenko I.V.* Izuchenie social'nogo partnerstva v professional'nom obrazovanii na regional'nom urovne (po materialam issledovaniya v Sverdlovskoj oblasti) // Monitoring obshhestvennogo mneniya. 2013. № 5 (117). S. 67–70.
5. *Ignat'eva E.Yu.* Sredstva ocenivaniya rezul'tatov obucheniya studentov vuza: metod. rekomendacii / NovGU im. Yaroslava Mudrogo. Velikij Novgorod, 2014. 62 s.
6. *Kudryashova N.A., Kry'zhanovskij D.I.* Sistema organizacii praktiko-orientirovannogo vysshego obrazovaniya v zapadnoevropejskix stranax (na primere Finlyandii i Bel'gii) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta: mezhvuz. sb. nauch. st. Volgograd, 2008. S. 108–112.
7. *Pereverzev V.Yu.* Diagnostika trebovanij rabotodatelej k sodержaniyu obrazovatel'ny'x programm i texnologij // Srednee professional'noe obrazovanie. 2012. № 6. S. 41–43.
8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Ros-sii) ot 15 yanvarya 2014 g. № 14 «Ob utverzhdenii pokazatelej monitoringa sistemy' obrazovaniya» (red. ot 09.11.2016) // Oficial'nyj sajt Departamenta obrazovaniya goroda Moskvy'. Normativny'e pravovy'e akty' [E'lektronnyj resurs] – URL: <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/982280/>
9. *Savenkov A.I., L'vova A.S., Lyubchenko O.A.* Podgotovka studentov k rukovodstvu issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nost'yu mladshix shkol'nikov // Pedagogika. 2017. № 1. S. 83–89.
10. *Sedunova S.Yu., Koroleva V.V.* Modeli sotrudnichestva vuza i rabotodatelej // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-gumanitarny'e i psixologo-pedagogicheskie nauki. 2009. Vy'p. 9. S. 154–158.
11. Federal'nyj zakon RF ot 01.12.2007 № 307-FZ «O vnesenii izmenenij v ot-del'ny'e zakonodatel'ny'e akty' Rossijskoj Federacii v celyax predostavleniya ob''edineniyam rabotodatelej prava uchastvovat' v razrabotke i realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti professional'nogo obrazovaniya» // Referent — zakony', kodeksy', nalogovy'j i buxgalter-skij uchet, dokumenty'. [E'lektronnyj resurs]. – URL: <http://www.referent.ru/1/113937>
12. Uchastie rabotodatelej v realizacii obrazovatel'ny'x programm i vneshej ocenke rezul'tatov obucheniya (po rezul'tatam vneshnix ocenok kachestva, provedenny'x AKKORK v 2007–2011 godax). M., 2012 // AKKORK: Agentstvo po kontrolyu kachestva obrazovaniya i razvitiyu kar'ery'. [E'lektronnyj resurs]. – URL: <http://www.akkork.ru/general/upload/rabotodatel.pdf>

13. Umny'j lager'. [Sajt]. – URL: <http://clevercamp.ru>

14. *Xodakova N.P., Morozova N.A.* Bazovaya kafedra — odno iz klyuchevy'x sredstv sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki studentov v pedagogicheskom universitete // *Obrazovanie lichnosti*. 2016. № 3. S. 39–45.

15. *Cherkashin V.S.* Monitoring kachestva professional'noj podgotovki studentov v usloviyax kompetentnostnogo podkhoda k obucheniyu // *Vestnik RMAT*. 2012. № 1 (4). S. 134–136.

*O.A. Aygunova,  
E.N. Gevorkyan,  
L.E. Osipenko*

### **Metropolitan Education and Employers: in Search of Effective Partnership Models (The Study is Based on Joint Monitoring of the Quality of Student Training of MCU)**

The analysis of international and Russian experience on the problem of interaction of universities and employers in the field of education has shown the necessity of counter steps in the development of social partnership of both key players. The authors tried to argue the validity of creating the integrated monitoring system, which could cover all aspects of the process of student education of a teachers' training university. This study presents a model of a system of interaction between MCU and the Moscow schools' headmasters as potential employers for the MCU graduates.

*Keywords:* social partnership; employers in the field of education; monitoring; system; model; competencies.

**Т.Д. Савенкова**

### **Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника**

В статье представлено описание авторской методики диагностики эмоционального интеллекта ребенка дошкольного возраста. Автором предложен инструментарий наблюдений для практических психологов и воспитателей детских садов, позволяющий оценить уровень сформированности эмоционального интеллекта дошкольника.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект; дошкольник; диагностика эмоционального интеллекта.

**И**зучение проблематики практического интеллекта, его прототипических форм (интуиция, мудрость и т. п.) и различных подвидов, таких как эмоциональный и социальный интеллект, интенсифицировалось в конце XX – начале XXI века. Эмоциональный интеллект как психическое явление активно исследуется в современной психологии (И.Н. Андреева, Ю.Д. Бабаева, Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Карузо, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, Дж. Майер, Г. Олпорт, Г. Орме, А.И. Савенков, Р. Стергнберг, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.). Результаты этих исследований находят широкое применение в педагогических разработках и современной образовательной практике. Особую актуальность для образовательной практики имеет задача диагностики эмоционального интеллекта ребенка, поскольку эта характеристика рассматривается большинством специалистов как предиктор учебной и жизненной успешности.

По мнению ряда исследователей, специализирующихся на проблематике эмоционального интеллекта, он является одним из важнейших предикторов учебной и жизненной успешности (А.И. Савенков, В.С. Юркевич и др.). Дж. Майер утверждал, что эмоциональный интеллект, возможно, является причиной всего лишь 1–10 % важнейших жизненных паттернов и результатов, при этом другие исследователи склонны отдавать ему до 25 %.

Основой для разработки методик диагностики эмоционального интеллекта должна выступать концептуальная модель данного психологического явления. В концептуальных моделях эмоционального интеллекта и разработках диагностических инструментов для его измерения и оценки принято использовать вербальную и практическую, или поведенческую составляющие (С. Космицки, О.П. Джон, 1993; Д.В. Ушаков, 2004; А.И. Савенков 2006 и др.). Ряд ученых считают это неправомерным. Так, например, Д.В. Ушаков утверждает, что в данном случае оценка поведенческих характеристик избыточна. Эмоциональный интеллект, по его мнению, следует трактовать лишь как способность к познанию собственной эмоциональной сферы и социальных явлений. Только при этих условиях эмоциональный интеллект может встать в один ряд с другими видами интеллекта, образуя способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной (Д.В. Ушаков, 2004). В этом утверждении, безусловно, есть логика, но образовательная практика убеждает нас в том, что оценка поведенческих проявлений эмоционального интеллекта, полученная в деятельности, очень важна для его более глубокого понимания.

Широко применяемая в современных диагностических процедурах вербальная оценка, а чаще — самооценка эмоционального интеллекта не дает объективной картины его сформированности. Стоящие на данных позициях исследователи при диагностических обследованиях преимущественное внимание уделяют когнитивным аспектам, таким как восприятие других людей, понимание их эмоций, мотивов поведения и т. п. Причем выявляется все это лишь в результате вербальных измерений, часто даже оценка поведенческих аспектов эмоционального интеллекта осуществляется с помощью вербальных методов (опроса, самоотчета и т. п.).

Базой для разработки диагностического инструментария служит концептуальная модель эмоционального интеллекта. В настоящее время разработано множество концепций эмоционального интеллекта (И.Н. Андреева, О.В. Лунева, Дж. Майер, Д.В. Люсин, А.И. Савенков, П. Сэловей, Д.В. Ушаков и др.). Пионерами исследования этого психического явления П. Сэловеем и Дж. Майером (1990 г.) была предложена теоретическая модель, включавшая три типа способностей:

- идентифицировать и выражать эмоции;
- регулировать собственные эмоции;
- использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением.

В дальнейшем исследователями из разных стран было предложено множество теоретических моделей эмоционального интеллекта, анализ которых мог бы стать специальной исследовательской задачей. Мы, рассмотрев значительную часть этих разработок, пришли к выводу, что, несмотря на все различия представленных специалистами концепций, во всех моделях неизбежно присутствуют три параметра:

- понимание эмоций других людей;
- выражение и регулирование собственных эмоций;
- управление своим мышлением и поведением.

Поскольку эти три параметра отмечаются практически всеми исследователями, их и следует считать базовыми при разработке диагностического инструментария для оценки уровней развития эмоционального интеллекта. Ряд авторов концепций эмоционального интеллекта предлагают непременно учитывать такие характеристики, присущие человеку с высоким эмоциональным интеллектом, как «понимание мотивов поведения других людей» (П. Сэловей, Дж. Майер, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков и др.), «познание собственной личности» (Р. Бар-Он и др.), «социальная память (память на имена и лица)» (А.И. Савенков и др.). Однако мы ограничились вышеназванными, поскольку рассматриваем эмоциональный интеллект применительно к дошкольному возрасту.

Для процедуры оценивания отдельных параметров, характеризующих эмоциональный интеллект, нами был разработан ряд заданий и проведена их эмпирическая проверка.

Работа проводилась с детьми из старших и подготовительных групп детских садов. В эмпирическом исследовании участвовали дети пятого, шестого и седьмого года жизни, а также педагоги и детские практические психологи.

### Описание процедуры оценки

#### **Первый параметр — «Понимание эмоций других людей».**

**1. Идентификация базовых эмоций.** Для оценки параметра мы предлагаем использовать карточки с изображением детей (мальчиков и девочек) из методики «Эмоциональные лица» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго.

**2. Способность к сопереживанию** — способность ребенка входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм):

- способен входить в положение других людей, ставить себя на место другого — 5 баллов;
- не всегда способен входить в положение других людей, ставить себя на место другого — 4 балла;
- часто неспособен входить в положение других людей, ставить себя на место другого — 3 балла;
- неспособен входить в положение других людей, ставить себя на место другого — 2 балла;
- у ребенка проявляется явно выраженный эгоцентризм — 1 балл.

**3. Склонность к суггестивному воздействию** — степень склонности ребенка к суггестивному (гипнотическому) воздействию:

- обладает явно выраженными суггестивными способностями — 5 баллов;
- обладает способностями к суггестивному воздействию, но часто не склонен их применять — 4 балла;

- не обладает суггестивными способностями, при этом склонен к психическому заражению — 3 балла;
- не обладает склонностями и суггестивными способностями — 2 балла;
- индифферентен к психическому заражению и не обладает суггестивными способностями — 1 балл.

*Инструкция.* Все оценки по пятибалльной шкале, полученные детьми по каждому параметру, необходимо занести в таблицу 1.

Таблица 1

### Оценка по параметру «Понимание эмоций других людей»

№	Имя, фамилия	Критерии оценки			
		Идентификация базовых эмоций	Способность к сопереживанию	Склонность к психическому заражению	Сумма баллов
1					
...	...	...	...	...	...
30					

### Второй параметр — «Выражение собственных эмоций».

**1. *Выражение эмоций*** — эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль.

- абсолютно адекватное выражение ребенком собственных эмоций — 5 баллов;
- не всегда точное выражение эмоций — 4 балла;
- неточное выражение эмоций — 3 балла;
- неадекватное выражение эмоций — 2 балла;
- ребенок неспособен адекватно выразить собственные эмоции — 1 балл.

**2. *Доминирующее настроение*** — в каком настроении обычно находится ребенок:

- позитивен, всегда в хорошем настроении — 5 баллов;
- чаще пребывает в хорошем настроении, чем в плохом — 4 балла;
- хорошее и плохое настроение постоянно чередуются — 3 балла;
- преобладает плохое настроение — 2 балла;
- постоянно всем недоволен и капризен — 1 балл.

*Инструкция.* На основании наблюдения за выражением детьми эмоций (радости, горя, испуга, удивления, гнева, плача и других базовых эмоций) и их поведенческих проявлений нужно поставить отметку каждому ребенку по пятибалльной шкале. Результаты занести в таблицу 2.

Таблица 2

## Оценка по параметру «Выражение собственных эмоций»

№	Имя, фамилия	Критерии оценки		
		Выражение эмоций	Доминирующее настроение	Сумма баллов
1				
...	...	...	...	...
30				

## Третий параметр — «Управление своими эмоциями и поведением».

1. *Способность к саморегуляции* — умение ребенка регулировать собственные эмоции и чувства:

- хорошо контролирует собственные эмоции — 5 баллов;
- не всегда хорошо контролирует собственные эмоции — 4 балла;
- не всегда контролирует собственные эмоции — 3 балла;
- плохо контролирует собственные эмоции — 2 балла;
- неспособен контролировать собственные эмоции — 1 балл.

2. *Стрессоустойчивость* — способность ребенка эффективно действовать в условиях стресса:

- способен мобилизоваться в условиях эмоционального напряжения — 5 баллов;
- не всегда способен мобилизоваться в условиях эмоционального напряжения — 4 балла;
- как правило неспособен мобилизоваться в условиях эмоционального напряжения — 3 балла;
- не умеет настроиться на работу в условиях эмоционального напряжения — 2 балла;
- теряется в условиях эмоционального напряжения — 1 балл.

*Инструкция.* На основании наблюдения за детьми нужно поставить отметку каждому ребенку по пятибалльной шкале. Результаты занести в таблицу 3.

Таблица 3

## Оценка по параметру «Управление своими эмоциями и поведением»

№	Имя, фамилия	Критерии оценки		
		Способность к саморегуляции	Стрессоустойчивость	Сумма баллов
1				
...	...	...	...	...
30				

С помощью предложенной методики можно оценить эмоциональный интеллект ребенка-дошкольника и на этом основании скорректировать педагогическую работу по его развитию. Анализ полученных оценок позволит увидеть индивидуальный, свойственный только данному ребенку характер развития его эмоциональной сферы. Параметры, по которым предложено оценивать ребенка, можно рассматривать как основу программы развития его эмоционального интеллекта. Педагоги могут обратить внимание на то, чему они раньше не придавали большого значения, и усилить внимание к тем сторонам развития эмоциональной сферы личности ребенка, которые представляются им наиболее ценными.

Методика не охватывает всех возможных проявлений эмоционального интеллекта ребенка-дошкольника, но ее и не следует рассматривать как единственную. Она может быть одной из составных частей общего комплекта методик для диагностики детской одаренности.

### *Литература*

1. Айгунова О.А., Полковникова Н.Б., Савенкова Т.Д. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 4 (38). С. 25–34.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 29–39.
4. Савенков А.И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.
5. Савенков А.И. Секреты жизненного успеха // Директор школы. 2004. № 10. С. 68–76.
6. Савенков А.И., Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / под ред. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.
7. Семаго Н.Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик // Школа здоровья. М., 1998. Т. 5. № 3–4.
8. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 11–29.
9. Mayer J.D., Salovey P. Emotional Intelligence. N.Y., 2005. 380 с.

### *Literatura*

1. Ajgunova O.A., Polkovnikova N.B., Savenkova T.D. Diagnostika i razvitie e'mocional'nogo intellekta i social'noj kompetentnosti starshix doshkol'nikov v usloviyax doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2016. № 4 (38). S. 25–34.

2. *Andreeva I.N.* E'mocional'ny'j intellekt kak faktor samoaktualizacii // Social'ny'j i e'mocional'ny'j intellekt: Ot processov k izmereniyam / pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. M., 2009.
3. *Lyusin D.V.* Sovremenny'e predstavleniya ob e'mocional'nom intellekte // Social'ny'j intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya / pod red. D.V. Ushakova, D.V. Lyusina. M., 2004. S. 29–39.
4. *Savenkov A.I.* Psixodidaktika. M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2012. 380 s.
5. *Savenkov A.I.* Sekrety' zhiznennogo uspeha // Direktor shkoly'. 2004. № 10. S. 68–76.
6. *Savenkov A.I., Czaplina O.V., Ivanova E.V., Murodxodzhaeva N.S., Krivova V.A., Savenkova T.D.* Razvitie lichnosti doskol'nika v usloviyax megapolisa / pod red. A.I. Savenkova. M.: Pero, 2016. 206 s.
7. *Semago N.Ya.* Issledovanie e'mocional'no-lichnostnoj sfery' rebenka pri pomoshhi kompleksa proektivny'x metodik // Shkola zdorov'ya. M., 1998. T. 5. № 3–4.
8. *Ushakov D.V.* Social'ny'j intellekt kak vid intellekta // Social'ny'j intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Ushakova, D.V. Lyusina. M., 2004. S. 11–29.
9. *Mayer J.D., Salovey P.* Emotional Intelligence. N.Y., 2005 380p.

***T.D. Savenkova***

#### **The Methods of Diagnostics of Basic Parameters of Emotional Intelligence of a Preschooler**

The article presents a description of the author's methods for diagnosing the emotional intelligence of a preschool child. The author presents the tools for observations for practical psychologists and kindergarten teachers, which enables them to assess the level of formation of the emotional intelligence of a preschool child.

*Keywords:* emotional intelligence; a preschool child; diagnostics of emotional intelligence.

**А.К. Белолуцкая**

## **Диагностика способности старшекласников и студентов к преобразованию проблемно- противоречивых ситуаций: методика «Герои в городе»**

В статье представлено описание и результаты апробации авторской методики диагностики способности к преобразованию проблемно-противоречивых ситуаций. Проверка конструктивной валидности методики была проведена на различных группах студентов и старшекласников (всего 506 испытуемых). Приведены результаты проверки значимости корреляционных взаимосвязей с такими конструктами, как гибкость мышления, операции диалектического мышления, стратегии совладающего поведения и толерантность к неопределенности. Также представлены рекомендации по практическому использованию данной методики в образовании и при подборе персонала.

*Ключевые слова:* проблемно-противоречивые ситуации; диагностика; структурно-диалектический подход; креативность; стратегии совладающего поведения; толерантность к неопределенности.

**У**мение продуктивно разрешать противоречивые ситуации становится одним из наиболее востребованных как на рынке труда начала XXI века, так и в современной социальной жизни, характеризующейся увеличивающейся долей неопределенности. Соответственно, возрастает практическая потребность, с одной стороны, в психодиагностических методиках, позволяющих выявлять респондентов, которые справляются с ситуациями подобного рода более продуктивно, а с другой стороны, в разработке развивающих занятий, которые бы помогали людям разного возраста обнаруживать в проблемно-противоречивых ситуациях источники для развития и продуктивного разрешения.

Необходимо отметить, что за умением находить решения в проблемно-противоречивых ситуациях стоит целый ряд фундаментальных психических свойств. Здесь, очевидно, задействованы и формально-логическое мышление, и память (опора на предшествующий опыт), и мотивационный компонент, и общая стрессоустойчивость, однако все вышеперечисленные качества не являются специфичными для преобразования противоречий, иными словами, их проявление требуется от человека в ситуациях практически любого типа. Ключевой же психической характеристикой, которая активизируется при необходимости

разрешить проблему и придумать новое развивающее ситуацию решение, является так называемое творческое мышление, для обозначения которого в научной психологической литературе существует не один десяток терминов, используемых авторами в зависимости от принадлежности к той или иной школе [22–30]. Наиболее употребляемым понятием в этой связи, безусловно, является термин «креативность», появившийся в работах Дж. Гилфорда и П. Торренса, посвященных различению дивергентного и конвергентного мышления [25; 31], и широко используемый авторами по настоящее время как в России, так и за рубежом. Однако последние десятилетия многие авторы приходят к выводу, что критерии «креативного решения» не схватывают сути интеллектуального творчества и утверждают необходимость как смены теоретической парадигмы, так и изменения подхода к разработке диагностического инструментария [4; 15; 20].

Отметим, что многими зарубежными и отечественными исследователями признается, что «диалектичность» мышления вполне может быть рассмотрена как фактор, обуславливающий высокую способность к интеллектуальному творчеству: «Диалектическое мышление, во-первых, является творческим мышлением (то есть универсальной способностью создания нового), и, во-вторых, способом выстраивания психического здоровья человека (то есть способностью удовлетворять как свои потребности, так и потребности окружающей среды в каждом конкретном случае, когда они противоречат другу)» [12].

Более того, в работах последнего времени диалектическое мышление обсуждается как понятие, которое может прийти на смену креативности. В частности, П. Арлин подчеркивает: «Новые методы диагностики постформального и диалектического мышления внесли большой вклад в исследования продвинутых форм взрослого мышления. Не существует параллельного развития других форм оценивания зрелого творческого мышления. Даже самые последние эмпирические исследования креативности, к сожалению, в большой степени основаны на предложенной Гилфордом в 1967 году “структуре интеллекта” и заданиях Торренса на дивергентное мышление. Что действительно необходимо для того, чтобы продвинуть эти исследования вперед — это хорошо разработанные методики, с помощью которых можно оценивать творчество на постформальной стадии познавательного развития» [20].

С нашей точки зрения, интеграция российского и западных подходов к исследованию диалектического мышления открывает новые перспективы, в том числе для разработки диагностического инструментария нового поколения [3].

В работах одного из ключевых исследователей диалектического мышления в США, М. Бессечеса, испытуемым (студентам и преподавателям колледжа) предлагаются открытые проблемные вопросы типа: «Как бы вы сформулировали суть понятия “образование”?»; «Как связаны ваша концепция образования и ваша профессиональная деятельность, а также и взаимоотношения в профессиональном сообществе?» и проч. Материалом для интерпретации в данном случае становятся развернутые ответы, написанные в свободной форме. Анализ основывается на применении 24 параметров, описанных

в работе «Диалектические схемы. Структура эмпирического исследования развития диалектического мышления» [21]. Как пример можно привести такие параметры: «переход в размышлениях от тезиса к антитезису и к синтезу»; «признание непрекращающегося взаимодействия в качестве источника движения»; «понимание событий или ситуаций как точек развивающегося процесса» и т. п.

Сильной стороной такого подхода является то, что исследователь интерпретирует живой процесс рассуждения человека, имея определенный набор опорных индикаторов. К недостаткам, очевидно, можно отнести: а) слишком громоздкую систему параметров; б) перед человеком не ставятся задачи или не создается проблемная ситуация, а требуются просто рассуждения по поводу понятия или соотнесения некоторых позиций. Между тем, как писал С.Л. Рубинштейн, «мышление исходит из проблемной ситуации» [14] и наличие таковой, с нашей точки зрения, является необходимым условием любого инструмента, измеряющего те или иные особенности продуктивного мышления.

В русле российского структурно-диалектического подхода принят более «задачный» подход к диагностике диалектического мышления. Испытуемым предлагаются наборы заданий: «Что может быть и черным и белым одновременно?»; «Нарисуйте необычное дерево»; «Укажите самый первый и самый последний элемент ряда знаков» [12].

К сильным сторонам таких диагностических методик, как «Что может быть одновременно?», «Необычное дерево», «Первое-последнее», безусловно, можно отнести то, что они предлагают человеку модель проблемной ситуации, заставляя оперировать противоположностями. Однако необходимо отметить, что: 1) каждая из методик диагностирует только одну из операций диалектического мышления [6; 10] и не отвечает комплексно на вопрос о наличии или отсутствии (и тем более степени сформированности) у испытуемого способности решать проблемно-противоречивые ситуации; 2) пары противоположностей, составляющих противоречие, даны испытуемому изначально (включены в инструкцию), тогда как в жизни проблемная ситуация никогда не явлена человеку через пару противоположностей и первая задача мышления заключается как раз в том, чтобы структурировать клубок противоречивых запутанных обстоятельств, обозначив полюса («несущие» противоположности), которые потом можно уже выстраивать в те или иные диалектические структуры в целях преобразования ситуации.

В методике «Герои в городе», описанию которой посвящена данная статья, мы интегрировали два подхода, сконструировав ее таким образом, чтобы:

- 1) материалом для интерпретации были рассуждения респондента — ответ на открытый вопрос;
- 2) испытуемый не просто рассуждал, а преобразовывал проблемные ситуации. Таким образом, мы можем ввести критерий продуктивности: найдено решение или не найдено;

3) обозначить проблемную ситуацию только рамочно с тем, чтобы дать испытуемому возможность самому сформулировать ту конкретную задачу или задачи, которые он будет решать;

4) предложить материал для преобразования в виде конкретных жизненных кейсов, а не абстрактных понятий;

5) дать возможность использовать внешний по отношению к проблемной ситуации контекст, расширяющий вариативность возможных преобразований.

### Задания методики

Методика «Герои в городе» предлагает испытуемому три проблемные ситуации для анализа. Важно подчеркнуть, что эти ситуации еще не являются задачами, а только ситуациями напряжения, когда понятно, что «надо что-то делать», но совершенно не ясно, что именно. При исследовании творческого мышления нас в меньшей степени интересуют затруднительные ситуации, в которых уже заложен способ или способы их решения. Например, «в семье кто-то заболел и требуются дорогостоящие лекарства». Это, бесспорно, ситуация трудная, но в структурном отношении несложная. Способы решения такой ситуации понятны: необходимо привлечь дополнительные средства (заработать, занять, украсть и т. д.) и купить лекарства. Решение задачи в такой формулировке не требует проектирования более сложной структуры. В большей степени нас в настоящем исследовании интересуют ситуации, когда без проектирования не обойтись, так как реализация набора «простых» решений не принесет требуемого результата. В обыденной речи мы характеризуем такие ситуации выражением «и так плохо, и так плохо».

Первая ситуация в методике связана с профессиональным самоопределением уже взрослого человека, который стоит перед выбором — продолжать ли работать на той работе, которая обеспечивает относительное материальное благополучие, но не приносит внутреннего удовлетворения. Однако выбор творческой профессии сопряжен с существенными финансовыми и даже социальными рисками, тем более что внешние социально-экономические условия более чем неблагоприятны. Означает ли это, что стать успешным и известным художником в такой ситуации невозможно ни при каких условиях? Тривиальные решения, например, собрать свои картины, занять денег и организовать выставку, а потом начать продавать картины через интернет-магазин, вряд ли принесут положительный результат. Требуется выход за пределы наличной ситуации и анализ различных внешних факторов на предмет того, какие проблемы есть у других, на первый взгляд совершенно не связанных с изначальной проблемой людей. Каким способом возможна аккумуляция ресурсов и что за проект может родиться, если объединить усилия? Залогом успеха в данном случае становится то, что каждый из субъектов решает именно свою проблему, а не два субъекта вместе решают проблему одного из интересантов.

