

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 4

Часть II

Санкт-Петербург
2016

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

**Научный журнал
№ 4 (Часть II) 2016
Основан в 2006 году**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Е. С. Нарышкина, кандидат психологических наук, доцент

Редакционный совет:

А. Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор;
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Германия);
Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор;
Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор;
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор;
Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор;
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**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**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-36
[http:// www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2016
© Авторы, 2016

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- О. Б. Даутова, Г. Д. Кириллова*
Лидерство Павла Никодимовича Груздева
в развитии советской педагогики как науки 9
- Е. В. Никуленкова, В. Н. Скворцов*
Поиски новых форм подготовки научных кадров
в Советской России в 1920-е гг. 21
- Н. В. Седова*
Историко-культурные традиции педагогического образования в России ... 31

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Н. Н. Быкова*
Мотивация обучающихся при применении
дистанционных образовательных технологий 40
- Н. А. Грищенко*
Формирование ценностно-смысловой сферы личности
будущего учителя начальной школы средствами притчи 46
- В. А. Грошенкова*
Методологические и методические основы формирования
текстовой деятельности у учащихся
в процессе постижения художественного произведения 57
- Н. А. Дроздов*
Воспитательный эффект социального партнерства школы и театра..... 69
- А. С. Лалым*
Особенности организации содержания обучения специальной лексике
финского языка 79
- О. Н. Мостова, Т. Б. Шило*
Достижение младшими школьниками планируемых результатов ФГОС
в работе с текстом как основа успешного обучения в основной школе 88
- О. А. Сабодаш*
Патриотическое воспитание дошкольников 94

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

- О. Н. Федорова, Ю. В. Смирнова, Т. П. Елисеева*
Обоснование физической тренировки оздоровительной направленности
для женщин-преподавателей вузов 102

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- И.И. Андреева*
Концептуальные основы организации системы
педагогического сопровождения замещающих семей..... 112

<i>И. В. Дужак</i>	Управленческое консультирование как проблема и перспектива совершенствования системы социального обслуживания населения	119
<i>С. И. Черноморченко</i>	Использование инновационных технологий в процессе формирования готовности женщин-руководителей к управлению организацией сферы туристического бизнеса в условиях кризиса	126

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Н. С. Васинева</i>	Обоснование критериев анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине (последняя четверть XX – начало XXI века).....	134
<i>Н. О. Вербицкая, Л. В. Оринина, В. С. Стреляева</i>	Воспитание экономического патриотизма у представителей студенческой молодежи в условиях глобальных перемен в стране.....	143
<i>М. И. Всемирнов, Л. В. Московкин</i>	Особенности системы подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку.....	154
<i>Н. М. Полетаева</i>	Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов.....	160
<i>В. И. Селезнев</i>	Формирование сотрудника полиции как личности в процессе общепрофессиональной начальной подготовки.....	166
<i>А. В. Скворцов, Т. С. Комиссарова</i>	Профессиональные творческие умения учителя-предметника как условие формирования творческих способностей учащихся	173
<i>Л. Б. Филатова</i>	Современные требования к нравственно-этической подготовке специалистов	181
<i>Г. П. Чепуренко</i>	Информатизация системы подготовки специалистов в вузе как объект управления	191

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>М. В. Баулина</i>	Использование модульной системы при реализации процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	202
<i>Е. А. Зиновьева, А. Л. Миссуловин, Л. Я. Миссуловин</i>	К вопросу понимания сущности, мотивов и приемов преодоления заикания у подростков и взрослых в современных условиях	209
<i>И. В. Литвиненко, М. Ю. Данилкина</i>	Поврежденное психическое развитие: дифференциальная диагностика при деменции как основа ранней педагогической коррекции	217

