

Читайте
в номере:

Институциональность дополнительного образования
Диагностика аутодеструктивного поведения
Опыт изучения социального благополучия подростков
Конструктивистский подход в педагогике

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Научно-практический журнал
для социальных работников
и педагогов



«Народное образование»

ISSN 2220-6051

3/2024



Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средств массовой информации

ПИ № 77-11337 от 05.12.01

**Практический журнал
для социальных работников
и педагогов**

Главный редактор:
Елена Шишмакова,
кандидат педагогических наук

Социальная ПЕДАГОГИКА

3/2024

Ответственный секретарь:
Светлана Лячина

Дизайн: Анна Ладанюк
Вёрстка: Максим Буланов
Технолог: Артём Цыганков

Адрес: 109341, г. Москва,
ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Телефон: (495) 345-52-00

Электронная почта:
narob@yandex.ru
www.narodnoe.org

Редакционная коллегия:

Е. В. Бакшутова, *доктор философских наук (Россия)*
А. А. Баранов, *доктор психологических наук (Россия)*
В. П. Бедерханова, *доктор педагогических наук (Россия)*
М. А. Бендюков, *доктор психологических наук (Россия)*
Н. А. Вершинина, *доктор педагогических наук (Россия)*
С. В. Дармодехин, *академик РАО, доктор социологических наук (Россия)*
И. Ф. Дементьева, *доктор социологических наук (Россия)*
К. П. Захаров, *кандидат педагогических наук (Россия)*
Е. Ю. Илалдинова, *доктор педагогических наук (Россия)*
Л. А. Крапивина, *кандидат педагогических наук (Россия)*
А. В. Комарова, *кандидат психологических наук (Россия)*
Л. В. Мардахаев, *доктор педагогических наук (Россия)*
В. М. Минияров, *доктор педагогических наук (Россия)*
В. В. Морозов, *кандидат педагогических наук (Россия)*
Л. Я. Олиференко, *доктор педагогических наук (Россия)*
А. А. Остапенко, *доктор педагогических наук (Россия)*
С. М. Платонова, *кандидат педагогических наук (Россия)*
С. Д. Поляков, *доктор педагогических наук (Россия)*
А. С. Прутченков, *доктор педагогических наук (Россия)*
А. А. Реан, *академик РАО, доктор педагогических наук (Россия)*
В. В. Сериков, *доктор педагогических наук (Россия)*
В. И. Слободчиков, *член-корреспондент РАО, доктор психологических наук (Россия)*
Т. В. Слотина, *кандидат психологических наук (Россия)*
Л. Стракова, *PhD (Болгария)*
А. А. Стреленко, *кандидат психологических наук (Белоруссия)*

СОДЕРЖАНИЕ:

ПЕДАГОГИКА И ПОЛИТИКА	<i>Фомина А. Б.</i> Социально-онтологические циклы развития институциональности дополнительного образования детей 5 Концепция развития организаций дополнительного образования детей до 2030 года во всех её составляющих, с конкретным содержанием и программно-методическим обеспечением. Опыт-экспериментальная педагогическая работа на базе негосударственного учреждения санаторного типа по оказанию услуг профильного характера (детский санаторий «Космонавт», Томская область), а также учреждений ДОО разных типов и видов, детских оздоровительных лагерей в рамках их научно-практического взаимодействия, развития и социализации обучающихся в едином образовательном и социокультурном пространстве.
ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ	<i>Корнетов Г. Б.</i> Дидактические воззрения Конфуция. 25 Дидактические идеи Учителя Куна обращены к людям, направлены на гармонизацию личности и общества, на погружение человека в культуру и, одновременно, на его самостановление, обеспечение единства нравственного и интеллектуального развития. Дидактика, как и вся педагогика Конфуция, базируется на прочном фундаменте традиций. Учитель Кун видит в прошлом, в древности необходимую опору для жизни в настоящем и движения в будущее. <i>Остапенко А. А.</i> Как верно выстроить систему непрерывного образования со-Образно закону «полосатости жизни»? 33 Как природосообразно фундаментальному психологическому закону «полосатости жизни» выстроить систему непрерывного образования от детского сада к вузу? При этом не человека притягивать к педагогическим конструкциям и изобретениям, а конструкции прилаживать к естественной аксиоматике развития человека. Работа выполнена в рамках концепции со-Образной педагогики.
ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА	<i>Шевелёва Д. Е.</i> Обучающие технологии в инклюзивном образовании: возможности конструктивистского подхода в совместном обучении и обучении детей с ОВЗ 43 Статья посвящена конструктивистскому подходу в педагогике и его использованию в системе образования. Приведено теоретическое обоснование конструктивизма и показаны его преимущества относительно других, репродуктивных методов обучения. Обосновано использование конструктивизма в инклюзивном образовании и обучении детей с ОВЗ. Приведены прикладные методы обучения для здоровых детей и детей с ОВЗ, выражающие базовые основы конструктивизма об активности и самостоятельной познавательной деятельности учеников. <i>Лабутина И. С.</i> Обида как главная причина аутодеструктивного поведения подростков, или «Всё начинается с любви» 50 Рост числа подростков с устойчивой тенденцией к аутодеструктивному поведению. Причины появления широкого спектра атрибутов и поведенческих паттернов, связанных с проблемами эмоционального и психического здоровья подростков, факторы, влияющие на развитие поведения, направленного на саморазрушение. Диагностика аутодеструктивного поведения, разработка конструктивных стратегий, инструментарий, эффективные методы помощи и профилактики для преодоления трудностей.