Вторая ситуация связана с проблематикой развития территорий, в данном случае промышленного депрессивного города. Молодой, только что избранный мэр оказался в ситуации, когда прежние источники бюджетных доходов оказываются неэффективными и нужно изобретать способ, как и на что привлечь инвестиции, то есть опять же необходимо придумать проект, который, как локомотив, вытянет всю систему. Универсального способа в таких ситуациях не существует, возможны разные варианты, здесь могут сыграть роль самые неожиданные факторы.

Третья ситуация касается темы одиночества человека в большом городе. Описывается психолог, работающий на телефоне доверия, который понимает масштабы проблемы: насколько много в городе одиноких людей, и в силу как профессиональных, так и личных обстоятельств хочет найти способ помочь большому количеству горожан сразу. Если обсуждать не ситуативную помощь, а системное решение, то готового рецепта решения этой проблемы также нет. Скорее всего, здесь потребуются социокультурный проект, который сможет вовлечь достаточно большое количество людей в общую деятельность, что будет иметь в качестве побочного эффекта решение проблемы одиночества.

Таким образом, три ситуации, предлагаемые испытуемым для анализа, отличаются по содержанию, но имеют общие структурные характеристики, а именно: четко выделен субъект, заинтересованный в изменении ситуации, и в формулировке самой проблемы не «зашит» способ ее решения.

Помимо описания проблемных ситуаций мы даем испытуемому возможность обратиться к внешним, находящимся за пределами самой проблемной ситуации факторам. В разработанной методике внешние факторы нами введены в форме двенадцати газетных новостей. Здесь важно, что задается внешний контекст, который является общим для трех героев. Подборка новостей намеренно выстроена таким образом, чтобы создавать фон или нейтральный по отношению к проблемам героев (на первый взгляд, они никак не соотносятся друг с другом), или негативный, то есть содержащий угрозу. Некоторые примеры газетных новостей: «Безработица в городе по сравнению с прошлым годом выросла на 20 %. Общий уровень жизни населения снижается»; «Жители многоквартирных домов теперь имеют право делать любой ремонт в подъездах по собственной инициативе, не уведомляя городские власти»; «Выступления экологов против загрязнения воздуха в городе начали носить все более и более агрессивный характер. Вчера пикетировали один из местных заводов, пришлось вмешаться полиции, есть раненые и задержанные».

Для диагностики способности к преобразованию проблемно-противоречивых ситуаций важно, что испытуемый может использовать один и тот же фактор как ресурс для решения разных задач.

Инструкция в методике звучит следующим образом: «Представьте, что наши герои встретились за столом переговоров. Подумайте и опишите, какой обоюднo выгодный проект могли бы осуществить следующие персонажи,

с учетом факторов, которые они узнали из газеты: *художник и мэр города; психолог и мэр города; психолог и художник*».

Таким образом, в инструкции не просто требуется предложить решение для каждого из персонажей, а придумать способы интеграции не связанных друг с другом интересов в один проект, используя при этом внешний контекст городских событий как ресурс для его реализации.

### Критерии интерпретации результатов

При интерпретации результатов учитываются два параметра:

1. Качество предлагаемого решения. По этому параметру возможны следующие варианты:

- а) решение не предложено вообще (0 баллов);
- б) ответ написан, но не является решением, не удовлетворяет инструкции (0 баллов);
- в) решение предложено и является проектом, который разрешает проблемы обоих субъектов (1 балл).

2. Количество внешних факторов, которые испытуемый включил в ткань своего решения. По этому параметру начисляется 1 балл за каждый фактор («новость из газеты») в том случае, если на предыдущем этапе решение было засчитано и был начислен 1 базовый балл.

При интерпретации ответов по параметру «качество предлагаемого решения» важно учитывать:

- 1) действительно ли предлагаемое решение «работает» на двух персонажей одновременно?

Нередко испытуемые не удерживают инструкцию и как бы забывают про одного из персонажей, приводя перечень советов и рекомендаций только для одного из героев. Такие ответы автоматически попадают в категорию непродуктивных и получают 0 баллов независимо от того, какое количество внешних факторов (новостей из газеты) человек использует в тексте.

Часто встречаются варианты ответов, когда испытуемый предлагает персонажам обменяться услугами по принципу «ты — мне, я — тебе». Допустим, «мэр поможет психологу найти помещение под кабинет, а психолог поработает с мэром и укрепит его веру в собственные силы». Или «мэр даст художнику денег на раскрутку, а художник за это подарит картины городскому музею». Такие ответы также являются нарушением инструкции и получают 0 баллов, так как требуется придумать «проект, который к обоюдной выгоде могли бы осуществить два персонажа». Это значит, что решение должно сопрягать два прежде независимых интереса и давать один ответ на два вопроса одновременно;

- 2) не происходит ли подмены проблемы одного или двух персонажей?

Интерпретируя ответ, важно определить, удалось ли испытуемому удерживать ту проблему, которая изначально заявлена в описании ситуации персонажа. Допустим, в случае с художником это — проблема «как жить в гармонии

с собой и зарабатывать деньги в творческой профессии при том, что внешняя социально-экономическая ситуация очень неблагоприятна». В этом случае любые ответы, где художнику предлагается в том или ином виде «организовать выставку, а деньги отправить на благотворительность в помощь больным детям или пострадавшим при наводнении» не считаются продуктивными и получают 0 баллов, так как не удержана изначальная проблема;

3) важным индикатором продуктивного решения является появление в ответе некой новой сущности, идеи — чего-то, что оба персонажа создают сообща, и чего не было до этого в тексте методики (ни в описаниях проблемной ситуации, ни в газетных новостях). У испытуемого должно родиться авторское решение (проект, идея), которая «вытащит» обе проблемы одновременно, при том что изначально они не были связаны друг с другом. При интерпретации мы всегда особенно внимательно анализируем ответы, где предлагается что-то создать (фонд, общественное объединение, коммерческую организацию и т. п.). Это означает, что человек ищет общую рамку (метаконструкцию), которая увеличит изначально имеющиеся у каждого из героев ресурсы. Однако появление такого нового объекта не всегда автоматически говорит о том, что ответ можно отнести к категории продуктивных, необходим качественный анализ предлагаемого решения с учетом всей совокупности параметров.

### Примеры ответов испытуемых

#### Продуктивные ответы:

1. Пара «Художник и мэр города»: *«Проект переориентации города на туризм как источник финансирования. Привлекательным для туристов может стать комплексный город-музей (или город-галерея). Подъезды домов выполняются в уникальном стиле в исполнении объемных или плоскостных изображений. Площади завода перестраиваются как выставочное пространство, и в нем обобщаются или задаются художественные темы, которые «заявлены» в оформлении подъездов домов. Открываются рабочие места для инженеров и рабочих — для поддержки высокотехнологичных арт-проектов и перестройки завода в музей, для ремонтных работ, экскурсоводов, специалистов гостиничного бизнеса»* (Н.А. К., 28 лет, ж.).

Комментарий: ответ предлагает переориентацию стратегии развития города и, соответственно, появления альтернативных источников финансирования. В настоящий момент город живет за счет устаревших, неэкологических производств. Между тем ряд творческих решений, действительно, может превратить его в туристический центр, что решит сразу несколько проблем мэра: проблемы бюджета, безработицы, общего депрессивного состояния граждан, экологии. Для художника участие в подобном проекте, разумеется, тоже выгодно с профессиональной и финансовой точки зрения. Ответ получает 3 балла (1 балл — за само решение и 2 балла — за использование новостей про ремонт в подъездах и про технологию объемных изображений).

2. **Пара «Психолог и мэр города»:** *«Из ситуации с психологом я сделал вывод, что при встрече с мэром они бы стали обсуждать безработицу, да и общее настроение людей. Скорее всего, они бы смогли создать фонд поддержки или же объединение безработных и смогли бы поднять людям дух, заставить их найти в себе силы работать и приносить прибыль городу»* (Н.А., 16 лет, м.).

Комментарий: ответ одновременно решает и проблему одиночества в городе (на более системном уровне, чем телефонные консультации, — за счет создания специальных объединений людей), и проблему безработицы жителей города, которая является одной из ключевых составляющих той проблемы, в которой оказался градоначальник. Ответ получает 3 балла (1 балл — за наличие решения и 2 балла — за использование новостей про безработицу и возможность открывать объединения).

3. **Пара «Художник и психолог»:** *«Это может быть проект в области культуры, способствующий росту социальной сплоченности, чувства сопричастности. Проект, поощряющий общественное творчество в разных его проявлениях. Например, участие жителей в благоустройстве собственных подъездов под руководством художника. Это поспособствует развитию городской общины (community), наличие которой для комфортной жизни в городе необходимо»* (Б.Э., 22 года, ж.).

Комментарий: ответ интересен тем, что предлагает решать проблему одиночества не натурально, допустим, путем создания клуба знакомств, а объединяя людей для решения важных насущных проблем города, что, бесспорно, является более эффективной стратегией. Причем во всех трех вариантах художник, так же как и психолог, является ключевой фигурой и убивает нескольких зайцев: занимается живописью во благо людей и добивается широкой известности в городе, что в дальнейшем обеспечит его профессиональное продвижение. Ответ получает 2 балла (1 балл — за решение и 1 балл — за использование новости про ремонт подъездов).

#### **Непродуктивные ответы:**

1) подмена сути проблемы: *«Мэр может помочь художнику организовать в городе выставку его работ, возможно, их кто-то купит, а деньги художник отдаст пострадавшим от наводнения и тем самым поможет людям в городе»* (М.Р. А., 17 лет, ж.);

2) учитывается интерес только одного из персонажей: *«Художнику определенно надо решаться на изменения своей жизни. Ему надо начать зарабатывать на своих картинах, потому что ему это нравится и, как выяснилось из новостей, на это есть спрос. Он может заключить контракт с женщиной, которая пишет детскую литературу, предлагая ей внести в книгу свои картины как иллюстрации»* (М.К., 19 лет, м.);

3) нет общего решения, а есть обмен услугами: *«Психолог поговорит с мэром о его проблемах и поможет ему, а мэр устроит клуб, где будут знакомиться одинокие люди»* (Д.О., 23 года, м.).

### Данные об апробации и конструктивной валидности методики

В настоящий момент методика апробирована на 506 испытуемых (Альфа Кронбаха равна 0,5). В исследовании приняли участие студенты факультета педагогики и психологии МПГУ (2 курс, 41 чел.); студенты факультета педагогики и психологии образования МПГУ (1–2 курс, 39 чел.); Института физической культуры, спорта и здоровья МПГУ (1–2 курс, 41 чел.); учащиеся магистратуры РАНХиГС (возраст: 25–42 года; 21 чел.); учащиеся 9–11 классов школы № 1392 г. Москвы (88 чел.); победители регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике, химии и математике (Калининградская область; 85 чел.); победители регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников (Республика Татарстан; 33 чел.); победители финального этапа Всероссийской олимпиады школьников из различных регионов Российской Федерации (67 чел.); группа школьных учителей из разных регионов РФ, работающих со старшеклассниками, демонстрирующими высокий уровень академических достижений (возраст: 30–45 лет; 17 чел.); учащиеся 9–11 классов из разных регионов РФ — участники проекта «Миссия выполняема?» (74 чел.).

В качестве параметров для проверки конструктивной валидности методики нами были выбраны следующие переменные:

- 1) академические достижения;
- 2) диалектическое мышление;
- 3) креативность;
- 4) предпочитаемая стратегия совладания со стрессом;
- 5) толерантность к ситуациям неопределенности.

В эмпирическом исследовании использованы следующие методики:

- 1) «Герои в городе» (автор: А.К. Белолуцкая);
- 2) «Что может быть одновременно?» (автор: Н.Е. Веракса) [10];
- 3) «Необычное дерево» (автор: Н.Е. Веракса) [10];
- 4) «Первое — последнее» (автор: Е.Е. Крашенинников) [10];
- 5) тест креативности П. Торренса (вербальная батарея) [31];
- 6) опросник «Способы совладающего поведения» (автор: Р. Лазарус) [13];
- 7) шкала толерантности/нетолерантности к неопределенности (автор: С. Баднер) [11].

Для экспериментальной проверки гипотезы о значимой положительной связи между таким показателем, как способность к продуктивному преобразованию проблемных ситуаций, и уровнем академической успешности старшеклассников мы провели констатирующее исследование, состоящее из двух частей:

- 1) проведение диагностики с помощью методики «Герои в городе» в группах старшеклассников, существенно отличающихся друг от друга уровнем академической успешности, и установление статистической значимости различий;
- 2) определение корреляционной взаимосвязи между результатами методики «Герои в городе» и итоговыми оценками обучающихся по двум предметам — «Алгебра» и «Русский язык».

Объем выборки: 273 человека (возраст: 14–17 лет; гендерный состав: 142 мальчика и 131 девочка). Из них:

1. 88 учащихся 9–11 классов школы № 1392 (г. Москва, ТиНАО, пос. Ватушки).

2. 85 старшеклассников — победителей регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике, химии и математике (регион: Калининградская область). Исследование проведено в летнем лагере для одаренных детей в Калининградской области в 2014 году.

3. 33 старшеклассника — победителя регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике, химии и математике (регион: Республика Татарстан). Исследование проведено на фестивале «Открытие талантов» в г. Казани, в 2014 году.

4. 67 старшеклассников — победителей финального этапа Всероссийской олимпиады школьников из различных регионов Российской Федерации. Исследование проведено на фестивале победителей Всероссийской олимпиады старшеклассников «Интеллектуальные лидеры России» в г. Ярославле в 2014 году.

По результатам проведения методики «Герои в городе» обнаружены статистически значимые различия между:

1) группой школьников из общеобразовательной школы № 1392 и группой старшеклассников — победителей регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников (Калининградская область). Результат:  $t_{Эмн} = 4,1$  (критическое значение = 2,61 при  $p < 0,01$ );

2) группой школьников из общеобразовательной школы № 1392 и группой старшеклассников — победителей регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников (Республика Татарстан). Результат:  $t_{Эмн} = 10,2$  (критическое значение = 2,61 при  $p < 0,01$ );

3) группой школьников из общеобразовательной школы № 1392 и группой старшеклассников — победителей финального этапа Всероссийской олимпиады школьников. Результат:  $t_{Эмн} = 7,1$  (критическое значение = 2,61 при  $p < 0,01$ ).

Не обнаружено статистически значимых различий между:

1) группой старшеклассников — победителей регионального этапа Всероссийской олимпиады старшеклассников (Республика Татарстан) и группой старшеклассников — победителей финального этапа Всероссийской олимпиады школьников. Результат:  $t_{Эмн} = 0,9$  (критическое значение = 2,63 при  $p < 0,01$ );

2) группой старшеклассников — победителей регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников (Калининградская область) и группой старшеклассников — победителей финального этапа Всероссийской олимпиады школьников. Результат:  $t_{Эмн} = 2,7$  (критическое значение = 2,61 при  $p < 0,01$ );

3) группами старшеклассников — победителей регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников (Республика Татарстан и Калининградская область). (Результат:  $t_{Эмн} = 2,3$  (критическое значение = 2,61 при  $p < 0,01$ ).

Таким образом, мы установили, что, согласно методике «Герои в городе», у победителей Всероссийской олимпиады школьников способность справляться

с проблемными противоречивыми ситуациями значимо выше, чем у старшеклассников со средними академическими достижениями. Группы победителей олимпиады (региональный и всероссийский уровень) значимо не отличаются друг от друга.

Опираясь на данные, полученные в группе старшеклассников школы № 1392, мы также проверили наличие корреляционной взаимосвязи между результатами методики «Герои в городе» и успеваемостью обучающихся. Для определения школьной успеваемости мы выбрали такие индикаторы, как оценка по русскому языку и оценка по алгебре за первое полугодие 2015/2016 учебного года. Для подсчета взаимосвязи мы использовали коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты:

1) установлена значимая положительная корреляция между результатами методики «Герои в городе» и успеваемостью обучающихся по русскому языку ( $r_{xy} = 0,282$ , при  $n = 88$ ,  $p < 0,01$ );

2) установлена значимая положительная корреляция между результатами методики «Герои в городе» и успеваемостью обучающихся по алгебре ( $r_{xy} = 0,276$ , при  $n = 88$ ,  $p < 0,01$ ).

В целях дальнейшей проверки конструктивной валидности методики «Герои в городе» мы проверили значимость корреляционных взаимосвязей между способностью к продуктивному разрешению проблемно-противоречивых ситуаций и такими психологическими характеристиками, как:

- диалектическое мышление;
- креативность;
- предпочитаемая стратегия совладания со стрессом;
- толерантность к ситуациям неопределенности.

Результаты корреляционного анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты анализа значимости корреляций между способностью к продуктивному разрешению проблемно-противоречивых ситуаций, диалектическим мышлением, гибкостью мышления, преобладающими копинг-стратегиями и толерантностью к неопределенности**

Психологическая характеристика	Наименование методики и характеристика выборки	Коэффициент корреляции с результатами методики «Герои в городе»
Диалектическое мышление (операция опосредствования)	«Что может быть одновременно?» (автор Н.Е. Веракса); выборка: 40 студентов факультета педагогики и психологии МПГУ	Коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 1 % ( $r_{xy} = 0,65$ при $n = 40$ )
Диалектическое мышление (операция превращения)	«Необычное дерево» (автор: Н.Е. Веракса); выборка: 40 студентов факультета педагогики и психологии МПГУ	Коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 5 % ( $r_{xy} = 0,38$ при $n = 40$ )

Психологическая характеристика	Наименование методики и характеристика выборки	Коэффициент корреляции с результатами методики «Герои в городе»	
Диалектическое мышление (операция замыкания)	«Первое — последнее» (автор: Е.Е. Крашенинников); выборка: 40 студентов факультета педагогики и психологии МПГУ	Коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 1 % ( $r_{xy} = 0,44$ при $n = 40$ )	
Креативность (параметр «Гибкость»)	Тест исследования креативности П. Торренса (вербальная батарея); выборка: 85 старшеклассников — победителей регионального этапа Всероссийской олимпиады старшеклассников по физике, химии и математике (регион: Калининградская область)	Коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 1 % ( $r_{xy} = 0,391$ при $n = 85$ )	
Предпочитаемая копинг-стратегия	Опросник «Способы совладающего поведения» (автор: Р. Лазарус); выборка: 39 студентов Института педагогики и психологии образования МПГУ	Планирование (продуктивная стратегия)	Коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 5 % ( $r_{xy} = 0,305$ при $n = 39$ )
		Дистанцирование (непродуктивная стратегия)	Коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 1 % ( $r_{xy} = -0,427$ при $n = 39$ )
		Избегание (непродуктивная стратегия)	Коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 1 % ( $r_{xy} = -0,399$ при $n = 39$ )
Толерантность к ситуациям неопределенности	Шкала толерантности/нетолерантности к неопределенности (автор: С. Баднер): 23 студента 1-го и 2-го курса различных институтов МПГУ и 12 студентов 1-го курса Института физкультуры МПГУ. Итого: 35 человек	Коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 1 % ( $r_{xy} = -0,326$ при $n = 35$ )	

Таким образом, в рамках проверки конструктивной валидности методики «Герои в городе» мы подтвердили гипотезы о том, что:

1) существует значимая (положительная) связь между способностью продуктивно разрешать проблемно-противоречивые ситуации такими операциями диалектического мышления, как опосредствование, превращение, замыкание;

2) существует значимая (положительная) связь между способностью продуктивно разрешать проблемно-противоречивые ситуации и таким параметром креативности, как гибкость;

3) существует значимая связь между способностью продуктивно разрешать проблемно-противоречивые ситуации и рядом стратегий совладающего поведения, из которых с продуктивной стратегией «Планирование» связь положительная и с двумя непродуктивными («Дистанцирование» и «Избегание») — отрицательная;

4) существует значимая (отрицательная) связь между способностью продуктивно разрешать проблемно-противоречивые ситуации и толерантностью к ситуациям неопределенности;

5) группы старшеклассников с разным уровнем академических достижений значимо отличаются друг от друга.

Полученные данные свидетельствуют о том, что разработанный инструмент позволяет выявить респондентов, способных: а) учитывать разнонаправленные интересы и конструировать ситуации, где две проблемные ситуации оказываются ресурсом развития друг для друга; б) точно «схватывать» суть проблемы и не подменять основания в процессе решения; в) порождать новое авторское содержание. А также — позволяет выявить респондентов, обладающих достаточно высоким уровнем общего интеллектуального развития; проявляющих гибкость при анализе обстоятельств, составляющих суть проблемы, и при поиске ее решения; склонных к планированию преодоления проблемы с учетом объективных рисков, прошлого опыта и имеющихся ресурсов; не склонных быть толерантными (то есть терпеть ситуации неопределенности, а предпочитающих приступить к их преобразованию).

Интересно отметить, что при проверке корреляций с результатами опросника Р. Лазаруса не выявлено значимых связей с такими стратегиями совладающего поведения, как конфронтация, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, положительная переоценка. Это означает, что мы ничего не можем сказать о степени конфликтности испытуемых, успешно справляющихся с заданиями методики «Герои в городе»; их склонности скрывать или, наоборот, выплескивать негативные эмоции; стремлении искать совет и поддержку на стороне или принимать всю ответственность за последствия на себя. Интересно, что нет значимой корреляции со стратегией «положительная переоценка», которая предполагает, что человек пытается преодолеть негативные переживания в связи с проблемой за счет ее положительного

переосмысления, рассмотрения как стимула для личностного роста. Для этой стратегии характерно философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в широкий контекст работы личности над саморазвитием. Отсутствие значимых корреляций в данном случае означает, что указанные характеристики не имеют особого значения при обсуждении наличия или отсутствия у человека способности к продуктивному разрешению проблемно-противоречивых ситуаций. Главное, что субъект замечает проблему, фиксирует на ней свое внимание (обратная корреляция со стратегией «дистанцирование»), принимает решение активно действовать (обратная корреляция со стратегией «избегание») и планирует решение с учетом объективно значимых обстоятельств (прямая корреляция со стратегией «планирование»). А качества этого плана (эффективность, новизна, развивающий потенциал) зависят от применения механизмов диалектического мышления и общей эрудиции человека.

На рисунке 1 приведена схема двумерной диалектической мыслительной структуры, которую в работах, выполненных в русле структурно-диалектического подхода, принято обозначать D2 [7]. Структура предполагает, что в анализируемом содержании выделена пара базовых противоположностей А и В, которые задают напряжение ситуации, и два обратных друг другу решения АВ и ВА, которые интегрируют оба полюса, но при этом не совпадают друг с другом.

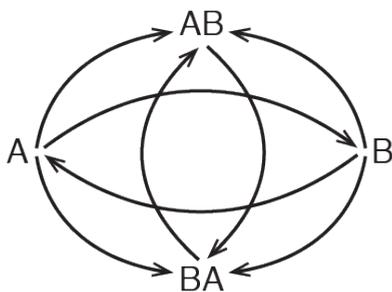


Рис. 1. Двумерная диалектическая структура (D2)

Если мы соотнесем эту структуру со спецификой заданий методики «Герои в городе», «одев» схему в содержание, то получится следующее: А и В в схеме — это два разнонаправленных интереса героев методики, между которыми испытуемому предлагается самому установить связь.

На схеме указано два опосредствования — АВ и ВА. Это два связанных друг с другом варианта интеграции предложенных полюсов. По инструкции методики, проект для героев необходимо придумать один, но такой, чтобы он являлся решением для двух субъектов с разнонаправленными интересами, то есть этот проект не должен быть тождественен сам себе, он будет одновременно «тот же самый и другой»: деятельность осуществляется одна, но смысл у нее двойной.

Таким образом, в составе механизма решения проблемно-противоречивой ситуации мы обнаруживаем такие действия диалектического мышления, как превращение и опосредствование, что подтверждается в том числе и эмпирически обнаруженной значимой корреляционной связью.

С точки зрения практического применения методика будет полезна в таких ситуациях, как отбор претендентов на позиции, где требуется управление развитием любых открытых систем; выявление эффективности различных образовательных программ для старшеклассников и взрослых с точки зрения формирования умения продуктивно разрешать проблемно-противоречивые ситуации; психологические исследования, связанные с проблематикой творческого мышления, диалектических мыслительных структур, разрешения проблемных ситуаций.

### *Литература*

1. *Баянова Л.Ф.* О некоторых особенностях детских обобщений // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 32–40.
2. *Белолуцкая А.К.* Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкирии. 2011. № 2. С. 50–58.
3. *Белолуцкая А.К.* Подходы к исследованию диалектического мышления // Психологический журнал. 2017. № 2. С. 44–54.
4. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
5. *Веракса А.Н.* Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 103–111.
6. *Веракса Н.Е.* Структура и содержание диалектического мышления // Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход / отв. ред. И.Б. Шиян. М.: МГПУ, 2009. С. 5–22.
7. *Веракса Н.Е., Зададаев С.А.* Диалектическое мышление и *W*-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. М., 2012. № 15. С. 57–86.
8. *Веракса Н.Е., Зададаев С.А.* Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель // Диалектическое обучение. М.: Эврика, 2005. С. 35–51.
9. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: Вильямс, 2007. 512 с.
10. Диалектическая психология / под ред. Е.Е. Крашенинникова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. С. 46–47.
11. *Корнилова Т.В., Чумакова М.А.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 92–110.
12. *Крашенинников Е.Е.* Творчество и диалектическое мышление // Современное дошкольное образование. 2008. № 4. С. 42–49.
13. *Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В.* Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. М., 2007. № 3. С. 93–112.

14. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
15. *Стернберг Р., Григоренко Е.* Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 111–127.
16. *Шиян И.Б.* Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 1. С. 34–43.
17. *Шиян О.А.* Развивающее образование в вузе: диалектическая структура курса как условие развития студентов // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 6–8.
18. *Чернокова Т.Е.* О возможностях метакогнитивного развития детей с точки зрения культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 70–75.
19. *Anderson Joe S., Morgan James N., Williams Susan K.* Using Toyota's A3 Thinking for Analyzing MBA Business Cases // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2011. № 9. P. 43–56.
20. *Arlin P.* Dialectical thinking: Further implication for Creative thinking // Encyclopedia of Creativity / eds. A.M. Runko, S.L. Pritzler. Vol. 1. Academic Press, 2011. P. 383–386.
21. *Basseches M.* Dialectical schemata. A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking // Human Development. 1980. № 23. P. 400–421.
22. *Burns John, Haggan A.J.* Creative thinking: the Catalyst for Managers // Industrial Management. 1971. № 3. P. 34–48.
23. *Basadur Min, Pringle Pam, Kirkland Darryl.* Crossing Cultures: Training Effects on the Divergent Thinking Attitudes of Spanish-Speaking South American Managers // Creativity Research Journal. 2002. № 14. P. 395–408.
24. *Chun Mark W.S., Sohn Kiho, Arling Priscilla, Granados Nelson.* Applying System thinking to knowledge management systems: the case of pratt-whitney rocketdyne // JITCAR. 2009. № 11.
25. *Guilford J.P.* Three faces of intellect // The American Psychologist. 1959. № 14. P. 132–156.
26. *Groves Kevin, Vance Yongsun Charles, Paik Linking.* Linear/Nonlinear Thinking Style Balance and Managerial Ethical Decision-Making // Journal of Business Ethics. 2008. № 4. P. 305–325.
27. *Iranzadeh S., Emari H., Bevrani H.* Strategic thinking or thinking of Strategist // Journal of Applied Science. 2009. № 9 (6). P. 1090–1097.
28. *Janssen Fred, Els de Hullu.* A toolkit for stimulating productive thinking // JBE. 2008. № 43. P. 100–102.
29. *Paucar-Caceres, Alberto, Pagano, Rosane.* Systems Thinking and the Use of Systemic Methodologies in Knowledge Management // Systems Research and Behavioral Science Syst. 2009. № 26. P. 343–355.
30. *Roman Darlan José, Erdmann Rolf Hermann.* Complex Thinking in the Production Management // China-USA Business Review. 2011. № 1. P. 42–52.
31. *Torrance E.P.* Guiding creative talent. N.Y.: Printice Hall, 1962. 245 p.
32. *Zori Susan, Nosek Laura J., Musil Carol M.* Critical Thinking of Nurse Managers Related to Staff RNs' Perceptions of the Practice Environment // Journal of Nursing Scholarship. 2010. № 3. P. 305–313.

*Literatura*

1. *Bayanova L.F.* O nekotory'x osobennostyax detskich obobshhenij // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2001. № 2. S. 32–40.
2. *Beloluczskaya A.K.* Razvitie dialekticheskoy strategii my'slitel'nogo operirovaniya protivopolozhnostyami u detej i vzrosly'x // Pedagogicheskij zhurnal Bashkirii. 2011. № 2. S. 50–58.
3. *Beloluczskaya A.K.* Podxody' k issledovaniyu dialekticheskogo my'shleniya // Psixologicheskij zhurnal. 2017. № 2. S. 44–54.
4. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psixologiya tvorcheskix sposobnostej. M.: Akademiya, 2002. 320 s.
5. *Veraksa A.N.* Formy' znakovoj i simvolicheskoy reprezentacii v poznavatel'noj deyatel'nosti mladshix shkol'nikov // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. 2009. № 1. S. 103–111.
6. *Veraksa N.E.* Struktura i sodержanie dialekticheskogo my'shleniya // Intellektual'noe razvitie doshkol'nika: strukturno-dialekticheskij podxod / otv. red. I.B. Shiyani. M.: MGPU, 2009. S. 5–22.
7. *Veraksa N.E., Zadadaev S.A.* Dialekticheskoe my'shlenie i *W*-mera razvitiya dvumernoj dialekticheskoy struktury' // Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. M., 2012. № 15. S. 57–86.
8. *Veraksa N.E., Zadadaev S.A.* Strukturno-dialekticheskij metod psixologicheskogo analiza i ego matematicheskaya model' // Dialekticheskoe obuchenie. M.: Evrika, 2005. S. 35–51.
9. *Gardner G.* Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta. M.: Vil'yams, 2007. 512 s.
10. Dialekticheskaya psixologiya / Pod red. E.E. Krasheninnikova. Ufa: Izd-vo BGPU, 2005. S. 46–47.
11. *Kornilova T.V., Chumakova M.A.* Shkaly' tolerantnosti i intolerantnosti k neopredelennosti v modifikacii oprosnika S. Badnera // E'ksperimental'naya psixologiya, 2014. № 1. S. 92–110.
12. *Krasheninnikov E.E.* Tvorchestvo i dialekticheskoe my'shlenie // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2008. № 4. S. 42–49.
13. *Kryukova T.L., Kuftyak E.V.* Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptaciya metodiki WCQ) // Zhurnal prakticheskogo psixologa. M., 2007. № 3. S. 93–112.
14. *Rubinshtejn S.L.* O my'shlenii i putyax ego issledovaniya. M., 1958.
15. *Sternberg R., Grigorenko E.* Model' struktury' intellekta Gilforda: struktura bez fundamenta // Osnovny'e sovremennye konceptcii tvorchestva i odarennosti / pod red. D.B. Bogoyavlenskoy. M.: Molodaya gvardiya, 1997. S. 111–127.
16. *Shiyani I.B.* Strukturno-dialekticheskaya psixologiya razvitiya i kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vy'gotskogo // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Psixologiya i pedagogika. 2011. № 1. S. 34–43.
17. *Shiyani O.A.* Razvivayushhee obrazovanie v vuze: dialekticheskaya struktura kursa kak uslovie razvitiya studentov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2008. № 2. S. 6–8.
18. *Chernokova T.E.* O vozmozhnostyax metakognitivnogo razvitiya detej s toчки zreniya kul'turno-istoricheskoy psixologii // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. 2009. № 4. S. 70–75.
19. *Anderson Joe S., Morgan James N., Williams Susan K.* Using Toyota's A3 Thinking for Analyzing MBA Business Cases // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2011. № 9. P. 43–56.

20. *Arlin P.* Dialectical thinking: Further implication for Creative thinking // *Encyclopedia of Creativity* / eds. A.M. Runko, S.L. Pritzker. Vol. 1. Academic Press, 2011. P. 383–386.
21. *Basseches M.* Dialectical schemata. A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking // *Human Development*. 1980. № 23. P. 400–421.
22. *Burns John, Haggard A.J.* Creative thinking: the Catalyst for Managers // *Industrial Management*. 1971. № 3. P. 34–48.
23. *Basadur Min, Pringle Pam, Kirkland Darryl.* Crossing Cultures: Training Effects on the Divergent Thinking Attitudes of Spanish-Speaking South American Managers // *Creativity Research Journal*. 2002. № 14. P. 395–408.
24. *Chun Mark W.S., Sohn Kiho, Arling Priscilla, Granados Nelson.* Applying System thinking to knowledge management systems: the case of pratt-whitney rocketdyne // *JITCAR*. 2009. № 11.
25. *Guilford J.P.* Three faces of intellect // *The American Psychologist*. 1959. № 14. P. 132–156.
26. *Groves Kevin, Vance Yongsun Charles, Paik Linking.* Linear/Nonlinear Thinking Style Balance and Managerial Ethical Decision-Making // *Journal of Business Ethics*. 2008. № 4. P. 305–325.
27. *Iranzadeh S., Emari H., Bevrani H.* Strategic thinking or thinking of Strategist // *Journal of Applied Science*. 2009. № 9 (6). P. 1090–1097.
28. *Janssen Fred, Els de Hullu.* A toolkit for stimulating productive thinking // *JBE*. 2008. № 43. P. 100–102.
29. *Paucar-Caceres, Alberto, Pagano, Rosane.* Systems Thinking and the Use of Systemic Methodologies in Knowledge Management // *Systems Research and Behavioral Science Syst*. 2009. № 26. P. 343–355.
30. *Roman Darlan José, Erdmann Rolf Hermann.* Complex Thinking in the Production Management // *China-USA Business Review*. 2011. № 1. P. 42–52.
31. *Torrance E.P.* Guiding creative talent. N.Y.: Printice Hall, 1962. 245 p.
32. *Zori Susan, Nosek Laura J., Musil Carol M.* Critical Thinking of Nurse Managers Related to Staff RNs' Perceptions of the Practice Environment // *Journal of Nursing Scholarship*. 2010. № 3. P. 305–313.

### **A.K. Belolutskaya**

#### **Diagnosics of the Ability of High School Pupils and Students to Transform Problem-Contradictory Situations: the Methods «Heroes in the City»**

The article presents the description and results of testing of the author's technique of diagnostics of ability to transform problem-conflicting situations. Verification of the construct validity of the methods was conducted in different groups of students and high school pupils (the total number is 506 test subjects). The results of verification of the importance of correlation relationships with such constructs as: flexibility of thinking, operations of dialectical thinking, strategies of coping behaviour and tolerance to uncertainty are given. Also recommendations for the practical use of this methods in education and in the selection of personnel are provided.

*Keywords:* problem-contradictory situations; diagnostics; structural-dialectical approach; creativity; strategies of coping behaviour; tolerance to uncertainty.

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Б.В. Куприянов**

## **Вариативность оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря**

В статье представлен подход к типологии оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря. Основываясь на положениях системно-деятельного и системно-ситуативного подходов, выдвинуто и обосновано предположение о четырех культурных формах загородных детских лагерей: загородный детский лагерь как санаторий, загородный детский лагерь как военное поселение, загородный детский лагерь как коммуна, загородный детский лагерь как дача.

*Ключевые слова:* летний лагерь; образовательное пространство; культурные формы образования.

**О**бщенациональная система и общенародная культурная практика организации летнего отдыха детей в нашей стране может восприниматься как достижение советской эпохи, явление достаточно специфическое и укорененное в повседневность российского населения. Среди массовых организационных форм в этой сфере особое место занимает загородный детский оздоровительный лагерь (центр). По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, в 2015 году на территории России было организовано 2400 загородных оздоровительных лагерей, 570 санаторно-оздоровительных лагерей, 4200 лагерей труда и отдыха.

Обзор работ историков внешкольного воспитания (Б.А. Дейч, Ю.Г. Листопадова, М.О. Чекова и других) позволяет полагать, что институт загородных детских лагерей в нашей стране отметил полуторавековой юбилей, значительная часть этого времени приходится на эпоху пионерских лагерей, а последние 20–25 лет — на лагеря новой российской эпохи. Причем если 90-е и начало 2000-х годов были периодами стихийного складывания неупорядоченного рынка услуг в каникулярной сфере детского досуга, слабого государственного участия в регулировании этого рынка, недостаточно цивилизованных вариантов поведения населения как потребителя соответствующих услуг,

то в последнее десятилетие ситуация меняется, родители проявляют в этом вопросе высокую избирательность, органы государственного управления на федеральном и региональном уровне предпринимают усилия к формированию государственной политики в области детского летнего отдыха.

В этой связи весьма актуальной становится разработка теоретической модели организации образовательного пространства загородного лагеря с позиций современных подходов — системно-деятельностного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.И. Савенков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин) и системно-событийного (М. Бубер, Л.С. Выготский, М. Хайдеггер, А.С. Хомяков и другие).

Опираясь на вышеупомянутые теоретические конструкции, существование ребенка в *загородном детском лагере* можно рассматривать в системе координат «время» и «пространство», во взаимодействии явлений «личность» и «общность», где:

- пространство — это место, удаленное от города; загородное пространство — фиксированная территория лагеря, организация внутреннего пространства, совокупность локальных площадок внутри лагеря;

- время — время каникул, период отдыха, временные рамки лагерной смены; смена как временной цикл; время одних суток в лагере — суточный цикл;

- личности — дети, педагогические работники, обслуживающий персонал, родители;

- общности — временные детские объединения, педагогический коллектив, коллектив сотрудников.

Специфика оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря характеризуется коллективным характером деятельности, общения, познания и досуга, коллективного характера активности над индивидуальным.

Ситуация личности в загородном лагере определяется, с одной стороны, общностью и через нее — пространственно-временными показателями, а с другой — непосредственно пространственно-временными рамками лагеря (относительно независимыми от общности). Осмысление этих параметров приводит к трем сторонам образования в загородном детском центре:

- *специфике пространственно-временного расположения* (отчужденность от привычной обстановки — «вне дома и школы» и летом);

- *ограниченности пространства и времени жизнедеятельности общности и личности* (относительная изолированность от внешней среды — автономность существования, ограниченная забором; лагерная смена; временный коллектив);

- *содержательным характеристикам пространства, времени и сосуществования* (интенсивность и самодостаточность жизнедеятельности временного объединения; обязательный набор площадок внутри лагеря, обеспечивающий

реализацию потребностей; завершенный целостный суточный цикл и содержание жизнедеятельности).

Опираясь на существующие подходы — типологию воспитательных систем (М.В. Воропаев), совокупность идей о вариативности воспитательных организаций и классификацию программ летнего отдыха (Б.В. Куприянов), методы типологизации образовательной среды (В.А. Ясвин), — представляется возможным сформулировать предположение о существовании тенденций практики загородных лагерей.

Основываясь на традиции словоупотребления в сфере экономической и юридической наук для описания тенденций, характерных для практик загородных лагерей, можно использовать амбивалентную конструкцию «диспозитивность – императивность», где:

– *диспозитивность* понимается как предоставление возможности субъектам свободно распоряжаться своими правами, допускается инициатива и самостоятельность в выборе варианта поведения участниками регулируемых отношений, участники образовательных отношений получают право урегулировать собственные действия по своему усмотрению, нормы определяют пределы такого усмотрения либо устанавливают процедуры регулирования, участники отношений получают право на выбор образа и пути, могут происходить заранее спрограммированные образовательные события, допускается экспериментирование обучающегося, необходимы специальные площадки коммуникации;

– *императивность* (директивность, авторитарность, субординированность, власть и подчинение) предполагает вертикальность отношений, при которых руководители наделяются полномочиями, а подчиненные — обязанностями.

Для характеристики загородного лагеря полезной будет дихотомия пространства: «открытость – закрытость», где:

– *открытое пространство* предполагает предоставление обучающимся возможности взаимодействия с окружающей средой (коммуникации), как индивидуально, так и в рамках коллективной организации; исследование и преобразование внешней среды, получение обратной связи в этом взаимодействии;

– *закрытое пространство* — ограничение взаимодействия (коммуникации) с окружающей средой, основные события разворачиваются внутри пространства, участники образовательных отношений защищены от культурных и социальных влияний внешней среды.

Для характеристики загородных лагерей, в которых реализуются тенденции *диспозитивности – императивности* [6], *открытости – закрытости* пространств, допустимо использовать четыре метафоры для обозначения четырех культурных форм:

- загородный детский лагерь как санаторий;
- загородный детский лагерь как военное поселение;
- загородный детский лагерь как коммуна;
- загородный детский лагерь как дача.

Таблица 1

**Стороны образовательного пространства загородного лагеря**

	Императивное (высокорегламентированное) пространство	Диспозитивное (низкорегламентированное) пространство
Закрытое пространство	загородный детский лагерь как санаторий	загородный детский лагерь как дача
Открытое пространство	загородный детский лагерь как военное поселение	загородный детский лагерь как коммуна

**Характеристика *загородного детского лагеря как санатория*:**

– фиксируется императивное закрытое оздоровительно-образовательное пространство — санаторий (от лат. sano — лечу, исцеляю);

– лечебно-профилактическая организация для непосредственного лечения и профилактики заболеваний, использующая главным образом природные факторы (климат, минеральные воды, лечебные грязи, морские купания) в сочетании с лечебной физкультурой, рациональным питанием при соблюдении строго определенного режима лечения и отдыха);

– расположен в специфической местности, обладающей оздоровительным эффектом, — климатотерапия (морской, горный, лесной воздух, теплый климат), возможность использовать естественные «лекарства» (возможность купания в естественном водоеме, минеральная вода, лечебные грязи);

– деятельность любого детского лагеря направлена преимущественно на оздоровление детей и включает проведение физкультурно-оздоровительных процедур; обязательными являются медицинский осмотр детей и профилактические процедуры; большое внимание уделяется выработке и соблюдению правил внутреннего распорядка с акцентом на оздоровительную работу, воспитанию навыков личной и общественной гигиены; в лагере может находиться специальное медицинское оборудование; наличие квалифицированных врачей, ведущих наблюдение за пациентами;

– создаются максимально комфортные условия для пребывания детей, значительное внимание отводится обустройству лагеря;

– строгое соблюдение режима оздоровительных процедур, обеспечивающих лечебный эффект для детского организма (различные виды терапии, в том числе прием лекарственных средств); обязательной является лечебная диета (своеобразное и сбалансированное питание).

**Характеристика *загородного детского лагеря как военного поселения*** — императивного открытого образовательного пространства, каструма (от лат. castrum — военное поселение) определяется следующими чертами:

– имитация быта военного лагеря (ритуалы, построения, символика, высокая степень регламентации жизни;

– публичность жизни (М.В. Воропаев, Б.В. Куприянов) — максимальная открытость для внешнего наблюдения частных процессов и процедур,

круглосуточное пребывание в группе и обстоятельства реализации индивидуальных потребностей без обеспечения достаточной приватности;

– дозированность и организованность всего времени жизни воспитанников, формы организации регулярно повторяются;

– пребывание за городом, вне привычной домашней обстановки выступает как своего рода вызов для ребенка, который вынуждено в той или иной мере осваивает выживание в непривычной (часто природной) среде, в значительной части лагерей организован аскетичный (спартанский) образ жизни и наблюдается низкий уровень комфорта по сравнению с условиями проживания дома.

Характеристика *загородного детского лагеря как коммуны* — диспозитивного открытого образовательного пространства, коммуна (от франц. commune — община, идейное и кооперативное сообщество, группа лиц, объединившихся для совместной жизни на началах общности имущества и труда, в которой решения принимаются по общему согласию) включает такие свойства, как:

– самообеспечение, высокий уровень самоорганизации и самообслуживания (непосредственное участие детей в оборудовании жилища, поддержание ими в должном состоянии помещений, самообслуживание, трудовая деятельность, включающая дежурства по хозяйству и другие общественные работы);

– активное взаимодействие с окружающей социальной средой (общение с местным населением, социальные акции помощи тем или иным категориям населения);

– общественная самоорганизация, демократическая саморегуляция и практическая самозанятость, спонтанность и креативность.

Далее рассмотрим характеристику *загородного детского лагеря как дачи* — диспозитивного закрытого образовательного пространства (дача не только как загородный дом для городских жителей, используемый, как правило, для сезонного проживания, а как специфический образ жизни, характер коллективной жизни).

Главное, что отличает дачный вариант программы, — это доминанта отдыха — произвольной регуляции интенсивности и содержания собственных занятий (высокая степень произвольности свидетельствует о состоянии отдыха, низкая — о работе).

Летний дачный отдых предусматривает наличие территории, внутри которой перемещения участников являются слабо регламентированными, то есть дача предлагает свободу общения и нерегламентированность состава групп, индивидуальную или коллективную самоорганизацию кратковременных занятий.

На даче, как и в любой другой программе, могут быть фотосессии, купание, пляжный отдых, общение с друзьями, только все это может быть более длительным, неторопливым и определяться только наличием интереса к этому виду времяпрепровождения. На даче у кого-то может возникнуть

инициатива заняться театральной самодеятельностью (поставить спектакль, организовать концерт и т. д.). Кроме того, здесь будут к месту валяние на травке, чтение книжек, занятия живописью.

Однако для реализации дачного варианта необходимо наличие множества условий: разнообразие оборудования для времяпрепровождения; специфическая организация пространства, позволяющая каждому отдыхающему иметь неприкосновенную зону жизнедеятельности; достаточное количество взрослых, готовых строить отношения с подростками на основе договоренностей исходя из уважения их прав и свобод. Еще одна важная проблема — это отсутствие у современных подростков опыта ответственной организации собственного досуга и отдыха.

Также для лагеря дачного типа характерны следующие черты:

- значительный объем свободного времени организуется участниками самостоятельно, воспитанники получают высокую степень свободы в организации своей жизни, нормы и правила носят рамочный характер;
- детские (детско-взрослые) объединения возникают на основе общего интереса, инициативы, существуют по желанию участников;
- большое распространение имеют самозанятость, самообразование — индивидуальное чтение, индивидуальное или парное занятие физической культурой;
- высокий уровень комфорта позволяет значительное время посвящать различным видам досуговых занятий.

Таким образом, реализация идей системно-деятельностного и системно-ситуативного подходов позволяет выдвинуть и обосновать предположение о различных культурных формах загородных детских лагерей: загородный детский лагерь как санаторий, загородный детский лагерь как военное поселение, загородный детский лагерь как коммуна, загородный детский лагерь как дача.

### *Литература*

1. *Воропаев М.В.* Теоретические основы построения типологии воспитательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 256 с.
2. *Куприянов Б.В.* Как придумать лето? (о программировании смены в загородном детском лагере) // Народное образование. 2012. № 3. С. 49–56.
3. *Куприянов Б.В.* Вариативность социального воспитания школьников / Гос. учреждение высш. проф. образования Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. 2-е изд. Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2009. 258 с.
4. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Ось-89, 2005. 479 с.
5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда от моделирования к проектированию / Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». М.: Смысл, 2001. 366 с.

### *Literatura*

1. *Voropaev M.V.* Teoreticheskie osnovy' postroeniya tipologii vospitatel'ny'x sistem: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003. 256 s.

2. *Kupriyanov B.V.* Kak pridumat' leto? (o programmirovanii smeny' v zagorodnom detskom lagere) // *Narodnoe obrazovanie*. 2012. № 3. S. 49–56.

3. *Kupriyanov B.V.* Variativnost' social'nogo vospitaniya shkol'nikov / Gos. uchrezhdenie vy'ssh. prof. obrazovaniya Kostromskoj gos. un-t im. N.A. Nekrasova. 2-e izd. Kostroma: Kostromskoj gos. un-t im. N.A. Nekrasova, 2009. 258 s.

4. *Savenkov A.I.* Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniyu: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M.: Os'-89, 2005. 479 s.

5. *Yasvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda ot modelirovaniya k proektirovaniyu / Mosk. gor. psixol.-ped. in-t, Shk. «Novoe obrazovanie». M.: Smy'sl, 2001. 366 s.

***B.V. Kupriyanov***

### **Variability of the Recreational and Educational Space of a Country Children's Camp**

The article presents an approach to the typology of recreational and educational space of country children's camp. Based on the provisions of the system-active and system-situational approaches, the author proposes and substantiates the assumption about the four cultural forms of country camps for children: a country camp for children as a sanatorium, children's camp as a military settlement, a country camp for children as a commune, a country children's camp as a dacha.

*Keywords:* summer camp; educational space; cultural forms of education.

**Е.А. Асонова,  
О.В. Сененко**

## **Опыт анализа конкурсных письменных работ подростков в аспекте результативности литературного образования в основной школе**

В статье на основе анализа конкурсных письменных работ подростков исследуются текущие результаты школьного литературного образования.

*Ключевые слова:* результаты образования; читательская компетенция; конкурсные письменные работы; критерии анализа; инструментарий работы с текстом.

**С**тавя перед собой задачу изучения результативности литературного образования в основной школе, мы руководствовались предположением о том, что существует противоречие между тем, как результат обучения трактуется государственным образовательным стандартом, как определяется реальным положением дел в образовательных организациях и как воспринимается обществом. Под «необходимым уровнем читательского развития» в нашем случае понимается представление общества о читательской грамотности и культуре чтения.

Предпосылками для настоящего исследования стали размышления его авторов о противоречиях, которые проявляются в следующих наблюдениях: все более нарастающий тренд обсуждения образовательной ситуации в медийной сфере — в публичной и профессиональной информационной сферах (мероприятия, связанные с переходом на федеральный государственный стандарт, создание все новых и новых концепций исторического, математического, филологического, географического образования) — это утверждение о том, что когда-то (видимо, до начала реформ) в стране существовало надежное, методически грамотно построенное образование. В информационном пространстве чаще всего это практически мем — «советское образование» и «советский учебник». Критерии их высокого качества — это понятность, логичность, последовательность. Позволим себе самостоятельную оценку в русле предложенных критериев: действительно, учебный процесс советского времени был доведен до совершенства именно в этой сфере: методическая концепция строилась на том, что учебный материал — набор фактов, понятий, терминов, которые нужно было изучить, а также умения и навыки, которые формировались во взаимосвязи с этим учебным материалом, были

в строгой последовательности распределены по времени обучения в школе и в еще более строгой последовательности проверялись во время внутренних и внешних проверок (контрольная по теме, городская контрольная, итоговая аттестация) в строго репродуктивной форме. То есть ученик должен был продемонстрировать то, как он натренирован в воспроизведении нужного материала, решении типовых задач.

Наблюдая за сегодняшними инициативами в сфере культуры, отношением общества к целому ряду культурных и образовательных инициатив, можно судить о качестве гуманитарного образования общества, представители которого в большинстве своем получили образование в советский период и в некотором смысле являются «носителями результатов» этого образования. Очевидно, что поколение, воспитанное в советский период,

- не обладает читательской самостоятельностью;
- испытывает затруднения в выборе новых произведений для чтения, формулировании своего отношения к новым произведениям (чаще всего оно носит оценочный характер в духе: все современное не стоит читать),
- не умеет формулировать свои читательские впечатления;
- не имеет потребности и готовности пользоваться разнообразными источниками информации о книгах (в том числе отсутствует практика обращения в публичные библиотеки);
- испытывает серьезные затруднения при необходимости ясно и просто изложить свои мысли, зафиксировать документально те или иные факты.

Кроме того, российское общество оказалось совершенно не готовым к информационной революции: даже среди профессионалов преобладает не критический подход к информации, неумение реагировать на маркеры недостоверности информации. Иными словами, даже успешно усвоенная программа обучения не формировала самостоятельности в предметной сфере. Ее эффективность ограничивалась успешным запоминанием ограниченного объема знаний, но не овладением инструментария для дальнейшего саморазвития. Вместе с тем освоение программы предполагало соблюдение пиетета по отношению к классике, причем только к программной, ранжирование литературы по качеству — «программное vs все остальное», а также абсолютный авторитет чтения перед другими рецептивными практиками.