<i>М. И. Никитина, М. В. Баулина</i> Формирование профессиональной компетенции педагогов инклюзивного образования	229
<i>О. С. Орлова, В. А. Печенина</i> Становление речевой функции у детей-близнецов, рожденных спонтанно и в результате применения экстракорпорального оплодотворения	237
<i>Т. Ю. Скамьянова</i> Условия адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к образовательному процессу вуза	246
<i>М. Л. Скуратовская, Е. А. Климкина</i> Особенности развития речи детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.....	256
<i>Е. М. Старобина</i> Основные положения конвенции ООН о правах инвалидов – основа для совершенствования профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья	266
<i>Е. С. Тушева, Т. С. Овчинникова</i> Дополнительное профессиональное образование педагогов инклюзивных образовательных организаций	276
<i>Л. М. Кобрин, О. А. Денисова</i> Эволюция общих и специфических закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте актуальных представлений о сопровождении.....	288
<i>Е. Т. Логинова</i> Структура и направления реабилитации в социально-образовательном комплексе для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	302
<i>Е. С. Тушева, Л. Ф. Сербина</i> Выявление опорных знаний о цвете у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	310
<i>И. К. Шац, В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова</i> Философские основы здоровьесберегающей педагогики	316
<i>В. З. Базоев</i> Билингвизм и образование глухих: современные тенденции	320
<i>Т. А. Соловьева, Н. С. Отдельнова, Е. З. Яхнина</i> Новые возможности коммуникативного развития обучающихся с нарушением слуха при получении основного общего образования	331
Сведения об авторах.....	343

Contents

GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

<i>O. B. Dautova, G. D. Kirillova</i> Pavel Nikodimovich Gruzdev's leadership in development of the Soviet pedagogics as sciences	9
<i>E. V. Nikulenкова, V. N. Skvortsov</i> Searches of new forms of preparation of scientific shots in the Soviet Russia in the 1920 th	21
<i>N. V. Sedova</i> Historical and cultural traditions of pedagogical education in Russia	31

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

<i>N. N. Bykova</i> Motivation of the students using distant educational technologies	40
<i>N. A. Grishchenko</i> Formation of the valuable and semantic sphere of the identity of future elementary school teacher with a parable	46
<i>V. A. Groshenkova</i> Methodological and methodical bases of formation of text activity at pupils during the comprehension of the literary text	57
<i>N. A. Drozdov</i> Educational effect of social partnership of school and theater.....	69
<i>A.S. Lalya</i> Features of the organization of content of training in special lexicon of Finnish.....	79
<i>O. N. Mostova, T. B. Shiloh</i> Achievement by younger school students of the planned results of Federal State Educational Standard in work with the text as a basis of successful training at the main school.....	88
<i>O. A. Sabodash</i> Patriotic education of preschool children.....	94

THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL TRAINING, SPORTS TRAINING, IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

<i>O. N. Fedorova, Yu. V. Smirnova, T. P. Yeliseyeva</i> Justification of a physical training of an improving orientation for female teachers of higher education institutions	102
--	-----

THEORY, METHODOLOGY AND ORGANIZATION OF WELFARE ACTIVITIES

- I. I. Andreyeva*
Conceptual bases of the organization of system
of pedagogical maintenance of replacement families 112
- I. V. Duzhak*
Managerial consultation as problem and prospect of enhancement
of system of social servicing of the population 119
- S. I. Chernomorchenko*
Use of innovative technologies in the course of forming of readiness
of female heads for management of the sphere of travel business
of the organization in the conditions of crisis 126

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- N. S. Vasineva*
Reasons for criteria of the analysis and development evaluation of the manage-
ment theory higher educational institutions in Ukraine
(the last quarter of XX – the beginning of XXI of a century) 134
- N. O. Verbitskaya, L. V. Orinina, V. S. Strelyaeva*
Education of economic patriotism at representatives of student's youth
in the conditions of global changes in the country 143
- M. I. Vsemirnov, L. V. Moskovkin*
Features of system of training of foreigners for testing on Russian 154
- N. M. Poletayeva*
System and activity approach to management of innovative work of teachers 160
- V. I. Seleznyov*
Forming of the police officer as persons
in the course of all-professional basic training 166
- A. V. Skvortsov, T. S. Komissarova*
Professional creative abilities of the subject teacher
as condition of forming of creative capabilities of pupils 173
- L. B. Filatova*
Modern requirements to moral and ethical training of specialists 181
- G. P. Chepurenko*
Informatization of system of training of specialists
in higher education institution as an object of management 191

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

- M. V. Baulina*
Use of modular system at realization of process of training
of children with limited opportunities of health 202
- E. A. Zinovyeva, A. L. Missulovin, L. Ya. Missulovin*
To a question of understanding of essence, motives and methods
of overcoming stutter at teenagers and adults in modern conditions 209