Пятаков Е. О., Мазниченко М. А., Погребная С. К., Котова С. А.

Бестиарий мозга и как с ним жить. Забавный справочник по выживанию в мире «внутренних демонов» и «тараканов» 55

Оригинальный «народный» подход к работе с внутриличностными и межличностными психологическими конфликтами. Каждый типичный сценарий конфликта — внутриличностного, или межличностного — представлен в виде презентации отдельного персонажа со своим характером, философией, целями и ценностями, который пытается захватить власть над разумом и волей человека и подчинить его себе (авторы называют таких персонажей «дракошами»). Авторы объясняют, как человеку вовремя распознать появление того или иного «дракоши» в самом себе, как предотвратить с ним конфликт и наладить конструктивное взаимодействие...

**ПРОБЛЕМЫ
И ДИСКУССИИ**

Соснин А. Ю.

Опыт изучения социального благополучия подростков в общеобразовательном учреждении 65

Результаты исследования социальных параметров жизни подростков на примере общеобразовательного учреждения. Итоги анкетирования детей и родителей с использованием специально разработанного опросного листа, включающего разделы о составе семьи подростка, образовании и трудовой занятости родителей, жилищно-бытовых условиях, достатке семьи и внешкольной занятости подростка, наличии неблагоприятных особенностей.

Мишняров В. М.

Характер и его взаимосвязи с другими компонентами личности 70

Характерологические свойства личности. Взаимосвязь характера с другими компонентами личности: эмоциональными, волевыми, интеллектуальными, составляющими основную структуру личности. Экспериментально доказывается, что личностные качества, составляющие содержание других компонентов личности, предопределяют и дополняют социально-психологический тип личности.

Герасимова Ю. К., Захаров К. П., Комарова А. В.

Психологический портрет студента-адаптера технического вуза 76

В статье рассматривается психологический портрет студента-адаптера, составленный по результатам исследования личностных особенностей студентов-адаптеров в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. По итогам исследования составлены рекомендации по сопровождению адаптеров в высшем учебном заведении.

Якубов А. В.

О реалиях и перспективах влияния сотового телефона на сферу образования 80

В статье анализируются некоторые аспекты глобального распространения и неконтролируемого использования современных мобильных телефонов детьми различных возрастных категорий, акцентируется внимание на влияние сотового телефона на все уровни системы образования. Автором выдвигается гипотеза о мобильном телефоне как устройстве, способном изменить всю философию образования.

Как верно выстроить систему непрерывного образования со-Образно закону «полосатости жизни»?

**Андрей Александрович
Остапенко,**

доктор педагогических наук,
профессор Кубанского
государственного университета
и Екатеринодарской духовной
семинарии, г. Краснодар,
ost101@mail.ru

Этот текст — попытка решить сложную проблему: как природосообразно фундаментальному психологическому закону «полосатости жизни» выстроить систему непрерывного образования от детского сада к вузу? При этом надо не человека притягивать к педагогическим конструкциям и изобретениям, а конструкции прилаживать к естественной аксиоматике развития человека. Работа выполнена в рамках концепции со-Образной педагогики.