Наблюдения за современным российским обществом говорят о том, что эти, нигде не прописанные задачи решались более чем успешно. Однако все эти наблюдения пока не носят системного характера. Возможно, нам еще предстоит разработать инструментарий для проведения такого анализа читательских и информационных компетенций россиян. Но данные наблюдений позволили нам сформулировать задачу — поиск материала, который позволит судить о результатах сегодняшнего литературного образования, стоит проводить за пределами образовательного пространства. Результативность обучения, по меткому определению идеолога PISA Андреаса Шляйхера, должна определяться следующим показателем: могут ли учащиеся «оперировать

полученными знаниями и применять их для решения новых задач»<sup>1</sup>. Поэтому в качестве материала для анализа мы выбрали работы участников конкурса, организуемого вне системы образования. Таковым для нашего исследования стали читательские эссе участников конкурса «Книжный эксперт XXI века», которые размещены на сайте «Папмамбук»<sup>2</sup>.

Конкурс для читающих подростков (10–13 лет) был придуман Мариной Аромштам — главным редактором сайта «Папмамбук», одним из ведущих специалистов по детскому чтению. В разработке положения о конкурсе и в работе жюри конкурса принимала участие и автор данного исследования Екатерина Асонова. В период проведения всех состоявшихся уже сезонов конкурса Московский городской педагогический университет осуществлял методическое сопровождение этого конкурса.

По замыслу организаторов, конкурс книжных экспертов — это виртуальная площадка, на которой читающие дети смогут не только проявить себя (мест, куда талантливый подросток может отправить свою работу, сейчас не просто много, а очень много), но и сможет общаться с такими же, как и он сам. Одно из важнейших положений конкурса «Книжный эксперт XXI века» — право читать и комментировать работы других участников, а также борьба за право стать полноправным участником медийного читательского пространства. Финалисты конкурса становятся журналистами портала «Папмамбук», из их числа Марине Семеновне удалось создать группу самостоятельных и компетентных профессиональных читателей — критиков подростковой литературы. Употребление термина «компетентный читатель» в данном случае имеет значение, близкое к изначальному использованию

---

<sup>1</sup> Наиболее известная и авторитетная Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA осуществляется Организацией Экономического Сотрудничества и Развития ОЭСР (OECD — Organization for Economic Cooperation and Development). Цель исследования PISA — оценить, обладают ли учащиеся, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в обществе. Вот что говорит об этом идеолог PISA Андреас Шляйхер: «С помощью PISA мы и пытаемся изменить это представление, измеряя знания и умения людей напрямую. Мы нашли особый подход к этой проблеме. Нас интересует не то, способны ли выпускники вспомнить то, что они выучили в школе, а могут ли они оперировать полученными знаниями и применять их для решения новых задач» (Andreas Schleicher: Андреас Шляйхер: Информация для улучшения образования / russian translation by Tatiana Nikolaeva; reviewed by Aliaksandr Autayeu (на этой вкладке воспроизводится аудио) // TED: Ideas worth spreading. TED Talk. — URL: [https://www.ted.com/talks/andreas\\_schleicher\\_use\\_data\\_to\\_build\\_better\\_schools/transcript?language=ru](https://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools/transcript?language=ru)).

Россия присоединилась к программе в 2000 году. Подробный анализ результатов российских школьников в PISA приведен в статье А.Г. Каспржака, К.Г. Митрофанова, К.Н. Поливановой, О.В. Соколовой, Г.А. Цукерман «Почему наши школьники провалили тест»: в статье проанализированы результаты, обнаруживающиеся дефициты в учебных умениях школьников и причины их неуспеха, а также намечены основные направления требуемых преобразований в образовании [2].

<sup>2</sup> «Папмамбук»: интернет-журнал для тех, кто читает детям. [Сайт]. — URL: <http://www.papmambook.ru/>

термина «компетенция» — готовность к самостоятельному выполнению какой-то профессиональной деятельности, то есть состояние, отличающееся от учебного, на шаг ближе к профессиональному.

Среди задач проведения конкурса была и еще одна — исследование чтения современных подростков по следующим параметрам: состав круга чтения и используемый в работах читательский аппарат.

В жюри конкурса были приглашены писатели Н. Абгарян, М. Аромштам, А. Жвалевский, Ю. Кузнецова, М. Мартиросова, Н. Нусинова, С. Прудовская, Е. Пастернак; переводчики О. Варшава, О. Бухина; критики, работники культуры Н. Соляник, А. Рапопорт, А. Романова; журналисты А. Васнецова, К. Зернина, М. Костюкевич; издатели И. Бернштейн, Д. Гасин; психолог А. Тихомирова; сотрудники высших учебных заведений Е. Асонова, С. Заир-Бек, М. Павловец и учителя И. Ляховицкая, Е. Абелюк. Таким образом, общее мнение жюри можно рассматривать как репрезентацию запроса общества на читательскую компетенцию, так как в его состав вошли люди с очень разным отношением как к литературному творчеству, так и к вопросам образования и воспитания подрастающего поколения.

Это позволило авторам настоящего исследования выдвинуть гипотезу: конкурс «Книжный эксперт XXI века» можно считать одним из индикаторов того, какой читательской компетенции ожидает от подростков современное общество. Поэтому анализу в ходе нашего исследования были подвергнуты конкурсные работы трех прошедших сезонов конкурса, получившие максимальные и минимальные баллы жюри.

Вторая гипотеза исследования была связана с тем, что работы, представленные на конкурс, можно рассматривать как пример достижимого результата литературного образования подростков (до 13 лет) — на основе анализа лучших работ конкурса можно сформулировать наиболее достижимые результаты литературного образования, без которых невозможно определение его эффективности.

Для исследования компетенции, проявленной в конкурсных работах подростков, были разработаны критерии анализа работ. Первым критерием стал выбор книги, которой посвящено конкурсное эссе. Среди книг, выбранных участниками, были выделены произведения, впервые вышедшие в России начиная с 1991 года (условно «новые» книги), и более ранние, «проверенные временем» советские и классические русские и зарубежные тексты (условно «старые» книги). Кроме того, значимыми параметрами анализа стала принадлежность книг к русской или зарубежной литературе, а также их преимущественная адресация к взрослой или подростковой (детской) аудитории.

Вторым критерием послужил инструментарий, используемый подростками в высказываниях о выбранных книгах. Ведущим подходом к тексту в части работ является более или менее подробный пересказ произведения, в других работах преобладает аналитический подход, и третьим способом создания высказывания о тексте стала свободная (не опирающаяся на анализ) интерпретация произведения.

С точки зрения понятийно-терминологического аппарата, используемого в конкурсных работах и являющегося важной частью инструментария работы с текстом, нами в первую очередь были выделены эссе с преобладанием «литературоведческой», прежде всего теоретико-литературной, терминологии, ведь в отечественной методике знание теоретико-литературных понятий традиционно считается одним из важнейших критериев литературного развития школьников [1; 3; 4]. К этой группе мы отнесли работы, в которых присутствует более пяти понятий, описывающих поэтику, среди которых преобладают специфические теоретико-литературные термины.

Второй тип понятийно-терминологического аппарата, встречающийся во многих работах, основан на восприятии текста как эстетического объекта, но для описания поэтики используются преимущественно общеупотребительные и понятные широкому кругу читателей слова, а не специфические литературоведческие термины. Приведем пример использования такого инструментария: «В основе сюжета этой книги [«Книжный вор» М. Зусака. — *Е.А., О.С.*] лежат события Второй мировой войны. Книг о войне много. Но в этой книге нет военных действий, только бомбежки в германском городке Молькинге. <...> Главная героиня — девочка по имени Лизель. <...> Эта девочка с книгой помогала людям забыть о войне, о голоде, о смерти. <...> Меня волновал вопрос: почему автор выбрал именно это название для этой книги?»<sup>3</sup>. Такой подход был условно назван «критическим», и его преобладание отмечалось в работах, где присутствовало более пяти понятий, описывающих поэтику, при этом менее половины из них являлись специфическими филологическими терминами.

В работах третьего типа, с преобладанием «наивно-реалистического» понятийно-терминологического аппарата, текст не рассматривается как эстетический объект, герои воспринимаются как живые люди, а не как литературные образы, поэтика практически не анализируется, в связи с чем в работе встречается не более пяти специальных слов, описывающих ее. Пример работы данного типа: «Большинство из нас, особенно дети, считают, что люди, навеки прикованные к инвалидной коляске — умственно отсталые. И эта книга [«Привет, давай поговорим» Ш. Дрейпер. — *Е.А., О.С.*] доказывает, что ограниченность в движениях совсем не означает ограниченность и в мыслях. <...> И когда окружающие начинают понимать, что Мелоди знает даже больше многих других, в одноклассниках появляется зависть, ничем не обоснованное чувство здоровых, к девочке, которой простые вещи даются с таким трудом, к ее знаниям и способностям. Не только дети, но и учителя не верят, вернее, не хотят верить, что она знает так много»<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Зусак М. Книжный вор / пер. с англ. Н. Мезина. Эксмо, 2014 // Книжный эксперт XXI века. Второй сезон (15 сентября – 15 апреля 2015 г.). «Папмамбук»: интернет-журнал для тех, кто читает детям. – URL: <http://www.papmambook.ru/contests/essays/knizhnyu-ekspert-2/2910>

Здесь и далее в цитатах из конкурсных работ сохранены авторские орфография и пунктуация.

<sup>4</sup> Дрейпер Ш. Привет, давай поговорим / пер. с англ. О. Москаленко. Розовый жираф, 2012 // Книжный эксперт XXI века. Первый сезон (1 ноября – 15 апреля 2014 г.). «Папмамбук»: интернет-журнал для тех, кто читает детям. – URL: <http://www.papmambook.ru/contests/essays/knizhnyu-ekspert/1647>

Третьим критерием анализа стала жанровая характеристика работ. Во-первых, в работах было отмечено преобладание жанровых признаков аннотации или рецензии — в последней, наряду с пересказом и характеристикой произведения присутствует ярко выраженная оценка его достоинств и недостатков (значительно реже), как, например, в эссе «Книга на века» по роману Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби»: «Я сделала для себя однозначный вывод, что эта экранизация ничуть не хуже оригинальной формы «Великого Гэтсби», и мне не стыдно сказать, что фильм превзошел книгу. Но есть ряд признаков, в которых книга не уступает и даже является золотым призером»<sup>5</sup>.

Во-вторых, по преобладающим жанровым признакам все работы были поделены на собственно эссе, научные статьи, рассказы (как жанр художественной литературы), особо выделены были тексты с элементами стилизации. Вот, например, небольшой отрывок из фанфик-рассказа с элементами стилизации под названием «Мои размышления о любви» (по мотивам рассказа А.П. Чехова «Дама с собачкой»): «...Эх, Анна Сергеевна, Анна Сергеевна! Как Вы могли так поступить со мной? Ведь, помнится мне, Вы завели себе собачку, то есть меня, от отчаяния, когда узнали от докторов, что детей у Вас никогда не будет. Поначалу очень трепетно ко мне относились: безмерно любили, самым вкусеньким кормили, брали на руки (благо я такой маленький) и всюду носили и возили меня, целовали прямо в носик — единственное черное пятнышко на моем белом теле, иногда я спал, свернувшись калачиком, на Вашей постели»<sup>6</sup>.

Четвертый критерий анализа связан со стилевыми особенностями работ. По данному критерию тексты были поделены на работы с преобладанием научного, публицистического или художественного стилей. При этом, как правило, преобладающий стиль коррелирует с жанром: работы в жанре рассказа написаны в художественном стиле, а работы-статьи — в научном, например: «...сама структура повести [«Три твоих имени» Д. Сабитовой. — *Е.А., О.С.*] (ее каждая часть остается открытой) дает нам возможность самим выстраивать и развивать судьбу этой девочки. Сам образ главной героини дается как бы трехмерно. В первой части это простая деревенская рыжеволосая Ритка с разными по цвету глазами (“...один глаз у Ритки зеленый, а другой карий...”)<sup>7</sup>. Причем художественный и научный стили встречаются в работах крайне редко, в отличие от публицистического стиля, характерного для эссе.

<sup>5</sup> *Фицджеральд Ф.С.* Великий Гэтсби / пер. с англ. Е. Калашниковой. Азбука-Аттикус, 2013 // Книжный эксперт XXI века. Первый сезон (1 ноября – 15 апреля 2014 г.). «Папмамбук»: интернет-журнал для тех, кто читает детям. – URL: <http://www.papmambook.ru/contests/essays/knizhnyu-ekspert/1752>

<sup>6</sup> *Чехов А.* Дама с собачкой. Астрель, 2010 // Книжный эксперт XXI века. Первый сезон (1 ноября – 15 апреля 2014 г.). «Папмамбук»: интернет-журнал для тех, кто читает детям. – URL: <http://www.papmambook.ru/contests/essays/knizhnyu-ekspert/1789>

<sup>7</sup> *Сабитова Д.* Три твоих имени. Розовый жираф, 2012 // Книжный эксперт XXI века. Третий сезон (21 сентября – 15 апреля 2016 г.). «Папмамбук»: интернет-журнал для тех, кто читает детям. – URL: <http://www.papmambook.ru/contests/essays/knizhnyu-ekspert-xxi-veka-tretiy-sezon-19/3477>

И последним критерием нашего анализа стал объем работ: малый (менее двух тысяч печатных знаков с пробелами), средний (от двух до пяти тысяч печатных знаков) или большой (более пяти тысяч печатных знаков).

По данным критериям были проанализированы 60 конкурсных работ всех трех сезонов конкурса «Книжный эксперт XXI века». Для анализа были отобраны по десять эссе каждого сезона, получивших наивысшие баллы жюри (далее они обозначаются как «сильные работы»), а также по десять работ с самыми низкими оценками («слабые работы»).

Анализ работ по изложенным критериям показал следующие результаты. Большинство проанализированных работ — 55 % — посвящены новым книгам, однако если среди сильных работ количество текстов, в которых рассматриваются новые книги, составляет подавляющее большинство — 67 %, то в слабых работах предпочтение отдается старым, проверенным книгам — 57 %, в то время как новым произведениям посвящены 43 %.

Примерно то же соотношение наблюдается и в выборе текстов русских и зарубежных писателей. 52 % от общего количества работ обращаются к произведениям зарубежной литературы, при этом из числа сильных работ обращение к зарубежным произведениям составляет 67 %, а из числа слабых — всего 37 %, то есть большинство слабых работ оказались посвящены русской литературе (63 %).

77 % конкурсных работ представляют собой высказывания о подростковой литературе, причем предпочтение подростковой (и детской) литературе отдается как в сильных работах (67 %), так и в слабых (87 %), хотя стоит отметить, что смелее обращаются к произведениям «взрослой» литературы авторы сильных работ (33 %)<sup>8</sup>.

Очень заметная разница между сильными и слабыми работами наблюдается в их распределении по ведущему подходу к тексту. В 93 % слабых работ преобладает пересказ текста, практически полностью вытесняющий другие подходы. Всего 3,3 % (одна из 30) слабых работ содержит анализ текста, и 3,3 % — свободную интерпретацию. Среди сильных работ ситуация совершенно иная: в большинстве из них — 46,7 % — преобладает анализ текста, 30 % содержат свободную интерпретацию произведений, и лишь в 23 % ведущую роль играет пересказ. В целом среди всех работ доля текстов, основанных преимущественно на пересказе, составила 58 %, работ, содержащих анализ художественного текста, — 25 %, а свободных интерпретаций — 16,7 %.

<sup>8</sup> Для сравнения приведем статистику по всему корпусу конкурсных работ: наиболее популярными текстами оказались следующие произведения: повести Дж. Роулинг о Гарри Поттере, а также другие фантастические и фэнтезийные произведения, как правило, экранизированные: «Властелин колец», «Хроники Нарнии», «Коты-воители», «Голодные игры» и т. п. Близкую по популярности к ним позицию занимают повести В. Железникова «Чучело» и Г. Трепольского «Белый Бим Черное ухо» (отметим, что они тоже экранизированы). Наиболее популярными из программных произведений являются повести А. Пушкина (в первую очередь «Дубровский»). По составу выбранных книг преобладают произведения второй половины XX–XXI века. Зарубежные авторы чуть более популярны, чем пишущие на русском языке.

Работы с преобладанием различных типов понятийно-терминологического аппарата распределились следующим образом. 70 % проанализированных работ написаны с использованием наивно-реалистического подхода к тексту, при котором количество слов, описывающих поэтику, сводится к минимуму. С опорой на литературоведческий аппарат написаны лишь две из 60 работ, что составило 3,3 %. Критический аппарат используется в 16 (27 %) текстах, большинство из которых (14) относятся к сильным работам. Таким образом, 47 % сильных работ написаны с опорой на критический понятийно-терминологический аппарат. Такое же количество сильных работ (47 %) основываются на наивно-реалистическом подходе к тексту. И лишь 6,7 % — на литературоведческом. Что касается слабых работ, почти все они — 93 % — минимально задействуют понятия и термины, описывающие поэтику. 7 % эссе написаны с использованием критического аппарата, и среди проанализированных текстов не оказалось ни одной слабой работы с преобладанием литературоведческого инструментария.

С точки зрения доминирования аннотации или рецензии (оценочный компонент) большинство работ — 60 % — в целом тяготеют к первому типу. Работ-рецензий оказалось 40 %. И снова наблюдается заметное отличие между сильными и слабыми работами: среди первых преобладают рецензии — 60 % (аннотаций соответственно 40 %), среди вторых — аннотации 80 % (рецензии составляют 20 % от общего числа слабых работ).

Преобладающим жанром во всех категориях является жанр эссе: к нему относятся 95 % всех работ, 90 % сильных и 100 % слабых. Некоторое жанровое разнообразие наблюдается среди сильных работ: одна из них написана в жанре, близком к научной статье, и две — сближаются с жанром рассказа. Элементы стилизации присутствуют исключительно в сильных работах, всего таких работ 5, что составляет 17 % от числа сильных работ и 8,3 % — от общего количества проанализированных работ.

Преобладающим стилем в 100 % слабых работ является публицистический стиль. Среди сильных работ встречаются работы с доминированием научного стиля — 3,3 % (одна работа из 30), а также художественного стиля — 6,7 % (две работы из 30). В итоге из общего числа проанализированных работ 95 % написаны в публицистическом стиле, 1,7 % — в научном и 3,3 — в художественном.

По объему почти половина общего числа работ (47 %) оказались малыми, около трети (32 %) — средними, а пятую часть (21,6 %) составили работы большого объема. Однако среди сильных работ средним объемом характеризуются 60 % текстов, а 40 % составили тексты большого объема; тексты малого объема не встречаются вовсе. В то время как 93 % слабых работ имеют малый объем. То есть прослеживается связь между объемом и оценкой: краткие работы (до двух тысяч знаков, то есть менее одной печатной страницы) оцениваются низко, хотя больший объем сам по себе не является гарантией высокой оценки.

Проведенный анализ работ привел нас к следующим выводам.

1. Выбирая книги, которые служат предметом для собственного письменного высказывания, подростки достаточно смело обращаются к новым и зарубежным текстам, непривычным с точки зрения их школьной практики работы с художественными текстами. И обращение к далеким от школьной программы произведениям, особенно относящимся к более сложной «взрослой» литературе в среднем выше оценивается жюри конкурса.

2. Практически у всех участников конкурса сформирован навык пересказа с опорой на фабулу произведения, который может служить основой как слабых, так и сильных работ, однако более высоко жюри оценило работы, в которых проявились аналитические умения в работе с текстом и умение интерпретировать текст, создавая на его основе собственные идеи и делая новые выводы.

3. Наивно-реалистический подход к художественному тексту сформирован у большинства подростков и воспринимается как норма (по крайней мере, для участников конкурса, которым, по его условиям, не более тринадцати лет). При этом жюри высоко оценивает грамотное использование критического понятийного аппарата, который позволяет передать специфику художественности, поэтику, однако использование специфически литературоведческой терминологии, которой в школе уделяется довольно много внимания, далеко не обязательно для работ высокого уровня.

4. Получая задание написать отзыв, подростки пишут в основном аннотации с выходом на аналогии с реальной жизнью, то есть отзыв воспринимается как некий ознакомительно-дидактический жанр, тогда как умение давать мотивированную личную оценку художественного произведения большинством участников конкурса продемонстрировано не было. При этом жюри высоко оценило настоящие рецензии, содержащие именно такую оценку.

5. Жанр эссе и характерный для него публицистический стиль в целом достаточно хорошо освоены подростками и являются ведущими по условиям конкурса, хотя творческий подход к жанровым модификациям эссе в сторону научной статьи или художественного текста, по жанру близкого к рассказу, отмечают жюри более высокими баллами.

6. У многих подростков, принявших участие в конкурсе, не сформировано представление об оптимальном объеме письменного высказывания о прочитанном тексте либо не развиты умения формулировать и развернуто излагать собственные мысли по поводу прочитанного произведения с опорой на его текст. Такие умения поощряются жюри и заслуживают высокой оценки.

7. Демонстрируемые подростками подходы к выбору произведений и их прочтению, а также их оценка жюри конкурса свидетельствуют о смене приоритетов в результатах литературного образования по сравнению с советской системой. Большинство сильных участников конкурса выбирают не русскую классику, а зарубежную современную литературу, в том числе массовую, демонстрируя не только большую степень свободы и самостоятельности в выборе досугового чтения, но и интерес к иным культурам, непрограммным

текстам, то есть к чему-то новому, не входящему в традиционный школьный «канон».

Выводы, к которым привело настоящее исследование, позволяют сделать предположения о том, как полученные материалы можно использовать в школьном образовании и в гуманитарном образовании в целом.

Судя по работам участников конкурса, критический подход к художественному тексту в школьном образовании мог бы проявить себя продуктивнее, чем литературоведческий: несмотря на довольно широкое и настойчивое применение литературоведческих категорий в программном изучении литературы, учащиеся практически не используют их в «свободной» ситуации, отдавая предпочтение более универсальному (подходящему для разных видов искусств) критическому подходу.

Кроме того, подростки активно и временами продуктивно используют наивно-реалистическое восприятие художественных текстов, сближая литературу с реальной жизнью и рассуждая о произведении не как об эстетическом объекте, а как о средстве передаче некоего эмоционального и интеллектуального опыта. Вероятно, это связано со спецификой подросткового возраста: в художественной литературе (даже в фантастической) формирующиеся активные читатели ищут именно недостающий опыт и пищу для размышления о реальной жизни. На наш взгляд, это нужно учитывать в процессе изучения литературы в 5–7 классах, уделяя больше внимания наивно-реалистическому прочтению художественных текстов, поиску в них актуального для подростков содержания и коллективному обсуждению затрагиваемых проблем.

В более старшем возрасте, по-видимому, нужно развивать восприятие литературного произведения как эстетического объекта, совокупности художественных образов. В перспективе изучение литературы может эффективно развиваться в предметной области «Искусство», все более основываясь на использовании неспецифически литературоведческих, а универсальных эстетических категорий и общего с другими видами искусства понятийного инструментария, с которым сближается критический инструментарий, достаточно активно используемый современными «продвинутыми» читателями-школьниками.

В заключение следует добавить, что в целом в области гуманитарного образования сегодня как никогда представляется продуктивным развитие сферы собственного творчества обучающихся, стимулирование свободного высказывания в нестандартизированном речевом формате (в том числе в жанрах художественной литературы, с использованием элементов стилизации, фанфикшн, текстов новой природы) по мотивам художественных текстов, выбираемых самими обучающимися.

### *Литература*

1. *Беленький Г.И.* Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе. М.: Просвещение, 1990. 188 с.

2. *Каспржак А.Г., Поливанова К.Н., Митрофанов К.Г., Цукерман Г., Соколова О.* Почему наши школьники провалили тест PISA // Директор школы. 2005. № 4. С. 4–13.

3. *Маранцман В.Г.* Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. М.: Просвещение, 1986. 124 с.
4. *Молдавская Н.Д.* Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 223 с.

#### *Literatura*

1. *Belen'kij G.I.* Priobshhenie k iskusstvu slova: Razdum'ya o prepodavanii literatury' v shkole. М.: Prosveshhenie, 1990. 188 s.
2. *Kasprzhak A.G., Polivanova K.N., Mitrofanov K.G., Czukerman G., Sokolova O.* Pochemu nashi shkol'niki provalili test PISA // Direktor shkoly'. 2005. № 4. S. 4–13.
3. *Maranczman V.G.* Trud chitatelya: Ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu. М.: Prosveshhenie, 1986. 124 s.
4. *Moldavskaya N.D.* Literaturnoe razvitie shkol'nikov v processe obucheniya. М.: Pedagogika, 1976. 223 s.

*E.A. Asonova,  
O.V. Senenko*

#### **An Attempt of Analysis of Teenagers' Competitive Written Works in the Aspect of Efficiency of Literary Education at a Basic School**

In the article the author, based on the analysis of teenagers' competitive written works, studies the current results of the school literary education.

*Keywords:* educational outcomes; reading competence; competitive written works; the analysis criteria; tools to work with text.

Ю.А. Лях

## Концептуальный подход к построению тьюторской системы обучения старших школьников

В данной статье описана концепция тьюторской системы обучения старших школьников, которая рассматривается как скоординированная, управляемая система, обеспечивающая эффективность реализации полифункциональной деятельности тьютора и создания комфортной обучающей среды, обеспечивающей самостоятельное определение старшеклассниками их образовательных (профессиональных) целей и средств выстраивания индивидуальной траектории обучения, которая базируется на идеях персонификации и фасилитативной педагогики, учитывающих психолого-деятельностные параметры личности и облегчающих процесс приобщения обучающихся к новым знаниям.

*Ключевые слова:* концепция; тьютор; персонификация; фасилитативная педагогика; система; принцип; старшие школьники.

**Д**ля описания концепции формирования тьюторской системы обучения старших школьников уточним сущность понятий «концепция», «концепция процесса» и «тьюторская система обучения старших школьников».

Концепция, по мнению В.С. Безруковой, является одной из «форм, посредством которой излагается такая точка зрения, которая определяет ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов» [31: с. 97], а «концепция процесса» включает в себя теоретико-методологические основы процесса, его целей, принципов, содержания, методов, форм, а также материально-технического и учебно-методического обеспечения условий достижения поставленных целей. Каждая концепция педагогического процесса, отмечает автор, включает описание технологии обучения и внеучебной деятельности учащихся. Концепции учебного процесса включают теории или теоретические взгляды, в рамках которых тот или иной процесс создается [1: с. 112].