<i>I. V. Litvinenko, M. Yu. Danilkina</i>	
The damaged mental development: differential diagnostics at dementia as a basis of early pedagogical correction	217
<i>M. I. Nikitina, M. V. Baulina</i>	
Formation of professional competence of teachers of inclusive education	229
<i>O. S. Orlova, V. A. Pechenina</i>	
The development of speech function in twins born spontaneously and born as a result of in vitro fertilization	237
<i>T. Yu. Skamyanova</i>	
Conditions of adaptation of students with special educational needs to educational process of higher education institution	246
<i>M. L. Skuratovskaya, E. A. Klimkina</i>	
Features of development of the speech of children of the third year of life with a delay of speech development	256
<i>E. M. Starobina</i>	
Basic provisions of the convention of the UN on the rights of disabled people – a basis for improvement of professional education of students with limited opportunities of health	266
<i>E. A. Tusheva, T. S. Ovchinnikova</i>	
Additional professional education of teachers of the inclusive educational organizations	276
<i>L. M. Kobrina, O. A. Denisova</i>	
Evolution of general and specific regularities of development of children with disabilities in the context of current ideas about the support	288
<i>E. T. Loginova</i>	
Structure and the directions of rehabilitation in a social and educational complex for children with heavy multiple violations of development	302
<i>E. S. Tusheva, L. F. Serbina</i>	
Identification of basic knowledge of color at children with limited opportunities of health	310
<i>I. K. Schatz, V. A. Kalyagin, T. S. Ovchinnikova</i>	
Philosophical fundamentals of health saving pedagogics	316
<i>V. Z. Bazoyev</i>	
Bilingualism and the education of the deaf: modern trends	320
<i>T. A. Solovyova, N. S. Otdelnov, E. Z. Yakhnina</i>	
New opportunities of communicative development of students with a hearing disorder when receiving the main general education	331
<i>Information about authors</i>	343

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37 (47 + 57) (091) «19»

О. Б. Даутова, Г. Д. Кириллова

Лидерство Павла Никодимовича Груздева в развитии советской педагогики как науки

В статье определяется роль П.Н. Груздева в развитии советской дидактики. Обосновывается его лидирующее положение как организатора науки с 1930-х гг. до 1953 г. XX в., определившего основные направления научных исследований в области дидактики, о чем свидетельствуют его работы и учебники, вышедшее под его редакцией в этот период, прежде всего статья «Понятия закона, принципа, правила в педагогике», опубликованная в журналах «Советская педагогика» № 4–5 1946 г. и монография «Вопросы воспитания и обучения», изданная Академией педагогических наук РСФСР в 1949 г. Дан обобщенный анализ этих двух работ, показан диалектический метод Груздева-исследователя. Диалектический метод раскрывает взаимосвязи процессов, ведущих к развитию личности ребенка; объективные закономерности изучаемого педагогического явления.

In article P. N. Gruzdev's role in development of the Soviet didactics is defined. It is stated that his leading position as an organizer of science from the 1930th to 1953 of 20th century defined the main directions of scientific research in the field of didactics.

It is confirmed by his works and textbooks, especially by the article "Concepts of the Law, Principle, Rule of Pedagogics" published in scientific journal "Soviet Pedagogics" No. 4-5 of 1946 and the monograph "Questions of Education and Training" published by Academy of pedagogical sciences of Russian Soviet Federative Socialist Republic in 1949. The generalized analysis of these two works is given, the dialectic method of Gruzdev researcher is shown. The dialectic method discloses interrelations of the processes leading to development of the identity of the child; objective regularities of the studied pedagogical phenomenon.

Ключевые слова: теория педагогики, наука, образование, воспитание, обучение, самообразование, знания, содержание образования, закон, закономерность, принцип, правила.

Key words: the theory of pedagogics, science, education, education, educating, self-education, knowledge, maintenance of education, law, conformity to law, principle, governed.

Что определило лидирующее положение Павла Никодимовича Груздева в педагогической науке и отразилось на многосторонности его деятельности? В биографии П. Н. Груздева (1889–1953) четко прослеживается костромской период – становление его как организатора новой школы – 6 лет, ярославский – 10 лет и московский период – 6 лет, периоды его развития как организатора народного образования. Ленинградский период состоит из двух вех 1934–1941 и 1946–1953 годы и уже отражает его лидерство в образовании. Он был во главе педагогики как науки на протяжении десяти лет, определив основные направления научных исследований в области дидактики.