• интеграция образования • дифференциация образования • интедиффия • периодизация развития человека • онтогенез

*И всё-таки жизнь — это чудо.
А чудо — не запретишь.
Да здравствует амплитуда:
То падаешь, то летишь!
Виктор Боков*

На всех педагогических факультетах детально изучают возрастную психологию и в подробностях разбирают известные варианты периодизации этапов развития человека на протяжении жизни. Всем хорошо известно, что лента жизни — это такая себе полосатая, как зебра, действительность, в которой с упрямым постоянством чередуются кризисы со стабильными периодами. На семинарских занятиях тысячи студентов примеряют на себя эту ленту, раздумывая о собственном пути полосатой жизни. Но когда приходит время занятий педагогической психологией, которая беспрерывно говорит о необходимости «учитывать психологические особенности», мы забываем о полосатой закономерности, которую надо не просто учитывать, а брать за основу педагогических конструкций, так как всё-таки закономерность — это закон, а особенность — исключение из него.

Наши раздумья — это попытка решить сложную проблему: как сообразно фундаментальному психологическому закону «полосатости жизни» выстроить систему непрерывного образования от детского сада к вузу? При этом надо не человека за уши притягивать к педагогическим конструкциям, а конструкции прилаживать к естественной аксиоматике развития человека.

1. Интедиффия = интеграция + дифференциация

Сегодня, когда образование охватили модные процессы компетентизации, модернизации

и менеджментизации, такие родные термины как «дифференциация» и «интеграция», которые ещё недавно казались мудрёными и пугающими, незаслуженно отошли на задний план. А между тем, видимо, рановато списывать на свалку педагогические диссертации, посвящённые этим важным понятиям. Сегодня, когда самое слабое место большинства концепций непрерывного образования — трудности переходов от одного этапа образования к следующему, исследования интегративных и дифференциальных процессов в образовании нам очень могут помочь. Несмотря на то, что сотни статей посвящены вопросам преемственности и плавного перехода детей из дошкольного детства в школьное, из начальной школы в основную и т. д., вопрос психологической травматизации детей при переходе от одного этапа образования к следующему, увы, так и не решён. Обеспечение этой преемственности назовём **возрастной непрерывностью**. На наш взгляд, большинство трудностей возникают из-за того, что организация образовательного процесса плохо увязана с знаниями педагогической антропологии и психологии ведущих видов деятельности, а также из-за шараханья в крайности интеграции или дифференциации в образовании.

Если заглянуть в новые педагогические словари, то с некоторым недоумением обнаруживаешь, что статьи по дифференциации в них есть, а статьи по интеграции в образовании фактически отсутствуют. И это, видимо, вполне соответствует сегодняшнему состоянию дел в системе образования. Как точно заметил известный украинский психолог В. Ф. Моргун, «сегодняшняя педагогика и школа переживают своеобразный бум дифференциации образования. Учеников *дифференцируют* по способностям, содержание образования разбивают на всё большее число дисциплин, методы классифицируют на групповые и индивидуальные, учебно-воспитательные учреждения разделяют на элитарные и обычные и т. д.» [3, с. 5]. Вместе с тем, ряд нововведений, связанных с модернизацией образования, в частности, переход на профильное обучение, порождают нехватку учебного времени, заставляющую учителя объединять темы, укрупнять единицы знаний, одним словом *ин-*

тегрировать содержание образования, формы и методы обучения.

Дискуссия между сторонниками вариативности образования («дифференционисты») и сторонниками единых жёстких образовательных стандартов («интегральщики»), на наш взгляд, не утратила актуальности. Первые упрекают вторых в консерватизме, вторые первых — в развале системы образования. А между тем В. Ф. Моргун утверждает, что встречные процессы *интеграции* и *дифференциации* в образовании взаимно дополняющие, взаимно неизбежные, двуединые. Этому явлению он дал соответствующее название — **«интедиффия (от интеграция и дифференциация) образования»**, которое определяет так: «*Интедиффия образования* — это пульсирующий взаимопереход между интеграцией и дифференциацией образования, методов обучения и воспитания, учебно-воспитательных учреждений, который обуславливается как потребностями и возможностями общества так и способностями и интересами личности» [3, с. 6]. Автор утверждает, что интедиффия свойственна не только лишь образованию, но, в первую очередь, научному познанию. Он отмечает универсальность понятия интедиффии для различных отраслей знания: метафизики, философии, логики, социологии, психологии, педологии, педагогики. Он показывает, что интедиффия свойственна процессу развития интеллекта в онтогенезе. Для наглядности приведём таблицу классификации стадий развития интеллекта по Ж. Пиаже [8, с. 57–58] (таблица 1).