Поскольку предметом нашего исследования является концепция тьюторской системы, то применительно к ней основными структурными компонентами могут, на наш взгляд, быть цели, сущностные характеристики, методологические подходы, идеи, принципы.

Особый интерес представляет описание «алгоритма» построения концепции, сформулированного А.И. Кочетовым: выделение изученных признаков

объекта, явления; выделение среди них существенных; установление связей между выделенными признаками; выведение определения явления с опорой на существенные признаки явления и связи между ними; выделение ведущей педагогической идеи; установление связи данной идеи с существующей педагогической терминологией; иллюстрация правильности идеи и возможности ее распространения на весь комплекс родственных педагогических фактов, явлений [4: с. 68].

В этой логике опишем концепцию тьюторской системы обучения старшеклассников, которая в условиях современной общеобразовательной организации является необходимым условием и фактором результативности ее развития. В самом общем виде тьюторская система обучения, ориентированная на процесс реализации творческого потенциала старшеклассников, определяется нами как скоординированная, управляемая система, выстраиваемая в соответствии с должностными обязанностями тьютора и его функциями — помощника (технолога, консультанта, модератора, организатора учебной деятельности и обеспечения комфортной учебной среды, супервизора, фасилитатора, коуча и др.), и включает самостоятельное определение старшеклассниками их образовательных (профессиональных целей) и средств выстраивания индивидуальной траектории обучения.

Особенностями тьюторской системы обучения старших школьников является то, что она имеет двунаправленный характер, то есть предполагает воздействие как на субъектов образовательного процесса, так и на организационную структуру школы; направлена на создание комфортной обучающей среды, определяет интенсивность, ее насыщенность; связана с эффективностью и качеством образовательной деятельности в той ее части, которая фиксирует развитие обоснованного выбора старшеклассником профессионального и жизненного пути.

При характеристике тьюторской системы обучения старших школьников определяющее значение имеет формулировка ее цели. С учетом теоретического анализа, такую цель можно обозначить как обеспечение комфортной образовательной среды для организации обучения старших школьников, нацеленного на их личностное и социальное развитие через совместную деятельность с тьютором, развитие творческой деятельности, активной жизненной и профессиональной позиции. Концепцию тьюторской системы обучения старших школьников, помимо указанных выше особенностей, составляет также совокупность идей, принципов, положений, которые имеют политеоретическую природу, образуют в своей совокупности некое концептуальное ядро. Тьюторская система обучения старших школьников базируется на ряде методологических подходов. Определяющими среди них являются следующие:

– *системно-деятельностный* подход — ориентирует на овладение средствами анализа, самоанализа, проектирования и осуществления учебной деятельности как целостного процесса;

– *коммуникационно-диагностический* подход — продиктован логикой жизнедеятельности открытых систем, осуществляющих непрерывный обмен информацией через взаимодействие старших школьников с учителями, родителями, другими обучающимися, использования различных технологий коммуникации, включая интернет-технологии;

– *личностно-ориентированный* подход — требует учета многообразных потребностей обучающихся, создания условий, обеспечивающих развитие личности старшеклассников в логике проектирования и реализации индивидуальных траекторий;

– *гуманистический* подход — связан с гуманистической природой образования и гуманистическими ценностями личности.

К основным идеям тьюторской системы обучения старших школьников отнесены идеи персонификации и фасилитативной педагогики.

Персонифицированная система обучения старшеклассников, учитывающая психолого-деятельностные параметры личности и гарантирующая, в случае выполнения предложенных заданий, результат с требуемым качеством, может быть рассмотрена как интерактивная обучающая система при самостоятельном изучении учебных дисциплин и тьюторском сопровождении.

Реализация идей фасилитативной педагогики облегчает процесс приобщения обучающихся к новым знаниям. С.Л. Ромашина отмечает, что «смысл и значение фасилитативной педагогики состоит в изучении эволюции педагогического взаимодействия, поиске путей реализации позиций педагога (ведущий, сведущий, ведомый) комплементарных позициям обучающегося как субъекта (обучающийся, учащийся, учащий). Синхронизация данных позиций обусловлена таким феноменом, как фасилитация, связанным с созданием необходимых условий для свободного жизнепроявления человека в образовании» [7: с. 46].

Учитывая то, что в тьюторской деятельности позиция педагога — это организация встречи обучающегося с культурой, выделяя какие-то элементы культуры, соответствующие субъекту, лично значимые для него, имеющие смысл и ценность, а его назначение — это вписывание культуры в контекст жизненных смыслов обучающегося, в то время как традиционное образование связано с преобразованием смыслов последнего в соответствии со значениями культуры, то становится понятным, почему идеи фасилитативной педагогики столь значимы в тьюторской системе обучения старшеклассников. Далее необходимо отметить, что фасилитативная функция тьютора обеспечивает осмысленное учение, направлена на согласование действий с учебной группой.

Основной эффект фасилитации заключается в создании ситуации безопасности и комфорта, доверия и открытости, успеха и достижений обучающегося. Функция фасилитации в речевом воздействии выражает модальность, направленность педагога на сотрудничество, помощь, является результатом оптимального взаимодействия педагога и обучающегося.

В контексте нашего исследования важно рассмотреть управление педагогическим процессом в тьюторской системе обучения на основе идей фасилитативной педагогики.

Управление педагогическим процессом в современных условиях центрировано на взаимодействии его участников. Ведущим компонентом в обеспечении оптимального уровня взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса является педагогическое воздействие.

В исследованиях Р. Димухаметова, В.Е. Ключко, А.Б. Орлова, С.Л. Ромашиной [2; 3; 6; 7], К. Роджерса<sup>1</sup>, педагогическое воздействие преподавателя оформлено системой функций дидактического коммуникативного воздействия (ДКВ) педагога на студента и группу и рассматривается как эффективная формула управления педагогическим процессом.

Ведущие принципы гуманизации и демократизации в организации современного образовательного процесса выражаются в обеспечении безопасного жизнепрживания обучающихся, актуализации их наличного опыта, инициировании творческой активности и сопровождении индивидуального развития каждого субъекта. Данные задачи могут решаться только в рамках фасилитирующего общения педагога с обучающимся.

Общение в современной образовательной парадигме и в концепции дидактического коммуникативного воздействия (ДКВ) рассматривается как одна из форм педагогического управления, где педагог выступает инициальным звеном всякого содержательного взаимодействия и обеспечивает необходимые условия для развития личности в образовании.

В своих работах А.Б. Орлов выделяет три уровня управления: организационно-мотивационный, когнитивный и операционально-деятельностный [6].

На организационно-мотивационном уровне управления деятельностью обучаемого (основу которого составляет фасилитативно-стимулирующая функция ДКВ, то есть управление на основе ДКВ) педагога и обучающегося связывает, хотя и с разными целями, познание.

Педагог стремится выявить потенциал обучающегося для определения собственной методики воздействия и выбора наиболее эффективных приемов управления учебной деятельностью. Педагог занимает позицию фасилитатора, мотивирует к учебной деятельности, а обучаемый является объектом фасилитации и мотивации. Он включает проблемные задания, в мотивационных условиях которых заложена программа действий обучающихся и предопределены выбор и употребление конкретных учебных средств.

Старший школьник, являясь объектом мотивации получения информации, находится под воздействием педагога-фасилитатора и, доверяя субъекту дидактического коммуникативного воздействия, становится субъектом взаимодействия.

Организационно-мотивационный фактор способствует реализации готовности обучающихся использовать учебные средства как в репродуктивной, так и в продуктивной деятельности.

---

<sup>1</sup> Роджерс К. Межличностные отношения в фасилитации учения / пер. с англ. В. Воробьева // На путях к новой школе. 2001. № 2. | «Технология альтруизма»: Неформальная социотехника и альтернативная педагогика. – URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/2/4> (дата обращения: 08.08.2017).

На когнитивном уровне позиции педагога и обучающегося также меняются: первый выступает в роли коуча-фасилитатора (консультанта), а второй является субъектом познавательной активности. На данном уровне осуществляется последовательная, самостоятельная активность старшеклассника, то есть соуправление на основе коучинга. В этих условиях педагог делает акцент на развивающем консультировании, т. е. осуществляется взаимодействие.

Педагог предлагает проблемные задачи, решение которых не заложено в программу действий старшеклассников. Старшими школьниками самостоятельно вырабатывается алгоритм действий по решению проблемной задачи, но под управлением консультанта. В данной ситуации создаются условия для самоуправления (взаимодействие, познавательная активность, смена репродукции на продуктивную деятельность). Когнитивный уровень способствует готовности и возможности выбрать средства для конкретной учебной задачи.

На третьем, операционально-деятельностном уровне структуры управления — самоуправления — педагог предлагает задания, для выполнения которых требуется поисковая самостоятельная деятельность обучающегося при минимальном управлении со стороны педагога как эксперта.

На этом уровне преобладает самовоздействие, при котором педагог выполняет роль контролера-оценщика, а обучаемый реализует самоуправление.

В самостоятельной деятельности проблемная задача определяет область возможного применения учебных средств, сам же выбор и употребление этих средств, а также способ решения речевых задач определяются самим старшим школьником.

Очень важно учитывать направление фасилитации (характер облегчения процесса решения учебных задач). С изменением роли педагога направленность, характер и степень фасилитации также будут изменяться от уровня к уровню воздействия в следующей последовательности:

- фасилитация субъекта ДКВ инициирует внутреннюю потребность обучающегося и направлена на обеспечение внутренней мотивации в освоении материала;
- фасилитация субъекта соуправления (взаимовоздействие) носит поддерживающий характер, способствует сохранению интереса и побуждает познавательную активность обучающегося;
- фасилитация педагога на уровне самоуправления и содействия носит скрытый, имплицитный характер, обеспечивает условия для самостоятельной продуктивной деятельности и выполняет поддерживающую функцию развития качеств личности обучающегося (самостоятельность, инициативность, рефлексивность мышления, творчество и т. д.).

Исходя из уровневой организации целеполагания, целедостижения, целеизмерения мы можем определить уровни управления в фасилитативной педагогике — традиционное воздействие (управление), взаимовоздействие (соуправление), самовоздействие (самоуправление) [5].

Принцип открытости и гибкости взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется как способность максимально полно воспринимать, учитывать их и быстро реагировать на актуальные изменения каждого индивида и окружающей его среды с целью дальнейшего саморазвития.

Принцип сотрудничества и индивидуального успеха означает создание условий для активизации и интеграции интеллектуального потенциала тьюторов и старших школьников, пробуждение в них инициативы, творчества, стремления к успеху, оригинальности, самостоятельности решений и действий, формирования атмосферы истинной заинтересованности в повышении качества образования.

Принцип субъектно-деятельностной ориентации предполагает, что тьюторы содействуют становлению субъектной позиции старших школьников в образовательном процессе через выбор технологий и условий ее реализации, ускоряющих индивидуально-личностное самоопределение.

Принцип технологичности ориентирует тьюторов и старшего школьника на поиск, разработку и применение простых, удобных, легкоосваиваемых способов и приемов работы с информацией, его реализация может осуществляться по линии использования технических, информационно-коммуникативных, программно-компьютерных средств, карт технологических процессов.

Принцип рефлексивности означает ориентацию и опору на системную рефлексию на всех уровнях учебного процесса, использование соответствующих методов и приемов в виде самоанализа, самообследования, самооценки, выход на системное осмысление взаимосвязи процессов, причинно-следственных связей, определение ключевых факторов и условий их приоритетности и обеспечивающий переход учебной деятельности старшеклассников в режим самоорганизации.

Перечисленные выше подходы, концептуальные идеи, положения и принципы тьюторской системы обучения старших школьников можно рассматривать как систематизирующие, поскольку их совокупность обеспечивает эффективность функционирования и развития соответствующей системы и определяет тип проектируемой педагогической системы взаимодействия тьюторов и старшеклассников в комфортной обучающей среде школы.

### *Литература*

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инж.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 334 с.
2. Димукаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2006. 350 с.
3. Ключко В.Е. Две стратегии управления развитием инновационных процессов в образовании // Педагогический университетский вестник Алтая. 1999. № 2. С. 32–34.
4. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. М., 1996. 312 с.
5. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. 31 с.

6. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике: к 100-летию со дня рождения К. Роджерса // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 64–85.

7. Ромашина С.Л., Майер А.А. Фасилитативная педагогика. Барнаул: Азбука, 2011. 300 с.

### *Literatura*

1. Bezrukova V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: ucheb. posobie dlya inzh.-ped. in-tov i industr.-ped. texnikumov. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1996. 334 s.

2. Dimukametov R.S. Fasilitaciya v sisteme povu'sheniya kvalifikacii pedagogov: dis. ... d-ra ped. nauk. Magnitogorsk, 2006. 350 s.

3. Klochko V.E. Dve strategii upravleniya razvitiem innovacionny'x processov v obrazovanii // Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya. 1999. № 2. S. 32–34.

4. Kochetov A.I. Kul'tura pedagogicheskogo issledovaniya. M., 1996. 312 s.

5. Lebedev O.E. Teoreticheskie osnovy' pedagogicheskogo celepolaganiya v sisteme obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1992. 31 s.

6. Orlov A.B. Chelovekocentrirovanny'j podxod v psixologii, psixoterapii, obrazovanii i politike: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya K. Rodzhersa // Voprosy' psixologii. 2002. № 2. S. 64–85.

7. Romashina S.L., Majer A.A. Fasilitativnaya pedagogika. Barnaul: Azbuka, 2011. 300 s.

*Yu.A. Lyakh*

### **Conceptual Approach to the Development of the Tutoring System of Teaching High School Students**

This article describes the concept of a tutoring system of teaching high school students, which is considered as a coordinated controlled system that ensures the efficacy of the implementation of the multifunctional tutor's activity and the creation of a comfortable learning environment that allows high school students to identify independently their educational (professional) goals and means of building individual learning paths that is based on the ideas of personal approach and pedagogy of facilitation, which takes into account the psychological and activity characteristics of an individual and facilitate the process of familiarizing learners with new knowledge.

*Keywords:* concept; tutor; personal approach (personification); pedagogy; system; principle; high school students.



## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.В. Кудряшёв**

### **Из истории московского образования в годы Первой мировой войны**

В статье рассказывается о системе московского образования, жизни молодого поколения в чрезвычайных социально-экономических условиях Первой мировой войны, о влиянии военной атмосферы на детей.

*Ключевые слова:* Москва; образование; Первая мировая война; патриотизм; сельскохозяйственные дружины учащихся; безнадзорность.

**В** годы Первой мировой войны происходила мобилизация российского общества на удовлетворение потребностей фронта. В условиях войны помещения многих учебных заведений и других просветительных учреждений нередко переоборудовались под госпитали или использовались в иных военных целях. Военным реквизициям подвергались главным образом помещения начальных училищ. Важно отметить, что на протяжении всей войны муниципальные власти с пониманием относились к необходимости передачи школьных помещений под военные нужды. Вместе с тем, учитывая важность учебного процесса, органы местного самоуправления все же стремились к тому, чтобы здания реквизировались армией лишь в самых крайних случаях, главным образом для устройства лазаретов.

По мере продолжения войны реквизиции школьных зданий продолжались. Учебное ведомство не имело никаких правовых оснований влиять на процесс реквизиций школьных зданий, оно вынуждено было ходатайствовать перед военными властями о возвращении неправильно, по его мнению, используемых под военные нужды учебных помещений. Отметим, что в дальнейшем, когда из-за неудачного для России хода военных действий в конце лета 1916 года потребность в учреждении новых лазаретов, либо в расширении уже существующих резко возросла, Министерство народного просвещения было поставлено в известность Верховным начальником санитарной и эвакуационной части о том, что при полной готовности освободить школьные помещения от лазаретов он не только вынужден отказаться от этого

намерения, но, наоборот, предвидит необходимость в увеличении числа учебных заведений, отводимых для этой цели [27: с. 59–62].

При передаче зданий учебных заведений под военные надобности их имущество и личный состав, как правило, размещались либо в наемных помещениях, либо в зданиях соседних школ. В репортаже известной городской газеты «Московский листок» рисуется такая картина: «Школьное население Москвы пришлось “спрессовать”. На одну школу — два комплекта учащихся. Утром занимаются коренные школяры, после обеда — вторая смена, пришельцы из другого района. Конечно, время занятий точно определено часами, но школяры второй очереди обычно являются раньше назначенного времени, вследствие чего у дверей школы образуется “хвост”. Полоса очередей не минула и начальную школу» [21: с. 3]. По данным Общества взаимопомощи учащихся, в московских городских школах с начала войны к началу 1917 г. из 326 начальных муниципальных училищ (168 женских, 151 мужских и 7 смешанных) сдвоено 216 (110 мужских и 106 женских). В этих школах училось 69 615 детей (31 992 мальчика и 69 615 девочек) [16: с. 11]. Объединение школ продолжалось и в 1916/1917 учебном году.

Мировая война положила начало процессу «разложения семьи», который в 1920-е гг. принял лавинообразный характер и выбросил на улицы городов сотни тысяч беспризорных детей. Война буквально с первых дней начала беспощадно разрушать семейные узы. Осенью 1914 г. автор журнала «Дошкольное воспитание» Н. Алексеева отмечала: «Детей, лишенных семейного тепла, заброшенных и обиженных, умирающих от голода и болезней, всегда было много, а теперь их стало еще больше. И эта армия растет» [2: с. 418].

Существенную роль в помощи семьям мобилизованных играли общественные организации — добровольные, самоуправляющиеся и надлежащим образом оформленные объединения, занимавшиеся реализацией проектов в области науки, образования, культуры, социальной защиты, благоустройства и т. п. Как справедливо отмечает А.С. Туманова, общественность была соавтором и самым активным участником патриотических кампаний [26: с. 22].

С началом 17 июля (по старому стилю) 1914 г. всеобщей мобилизации по всей стране возникло движение помощи семьям так называемых запасных (резервистов). Среди этой категории военнотружущих было очень много отцов больших семейств. В Москве по числу запасных лидировали окраинные рабочие районы: Лефортово, Сущёво и район Пятницкой улицы. 18 июля (по старому стилю) прошло собрание представителей участковых попечительств о бедных. Эти учреждения, являвшиеся основным органом городского управления по вопросам благотворительности, приступили к реализации плана поддержки семей военнотружущих [4: с. 4]. Так, к осени 1914 г. у Бутырской заставы Москвы — в месте скопления городской бедноты — Сущёвское попечительство организовало в местном парке приют и ясли для детей и семей солдат. В деревянном доме, отведенном для этих нужд, на первом этаже размещались детский сад и ясли для 25 детей, чьи матери трудились

на фабриках. На втором этаже — небольшое семейное общежитие, чье наличие организаторы считали принципиальным: не разлучать матерей и детей, создавать по возможности ощущение семейного уюта. Но каждая комната была переполнена: там проживали сразу по две семьи. Часто женщины там же выполняли и надомную работу — шитье, служившую их основным заработком [17: с. 539–540]. Постепенно такие же учреждения стали возникать и в других районах Москвы. Осенью 1914 г. депутаты Московской городской думы выступили с заявлением о необходимости «культурно-воспитательной деятельности среди беднейшей части подрастающего населения Москвы». Все дети Москвы рассматривались как лица, пострадавшие от войны и поэтому нуждавшиеся в особой защите. Если одни дети страдали потому, что остались без отцов и братьев, то другие оттого, что были заброшены, забыты, лишены воспитательного влияния. Предлагалось создавать так называемые очаги не только для дошкольников, но и для подростков [10: с. 17–18].

Наряду с официальными муниципальными организациями в программе помощи солдатским детям принимали участие и общественные организации.

Расскажем об основных из них.

1. Накануне войны, в мае 1914 г. был учрежден Союз районных обществ попечения об учащихся детях. Председателем правления союза был избран князь Михаил Владимирович Голицын, товарищем (заместителем) председателя — Николай Владимирович Чехов. Одной из первых забот союза стала помощь обществам в изыскании материальных средств в связи с сокращением их в обстоятельствах начавшейся Первой мировой войны. Союз вышел перед городской думой с ходатайством, на которое она откликнулась. В течение 1915 и 1916 гг. из специальных сумм, ассигнованных городом на военные нужды, районным обществам попечения было выделено 112 484 руб. «Работа в учреждениях для внешкольного воспитания и образования детей, — писал по этому поводу Н.В. Чехов, — есть школа общественной деятельности для всех в ней участвующих, есть прямой для них путь внести и свое горчичное зерно в общую сокровищницу прогресса нашей Родины. И это будет то самое горчичное зерно, которое, посеянное на благодатной почве детской души, принесет плод сторицею... Долг союза вызвать и организовать целое общественное движение в этом направлении. Оно уже началось, а союз — самая удобная форма для направления его в надлежащее русло» [28: с. 6].

2. Вопросы внешкольного воспитания и обучения приобрели особую актуальность в обстоятельствах военного времени. В январе 1915 г. в городскую думу было внесено заявление ее гласных С.В. Бахрушина (приват-доцента Московского университета) и А.Д. Алферова (преподавателя женской гимназии) о необходимости выработки мер культурного воздействия на массы. С.В. Бахрушин подчеркивал необходимость служения подрастающему поколению не только на словах и не только устройством учреждений, но и личной повседневной работой с детьми. Бахрушин говорил о дефиците в детской

жизни простого общения с добрыми и интеллигентными людьми. В 1915 г. дед С.В. Бахрушина, почетный гражданин Москвы Александр Алексеевич Бахрушин, пожертвовал городу 500 тыс. руб.: часть — на городской Народный дом, в котором согласно воле жертвователя должны были быть помещения для игр и разумных развлечений детей и подростков, библиотека с читальней; часть — на постройку здания учебно-ремесленной мастерской. В состав попечительного совета учреждений Бахрушин просил включить пожизненно сына своего Алексея Александровича и внука Сергея Владимировича [14: с. 72–73].

Среди различных искренних и полезных начинаний отдельных лиц и обществ С.В. Бахрушин особенно выделял деятельность союза районных обществ попечения как первую попытку организовать в Москве планомерно и в широком масштабе попечение о подрастающем поколении. «Задачи перед союзом обширные и ответственные, — писал он, — и с каждым годом существования обществ попечения об учащихся детях их первоначально скромные цели расширяются и приобретают значение государственных». С.В. Бахрушин призывал все московское общество ближе подойти к этому большому делу, подойти с чувством уважения к опекаемым и сознанием своего долга перед подрастающим поколением.

В ноябре 1915 г. Союзом районных обществ попечения об учащихся детях был организован кружечный сбор с благотворительных продаж цветка гвоздики, имевший крупный успех. Были не просто собраны деньги (около 26 тыс. руб.), но и широкие слои населения познакомились с задачами внешкольных занятий с детьми и подростками. Изданная союзом однодневная газета «Дети — наша надежда» разошлась по Москве в десятках тысяч экземплярах [1: с. 6; 14: с. 72].

Московское муниципальное самоуправление, городские учительские организации оказывали помощь педагогам-беженцам, их семьям, эвакуированным из западных регионов Российской империи. Московские власти ассигновали через Бюро общественной помощи сумму, размер которой в разное время колебался от 9 до 15 рублей на человека. Распределение этой суммы было поручено учительской комиссии. Представители комиссии посещали семьи коллег, учитывая их реальное материальное положение. В особых случаях к городским выплатам добавлялись и дополнительные средства из фондового капитала комиссии, пополнявшегося ежемесячными взносами московских городских учителей и других муниципальных служащих. Московская учительская комиссия также оказывала помощь и преподавателям-беженцам, жившим в провинции. Аналогичное обследование на местах проводили либо уполномоченный Московского комитета Всероссийского педагогического общества, либо лектор этой организации [8: с. 1].

В годы Первой мировой войны у детей, а особенно у подростков, повысился интерес к народам и странам, к их истории и географии. Большое влияние на детское сознание оказывали различные формы патриотической пропаганды. Война, к сожалению, породила настоящий обвал бульварной, лубочной,

«народной патриотической» литературы. Одной из самых многочисленных групп потребителей этой примитивной литературы были дети, в особенности дети из семей самых демократических слоев населения: фабрично-заводских рабочих, ремесленников, прислуги и т. п. Все приемы лубка — хлесткая, острая форма изложения, «забавные» иллюстрации-карикатуры, тривиальные, легко запоминающиеся стишки и частушки — хорошо соответствовали уровню детского восприятия [3: с. 52–53]. Издания для детей также начали активно эксплуатировать военную тему. При этом многочисленные детские журналы обычно просто перепечатывали неадаптированный материал периодической печати, украшенный патриотическими картинками. Е. Иорданская в обзоре детской печати пришла к выводу: «Заметки о войне, выбранные из газет, носят пестрый, недостаточно продуманный характер. Что возмутительно... — это карикатуры... Шутки и рисунки плоски, дешево остроумны и несколько не смешны» [11: с. 663–664]. Однако не только лубочная и бульварная пресса оказывала влияние на воспитание детей и подростков. «С самого начала войны дети жадно кидаются на газеты, — писал обозреватель журнала «Русская мысль» А. Обухов, — и газеты вообще начинают играть большую роль в их жизни...» [19: с. 90]. Н.А. Малиновский, постоянный автор авторитетного журнала «Русская школа», отмечал: «Дети с жадностью читают телеграммы, газеты и упиваются разговорами о войне» [13: с. 65].

Среди московских педагогов были и те, которые пытались с помощью нестандартных приемов, новых форм организации внешкольной работы влиять на интеллектуальное становление подростков, корректируя их вкусы и предпочтения. К такой внеучебной деятельности относилось создание своеобразных подростковых лекториев, проведение, как писали в начале XX в., «рассказов и бесед» для подростков. В Москве «рассказывание» началось в 1912–1913 гг. по инициативе известного деятеля внешкольного образования А.У. Зеленко. Начиная эту работу, педагог использовал опыт Англии и США. Занятие строилось таким образом, чтобы подростки не только слушали докладчика, рассказывавшего об интересном историческом событии, стране, легенде, но и могли все вместе обсудить эту тему, опираясь на прочитанные книги, рекомендованные лектором. Таким образом, вступительный рассказ взрослого перерастал в общую дискуссию, стимулируя познавательную активность подростков. Работа А.У. Зеленко и его единомышленников началась в Грибоедовской библиотеке. К осени 1914 г. сложился небольшой «кружок рассказчиков», который проводил беседы с детьми в библиотеках по всему городу. В годы войны благодаря содействию депутатов городской думы кружок получил официальный статус в качестве комиссии по устройству бесед с подростками при Центральном бюро помощи жертвам войны. В комиссии было 20 членов, их число росло. Военная комиссия городской думы отпустила на организацию работы с подростками 12 900 рублей. Благодаря целевому финансированию «рассказчик» стал получать 5 рублей за час

работы, а его ассистент — 2 рубля. С января по март 1915 г. было проведено около 75 рассказов и бесед с 4500 детьми от 13 до 16 лет. По городу развешивались афиши, в которых сообщалось о проведении бесплатных бесед. Темы встреч были связаны по преимуществу с народами и странами, затронутыми войной [25: с. 3–4].