Создание научной педагогической теории стало делом жизни П.Н. Груздева. Решение этой задачи осуществлялось через руководство исследовательскими и авторскими коллективами. Сила, жизненность, влияние созданных П.Н. Груздевым работ на его современников и последующее развитие педагогической науки и практики объяснялись реализацией диалектического подхода в разработке педагогической теории.

В начале 30-х гг. П.Н. Груздев руководил коллективом молодых ученых, в результате чего был создан учебник педагогики для педагогических техникумов. В авторский коллектив вошли те, кто в дальнейшем принимал самое активное участие в развитии советской педагогики: А.М. Арсеньев, А.К. Бушля, Н.Н. Воскресенский, М.А. Данилов, Н.В. Зикеев, Н.Д. Кузьмин, Н.А. Лялин, К.И. Прилуцкий, Г.С. Прозоров. Учебник был опубликован в 1932 г. под редакцией П.Н. Груздева и А.И. Африканова.

Событием в педагогической науке стал также выход учебника «Педагогика», адресованный преподавателям и студентам педагогических учебных заведений и университетов, опубликованный в 1940 г. П.Н. Груздев написал первые семь глав раздела «Общие основы педагогики» и был ответственным редактором. Авторами остальных глав были известные в педагогическом мире ученые: Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Н.Г. Казанский, Н.А. Лялин, А.А. Невский, Л.Е. Раскин, И.Ф. Свадковский, Г.Г. Шахвердов и др.

Следующая коллективная работа под руководством П.Н. Груздева, имевшая большое влияние на развитие педагогики, была создана в период его работы на кафедре педагогики ЛГПИ им. А.И. Герцена. Это коллективный труд вышел под редакцией и с вводной статьей П.Н. Груздева «Воспитание мышления в процессе обучения» в 1949 г. В книге были представлены работы известных ученых страны, сотрудников ЛГПИ им. А.И. Герцена Ш.И. Ганелина, Е.А. Голанта. Е.М. Жилиной, В.Б. Журавлева, Е.О. Зейлигер-Рубинштейн, А.И. Сорокиной. В разработке проблем развития самостоятельности и творчества у детей большая роль принадлежала и Ленинградскому НИИ педагогики АПН РСФСР, первым директором которого в 1949 г. становится Павел Никодимович Груздев.

В своих научных публикациях П.Н. Груздев рассматривал наиболее сложные и нерешенные вопросы педагогической науки. Осознавая роль принципа историзма как условия диалектического рассмотрения исследуемых проблем, П. Н. Груздев опирается на обширный историко-педагогический материал, которым в совершенстве владел. Поэтому каждая его работа становилась событием, его публикации и выступления вызывали порой дискуссии, споры, возражения, рождали новые вопросы. Такой работой прежде всего стала статья «Понятия закона, принципа, правила в педагогике», вызвавшая огромный интерес в среде педагогов, психологов, философов. Дискуссия на страницах журналов продолжалась два года. В заключение журнал «Советская педагогика» обратился к деятелям педагогической науки с призывом усилить разработку категориального аппарата педагогики.

Эта статья актуальна и в наши дни. П.Н. Груздев при определении закона, принципа, правила как основных категорий педагогической науки ставит задачу найти объективно существующие и отделяющие одно понятие от другого грани, взаимосвязь между ними. Он пишет: «Там где закон раскрывает объективно существующие связи и отношения между явлениями, независимо от субъекта, там он называется законом, закономерностью. Там же, где закон становится исходной точкой приложения деятельности, сил и устремлений человека, там он рассматривается как принцип, т. е. как закон в субъективном смысле, как закон или правило поведения субъекта» [1, с. 5].

Демонстрируя взаимозависимость закона и принципа, объективного и субъективного на примере педагогики, он указывал, что из закона единства основных видов воспитания следует принцип всестороннего, интегрального воспитания человеческой личности. Закон единства основных видов воспитания известен давно, но принцип всестороннего воспитания долгие годы оставался мечтой, идеалом. Для того чтобы его реализовать, требуются определенные условия. Законы в субъективном смысле опираются на объективные законы.

Исходя из принципов диалектики, П.Н. Груздев утверждает, что целое не может быть сведено к сумме составляющих его компонентов. Исследование присущих педагогическим явлениям связей, рассмотрение отдельного компонента во взаимосвязи с остальными, изучение явления в развитии – этому подчинен его творческий поиск. Говоря о правиле, как частном проявлении принципа, он подчеркивает, что совокупность правил не составляет принципа: «Принцип есть синтез, то общее, что связывает все правила воедино, пронизывает единым пониманием» [2, с. 7].