Дополнить классификацию Ж. Пиаже можно вполне современной классификацией Л. С. Выготского [1, с. 117] (таблица 2).

2. Первые отечественные попытки периодизации развития человека в течение жизни

Продолжая начатое в 1980-х годах [7] исследование проблемы периодизации личности, В. Ф. Моргун на основании своей концепции создал собственную модель периодизации развития человека в течение всей жизни, которая была впервые обнародована в апреле 1995 года [6]. Она выглядит так (табл. 3, приводится по: [9, с. 14]).

Таблица 1

Классификация стадий развития интеллекта (по Ж. Пиаже)

Период	Подпериод	Стадии	Возраст
1. Сенсомоторный интеллект	А. Центрация на собственном теле	1. Упражнения рефлексов. 2. Первые навыки и первые круговые реакции. 3. Координация зрения и хватания. Вторичные круговые реакции.	0 – 1 мес. 1 – 4,5 мес. 4,5 – 8/9 мес.
	В. Объективация практического интеллекта	4. Дифференциация способа и цели. Начало практического интеллекта. 5. Дифференциация схем действия благодаря третьим круговым реакциям. 6. Начало интериоризации схем и решение некоторых проблем путём дедукции.	8/9 – 11/12 мес. 11/12 – 18 мес. 18 – 24 мес.
2. Репрезентативный интеллект и конкретные ситуации	А. Предоперативный интеллект	1. Появление символической функции. Начало интериоризации схем действия. 2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие. 3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчлененные представления.	2/3 – 4/6 лет 4/6 – 6 лет 5/6 – 7/8 лет
	В. Конкретные операции	4. Простые операции (классификация, сериация, взаимно-однозначное соответствие). 5. Системы операций (система координат, проекционные понятия).	8 – 10 лет 9 – 12 лет
3. Репрезентативный интеллект и формальные ситуации	А. Становление формальных ситуаций	1. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика	11 – 14 лет
	В. Достижение формальных операций	2. Структура "решётки" и группа четырёх трансформаций	13 – 14 лет

Таблица 2

Возраст	Название кризиса или периода
0 – 2 мес.	Кризис новорождённости
2 мес. — 1 год	Младенчество
1 год	Кризис 1 года
1 – 3 года	Раннее детство
3 года	Кризис 3 лет
3 – 7 лет	Дошкольный возраст
7 лет	Кризис 7 лет
8 – 12 лет	Школьный возраст
13 лет	Кризис 13 лет
14 – 17 лет	Пубертатный возраст
17 лет	Кризис 17 лет

Схематическое изображение многомерной периодизации развития личности (по В. Ф. Моргуну)

Стадии (по уровням и формам деятельности)	1. Обучение (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)	2. Воспроизводство (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)	3. Творчество (в моторной, перцептивной и рече-мыслительной фазах)
	Кризисы адаптации-дезадаптации	Кризисы автономии-зависимости	Кризисы самоактуализации-конформизма
1. Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее	1(1.1.) Младенчество: до 1 года	2(1.2.) Раннее детство (дитя): 1-3 года	3(1.3.) Дошкольное детство (ребёнок): 3-6 лет
	Кризис новорождённости: "первый вздох", 0-3,5 мес.	Кризис младенчества: "первый шаг", 11-18 мес.	Кризис раннего детства: "я сам", 2,5-3,5 года
2. Общение с оптимистической ориентацией на будущее	4(2.1.) Отрочество: 7-13 лет	5(2.2.) Юность: 14-18 лет	6(2.3.) Молодость: 19-30 лет
	Кризис детства: "обязанность", 5,5-7,5 года	Кризис отрочества: "независимость", 11-14 лет	Кризис юности: "любовь, профессия", 17-21 год
3. Самодеятельность с ностальгической ориентацией на прошлое	7(3.1.) Взрослость: 31-45 лет	8(3.2.) Зрелость: 46-60 лет	9(3.3.) Старость: 61 год и долголетие
	Кризис молодости: "семья, призвание", 27-33 года	Кризис взрослости: "признание", 39-45 лет	Кризис зрелости: "наставничество", 55-65 лет
			Кризис смысла жизни: "мудрость и покой"

В середине 90-х годов появляется ставшая известной периодизация развития личности В. И. Слободчикова [12]. Разночтений в интерпретации кризисных и стабильных периодов жизни человека между В. Ф. Моргуном и В. И. Слободчиковым мы находим немного, но подходы двух исследователей принципиально различны, как различны и таблицы, отражающие периодизацию. Так, в основе деления жизни человека на периоды В. Ф. Моргун — временные ориентации и содержательные направленности, а у В. И. Слободчикова — «базисные общности, или ступени развития субъектности» [11, с. 194]. Соответственно у В. И. Слободчикова жизнь человека поделена на пять периодов-ступеней и в общем таблица периодизации выглядит так (см. табл. 4 [10, с. 64]).