3. Не смогло остаться в стороне от благотворительных, патриотических акций и известнейшее московское педагогическое общество «Детский труд и отдых» во главе с С.Т. Шацким. Впоследствии сам педагог вспоминал: «Во время войны в связи с необходимостью обслуживать огромное количество детей, отцы которых ушли на фронт, запросы на массовую педагогику значительно усилились».

Ясли, детский сад и вечерняя школа, располагавшиеся в здании общества в Вадковском переулке, 1 октября (по старому стилю) 1914 г. были открыты для детей фронтовиков. Предполагаемая численность воспитанников с учетом имеющихся в распоряжении общества средств была определена в 150 человек. Но руководство «Детского труда и отдыха» рассчитывало вдвое увеличить прием детей с учетом возможных пожертвований [6: с. 600]. С.Т. Шацкий и его сотрудники продолжали работу, начатую в 1905 г. обществом «Сетлемент». В начале 1915 г. в центре успешно функционировал детский сад во главе с Л.К. Шлегер. Его посещали 75 детей, разделенных на группы по 10–12 человек. Сотрудники детского сада пользовались обширной библиотекой, в которой были книги и на иностранных языках. Реализовывались популярные в начале XX в. идеи свободного воспитания. Воспитатели отмечали: «Наша задача не учить, не давать знания, а дать детям детство. Если можно уловить у нас систематичность, то только в наблюдениях и выводах» [7: с. 41]. Работа детского сада была основана на игровой активности детей. Важным направлением дошкольного развития было эстетическое воспитание: «Для нас музыкальная и художественная жизнь детей не фраза, а действительность» [7: с. 43]. Для оздоровления городских детей была создана летняя колония детского сада в Подмосковье. Были открыты ясли (25 детей) и медицинская амбулатория.

В здании в Вадковском переулке работала и экспериментальная частная школа. Она была небольшая по численности (15–20 учащихся) и формально не входила в «Детский труд и отдых».

Ведущими направлениями воспитания в обществе были коллективный труд, самообслуживание, самоуправление. Работали ткацкие, швейные, сапожные, столярные, переплетные мастерские. Эти «древние виды» ремесла, по мнению сотрудников, наилучшим образом подходили для детского развития: «Дети переживают историю человечества и знакомятся с важностью и распространенностью по земле и каждого материала, и каждого труда». Поэтому основными темами развивающих бесед с воспитанниками были исторические.

На кухне, которой заведовала 17-летняя воспитанница, ежедневно готовили обеды для 450 детей из солдатских семей. Прислуги не было, дети сами дежурили в столовой.

В перспективе сотрудники общества намеревались создать детский кооператив, связанный с Сущёвским районом Москвы: «Мы будем варить пищу и печь хлеб за дешевую плату для семейств тех детей, которые будут ходить в наш дом». Таким образом реализовывался основной принцип работы «Сетлемента» — досугового развивающего центра, влияющего на окружающую социальную среду: «Это свяжет наше дело с нашими соседями, без чего продуктивная работа невозможна» [7: с. 43]. Эти идеи были высказаны в книгах американца Д. Дьюи и получили свое развитие в опыте работы С.Т. Шацкого и его единомышленников А.У. Зеленко, Л.К. Шлегер и других.

Деятельность центра С.Т. Шацкого успешно продолжалась и в 1916 г. На кухне уже готовили до 500 обедов в день. Посетители отмечали специальные низкие плиты, приспособленные для дежурных воспитанников [20: с. 215]. Удалось обзавестись и собственной хлебопекарней, которой дети очень гордились. Функционировала даже метеостанция, на основе которой занимался кружок «любителей знания неба». Посетители удивлялись, насколько серьезно относились дети к своим обязанностям. Успешно развивалось самоуправление: «Общие трудовые интересы, общие вопросы, требующие и совместного разрешения, привели детей без всякого нажима со стороны взрослых к мысли об устройстве общих собраний, на которых обсуждаются все назревшие вопросы и принимаются решения, вырабатываются правила, которым строго подчиняются все, как взрослые, так и дети». Например, без разрешения хозяев работники одной мастерской не могли заходить на территорию другой рабочей площадки. Корреспондент в заключении своего очерка делал вывод: «Может быть, и несомненно, даже, что в этом детском доме есть недостатки, если ближе ознакомиться с ним, но все же уходишь оттуда с хорошим, радостным чувством. Тут создается что-то новое, тут источник нового опыта, новых знаний, пытливых сомнений и светлых исканий» [20: с. 218].

Но не все в деятельности детского центра было столь безоблачно. С.Т. Шацкий и его коллеги по педагогической организации выступили с неоднозначными, нонконформистскими идеями: «Передо мною стояла чрезвычайно большая задача, которую со значительными затруднениями мне все же удалось выполнить, а именно; уберечь детей от шовинистического угара, от возбуждения ненависти к немцам, что было в то время довольно сильно распространено в широких демократических кругах нашей общественности». Педагоги центра Шацкого принципиально отстаивали свои взгляды: «Эта позиция в значительной степени изолировала и меня и моих товарищей от общего потока и общественно-педагогической работы». С.Т. Шацкий признавал сложность положения: «Если при закрытии “Сетлемента” против нас вооружались “Союз русского народа”, монархисты и охранное отделение, то теперь можно было отметить значительное недовольство нами не только среди людей, которые могли бы давать на ведение дела деньги, но и среди педагогов, демократически настроенных». С.Т. Шацкий вспоминал о неоднозначной реакции общественности в военные годы

по отношению к взглядам сотрудников «Детского труда и отдыха»: «Наш кружок занимал изолированную позицию в целом ряде вопросов: в вопросах методических, связанных с работой экспериментальной школы, в работе детского сада и в вопросах подготовки педагогов, за которую мы серьезно взялись. В самом деле, было чрезвычайно трудно удержаться на позиции опытного дела, на позиции изучения его в то время, когда жизнь в связи с войной выдвигала как раз свертывание всех работ подобного порядка, выдвигая практические задачи массового обслуживания детей в атмосфере военного угара. Основные упреки, которые нам приходилось выслушивать, касались именно того, что мы настроены против массовой работы, т. е. работы жизненной, практической, и занимаемся в такое трудное время работой узко теоретической, носящей принципиально опытный характер. В сущности, мы не хотели принимать участия в военном угаре».

С.Т. Шацкий и его единомышленники приняли участие и в работе педагогических курсов при университете имени Шанявского. Коллеги Шацкого выступали против массовой подготовки специалистов во время чтения точных лекций: «Мы постоянно указывали на то, что огромное количество слушателей, несколько сот, для которых нужно было читать эти лекции, нас совершенно не удовлетворяло». Тем не менее единомышленникам С.Т. Шацкого удалось разработать свою программу по подготовке педагогических кадров: «Особенностью программы курсов было, то, что в нее в значительной степени входил тот материал, который является результатом практической работы самих слушателей; особенностью метода было то, что слушателям предлагалось заниматься главным образом анализом этого жизненного материала под нашим руководством и самостоятельно нащупывать те выводы, к которым должен был их толкать этот жизненный материал. Мы предлагали нашим молодым товарищам тот метод работы над собой, который мы сами применяли в течение долгих лет к себе». С.Т. Шацкий с удовлетворением отмечал: «В результате мы приобрели довольно большое количество товарищей, с которыми мы могли работать в наших учреждениях, и через них завязали связи с детскими учреждениями и в Москве и в провинции» [29: с. 59–61].

С самого начала мировая война резко изменила темп и ритм жизни детей и подростков. Интерес юного поколения к начавшейся войне был необычайно высок. Он захватил детей всех общественных слоев, всех возрастов, начиная с трех лет, но, конечно, в максимальной степени — школьников. Война ворвалась как освежающий порыв ветра в монотонную, однообразную, рутинную жизнь школы. Она оказала на школьника стимулирующее и тонизирующее действие. Возникло новое чувство ответственности, общего долга. Проснулась жажда какой-то кипучей, лихорадочной деятельности. До войны ни в школе, ни в семье ребенок не находил того, что делает интересной детскую жизнь — постоянного движения, разнообразия, быстрой смены впечатлений. Война принесла все это в избытке, и дети, скучавшие ранее в рутине школьной и семейной повседневности, сразу ожили. Они инстинктивно почувствовали,

что открылось новое поприще для приложения избытка не нашедших применения духовных и физических сил. Они провожали на фронт войска в дни массовой мобилизации, переписывались с солдатами, встречали первых раненых. Возникла и стихийная тяга к непосредственному участию в деятельности, направленной на нужды войны, к содействию воюющим взрослым. Это проявилось в активной, добровольной помощи раненым в госпиталях, в изготовлении и отправке на фронт подарков, в сборах в пользу раненых и инвалидов [3: с. 49–50].

Затяжной характер войны, нарастание продовольственных трудностей, сокращение посевных площадей и, главное, острая нехватка рабочих рук в деревне стали причиной того, что весной 1915 г. ряд известных общественных деятелей, а также родительские комитеты некоторых учебных заведений выступили в печати с призывами к учащейся молодежи принять активное участие в полевых работах. В частности, решение о подобном обращении было принято на заседании Петроградского родительского кружка. «Придите же вы с вашими молодыми силами на помощь Родине, возьмите в руки лопату, косу, серп, кому что по силам и... станьте ближе к земле и к нашему трудовому крестьянству и облегчите работу осиротевшим семьям», — указывалось в воззвании кружка. В обращении подчеркивалось, что любая помощь подрастающего поколения России важна и дорога: «За каждое ваше ласковое слово будет вам безгранично благодарен так много делающий, но так мало требующий русский солдат» [9: с. 81–82]. Министерство народного просвещения выпустило циркулярное предложение от 6 июня (по старому стилю) 1915 г. за № 25716 по организации дружин из учащихся [15: с. 658].

Ответом на эти обращения стало образование новых трудовых дружин, причем не только в сельскохозяйственных школах, но и во многих гимназиях, реальных училищах, других учебных заведениях, обычно весьма далеких от сельского хозяйства. Осенью 1915 г. на первом после летнего перерыва заседании Петроградского родительского кружка был сделан доклад о работе дружин. В заключении доклада было отмечено: «Молодежь доказала, что она умеет добросовестно относиться к взятым на себя обязательствам, что умеет переносить спокойно всякие лишения; мало того, она показала свою способность организовать, свое умение применяться к обстоятельствам, свою готовность скромно работать на пользу родине» [22: с. 99].

Не осталась в стороне от этой патриотической инициативы и Москва.

В июне 1915 г. помощник попечителя Московского учебного округа В.М. Терентьев направил циркуляр начальникам мужских средних общеобразовательных и промышленных учебных заведений, директорам учительских семинарий и институтов и директорам народных училищ Московского учебного округа, призывая их лично содействовать организации дружин из учащихся «вверенных им учебных заведений, поставив таковые под непосредственное начальство кого-либо из преподавательского персонала». Были

и объединенные дружины из представителей нескольких учебных заведений. Руководство учебных заведений должно было контактировать с губернскими и уездными властями, координируя работу учащихся [15: с. 658–659].

Трудовые объединения московских старшекласников насчитывали в среднем 10–15 человек. Для оповещения об организуемых при школах дружинах в газетах были размещены объявления. Многие из живущих на дачах учеников оказывали помощь нуждающимся крестьянским семьям на местах, о чем письменно директоров школ уведомили некоторые из родителей. Основной период работы дружин пришелся на первую половину августа. Школьники пахали, молотили, боронили, копали картофель и вывозили урожай в хранилища Московского уезда.

Московская уездная управа позитивно оценила работу ученических дружин. Были отмечены учащиеся 2-й и 6-й мужских гимназий, гимназии В.Д. Касицына, реального училища при евангелическо-лютеранской церкви св. Петра и Павла, и Марьино-Рощинского высшего начального училища. Так, Озерецкое попечительство о бедных выразило через уездную управу «свою искреннюю и глубокую благодарность всем членам дружины, работавшей в районе этого попечительства» [15: с. 895]. Уездная администрация, «признавая эту форму помощи населению весьма желательной», пришла к выводу, что организация сельскохозяйственных дружин в 1916 г. «заслуживала бы более планомерной и широкой постановки». Для этого было необходимо уведомить начальство учебных заведений о том содействии, которое могло бы быть оказано дружинам со стороны уездного земства. В связи с этим руководство Московского учебного округа было оповещено о том, что управа через свою агрономическую организацию «могла бы взять на себя заботу о наиболее целесообразном использовании труда дружин путем направления их в те местности, где в этом представлялась бы наибольшая потребность, и путем руководства работами на местах» [15: с. 895].

В 1916 г. движение сельскохозяйственных дружин приняло более массовый, систематический и планомерный характер. Значительно расширились его географические рамки. Практически в каждой губернии европейской части России в весенне-летний период 1916 г. работало как минимум несколько сотен учащихся, объединенных в дружины и артели. Имелись они и во многих регионах на окраинах империи.

4. Министр народного просвещения П.Н. Игнатьев в циркулярном предложении от 17 февраля (по старому стилю) 1916 г. за № 1350 отмечал, что опыт организации трудовых дружин из учащихся-добровольцев принес определенные плоды. И они заключались не только в помощи по уборке урожая, но и в знакомстве подрастающего поколения с реалиями жизни села, «с основной отраслью нашего народного хозяйства — земледелием». В новом циркуляре за № 3952 от 27 апреля (по старому стилю) 1916 г. эта тема была продолжена. П.Н. Игнатьев подробно раскрывал воспитательное значение сельскохозяйственного труда для городских подростков [15: с. 900]. Министр

подчеркивал, что, опираясь на этот опыт, на полученное у крестьянства доверие, следует продолжать формирование молодежных дружин. Руководитель учебного ведомства призывал обратить внимание на координацию действий с местными властями, общественными организациями.

Обращение министра народного просвещения и попечителя Московского учебного округа об организации из учащихся трудовых дружин для сельскохозяйственной помощи семьям лиц, призванных на военную службу, нашло широкий отклик даже в учебных заведениях, эвакуированных в Москву из зоны боевых действий. Летом 1916 г. 12 учеников 6-й Варшавской мужской гимназии и 4 ученика Варшавского реального училища полтора месяца работали на крестьянских полях, помогая семьям призванных на войну [15: с. 901].

Количественному росту сельскохозяйственных дружин в общероссийском масштабе в немалой степени способствовала широкая пропаганда их деятельности в центральных и местных изданиях. Так, газета «Московский листок», анализируя опыт деятельности ученических объединений, весной 1916 г. писала: «Помощь учащейся молодежи крестьянам в полевых работах... теперь принимает строго организованный характер» [18: с. 35]. Активная работа старшеклассников в сельской местности вызвала интерес даже со стороны Николая II. Высоко оценивая их патриотический порыв, выражая благодарность членам дружин за их добровольный труд, царь особо выделял воспитательное значение подобного опыта: «...Ничто не может более благотворно влиять на юношей, как сближение с крестьянами в обстановке их трудовой сельской жизни» (цит. по: [22: с. 34]).

Таким образом, годы Первой мировой войны были ознаменованы возникновением и развитием масштабного патриотического движения российской учащейся молодежи. Охватив множество юных россиян, оно стало не только важным фактором развития образования в военные годы, но и заметным явлением социальной жизни.

Несмотря на принимаемые меры, в годы Первой мировой войны происходил рост детской безнадзорности. Ситуация ухудшилась в связи с наплывом в Москву беженцев из западных регионов Российской империи (см.: [5: с. 134–141]). Дело было в качественно новом характере явления безнадзорности, порожденного войной. В то время как мужчины гибли на фронте, женщины, особенно из рабочих семей, вынуждены были занять их место в деле добывания материальных средств. Огромная масса детей в городах оказалась предоставлена сама себе, семью во многом стала заменять улица. Атмосфера военного времени приобрела угрожающий делу народного образования характер. По отчетам Училищного совета видно, что, например, в 1916/1917 учебном году в четвертых классах начальных школ обучалось только 3720 человек, что составляло 23,5 % от числа обучавшихся в первом классе. Это означало, что до  $\frac{3}{4}$  детей, поступивших в школу, уходило, не окончив ее [12: с. 365]. К 1917 г. усилилась социальная напряженность. Общее собрание Московского общества грамотности вынесло следующее постановление:

«Особый ущерб принесло сдваивание школ, которое является совершенно недопустимым в виду наличности в Москве роскошных ресторанов, кинематографов, кафешантанов, театров легкого жанра и домов-особняков, не реквизированных на нужды войны» [23: с. 8].

Таким образом, Первая мировая война остановила развитие сети начальных школ Москвы: лучшие здания были заняты под лазареты и госпитали, занятия проводились в две-три смены; из-за расстройств транспорта школы не имели топлива, заработная плата учителям и обслуживающему персоналу выплачивалась нерегулярно (см.: [15; 24]). Несмотря на увеличение числа школ в предвоенный период, далеко не все дети школьного возраста могли получить начальное образование.

Первая мировая война явилась событием, оказавшим огромное влияние не только на детское сознание, трансформацию социальных и моральных представлений детей и подростков, но и в значительной степени изменившим условия их жизни, быта, семейные связи и родственные отношения. Все это в конечном счете способствовало формированию нового, военного поколения, сильно отличавшегося по своему жизненному опыту от поколений мирного времени.

### *Литература*

1. А.Т. Работа с детьми районных обществ попечения г. Москвы во время войны // Школа и жизнь. 1916. № 33. С. 5–7.
2. Алексеева Н. Война и дети // Дошкольное воспитание. 1914. № 6. С. 418–420.
3. Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека». СПб: Дмитрий Буланин, 2003. 238 с.
4. Бахрушин С.В. Деятельность московских городских попечительств о бедных в связи с войной // Известия Московской городской думы. 1915. № 3. С. 1–17.
5. Бахурин Ю.А. Одиноким с Родины. Дети-беженцы Первой мировой в Московской губернии // Родина. 2013. № 8. С. 134–141.
6. В московском обществе «Детский труд и отдых» // Дошкольное воспитание. 1914. № 8. С. 599–600.
7. В московском обществе «Детский труд и отдых» // Дошкольное воспитание. 1915. № 1. С. 41–43.
8. Вахтерова Э. Помощь учащим — жертвам войны (Работа Москвы в 1916 г.) // Школа и жизнь. 1917. № 1. С. 1–2.
9. Заседание Родительского кружка 2 мая 1915 г. // Известия Петроградского Родительского кружка. 1915. № 3. С. 82–84.
10. Заявление гласных Московской городской думы // Для народного учителя. 1914. № 17–18. С. 40–41.
11. Иорданская Е. Детские журналы и война // Дошкольное воспитание. 1914. № 9. С. 660–676.
12. История Москвы: в 6 т. Т. 4: Период разложения крепостного строя. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. 872 с.
13. Малиновский Н.П. Война и дети // Русская школа. 1914. № 11. С. 60–74.
14. Меньшикова Е.А. Районные общества попечения об учащих детях Москвы // Начальная школа. 1991. № 7. С. 68–73.

15. Москва в годы Первой мировой войны. 1914–1917 гг.: Документы и материалы. М.: ГБУ «ЦГА Москвы», 2014. 1104 с.
16. Московские городские школы во время войны (Общество взаимопомощи учащихся в начальных училищах М.Г.С.) // Народный учитель. 1917. № 7. С. 11–14.
17. *Н.Б.* Приют для семей запасных в Москве // Дошкольное воспитание. 1914. № 7. С. 539–540.
18. О трудовых дружинах учащихся // Московский листок. 1916. № 79. (6 апреля). С. 4.
19. *Обухов А.* Война и дети // Русская мысль. 1914. Кн. X. С. 88–93.
20. *Огронович В.* Детский дом о-ва «Детский труд и отдых» в Москве // Призрение и благотворительность в России. 1916. № 5. С. 214–218.
21. Очередь у дверей школы // Московский листок. 1916. № 12. (12 января). С. 3.
22. Первые шаги по пути организации трудовых дружин учащейся молодежи // Известия Петроградского родительского кружка. 1915. № 3. С. 89–100.
23. Родительские комитеты // Школа и жизнь. 1917. № 4–5. С. 8.
24. Смета городских расходов по народному образованию на 1915 год // Известия Московской городской думы. Отдел «Народное образование». 1914. № 12. С. 22–26.
25. *Тихий А.* Рассказы и беседы для подростков г. Москвы // Школа и жизнь. 1915. № 45. С. 3–4.
26. *Туманова А.С.* Общественные организации России в годы Первой мировой войны (1914 – февраль 1917 г.). М.: Политическая энциклопедия, 2014. 327 с.
27. *Фомичев И.В.* Школа и просвещение в России в условиях войны и революции. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2001. 363 с.
28. *Чехов Н.В.* Очередные задачи союза обществ попечения об учащихся детях // Известия Московской городской думы. Отдел «Народное образование». 1915. № 1–2. С. 1–6.
29. *Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 504 с.

### *Literatura*

1. *A.T.* Rabota s det'mi rajonny'x obshhestv popечeniya g. Moskv'y' vo vremya vojny' // Shkola i zhizn'. 1916. № 33. S. 5–7.
2. *Alekseeva N.* Vojna i deti // Doshkol'noe vospitanie. 1914. № 6. S. 418–420.
3. *Balashov E.M.* Shkola v rossijskom obshhestve 1917–1927 gg. Stanovlenie «novogo cheloveka». SPb: Dmitrij Bulanin, 2003. 238 s.
4. *Baxrushin S.V.* Deyatel'nost' moskovskix gorodskix popечitel'stv o bedny'x v svyazi s vojnoj // Izvestiya Moskovskoj gorodskoj dumy'. 1915. № 3. S. 1–17.
5. *Baxurin Yu.A.* Odinokie s Rodiny'. Deti-bezhency' Pervoj mirovoj v Moskovskoj gubernii // Rodina. 2013. № 8. S. 134–141.
6. V moskovskom obshhestve «Detskij trud i otdy'x» // Doshkol'noe vospitanie. 1914. № 8. S. 599–600.
7. V moskovskom obshhestve «Detskij trud i otdy'x» // Doshkol'noe vospitanie. 1915. № 1. S. 41–43.
8. *Vaxterova E'.* Pomoshh' uchashhim — zhertvam vojny' (Rabota Moskv'y' v 1916 g.) // Shkola i zhizn'. 1917. № 1. S. 1–2.
9. Zasedanie Roditel'skogo kruzha 2 maya 1915 g. // Izvestiya Petrogradskogo Roditel'skogo kruzha. 1915. № 3. S. 82–84.

10. Zayavlenie glasnny'x Moskovskoj gorodskoj dumy' // Dlya narodnogo uchitelya. 1914. № 17–18. S. 40–41.
11. *Iordanskaya E.* Detskie zhurnaly' i vojna // Doshkol'noe vospitanie. 1914. № 9. S. 660–676.
12. *Istoriya Moskvy': v 6 t. T. 4: Period razlozheniya krepostnogo stroya.* M.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1954. 872 s.
13. *Malinovskij N.P.* Vojna i deti // Russkaya shkola. 1914. № 11. S. 60–74.
14. *Men'shikova E.A.* Rayonny'e obshhestva popecheniya ob uchashhixsya detyax Moskvy' // Nachal'naya shkola. 1991. № 7. S. 68–73.
15. Moskva v gody' Pervoj mirovoj vojny'. 1914–1917 gg.: Dokumenty' i materialy'. M.: GBU «TSGA Moskvy'», 2014. 1104 s.
16. Moskovskie gorodskie shkoly' vo vremena vojny' (Obshhestvo vzaimopomoshhi uchashhix v nachal'ny'x uchilishhax M.G.S.) // Narodny'j uchitel'. 1917. № 7. S. 11–14.
17. *N.B. Priyut* dlya semej zapasny'x v Moskve // Doshkol'noe vospitanie. 1914. № 7. S. 539–540.
18. O trudovy'x družinax uchashhixsya // Moskovskij listok. 1916. № 79. (6 aprelya). S. 4.
19. *Obuxov A.* Vojna i deti // Russkaya my'sl'. 1914. Kn. X. S. 88–93.
20. *Ogronovich V.* Detskij dom o-va «Detskij trud i otdy'x» v Moskve // Prizrenie i blagotvoritel'nost' v Rossii. 1916. № 5. S. 214–218.
21. Ochered' u dverej shkoly' // Moskovskij listok. 1916. № 12. (12 yanvary). S. 3.
22. Pervy'e shagi po puti organizacii trudovy'x družin uchashhejsya molodezhi // Izvestiya Petrogradskogo roditel'skogo kruzhka. 1915. № 3. S. 89–100.
23. Roditel'skie komitety' // Shkola i zhizn'. 1917. № 4–5. S. 8.
24. Smeta gorodskix raschodov po narodnomu obrazovaniju na 1915 god // Izvestiya Moskovskoj gorodskoj dumy'. Otdel «Narodnoe obrazovanie». 1914. № 12. S. 22–26.
25. *Tixij A.* Rasskazy' i besedy' dlya podrostkov g. Moskvy' // Shkola i zhizn'. 1915. № 45. S. 3–4.
26. *Tumanova A.S.* Obshhestvenny'e organizacii Rossii v gody' Pervoj mirovoj vojny' (1914 – fevral' 1917 g.). M.: Politicheskaya e'nciklopediya, 2014. 327 s.
27. *Fomichev I.V.* Shkola i prosveshhenie v Rossii v usloviyax vojny' i revolyucii. Voronezh: Voronezh. gos. ped. un-t, 2001. 363 s.
28. *Chexov N.V.* Ocheredny'e zadachi soyuza obshhestv popecheniya ob uchashhixsya detyax // Izvestiya Moskovskoj gorodskoj dumy'. Otdel «Narodnoe obrazovanie». 1915. № 1–2. S. 1–6.
29. *Shatskij S.T.* Pedagogicheskie sochineniya: v 4 t. T. 1. M.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1962. 504 s.