Нельзя согласиться и с теми, писал П.Н. Груздев, кто под принципом понимал любое методическое правило. Такое неразличение приводит на практике к ремесленному характеру обучения и воспитания. Он предостерегал учителя от поиска рецептов, которые он мог бы быстро и легко использовать в работе, от превращения правила в догму, говорил о необходимости «принципиального» использования правила. В связи с этим он писал, что рецептура не сделает ремесленника творцом, но творца она может превратить в ремесленника. И, настаивая на вооружении учителя подлинной теорией, указывал: главное в педагогике *не* правила, а законы, из которых следуют правила. В то же время он утверждал, что плохая работа школы характеризуется слабым применением правил. Там, где не соблюдаются правила, царит аморфность руководства, произвольность, бесстыльность, случайность. Диалектический подход к процессам обучения и воспитания проявляется и в том, что, несмотря на различия между законами, принципами, правилами, границы между этими понятиями крайне подвижны и условны, каждое из них может в определенных условиях перерасти в другое.

Одним из кардинальных вопросов педагогики и психологии П.Н. Груздев считал идею развития ребенка. Эта идея, как показала история педагогики, является основой обучения и воспитания. Анализируя ее раскрытие западными и русскими дореволюционными педагогами, а также представителями советской педагогики, и прежде всего А.С. Макаренко, он показывает разные подходы и уровни в ее решении. Каждый из педагогов вносил свой вклад в раскрытие законов, принципов и правил развития личности ребенка. Анализ педагогических систем различных авторов подводит к выводу, что определяющим в раскрытии законов, принципов, правил развития ребенка является понимание ими взаимосвязи между процессами развития, обучения, воспитания.

Исторический анализ позволяет утверждать, что наиболее правильно идею единства развития и воспитания решают представители советской педагогики и психологии, в этом случае Павел Никодимович ссылается на основной закон психического развития ребенка, сформулированный С.Л. Рубинштейном в его труде «Основы общей психологии». Суть закона в том, что процессы созревания, воспитания и обучения осуществляются не последовательно, а в диалектическом единстве: ребенок созревает, воспитываясь и обучаясь. Раскрытие психологического закона обуславливает законы, принципы, правила педагогики, понимание того, что ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, обучаясь и воспитываясь.

Поиск развития и путей конкретизации проблемы единства и диалектической взаимосвязи различных сторон учебно-воспитательного процесса приводит автора к исследованиям А.С. Макаренко. Следует отметить, что П.Н. Груздев относился к числу первых советских педагогов, понявших, проанализировавших и оценивших вклад А.С. Макаренко в советскую и мировую педагогику. Он считал, что А.С. Макаренко разработал ряд новых принципов в педагогике и раскрыл определенные закономерности воспитания. Выделяя в педагогической системе А.С. Макаренко главную и наиболее важную идею – единства – писал, что из нее следуют все принципы и правила воспитания. Заслугу А.С. Макаренко он видел в том, что давно известный закон единства воспитания он развил, доказав взаимовлияние различных сторон воспитания. Особенно глубоко и последовательно идея диалектического единства и взаимосвязи реализована в его учении о коллективе как воспитательном факторе: единство личности и коллектива, цели и средства, трудового и нравственного воспитания, отдельного правила и системы педагогических мер, коллективного и индивидуального воздействия, постепенности и перерыва ее «методом взрыва», метода принуждения и убеждения, уважения к личности воспитанника и требовательности к нему, традиции и движения вперед, воли коллектива и воли руководителя.

П.Н. Груздев показывает, что изучение взаимосвязи различных сторон воспитания приводит А.С. Макаренко к определению важнейшего закона советской педагогики – закона движения коллектива. А.С. Макаренко, обобщив свой опыт, делает вывод, что остановка в развитии коллектива или отдельной личности ведёт к деградации и коллектива, и личности. Рассматривая единство различных сторон воспитания, А.С. Макаренко вскрывает присущие ему противоречия, борьбу противоположностей как отражение реальной действительности. Диалектический подход в раскрытии процесса воспитания в системе А.С. Макаренко проявился и в том, что он показывает развитие воспитания в его разных более всесторонних связях и опосредованиях. Многосторонность процесса воспитания, его противоречивость и присущая ему динамика приводят А.С. Макаренко, с точки зрения П.Н. Груздева, к очень важному выводу, что всякое средство, правило воспитания нельзя рассматривать само по себе, абстрагируясь от всей системы воспитания, от его принципов, совокупности различных условий и влияний.