Сопоставление двух вариантов периодизации (а созданы они независимо друг от друга, «благодаря» наличию государственных границ между Россией и Украиной, резко снизившему научные связи между научными школами) приводит к мысли о том, что это разные грани одно-

го подхода. На процесс онтогенеза человека каждый учёный смотрел разными глазами и таблицы они построили по разным основаниям. Попробуем их свести воедино, построив «ленту жизни» от рождения до смерти, разумеется без соблюдения временного масштаба.

Разночтения, как видно, приходятся только на первый год жизни человека.

Из сопоставления таблиц 1 – 4 отчётливо виден процесс чередования критических и стабильных стадий развития человека. Прежде чем сопоставить это чередование с пульсацией интедиффии, рассмотрим чередование видов деятельности в разных возрастах, приведённое в работах Д. Б. Эльконина. Опираясь на учение Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконин сформулировал «гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими» [13, с. 75]. Согласно этой гипотезе чередующиеся виды ведущей деятельности ребёнка делятся на две группы: а) первая группа — виды

Таблица 4

Схема периодизации развития человека в онтогенезе (по В. И. Слободчикову)

Ступени развития субъективности	Матрица возрастов			
	Период становления со=бытийности		Период реализации со=бытийности	
	кризисы рождения	стадии принятия	кризисы развития	стадии освоения
Оживление	Родовой кризис	Новорождённость	Кризис новорождённости	Младенчество
	(-2) – 3 мес.	0,5 – 4 мес.	3,5 – 7 мес.	6 – 12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества	Раннее детство	Кризис раннего детства	Дошкольное детство
	11 – 18 мес.	1 г. 3 мес. – 3 г.	2,5 – 3,5 г.	3 – 6,5 лет
Персонализация	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность
	5,5 – 7,5 лет	7 – 11,5 лет	11 – 14 лет	13,5 – 18 лет
Индивидуализация	Кризис юности	Молодость	Кризис молодости	Взрослость
	17 – 21 год	19 – 28 лет	27 – 33 года	32 – 42 года
Универсализация	Кризис зрелости	Зрелость	Кризис зрелости	Старость
	39 – 45 лет	44 – 60 лет	55 – 65 лет	62 — ... года
	Кризис индивидуальной жизни			

Таблица 5

Сопоставление периодизаций развития человека в онтогенезе В. Ф. Моргуна и В. И. Слободчикова

Периоды онтогенеза человека по В. Ф. Моргуну																								
Сотрудничество с амбивалентной ориентацией на настоящее					Общение с оптимистической ориентацией на будущее					Самостоятельность с ностальгической ориентацией на прошлое														
Родовой кризис	Кризис новорождённости	Кризис новорождённости	Младенчество	Кризис младенчества	Раннее детство	Кризис раннего детства	Дошкольное детство	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность	Кризис юности	Молодость	Кризис молодости	Взрослость	Кризис зрелости	Зрелость	Кризис зрелости	Старость	Кризис жизни				
Оживление					Одушевление					Персонализация					Индивидуализация					Универсализация				
Ступени развития субъективности по В. И. Слободчикову																								

деятельности, развивающие мотивационно-потребностную сферу; б) вторая группа — виды деятельности, формирующие интеллектуально-познавательные силы детей и их операционно-технические возможности. «Если расположить эти виды деятельности в последовательности, получается следующий ряд:

- непосредственно-эмоциональное общение — первая группа;
- предметно-манипулятивная деятельность — вторая группа;
- ролевая игра — первая группа;
- учебная деятельность — вторая группа;
- интимно-личностное общение — первая группа;
- учебно-профессиональная деятельность — вторая группа» [13, с. 75].