### **A.V. Kudryashev**

#### **On the History of Moscow Education in the Years of the First World War**

The article tells about system of Moscow education, life of the younger generation in the extraordinary socio-economic conditions of the First World War, about the influence of military atmosphere on children.

*Keywords:* Moscow; education; First World War; patriotism, agricultural brigades of schoolchildren; neglect.

**И.В. Вачков,  
М.Г. Галиева**

## **Становление представлений о психологической помощи детям с психическими заболеваниями в период с конца XIX века по 30-е годы XX века**

В статье предпринимается попытка системного описания подходов, моделей терапии, данных об эффективности того или иного метода в работе с детьми с психопатологиями в период развития психологии как науки (с конца XIX века по 30-е годы XX века). Делается вывод о постепенной смене представлений о психологической помощи детям с психопатологиями в процессе развития психологии как науки — от представлений о ребенке с психопатологиями как объекте воздействия к представлению о нем как о субъекте терапевтического процесса.

*Ключевые слова:* история психологии; детская психотерапия; детская патопсихология; психологическая помощь; дети с психическими нарушениями; методы психотерапии.

**А**нализируя опыт психологической помощи детям в историческом контексте, невозможно оставить без внимания и полноценного анализа сами представления о детях с аномалиями психического развития, бытующие в ту или иную эпоху, в тот или иной период эволюции психологической науки. Важными критериями анализа в данном случае являются общие принципы того или иного психотерапевтического подхода, используемого метода, а также личностно-профессиональная позиция психотерапевта, его представление о терапевтическом процессе и об отношениях с маленьким пациентом.

В различные культурные эпохи на определенных этапах развития психологии в разных странах пути психологической помощи детям исследовались многими авторами, как правило, практикующими детскими психиатрами и психотерапевтами [1; 3; 9; 10; 14; 16; 17; 19; 20; 21]. В зависимости от того,

какая философская, антропологическая парадигма реализуется в тот или иной исторический период, меняются и взгляды специалистов на детей, страдающих патологией, а также на пути помощи им. В эпоху модерна классическим принципом взрослой психотерапии являлась противопоставленность субъекта (врача, психотерапевта) и объекта (пациента). В психотерапии, клинической практике, детской психиатрии и психотерапии (что было единой практикой в XIX – начале XX вв.) можно было наблюдать отношение к ребенку как к объекту применения воздействий — «методов и техник» [18]. На сегодняшний же день (постмодерн) равноправные позиции терапевта и клиента в большинстве подходов даже не обсуждаются.

На наш взгляд, основные вопросы современной детской психологии и психотерапии звучат следующим образом: изменилось ли представление о ребенке с психическим дизонтогенезом в настоящее время и как это представление может влиять на оказание ему психологической помощи? Насколько гуманным является сегодня процесс помощи больным детям, какие теоретические и практические предпосылки для этого существуют и реализуются? Мы знаем, что лишь только определяется возможность научного знания, как тут же возникает тенденция к его философскому обоснованию (Л.С. Выготский) [3]. Существует множество различных подходов и путей психологической реабилитации детей, но важным остается основание этих подходов, которое в серьезной степени зависит от изначальных философских позиций. Какие же философские позиции были главенствующими в процессе развития научной психологии при оказании психологической помощи детям с психическими патологиями? Какая основа оказалась наиболее устойчивой и показала свою эффективность в переложении на практику? Таким образом, одной из задач, которую мы ставили перед собой в исследовании данной темы, являлось изучение представлений о психологической помощи детям с психическими нарушениями в период с конца XIX века по настоящее время.

Нам представляется, что методологические и теоретические проблемы психологической помощи детям с нарушенным развитием разработаны в недостаточной степени. Хорошо описаны многие техники, но только не субъект психологического воздействия с его клинко-психологическими и психолого-педагогическими особенностями. Это делает, на наш взгляд, актуальным историко-психологический анализ развития представлений о детях с аномалиями психического развития и путей психологической помощи им, который будет способствовать своего рода подведению итогов более чем полутора-векового теоретического и практического их существования, что ведет за собой выявление практических перспектив детской психотерапии в XXI веке.

Целью данного исследования является историко-психологическая реконструкция развития представлений о детях с аномалиями психического развития, выделение основных подходов психологической помощи им в период с конца XIX века по 30-е годы XX века.

Общая гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: представления о психологической помощи детям с психическими заболеваниями в процессе развития психологии как науки в период с конца XIX века по 30-е годы XX века изменялись в зависимости от представлений о ребенке как о «маленьком взрослом», отличающимся только лишь количественными характеристиками, к представлению о маленькой личности, качественно отличающейся от взрослого человека как внешней — физической, так и внутренней — психической сторонами развития.

Методологическими основаниями исследования являются: концепция развития науки как объективного процесса [13], концепция личностной, социокультурной и предметно-логической детерминации развития науки (отечественная историко-психологической традиции) [5; 6; 13].

В ходе исследования нам удалось проследить проблему становления представлений о детях с психическим дизонтогенезом и подходов к психологической помощи им в трех плоскостях: 1) аспект развития зарубежной психологической помощи детям с психическим дизонтогенезом, 2) аспект развития российской психологической помощи детям с психическим дизонтогенезом, 3) аспект меняющихся в ходе развития психологии как науки факторов этиологии психопатологий — от радикально биологического взгляда к интегрированной биопсихосоциальной модели, с все более значимой четвертой «составляющей» — культурной. Нами было определено четыре основополагающих критерия, по которым производился анализ теоретического материала: а) общий уровень гуманизации в контексте представлений о ребенке с аномалиями психического развития в обществе; б) общие теоретические принципы психологического направления; в) методы психологической помощи, используемые в данном направлении; г) личностно-профессиональная позиция психотерапевта данного направления.

*Рассмотрим становление представлений о детях с психическим дизонтогенезом и путях психологической помощи им с 60-х гг. XIX в. до середины 10-х гг. XX в.*

Информация, отражающая этап становления представлений о психологической помощи детям с психическим дизонтогенезом с 60-х гг. XIX в. до 30-х гг. XX в., представлена в зарубежных источниках довольно ограниченно. Эти представления определяются **этиологией патологий — биологической или психологической**. По нашему мнению, связано это, прежде всего, с бытовавшими в то время в научном и обыденном сознании представлениями о людях с психопатологиями в целом и о детях в частности которые часто формировались под влиянием религиозных взглядов, а в качестве причин возникновения психических заболеваний порой указывались сверхъестественные факторы, что не давало каких-либо серьезных научных оснований к исследовательской деятельности в данной области.

Представления о детях с аномалиями психического развития в общественном сознании и в профессиональной психологической практике в период

с середины XIX века и до «открытого кризиса» в психологии (30-е гг. XX века) развивались в контексте двух господствующих представлений об этиологии нарушений психики: **биологической** и **психологической**. Основанием для такого разделения служит исторически сложившаяся практика отнесения всех эмоциональных, поведенческих и умственных нарушений к физическим болезням и впервые появившаяся в конце XIX века точка зрения о психологическом происхождении того или иного нарушения.

**Ранние биологические атрибуты** психопатологий у детей укрепились в результате успешного лечения инфекционных заболеваний. Успех в медицинской области привел к тому, что любые заболевания, в том числе психопатологии, стали рассматриваться как биологическая проблема. Ранние попытки биологических объяснений отклоняющегося и патологического поведения были связаны с поиском их причины в природе конкретного ребенка или взрослого. Одним из значимых имен в психиатрической науке и практике того времени было имя американского психиатра *Джона П. Грея*, поддерживавшего биологическую теорию происхождения психических заболеваний. Грей занимался изучением и лечением разного рода маразмов и предлагал акцентировать внимание на «диеты и правильную температуру воздуха в помещении, а также хорошо организованную вентиляцию» [15: с. 32]. *Основными методами* лечения в психиатрических клиниках были минимальная профессиональная психотерапия, основанная на гипнотическом воздействии (А.Ф. Месмер, маркиз де Пуисегюр) [12: с. 42], различные *физические воздействия* на больных (в качестве наказания), а также *бытовой и сельскохозяйственный труд* и прочие физические работы. Стоит отметить, что Месмер — создатель теории «животного магнетизма» — никогда не придавал особого значения раппорту (словесный или невербальный контакт гипнотизирующего и гипнотизируемого), а также не считал важным войти в словесный контакт с больным, его интересовала исключительно физиология, что говорит о достаточно авторитарном подходе: специалист, имея неограниченную власть над больным, обращается с ним, словно с неодушевленным предметом.

*Представление о больном ребенке* у специалиста, применяющего гипнотический метод, было исключительно «*объектным*», не позволяющим говорить о каком-либо, даже условном, равноправии или более гуманном отношении к пациенту, который являлся лишь объектом воздействия гипнотического метода, по природе своей директивного. Таким образом, говоря о личности самого *терапевта*, мы можем определить его *позицию* в терапевтическом процессе как *субъектную*, тогда как пациент находится в позиции «одушевленного» объекта.

К сожалению, основанный на данных медицины взгляд, определяющий патологическое поведение как расстройство или болезнь, рождающуюся внутри отдельного организма, привел к совершенному обесцениванию той роли, которую имели **психологические факторы** возникновения того или иного

заболевания. По Э. Мэшу и Д. Дозоису (Mash & Dozois) [23: с. 3–71], к таким факторам относятся развитие и среда, включая семью, сверстников, школу и другие источники влияния. Огромным вкладом в исследование и признание значимости психологических предпосылок в возникновении того или иного психопатологического заболевания стало появление в 1874 году первой программы психологии как самостоятельной науки, объединяющей два метода — экспериментальный и культурно-исторический. Авторство программы принадлежит *Вильгельму Вундту* [5].

В контексте рассматриваемой проблемы наиболее важный вклад в развитие детской научной и практической психологии внес ученик В. Вундта *Грэнвилл Стенли Холл* [6], открывший в 1883 году в США экспериментальную лабораторию, изучающую психическое развитие детей и положившую начало науке педологии, согласно которой ребенок является центром исследовательских интересов многих научных областей (психологии, педагогики, биологии, антропологии и других), связанных с исследованием детского развития. Как известно, именно педология дала рождение и развитие детской практической психологии. На основе собственных исследований С. Холл выдвигает предположение, что дети с 8 до 12 лет проходят так называемую стадию предков, в этот же возрастной период у них активно формируется мышление. В его работах этот период определяется как «зрелое варварство», когда требуются настойчивые усилия социума, чтобы ребенок успешно прошел эту стадию и оказался готов к цивилизованной жизни.

В период с конца XIX в. до начала XX в. происходило постепенное признание потребностей детей и взрослых с психическими нарушениями. Увы, это не остановило регресс в этой области, когда от ранней педагогически ориентированной и гуманной модели помощи к началу XX века вернулись к модели содержания под надзором. Лишь две крупнейшие теории того времени могли остановить подобный процесс и дать некоторые теоретические основания и практические формы учениям о влиянии средовых и психологических факторов на развитие того или иного психического заболевания.

Одной из этих теорий выступил **психоанализ** *З. Фрейда* [11], в котором ребенок рассматривался как *существо, страдающее от своей патологии и стремящееся совладать со всеми негативными проявлениями собственной психики*, то есть, по сути, впервые исследователи заговорили о существующих в ребенке ресурсах, делающих исцеление возможным. В раннем психоанализе *психотерапевт* в процессе излечения ребенка предстал в качестве *интерпретатора происходящих с ребенком событий*, способного проводить анализ даже заочно.

Второй теорией был **бихевиоризм** *Дж. Вотсона* [8]. Согласно бихевиористским взглядам, деструктивное поведение появляется в результате «неправильного» научения, и обусловливание выступает первопричиной детских страхов и неврозов. По убеждению терапевтов-бихевиористов, никаких

отношений в терапевтическом союзе, представляющем собой только союз обучающий, создавать не следует.

Таблица 1

**Представления о психологической помощи детям  
с психическим дизонтогенезом в период с сер. XIX в. по нач. XX в.**

<b>Период/ направление</b>	<b>Уровень гуманизации / представ- ления в обществе</b>	<b>Общие теоретические принципы направления</b>	<b>Методы психологи- ческой помощи</b>	<b>Личностно- профессио- нальная позиция психотерапевта</b>
Сер. XIX века – нач. XX века — биологические атрибуции заболеваний	Ребенок — «одушевленный» объект воздейст- вия, «недоста- ющее звено» между людьми и животными / эволюционная дегенерация	Развитие детских пато- психологий носит прогрес- сивный и необ- ратимый харак- тер, к лечению не восприим- чиво	Директивный гипноз, умерен- ный и тяжелый физический труд (бытовой, сельскохозяйст- венный)	Субъект тера- певтического процесса; «авто- ритарный врач»
Сер. XIX века – нач. XX века — психологические атрибуции заболеваний	Ребенок — существо, стра- дающее от своей патологии и стремящееся совладать со все- ми негативными проявлениями собственной психики; объект психоанализа	Излечение путем осозна- вания внутрен- него конфликта между Супер-Эго и Ид	Психоанализ З. Фрейда в триаде «психотерапевт – родитель – ребенок»	Субъект психоанализа; интерпретатор происходящего с ребенком
	Ребенок есть tabula rasa, не имеющий ничего врожден- ного, но являю- щийся объектом для обусловли- вания	Бихевиоризм Дж. Уотсона	Научение новым эмоциональным реакциям и спо- собам поведения	Субъект процес- са научения, эксперимента- тор-советчик

*Рассмотрим теперь становление представлений о детях с психическим дизонтогенезом и путях психологической помощи им с 10-х по 30-е гг. XX в.*

Борьба мнений в области теории психологии, новые эмпирически подтвержденные данные и несостоятельность субъективно-идеалистического представления о психике — такими событиями открывается период в истории науки психологии с 1910 года, продолжавшийся до середины 30-х годов

XX века и получивший название открытого кризиса. Период открытого кризиса оказал существенное влияние и на представления о детях с психопатологиями, и на методы работы с ними. В данном контексте необходимо затронуть две темы: 1) основные теории и подходы к детскому развитию в первой трети XX века, а также 2) представления о личности ребенка в различных психотерапевтических школах, возникающих и развивающихся в период открытого кризиса.

С развитием педологии, основоположником которой, как мы отметили ранее, был С. Холл, стало развиваться массовое американское и европейское педологическое движение, что способствовало возникновению большого количества *теорий детского развития*, принадлежащих выдающимся исследователям детства того периода. *Джордж Селли* (Англия) в начале XX века формулирует основные положения ассоцианистического подхода к детскому развитию, который предполагает рассматривать психические процессы у ребенка только как зарождающиеся и развивающиеся. *Эрнст Мейман* (Германия) предложил соединить ассоцианистический подход Селли и теорию рекапитуляции С. Холла, что в итоге привело его к созданию возрастной теории, основанной на выделении этапов интеллектуального развития ребенка. *Эдуард Клапаред* (Швейцария) пытался опровергнуть теорию рекапитуляции С. Холла, предполагая, что существует общая логика развития психики в филогенезе и онтогенезе, но не тождественность процессов. Клапаред развивал идею о *саморазвертывании* тех задатков, которые были у ребенка при рождении (что дает нам основания полагать, что у каждого ребенка Клапаред подразумевал наличие этих задатков) [6].

Стремление к объективности психологических исследований требовало от детской психологии разработки новых методов изучения психического развития детей. Одними из первых такие методы предложили *Альфред Бине* (Париж) и *Арнольд Гезелл* (Йельский университет). Альфред Бине — основатель тестологических исследований — считал важной количественную характеристику, а не содержательную, так как исследователь был уверен, что интеллект является врожденной функцией и *не изменяется с возрастом*. Арнольд Гезелл, занимавшийся изучением нормального и аномального детства от рождения и до трех лет, разрабатывал проблему именно *нормативности раннего развития ребенка* [22].

Отдельной группой представлены ученые, имевшие целью своих исследований не только изучение интеллектуального развития ребенка, но и более «идеалистических» сфер — эмоциональной, нравственной, социальной. Одним из представителей этой группы является *Джеймс Болдуин*, утверждавший необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку и считавший изучение индивидуальных различий главной задачей психологии. Другой видный ученый того времени — *Вильям Штерн* — исследовал духовное развитие ребенка в том его значении, которое подразумевает цельность становления личности без отдельного анализа только лишь некоторых когнитивных функций, а психическое

развитие он понимал как «саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, направляемое и определяемое той средой, в которой живет ребенок» [6]. В данном контексте уместно вспомнить также исследования *Маргарет Мид* — американского этнопсихолога и социолога, изучавшей психическое развитие детей в различных культурах, в основном традиционных. Главным утверждением работ Мид стало доказательство ведущей роли социокультурных факторов в формировании личности ребенка, его развитии и самосознании [7].

*Детская психоаналитическая теория* утвердила невозможность (в существующих рамках культурного развития) воспитания ребенка без невротических патологий, полагая, что единственное, чего может в данном случае добиться воспитание, — это смягчения внутреннего раздвоения между Супер-Эго и патологическими инстинктивными влечениями, и *провозгласила* свой метод детского анализа наиболее эффективным в разрешении и ослаблении патологических состояний у ребенка, восстановлении частичного или полного баланса внешнего мира ребенка и его развивающегося внутреннего мира [19].

Психоаналитические работы *Мелани Кляйн*, наравне с работами *Анны Фрейд*, подтверждали всю сложность и одновременность происходящих в психике ребенка процессов на стадиях раннего и последующего развития. По исследованиям *Кляйн*, в постнатальном периоде мать становится объектом для ребенка, зарождая, таким образом, объектные отношения. «Периодически повторяющиеся переживания удовлетворения и фрустрации являются мощным стимулом для либидозных и деструктивных импульсов, для любви и ненависти» [19].

Основные задачи, решаемые **бихевиоризмом** в период открытого кризиса, — в контексте нашей проблематики — сводились к наиболее полному описанию помощи в научении и формировании поведенческих навыков у детей, имеющих какие-либо когнитивные и поведенческие нарушения. *Беррес Скиннер* исключал из психологической модели человека многие понятия, такие как самость, свобода, творчество и подобные, опираясь на разработанные взгляды *Уотсона* в отношении социогенетической природы психического развития, то есть обусловленность развития человека внешними факторами (раздражителями) [6].

**Гештальтпсихология** отличалась от психоанализа и бихевиоризма, прежде всего, неизменным предметом исследований («докризисного» научного периода) — содержанием психики, психическими процессами, а также динамикой развития личности. Но здесь же стоит отметить, что гештальтпсихологи по-другому стали рассматривать когнитивные процессы и структуру сознания, понимая под содержанием сознания комплекс целостных фигур — гештальтов, а не разрозненных элементов. В этом направлении были предложены новые методы объективного исследования психического развития ребенка (изучение генезиса психических функций с раннего возраста способствовало многим открытиям гештальтпсихологии) и познавательных процессов. Большой вклад в представления о детях с психопатологиями сделали такие представители данной школы, как *М. Вертгеймер*, *В. Келер* и *К. Левин* [2].

В этот же период открытого кризиса зарождалась детская психиатрия как особая ветвь психиатрии. До этого момента подавляющее большинство детей с психопатологиями получали лечение и помощь в психиатрических клиниках стационарно. Основной моделью лечения, как отмечалось выше, являлась биологическая модель, мало учитывающая достижения детской научной психологии и опирающаяся исключительно на медикаментозное вспоможение.

Отдельно необходимо рассмотреть развитие отечественной психологической помощи детям с психическим дизонтогенезом. В изучаемый период советская психологическая наука, так же как и западная, переживала кризис принципов и методов. Активно возникали и развивались новые подходы и направления — иногда в противовес, иногда по аналогии с западными. Система психологической помощи детям зарождалась в работе педагогов и педиатров, работающих с аномальными, «дефективными» детьми. Большой вклад в новое понимание и поиск методов исследования детской психопатологии внес *Владимир Михайлович Бехтерев*. Приступив к разработке объективной психологии как психологии поведения, Бехтерев не принимал позицию бихевиоризма о невозможности изучения сознания и активно включал в свою методологию самонаблюдение и другие субъективные методы. Главными задачами детской психологии он считал исследование особенностей душевной организации ребенка, а также принципы успешного воспитания [1].

Огромное значение для развития детской психологии, дефектологии в целом и представлений о детях с психопатологиями в частности имели работы *Льва Семеновича Выготского*. Выявив качественные, а не количественные основания для различения уровня интеллекта и других процессов у нормального и аномального ребенка, Выготский создал новую философскую основу дефектологии, которая давала будущее многим детям с психическими отклонениями. Выготский подходит к детской психопатологии с позиции качественного ее своеобразия, обозначая методологические основания дефектологии («никакая теория невозможна, если исходить исключительно из отрицательных предпосылок») [3]. Основная идея Выготского в области дефектологии заключается в признании двойственной роли патологии, при которой дефект есть минус, но в то же время именно он стимулирует повышение скорости развития многих других непораженных функций, то есть всякий дефект создает стимулы для выработки компенсации.

Важную роль в становлении нового взгляда на детей с психопатологиями, в том числе и позиции Л.С. Выготского, сыграли работы *Альфреда Адлера* и его *теория индивидуальной психологии*. Выготский не принимал лишь «проявление вещей», без анализа их «сущности» — подход, свойственный науке 30-х гг., а утверждал необходимость проследивать диалектику вещей, которая есть динамика, процесс движения, изменение, становление и уничтожение, а также генез и развитие [4]. Он доказал, что многое в личности, в том числе личности ребенка с психопатологией, построено на врожденной основе. Но не только: в личности все в той же степени надорганично, условно, то есть социально. Таким образом, мы всегда имеем дело не только с «биологическими атрибутциями», но и «психологическими» и «социальными», надстроенными.

Таблица 2

## Представления о психологической помощи детям с психическим дизонтогенезом в период 10-х гг. – сер. 30-х гг. XX в.

Период/направление	Уровень гуманизации / представления в обществе	Общие теоретические принципы направления	Методы психологической помощи	Личностно-профессиональная позиция психотерапевта
10-е гг. – сер. 30-х гг. XX в., США, Европа	Ребенок — объект психоанализа, имеющий «врожденную» тревогу и страх преследования	Детский психоанализ (А. Фрейд, М. Кляйн) Предмет работы — субъективный мир ребенка. Игра — символическое выражение стремления справиться с беспокойством. Основной конфликт — сознательного с бессознательным (первичными потребностями и влечениями)	Детский психоанализ: работа с производными бессознательного, с защитными механизмами и другими формами детского поведения => техники взрослого анализа. Психоаналитическая техника игры	Посредник-поддержка; безличностное участие в психотерапевтическом процессе и интерпретация материала
	Ребенок — «набор реакций» на определенные внешние раздражители	Бихевиоризм (Б. Скиннер, Д. Доллард, А. Бандура) Временной подход: объективное настоящее поведение (неисторический). Борьба с симптомом. Неадаптивное поведение возникло в результате «неправильного» научения	Оперантное обусловливание; обучение «нормативному поведению»; коррекция отклоняющегося поведения (примеры: проблемная игра, наблюдение, беседа, групповая и индивидуальная работа)	Терапевт-контролер, осуществляющий контроль над ребенком с помощью определенных режима подкреплений
	Ребенок — целостная личность, в основе которой иерархия потребностей; уникальный внутренний мир	Гештальтпсихология (М. Вергтеймер, В. Келер, К. Левин). Целостный феномен (первичные данные психологии — целостные структуры-гештальты).	Феноменологический («наивный» наблюдатель). Работа с осознанием потребностей;	Гештальтпсихолог — уникальная целостная личность; исследователь структуры сознания

		<p>Свойства частей определяются структурой, в которую они входят. Ведущий психический процесс в развитии — восприятие. «Переструктурирование гештальта» (инсайт) происходит мгновенно и не зависит от предьдущего опыта субъекта. «Фигура и фон», «транспозиция» (реакция не на отдельные раздражители, а на их соотношение)</p>	<p>с временной перспективой (выход из довлеющего поля); с уровнем притязаний; формирование поощрений</p>	<p>в терминах физики, часто создающей мотивационное напряжение фактом своего присутствия</p>
<p>Ребенок — субъект, стремящийся сохранить свою индивидуальность, осознать и развить ее, обладающий уникальной внутренней природой, имеющей определяющее значение в формировании его личности</p>	<p>А. Адлер — сравнительная индивидуальная психология. Дефект не имеет фатального значения в развитии индивидуума, он компенсируется в процессе воспитания. Нет качественных различий между болезнью и нормой. «Творческое Я» человека может менять направление развития личности, интерпретируя жизненный опыт человека и придавая ему различный смысл</p>	<p>Коррекция процесса воспитания. Спонтанная игра как способ преодоления комплекса неполноценности. Направляемая взрослым игра в преодолении серьезных комплексов и решении специальных проблем</p>	<p>Психолог — субъект, осуществляющий психологическую помощь. Понимание возможности компенсации патологии другими ресурсами личности</p>	<p>Терапевт — субъект процесса психологической коррекции, ведущий ребенка с патологией по своеобраз-</p>
<p>10-е гг. — сер. 30-х гг. XX в., Россия</p>	<p>Ребенок — личность во всей своей целостности, он развивается как единое целое, а не как сумма отдельных функций</p>	<p>Л.С. Выготский: динамический подход к исследованию одаренности и дефектов. «Смысл» дефекта. Учет компенсаторных процессов</p>	<p>Психолого-педагогическая помощь: определение своеобразного пути развития каждого ребенка с патологией, составление</p>	<p>Терапевт — субъект процесса психологической коррекции, ведущий ребенка с патологией по своеобраз-</p>

Продолжение Таблицы 2

Период/направление	Уровень гуманизации / представления в обществе	Общие теоретические принципы направления	Методы психологической помощи	Личностно-профессиональная позиция психотерапевта
	Ребенок — индивид, отягощенный недостатком, объект лечения и коррекции	Зарождение детской психологии, психиатрии, дефектологии (В.М. Бехтерев, П.Б. Ганнушкин, П.П. Кащенко, представители детской психиатрии). Стремление к преодолению односторонности реактологии и субъективизма интроспекции. Переход с биологической позиции лечения на биолого-психологическую. Ребенок с дефектом имеет огромные компенсаторные ресурсы. Не врожденность рефлексов, но их воспитуемость (В.М. Бехтерев)	Индивидуальной программы. Техника ободрения (А. Фридман) — основа воспитания чувства собственной ценности. Создание новой принимающей среды Внушение; медикаментозное и коррекционно-педагогическое вмешательство	ному пути развития и выходящий в ребенке не только и не столько дефект, сколько нормальную психическую жизнь и огромную способность к творчеству Врач-педиатр, педагог

Таким образом, с середины XIX века наблюдается постепенный переход от представлений о ребенке как о «маленьком взрослом», отличающемся только лишь количественными характеристиками, к представлению о маленькой личности, качественно отличающейся от взрослого человека как внешней — физической, так и внутренней — психической сторонами развития. Образ мышления в отношении болезни менялся с *магического*, при котором ребенок с психопатологией предстал перед обществом как одержимый дьяволом, на естественнонаучный, при котором ребенок с психопатологией часто рассматривался как неизлечимо больной индивид, которому — для ослабления симптомов — можно помочь медикаментозно.