Исследование путей, обеспечивающих диалектическое единство всех сторон воспитания, раскрытие взаимосвязей процессов, ведущих к развитию личности ребенка, – вопросы, которые остаются в центре внимания и в последующих работах П.Н. Груздева. При

этом его продолжает интересовать не только содержательный аспект, но и метод раскрытия содержания, установление присущих содержанию диалектических связей.

В 1949 г. в свет вышли две очень важные для развития советской педагогики работы: коллективный труд сотрудников Ленинградского НИИ педагогики «Вопросы воспитания мышления в процессе обучения» под редакцией П.Н. Груздева и Ш.И. Ганелина; монография П.Н. Груздева «Вопросы воспитания и обучения». Книги широко обсуждались в педагогической среде.

П.Н. Груздев и в этих работах остается верным себе: он смело и творчески решает самые стержневые проблемы педагогической науки, среди которых большое внимание уделяется определению воспитания, образования, обучения, самообразования. Автор ставит задачу раскрыть основные понятия педагогики таким образом, чтобы показать существующую между ними взаимосвязь, а отсюда и взаимозависимость между основными процессами, формирующими личность ученика, а следовательно, и между основными разделами педагогической науки. Исследование этой зависимости волнует ученых по сей день. Можно соглашаться или не соглашаться с найденным П.Н. Груздевым решением, но нельзя не признать, что автор предложил обоснованный и последовательно осуществленный вариант рассматриваемой проблемы.

Необходимо обратить внимание на то, что у педагога нет однозначных формулировок, каждое явление рассматривается с разных сторон, показывая всю сложность и неоднозначность педагогических феноменов. П.Н. Груздев рассматривает воспитание как категорию общественной жизни. С этой точки зрения «воспитание представляет собою такую функцию общественной жизни, в которой осуществляется уход за подрастающими поколениями, передача и усвоение исторически накопленного опыта, необходимого для включения этих поколений в общественно-трудовую жизнь своего времени и развития этого опыта в новых общественных условиях» [2, с. 11].

Однако в процессе воспитания усваивается как прогрессивное, так регрессивное: суеверия, предрассудки, устаревшие приемы деятельности, искаженные знания, реакционные идеи, различные способы удовлетворения своих интересов и потребностей и т. д. Поэтому воспитание включает в себя не только передачу опыта, но и *воздействие, влияние на отношение воспитанника к этому опыту*, к деятельности других людей, к данному обществу и пр.

Исходя из этого, ученый следующим образом определяет задачу воспитания – *воздействие воспитателя на воспитанника в таком направлении, чтобы воспитанник, усвоив известный опыт, приобрел новые черты и свойства, которые проявлялись бы в его многообразных отношениях к окружающему миру.*

П.Н. Груздев утверждает также, что воспитание является деятельностью, и как всякая деятельность оно требует для своей продуктивности определенного времени, в течение которого сосредоточиваются внимание и воля и происходят последовательные и определенным образом организуемые действия воспитателя и воспитанника.

Педагог выделяет такую черту воспитания, как непрерывность. П.Н. Груздев пишет о том, что воспитание человека не заканчивается в каком-либо возрасте или в школе, ибо человек способен всю жизнь учиться, совершенствовать свой опыт, расширять и углублять свои знания, развивать свои дарования. П.Н. Груздев определяет пять смыслов воспитания: передача и усвоение опыта, воздействие и влияние воспитателя на воспитанника, формирование отношений, деятельность, непрерывный процесс. Только все эти смыслы вместе взятые позволяют говорить о целостном воспитании, так как человек это существо мыслящее, чувствующее, оценивающее, деятельностное, становящееся.

В работе П.Н. Груздев подчеркивает, что образование является таким же сложным понятием, как и воспитание, поэтому его надо рассматривать с нескольких сторон, учитывая многообразие тех явлений действительности, которые данное понятие отражают. В начале своего рассуждения П.Н. Груздев ставит вопрос об отличии воспитания и образования. Во-первых, образование не является всеобщей категорией, оно дается лишь некоторым, а воспитание людей в обществе осуществляется всегда, каковы бы ни были его содержание и формы.