Соответственно данному ряду Д. Б. Эльконин приводит схему периодичности доминирования видов деятельности разных групп:

3. Соответствие возрастов фазам интeдиффии образования

На наш взгляд, это чередование должно соответствовать пульсации интeдиффии, причём периодам кризиса должен соответствовать период интеграции (первая группа видов деятельности), а периодам стабильности — периоды дифференциации (вторая группа видов деятельности). Это объясняется тем, что кризис личности есть состояние дезинтеграции системы отношений личности, её внутреннего мира. Кризис — это дисгармония, дискомфорт, нарушение цельности личности. А стало быть, на эту стадию внутренней несобранности, рассеянности (диссипации) ни в коем случае нельзя накладывать процессы дифференциации образования личности, так как дробность дифференциации будет резонировать с диссипацией личности, тем самым, усугубляя состояние кризиса. На кризисные этапы должны накладываться фазы интеграции в образовании (рис. 2). В этом случае интеграция будет выполнять компенсаторные функции в отношении кризисных явлений личности.

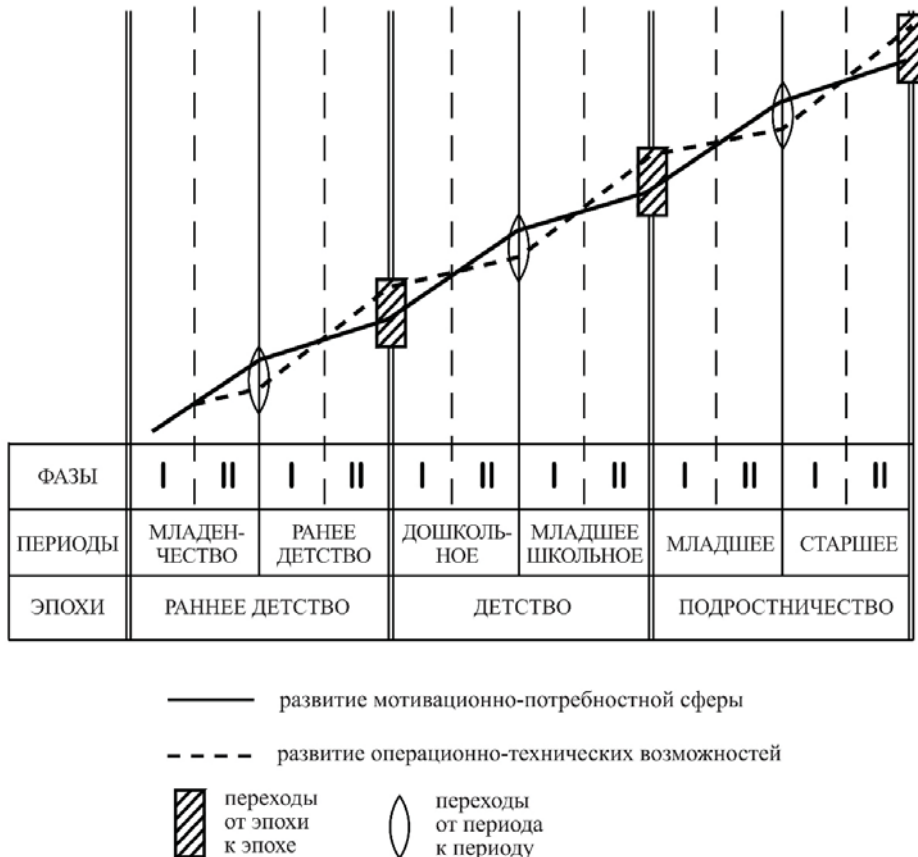


Рис. 1. Периодичность доминирования видов деятельности (по Д. Б. Эльконину)