### *Литература*

1. *Бехтерев В.М.* Внушение и воспитание. СПб.: тип. П.П. Сойкина, 1912. 20 с.
2. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
3. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 645 с.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
5. *Ждан А.Н.* Истории психологии: От античности до наших дней: учебник для вузов. М.: Академический проект, 2007. 576 с.
6. *Марцинковская Т.Д.* История детской психологии: учебник для студ. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 1988. 272 с.
7. *Мид М.* Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. 432 с.
8. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. 704 с.
9. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
10. *Фрейд З.* Психоанализ детских неврозов / пер. с нем. Г.В. Барышниковой. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. 280 с.
11. *Фрейд З.* Психоанализ детских страхов / пер. с нем. А.М. Боковой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 288 с.
12. *Шертон Л., Соссюр Р. де.* Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда: пер. с франц. М.: Прогресс, 1991. 288 с.
13. *Ярошевский М.Г.* История психологии от античности до середины XX в. М.: Академия, 1996. 416 с.
14. *Axline V.M.* Play therapy. The inner dynamics of childhood. Boston: Houghton Mifflin, 1947.
15. *Barlow D.H., Durand V.M.* Abnormal psychology. An integrative approach. 2nd ed. Pacific Grove, CA: Books/Cole, 1999. P. 32.
16. *Cattell R.B.* Crooked personalities in childhood and after. New York: Appleton-century, 1938.
17. *Duncun P.M., Millard W.* A manual for the classification, training, and education of the feeble-minded, imbecile, and idiot. London: Longmans, Green, 1866.
18. *Foerschner Allison M.* The History of Mental Illness: From Skull Drills to Happy Pills // Studentpulse. 2010. Vol. 2. № 9. P. 2.

19. *Freud A.* The Ego and the Mechanisms of Defence. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1937.
20. *Healy W.* The Individual Delinquent: A Textbook of Diagnosis and Prognosis. 1915.
21. *Kanner L.* (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2.
22. *Knobloch H., Pasamanick B.* Some etiologic and prognostic factors in early infantile autism and psychosis // *Pediatrics*. 1975. № 55. P. 182–191.
23. *Mash E.J., Dozois D.J.* (eds.) Child psychopathology: A developmental-systems perspective // *Child Psychopathology*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2003. P. 3–71.

### *Literatura*

1. *Bexterev V.M.* Vnushenie i vospitanie. SPb.: tip. P.P. Sojkina, 1912. 20 s.
2. *Vertgejmer M.* Produktivnoe my'shlenie. M.: Progress, 1987. 336 s.
3. *Vy'gotskij L.S.* Osnovy' defektologii. SPb.: Lan', 2003. 645 s.
4. *Vy'gotskij L.S.* Sobr. soch.: v 6 t. T. 5: Osnovy' defektologii. M.: Pedagogika, 1983. 369 s.
5. *Zhdan A.N.* Istorii psixologii: Ot antichnosti do nashix dnei: uchebnik dlya vuzov. M.: Akademicheskij proekt, 2007. 576 s.
6. *Marcinkovskaya T.D.* Istorija detskoj psixologii: uchebnik dlya stud. ped. vuzov. M.: VLADOS, 1988. 272 s.
7. *Mid M.* Kul'tura i mir detstva. M.: Nauka, 1988. 432 s.
8. Osnovny'e napravleniya psixologii v klassicheskix trudax. Bixeviorizm. E. Torn-dayk. Principy' obucheniya, osnovanny'e na psixologii. Dzhon B. Uotson. Psixologiya kak nauka o povedenii. M.: AST-LTD, 1998. 704 s.
9. *Rodzhers K.R.* Vzglyad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M.: Progress, Univers, 1994. 480 s.
10. *Frejd Z.* Psixoanaliz detskix nevrozov / per. s nem. G.V. Bary'shnikovoj. M.: AST: AST MOSKVA, 2009. 280 s.
11. *Frejd Z.* Psixoanaliz detskix straxov / per. s nem. A.M. Bokovikova. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016. 288 s.
12. *Shertok L., Sossyur R. de.* Rozhdenie psixoanalitika. Ot Mesmera do Frejda: per. s francz. M.: Progress, 1991. 288 s.
13. *Yaroshevskij M.G.* Istorija psixologii ot antichnosti do serediny' XX v. M.: Akademiya, 1996. 416 s.
14. *Axline V.M.* Play therapy. The inner dynamics of childhood. Boston: Houghton Mifflin, 1947.
15. *Barlow D.H., Durand V.M.* Abnormal psychology. An integrative approach. 2nd ed. Pacific Grove, CA: Books/Cole, 1999. P. 32.
16. *Cattel R.B.* Crooked personalities in childhood and after. New York: Appleton-century, 1938.
17. *Duncun P.M., Millard W.* A manual for the classification, training, and education of the feeble-minded, imbecile, and idiot. London: Longmans, Green, 1866.
18. *Foerschner Allison M.* The History of Mental Illness: From Skull Drills to Happy Pills // *Studentpulse*. 2010. Vol. 2. № 9. P. 2.
19. *Freud A.* The Ego and the Mechanisms of Defence. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1937.
20. *Healy W.* The Individual Delinquent: A Textbook of Diagnosis and Prognosis. 1915.

21. *Kanner L.* (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2.
22. *Knobloch H., Pasamanick B.* Some etiologic and prognostic factors in early infantile autism and psychosis // *Pediatrics*. 1975. № 55. P. 182–191.
23. *Mash E.J., Dozois D.J.* (eds.) *Child psychopathology: A developmental-systems perspective* // *Child Psychopathology*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2003. P. 3–71.

*I.V. Vachkov,  
M.G. Galiyeva*

### **The formation of Ideas of Psychological Help to Children with Mental Illnesses from the Late Nineteenth Century to the 30s of the Twentieth Century**

In this article, the authors have made an attempt to make a systematical description of approaches, therapy models and data on efficiency of this or that method in working with children with psychopathologies in the period of development of psychology as a science (from the late nineteenth century to the 30s of the twentieth century). The authors make a conclusion about a gradual change of ideas about psychological help to children with psychopathology in the process of development of psychology as a science from the notions of a child with psychopathology as an object of influence to the idea of him as a subject of the therapeutic process.

*Keywords:* history of psychology; children psychotherapy; children pathopsychology; psychological help; children with mental disorders; methods of psychotherapy.

**Е.С. Куракина**

## **Возможности информационно-коммуникационной образовательной среды, способствующие конструктивности самоутверждения старшеклассников**

В данной статье характеризуются возможности информационно-коммуникационной образовательной среды для обеспечения конструктивности личностного самоутверждения старшеклассников. Здесь рассматриваются наиболее актуальные сервисы, технологии и средства: электронный учебник; различные интернет-ресурсы (веб-сайты, готовые тематические каталоги и пр.); сервисы обмена мультимедийными данными, такие как: Youtube/Rutube, Picasa, Realltimeboard; социальные сети; сервисы блоггинга и микроблоггинга, например, Twitter, осознанное и спланированное использование которых способствует личностному развитию и конструктивности самоутверждения старшеклассников за счет привычности, популярности и других скрытых возможностей.

*Ключевые слова:* образовательная среда; самоутверждение старшеклассников; социальные сервисы.

**С**овременный этап развития общества в значительной степени связан с виртуализацией жизни, которая обуславливает динамичные изменения сущностных и содержательных параметров современной образовательной среды. Весомую долю современной молодежи, использующей Интернет и новые информационные технологии, составляют старшеклассники. Использование информационных технологий меняет стиль их жизни, стиль их взаимодействия как участников образовательных отношений. Активизируется роль информационно-коммуникационной образовательной среды (далее — ИКОС) в процессе личностного самоутверждения старшеклассников.

Проблема самоутверждения личности — одна из важных проблем человеческой жизни. «Как человеку найти себя?», «Как доказать свою значимость себе и другим людям?» — эти и многие другие вопросы составляют содержание проблемы человеческого самоутверждения.

Сущность самоутверждения состоит в самовыражении, проявлении человеком индивидуальных особенностей в процессе взаимодействия со средой и осуществлении деятельности. Многие авторы отмечают, что самоутверждение личности является особой, конкретно-возрастной формой поведения человека, присущей в основном подростковому и юношескому возрасту, так как этот период связан с активным становлением личности. Подростки становятся самостоятельными; их отношение к себе и к другим людям становится более ответственным; их отношения с другими людьми становятся более многообразными и содержательными, а также значительно расширяется и существенно изменяется сфера их деятельности [1]. Д.И. Фельдштейн рассматривает самоутверждение как один из компонентов особого психического состояния, которое является определяющим для подросткового возраста и способствует развитию социальной зрелости растущего человека. Он также отмечает, что данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества [4]. Именно поэтому формирование конструктивного самоутверждения у подростков является важной задачей в осуществлении деятельности образовательных учреждений.

В результате исследования феномена самоутверждения Е.П. Никитиным и Н.Е. Харламенковой были выделены три стратегии самоутверждения: неуверенная (стремление к самоподавлению), доминантная (склонность к доминированию в межличностном общении) и конструктивная (ориентация на конструктивное самоутверждение). Людям с неуверенной стратегией самоутверждения присущи следующие характеристики:

- неумение сразу ответить на необоснованно предъявляемую просьбу;
- страхи, связанные с необходимостью попросить, обратиться с просьбой, а также с неуверенностью в правильности мыслей и действий;

- говорить «да» в тех случаях, когда следует сказать «нет»;
- сокрытие негативных чувств за выстраданной доброжелательностью;
- избегать ситуаций, где необходимо брать инициативу на себя;
- высокое чувство вины и застенчивость;

Для доминантной личности характерны следующие проявления:

- стремление унижить, отказав в необоснованной просьбе;
- желание открыто выражать негативные мысли и чувства;
- снижение количества выражений положительных эмоций и оценок;
- наступательная инициация социального общения.

Под конструктивностью понимается способность человека поддерживать ценность собственного «Я» не снижая ценности «Я» другого человека. Конструктивное превосходство означает превосходство человека над самим собой; это стремление к личностному росту путем изменения себя, достижения новых высот и ценностей. Конструктивность личности проявляется в следующих характеристиках:

- в умении сказать «нет» в ответ на необоснованную просьбу;
- в способности уверенно действовать в строго регламентированных, так называемых сервисных ситуациях;
- в умении адекватно выражать собственное мнение, позитивные и негативные мысли и чувства;
- в способности легко и спонтанно коммуницировать с окружающими людьми [3].

Теоретический анализ выявил следующие показатели конструктивной (ассертивной) стратегии, которые наиболее ярко выражены у старшеклассников: стремление к высокой самооценке и достижению успеха, общительность, сензитивность к собственным потребностям, общительность, креативность, а также стремление к саморазвитию и рефлексия собственных возможностей.

Исходя из вышеизложенного, нельзя не отметить необходимость исследования и целенаправленной работы по становлению позитивного личностного самоутверждения старшеклассников в условиях ИКОС с целью раскрытия личностных особенностей и с целью нейтрализации негативного влияния.

Подинформационно-коммуникационной образовательной средой мы понимаем совокупность условий, влияний и возможностей (ресурсов, средств, форм, методов, инструментов), обеспечивающих педагогическое взаимодействие субъектов в образовательном процессе, направленных на достижение современных образовательных результатов.

К наиболее интересным и перспективным возможностям ИКОС, которые могут способствовать конструктивности самоутверждения, относятся:

1. Концепция замены учебников студентов в пользу персональных ноутбуков или других подобных устройств становится все более популярной. В письме от 02 февраля 2015 г. № НТ-136/08 Министерство образования и науки Российской Федерации рекомендовало организовать работу в субъектах Российской Федерации по созданию информационной среды, в которой будут доступны как учебники разных издательств, так и электронные ресурсы и электронные библиотеки. В частности, отмечено, что одновременно с учебником в бумажной форме должна приобретаться и электронная форма учебника<sup>1</sup>.

Будущий электронный учебник должен быть не просто оцифрованным устройством, а полноценным интерактивным и информативным пособием с перекрестными ссылками между разными курсами и предметами, встроенными лабораториями по предметам, различными видеороликами, аудиофайлами и копиями документов, поэтому необходимо провести огромную работу

<sup>1</sup> «О федеральном перечне учебников»: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 02 февраля 2015 г. № НТ-136/08 // Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: информационный портал по внедрению эффективных организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, структурных и нормативных изменений, новаций. – URL: [http://273-фз.пф/akty\\_minobrнауки\\_rossii/pismo-minobrнауки-rf-ot-02022015-no-nt-13608](http://273-фз.пф/akty_minobrнауки_rossii/pismo-minobrнауки-rf-ot-02022015-no-nt-13608)

по разработке, внедрению, обучению педагогов и т. д. В последнее время число школ, применяющих технологии, заменяющие бумажные учебники, увеличилось. Перечисленные возможности для работы могут положительно сказаться на самоутверждении обучающихся: повысится мотивация к обучению, стремление к саморазвитию, а также мотивация к достижению успеха за счет интереса и представленных возможностей при использовании учебного пособия.

2. Благодаря новым технологиям, ресурсам и средствам у преподавателей, старшеклассников и родителей теперь есть различные инструменты в помощь обучению, способствующие **развитию ценных исследовательских навыков**: непосредственный доступ к обилию информации, нуждающейся в верификации, которая способствует гораздо более быстрому и качественному обучению, чем раньше; **неограниченный доступ преподавателей и обучающихся к материалу** (познавательные веб-сайты, готовые тематические каталоги и ресурсы, доступные в Интернете, которые предоставляют возможность не ограничиваться мнением одного человека).

3. Использование сервисов обмена мультимедийными данными, таких, как: Youtube/Rutube, Picasa, Realltimeboard, способствует повышению уровня мотивации старшеклассников, удовлетворенности от работы в результате своей деятельности. Перечисленные сервисы являются эффективным инструментом обучения, а также способствуют развитию любознательности и навыков креативности. В процессе работы можно организовать как индивидуальную, так и групповую формы работы обучающихся; в них представлены условия для создания любого мультимедийного продукта обучения (постеров, портфолио, проектов, смысловых карт и т. д.), есть возможность интегрировать в продукт файлы любых форматов (тексты, аудио, видео, изображения, анимацию/моделирование), что применимо на различных этапах и направленности обучения. Платформа также предполагает обмен сообщениями, что дает возможность общаться с обучающимися в процессе работы.

4. В последние годы активно исследуется применение социальных сетей и других социальных медиа в образовании. Помимо существующих недостатков выбор социальных сетей в качестве платформы для организации обучения имеет ряд преимуществ. Перечислим некоторые из них:

- знакомая и комфортная среда позволяет экономить время на адаптацию обучающихся к новому образовательному пространству;
- коммуникативная связь между преподавателем и старшеклассниками способствует установлению доверительных отношений, улучшению показателей общительности внутри группы, а также повышению сензитивности к собственным потребностям и потребностям окружающих людей;
- возможности социальных сервисов позволяют хранить, обрабатывать, создавать, а также делиться цифровым контентом;
- учебная деятельность в социальных сетях способствует развитию мотивов обучения, связанных с самореализацией, самовыражением

- и рефлексией внутреннего мира и собственных возможностей, боязнью потерпеть неудачу, мотивами просоциального поведения и т. д.;
- применение технологий стимулирует самостоятельную познавательную деятельность и позволяет обучающимся самостоятельно или совместно создавать учебный материал, развивает критическое мышление, рефлексию и др.;
  - поддержка обучения в среде социальных сервисов позволяет не ограничиваться только формальными занятиями в классе или аудитории, а расширять образовательное пространство, предоставляя педагогическую поддержку во внеаудиторное время (это позволит студентам, по каким-либо причинам не попавшим на занятие, участвовать в учебной деятельности онлайн или быть в курсе происходящего в аудитории) [2].

Используя социальные сети в обучении, можно обогатить процесс обучения и сделать его более динамичным, использовать полученные знания для приобретения опыта вне аудитории.

5. Сервисы блоггинга и микроблоггинга могут использоваться в целях интерактивного общения и ведения дискуссий. Например, Twitter является относительно новым методом повышения активности старшеклассников во время обучения. Безусловно, использование сервиса нуждается в дополнительных исследованиях для выявления его потенциальных применений и преимуществ. Twitter можно использовать как инструмент-новинку или как элемент естественного взаимодействия между участниками педагогического процесса. Среди возможностей, представленных при работе с данным продуктом, можно отметить:

- развитие дискуссионных навыков и критического мышления;
- повышение вовлеченности обучающихся в процесс обучения;
- стимулирование общения, сотрудничества и налаживание контакта между обучающимися;
- вовлечение обучающихся в процесс обучения за пределами аудитории.

В настоящее время существует множество возможностей не только для исследования личностного самоутверждения старшеклассников, но и для повышения его конструктивности в условиях ИКОС. Перечисленные сервисы и продукты могут оказывать положительное влияние на исследуемый феномен, при этом затраты на их использование близки к нулю, что представляет работу с ними еще более привлекательной и перспективной в условиях современной модернизации образования.

Полученные данные позволяют лучше понять сущность личностного самоутверждения старшеклассников, а также определить особенности работы по формированию конструктивного самоутверждения в условиях ИКОС.

*Литература*

1. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе. Избранные психологические труды. М., 1995.
2. *Золотухин С.А.* Роль социальных сетей в информатизации образования // *Дискуссия*. 2013. № 5–6.
3. *Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е.* Феномен человеческого самоутверждения. СПб.: Алегейя, 2000. 224 с.
4. *Семенюк Л.М.* Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд., доп. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

*Literatura*

1. *Bozhovich L.I.* E'tapy' formirovaniya lichnosti v ontogeneze. Izbranny'e psichologicheskie trudy'. M., 1995.
2. *Zolotuxin S.A.* Rol socialny'x setej v informatizacii obrazovaniya // *Diskussiya*. 2013. № 5–6.
3. *Nikitin E.P., Harlamenkova N.E.* Fenomen chelovecheskogo samoutverzhdeniya. SPb.: Alegejya, 2000. 224 s.
4. *Semenyuk L.M.* Xrestomatiya po vozrastnoj psixologii: ucheb. posobie dlya studentov / pod red. D.I. Feldshtejna. 2-e izd., dop. M.: Institut prakticheskoyj psixologii, 1996. 304 s.

***E.S. Kurakina***

**Opportunities of the Information and Communication Educational Environment,  
Contributing to the Constructiveness of Self-Assertion of High School Students**

This article describes the opportunities of the information and communication educational environment to ensure the constructiveness of personal self-assertion of high school students. The author considers the most relevant services, technologies and tools: an electronic textbook; various Internet resources (websites, ready thematic catalogues, etc.); multimedia data exchange services such as Youtube / Rutube, Picasa, Realtimeboard; social networks; services of blogging and microblogging, for example, Twitter, the conscious and planned use of which contributes to the personal development and constructiveness of self-assertion of high school students due to habituality, popularity and other hidden opportunities.

*Keywords:* educational environment; self-assertion of high school students; social services.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»,  
2017, № 3 (41)**

**Агранат Дмитрий Львович** — доктор социологических наук, профессор, проректор по учебной работе МГПУ.

E-mail: agranat@mgpu.ru

**Айгунова Ольга Александровна** — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией профессионального развития в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: labpk21@gmail.com

**Асонова Екатерина Андреевна** — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: asonova\_ea@mail.ru

**Белолуцкая Анастасия Кирилловна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: anabel@eurekanet.ru

**Вачков Игорь Викторович** — доктор психологических наук, профессор, профессор Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и госслужбы при Президенте РФ.

E-mail: igorvachkov@mail.ru

**Веракса Николай Евгеньевич** — доктор психологических наук, профессор, научный руководитель научного направления Института изучения детства семьи и воспитания РАО, главный научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: neveraksa@gmail.com

**Галиева Марина Геннадьевна** — аспирант кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии МГППУ.

E-mail: lorika\_net@mail.ru

**Геворкян Елена Николаевна** — доктор экономических наук, профессор, академик Российской академии образования, первый проректор МГПУ.

E-mail: gevorcian@mgpu.ru

**Зададаев Сергей Алексеевич** — кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры ТВиМС Финансового университета при Правительстве РФ,

старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: zadadaev@mail.ru

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

E-mail: kud.al@mail.ru

**Куприянов Борис Викторович** — доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: boriskuprianoff2012@yandex.ru

**Куракина Елена Сергеевна** — аспирант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: kurakina.el@gmail.com

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

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

**Любченко Ольга Андреевна** — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по экономике и финансам Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: olubchenko@mail.ru

**Лях Юлия Анатольевна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики МПСУ.

E-mail: pani.lyah@gmail.com

**Осипенко Людмила Евгеньевна** — доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории профессионального развития в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: l\_osipenko@mail.ru

**Савенкова Татьяна Дмитриевна** — младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: tdpichik1@yandex.ru

**Сененко Олеся Владимировна** — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: ovsenenko@gmail.com.

**AUTHORS**  
of “Vestnik of Moscow City University”  
a Series of “Pedagogy and Psychology”, 2017, № 3 (41)

***Agranat Dmitry Lvovich*** — Doctor of Sociology, Professor, Vice Rector for Academic Affairs, MCU.

E-mail: agranat@mgpu.ru

***Aygunova Olga Aleksandrovna*** — Ph. D. (Psychology), head of laboratory of Professional Development in Education, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: labpk21@gmail.com

***Asonova Ekaterina Andreevna*** — Ph. D. (Pedagogy), head of the laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: asonova\_ea@mail.ru

***Belolutskaya Anastasia Kirillovna*** — Ph. D. (Psychology), leading researcher of laboratory of Child Development, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: anabel@eurekanet.ru

***Vachkov Igor Viktorovich*** — Doctor of Psychology, Professor, professor of the Institute of Social Sciences, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

E-mail: igorvachkov@mail.ru

***Veraksa Nikolay Evgenyevich*** — Doctor of Psychology, Professor, Scientific Director of Scientific Direction of the Institute of the Study of Childhood, Family and Upbringing of Russian Academy of Education, Leading Scientific Researcher of the laboratory of Child Development, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: neveraksa@gmail.com

***Galieva Marina Gennadievna*** — postgraduate student of the department of Differential Psychology and Psychophysiology, MSPU.

E-mail: lorika\_net@mail.ru

***Gevorkyan Elena Nikolaevna*** — Doctor of Economic Sciences, Professor, an Academician of Russian Academy of Education, First Vice-Rector of MCU.

E-mail: gevorcian@mgpu.ru

***Zadadaev Sergey Alekseevich*** — Ph. D. (Physics and Mathematics), Docent, docent of department of the Theory of Probability and Mathematical Statistics, Finance University under the Government of the Russian Federation, Senior Researcher of laboratory of Child Development, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: zadadaev@mail.ru

***Kudryashev Alexey Valerievich*** — Ph. D. (Pedagogy), Docent, docent of department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: kud.al@mail.ru

***Kupriyanov Boris Viktorovich*** — Doctor of Pedagogy, Professor, professor of all-institute department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: boriskuprianoff2012@yandex.ru

***Kurakina Elena Sergeevna*** — postgraduate student of the department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: kurakina.el@gmail.com

***Lvova Anna Sergeevna*** — Ph. D. (Pedagogy), Docent, Deputy Director for Academic Affairs of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

***Lyubchenko Olga Andreevna*** — Ph. D. (Pedagogy), Docent, Deputy Director for Economics and Finance of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: olubchenko@mail.ru

***Lyakh Yulia Anatolyevna*** — Doctor of Pedagogy, Docent, professor of the department of Pedagogy, Moscow Psychological Social University (MPSU).

E-mail: pani.lyah@gmail.com

***Osipenko Lyudmila Evgenievna*** — Doctor of Pedagogy, Docent, leading researcher of laboratory of Professional Development in Education, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: l\_osipenko@mail.ru

***Savenkova Tatyana Dmitrievna*** — Junior Researcher of laboratory of the Educational Infrastructures, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: tdpichik1@yandex.ru

***Senenko Olesya Vladimirovna*** — Ph. D. (Philology), leading researcher of the laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: ovsenenko@gmail.com

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГАОУ ВО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а. л. и не более 1 а. л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал — 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на одном из следующих носителей: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться с инициалов и фамилии автора (авторов), названия (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), которые разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого, может указываться том, параграф, книга. Например: [5: т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

6. Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

7. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие. URL: <http://www.orhto-rus.ru>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

8. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП. Ф. 1. Оп. 19. Ед. хр. 8); (БГАДА. ф. 210

---

(Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1–64). Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

9. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

10. В конце статьи (после списка литературы) указывается автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

11. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте [www.mgri.ru](http://www.mgri.ru) в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: [svachkova@gmail.com](mailto:svachkova@gmail.com)).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 3 (41), 2017

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № ФС77-62497 от 27 июля 2015 г.

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

Главный редактор выпуска:  
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*

Редактор:

*А.А. Сергеева*

Корректор:

*К.М. Музамилова*

Перевод на английский язык:

*А.С. Джанумов*

Техническое редактирование и верстка:

*О.Г. Арефьева*

**Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ**  
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.  
Телефон: 8-499-181-50-36.  
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 14.09.2017 г.  
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.  
Объем: 8,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.