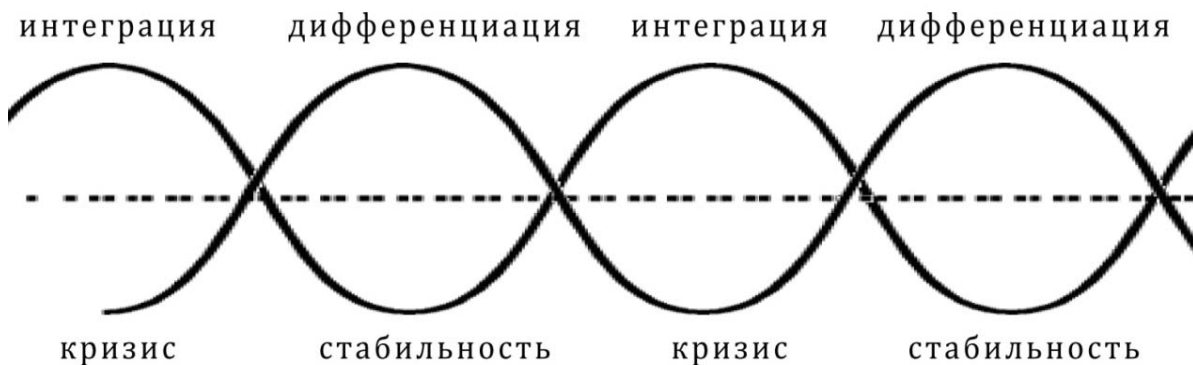


Рис. 2. Соотношение этапов образования и этапов развития человека

Таким образом, мы считаем правильным, чтобы *чередование кризисных и стабильных этапов развития личности в онтогенезе должно находиться в противофазе чередованию этапов дифференциации и интеграции в образовании.*

Полагаем, что это чередование соответствует делению на ступени в области образования, предложенное С. И. Гессеном: «Эпизодический курс, систематический и научный, или университетский, — эти три ступени представляются естественными ступенями обучения, различающимися между собой не объёмом и количеством материала, но самым способом и задачей преподавания» [2, с. 278].

С 1994 по 2005 гг. на базе Азовского государственного педагогического лицея Краснодарского края (ныне гимназия станицы Азовской), в состав которого тогда входили детский сад, общеобразовательная школа и факультет педвуза, нами была создана модель непрерывного образовательного процесса, технологической основой которой является концентрированное обучение.

Основным в нашей модели является положение о том, что *каждой ступени научного образования соответствует не только свой возраст, но и своя модель технологии концентрированного обучения.* В схематическом виде модель непрерывного образования, состоящая из основных и переходных моделей, выглядит так (см. табл. 6).

Под понятием концентрированного обучения мы понимаем специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения учеб-

ного времени за счёт большей её систематизации (обобщения, структурирования) и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий. «Концентрированное обучение» является противоположностью «распределённого обучения», причём противоположностью непротиворечивой, а взаимодополняющей, ибо, как показывают наши исследования, разумное чередование концентрированного и распределённого обучения (а разные методы решают разные задачи) имеет высокую эффективность. Подробно все модели концентрированного обучения нами описаны ранее. Независимо от этого мы считаем, что каждому этапу любой системы непрерывного образования должны соответствовать не только лишь определённые образовательные программы, но и своя фаза интедиффии. И в первую очередь это касается содержания образования.

Каждому этапу любой системы непрерывного образования должны соответствовать не только лишь определённые образовательные программы, но и своя фаза интедиффии. И в первую очередь это касается содержания образования (таблица 7).

Объединим все вышеприведённые знания в единую сводную таблицу 8.

Полагаем, что соответствие периодических процессов, приведённых разными авторами в различных исследованиях, неслучайно. Периодические чередования процессов интеграции и дифференциации в образовательном процессе — это *природосообразная закономерность*, имеющая психолого-педагогическое обоснование. Что касается понятия **интедиффии**, рискнём предположить, что, несмотря на всю

Таблица 6

Модель непрерывного образования, базирующаяся на технологии концентрированного обучения

	Ступени научного образования (по С. И. Гессену)	Основные модели	Переходные модели
Высшая школа	Научный курс	Отработка модели высшего педагогического образования на основе циклового (конвейерного) метода обучения	Отработка модели педагогического лица
Средняя (полная) школа		Отработка дифференцированных курсов на основе «погружения» в отдельную тему (раздел) курса	
Основная школа	Систематический курс	Отработка интегрированных курсов основ школьных знаний на основе «погружения» в интегрированные предметы	
Начальная школа	Эпизодический курс	Отработка «погружения в образ»	Отработка плавного перехода «детсад-школа»
Дошкольное образование		Отработка «погружения» в развивающую среду.	

свою экзотичность, этот термин уверенно займёт своё место в психолого-педагогическом тезаурусе. Что касается форм интеграции и дифференциации образования, то об этом следует писать отдельно и,

видимо, очень подробно, а пока что отошлём читателя к замечательной статье В. Ф. Моргуна [3, 4], которая и побудила нас написать этот странный полосатый текст.

Таблица 7

Соответствие фаз интедиффии этапам непрерывного образования

Этап непрерывного образования	Фаза интедиффии	
Заключительные курсы высшей школы (подготовка специалиста)	дифференциация	Узкая специализация
Начальные курсы высшей школы (подготовка бакалавра)	интеграция	Освоение общекультурных, общеобразовательных курсов, введение в специальность
Средняя (полная) школа	дифференциация	Детализация системных основ школьных курсов
Основная школа	интеграция	Освоение целостных системных основ школьных курсов
Начальная школа	дифференциация	Получение эпизодических (фрагментарных) знаний и отработка технологических навыков чтения, письма, счёта
Дошкольное образование	интеграция	Постижение цельного образа окружающего мира

Таблица 8

Схема соответствия фаз интелектуальной ступеням развития в онтогенезе и стадиям развития интеллекта на разных этапах системы непрерывного образования

Возраст	2,5–3,5 года	3–6,5 лет	5,5–7,5 лет	7–11,5 лет	11–14 лет	13,5–18 лет	17–21 год	19–28 лет
Периоды развития личности и интеллекта	Стадии развития (по Ж. Пиаже)	Интуитивное мышление через восприятие	Интуитивное мышление через расчленение действия	Конкретные операции	Становление формальных операций			
	Периоды детского развития (по Л.С. Выготскому)	Кризис 3 лет	Дошкольный возраст	Кризис 7 лет	Школьный возраст	Кризис 13 лет	Кризис 17 лет	
	Ведущие виды деятельности и их группы (по Д.Б. Эльконину)	Непосредственное эмоциональное общение (первая)	Предметно-манипулятивная деятельность (вторая)	Ролевая игра (первая)	Учебная деятельность (вторая)	Интимно-личное общение (первая)	Учебно-профессиональная деятельность (вторая)	
Фазы интелектуальной ступени (по В.Ф. Моргуну)	Кризис раннего детства	Стадия дошкольного детства	Кризис детства	Стадия отрочества	Кризис отрочества	Стадия юности	Кризис юности	Стадия молодости
	Кризис раннего детства	Дошкольное детство	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность	Кризис юности	Молодость
	Интеграция	Дифференциация	Интеграция	Дифференциация	Интеграция	Дифференциация	Интеграция	Дифференциация
Периоды (этапы) образования	Модели концентрированного обучения (по А.А. Остапенко)	Погружение в развивающую среду	Погружение в образ	Погружение в интегрированные курсы	Погружение в дифференцированные курсы	Цикловое (конвейерное) обучение	Цикловое (конвейерное) обучение	Цикловое (конвейерное) обучение
	Ступени научного образования (по С.И. Гессену)	Эпизодический курс	Систематический курс	Научный курс	Научный курс	Научный курс	Научный курс	Научный курс
	Этапы непрерывного образования	Дошкольное образование	Начальное образование	Дошкольное образование	Основное образование	Среднее (полное) образование	Высшее образование (бакалавр)	Высшее образование (специалист)

А пока что хотелось бы напомнить учителям, родителям и вообще взрослым о том, что, когда человек (а тем более ребёнок) находится в состоянии кризиса, попробуйте гармонизировать его жизнь, а не наслаивайте на кризис дополнительные конфликты. Это не件лезно. Не делайте черную полосу ещё более чёрной...

Список использованных источников

1. *Выготский Л. С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. — 1972. — № 2. — С. 114–123.
2. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-пресс, 1995. — 448 с.
3. *Моргун В. Ф.* Интедифія освіти. Курс лекцій. — Полтава: Наукова зміна, 1995. — 78 с.
4. *Моргун В. Ф.* Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты // Школьные технологии. — 2003. — № 3. — С. 3–9.
5. *Моргун В. Ф.* Интеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти // ПостМетодика [Полтава]. — 1996. — № 4(14). — С. 41–45.
6. *Моргун В. Ф.* Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4–5 квітня 1995 р.) / За ред. А. М. Бойко. — Полтава, 1995. — С. 135–139.
7. *Моргун В. Ф., Ткачєва Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. — М.: МГУ, 1981. — 84 с.
8. *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. — М.: МГУ, 1981. — 191 с.
9. *Рибалка А. В.* Моргун: моністична концепція багатовимірного розвитку особистості // Психолог [Киев]. — 2003. — № 20 (68). Приложение-вкладыш.
10. *Слободчиков В. И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. — М., 1994.
11. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Уч. пособие для вузов. — М.: Школьная Пресса, 2000. — 416 с.
12. *Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 38–50.
13. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.