Во-вторых, усвоение не всяких знаний и не всякое усвоение знаний делает человека образованным, существенным признаком образованного человека является усвоение современных достижений науки и техники на уровне тех задач, которые выдвинуло данное общество. Следовательно, образованный в прошлом человек может стать необразованным, если он не следит за развитием научных знаний и не пополняет своих знаний путем самообразования.

В-третьих, образование наращивается в ходе присвоения культуры, т. е. образование и культура тесно взаимосвязаны между собой. П.Н. Груздев подчеркивает, что «образованный человек – это, как правило, и наиболее культурный человек. Чем выше образование человека, тем выше и уровень его культуры, проявляемой человеком в труде и досуге, в общественной и личной жизни, в его многообразных интересах и потребностях» [2, с. 22].

П.Н. Груздев дает следующее определение категории «образование» – «Образование не только процесс усвоения современных знаний, но и формирование, создание, становление всей личности, развитие сознания, психики, выработка культуры поведения. Обра-

зование включает в себя понятие образа человека с определенными чертами и свойствами личности» [2, с. 22].

Мы видим, что образование Груздев понимает в широком смысле, что соотносится с современным пониманием образования, а именно переходом к гуманитарной образовательной парадигме, который произошел на рубеже 90-х гг. XX в. в нашей стране. Во-первых, ученый указывает на сложность образования как процесса – это и формирование, и создание, и развитие, и становление личности человека.

Во-вторых, ученый подчеркивает многоканальность процесса образования – это и развитие сознания, и развитие психики, и выработка культуры поведения. Необходимо подчеркнуть, что Груздев разводит процессы развития сознания и развития психики.

В-третьих, педагог утверждает, что образование связано со становлением образа человека вообще.

В работе «Вопросы воспитания и обучения» также ставится вопрос о содержании образования и подчеркивается, что оно многокомпонентное: а) сами знания; б) умения и навыки, говоря современным языком, способы действия; в) мировоззрение, которое определяет отношение человека к миру.

В чем же заключается содержание опыта, передаваемого молодым поколениям? Сюда входит: совокупность знаний, выработанных человечеством в исторической практике и обобщенных в науке; различные взгляды, убеждения, мировоззрение людей; умения, навыки, методы, необходимые в общественно-трудовой деятельности и в усвоении новых знаний; понятия, нормы и правила, определяющие поведение человека в обществе, его отношение к другим людям, к различным предметам и событиям.

В работе «Вопросы обучения и воспитания» ученый также рассматривает категорию «знания» и определяет их функции: обучающую, действенную, развивающую, побудительную к учению и самообразованию или мотивационную, мировоззренческую, воспитательную.

По мнению П.Н. Груздева, обучающая функция проявляется в двух смыслах: расширение суммы знаний, их объема, т.е. количественная сторона, и углубление знаний, качество усвоения, т.е. глубина понимания.

Большое значение для развития дидактики имело понимание знания П.Н. Груздевым как метода и определение действенной функции знания. Ученый пишет: *«Овладение знаниями включает использование знаний как метода, как оружия дальнейшего изучения и усвоения знаний и совершенствования практической деятельности. Использование знаний в практической деятельности это значит внесение в существующую практику при известных усло-*

виях нового опыта, новых методов деятельности, более рациональных, продуктивных, а не простое следование установившимся нормам, приемам, т. е. творческое применение знаний. Такое применение знаний невозможно без развития ума» [2, с. 121]. Как видно из текста, действенная функция связана с развивающей.

Хочется обратить внимание на то, что Груздев часто употребляет словосочетание «учебный труд», подчеркивая тем самым необходимость употреблять усилия при осуществлении учения, необходимость напряжения всех сил ребенка: эмоциональных, чувственных, интеллектуальных, практических. Проблема осуществления учения связана с развитием умений учебного труда. П.Н. Груздев в своей работе также обращается к этому вопросу. Он пишет о том, что существуют предметные умения и общие умения учебного труда. Интересно определение этих умений, а именно, к ним относятся: умения работать над книгой; трудовые навыки и умения; умения наблюдать, экспериментировать, измерять, пользоваться различными приборами и инструментами; умение самостоятельно ставить вопросы и находить на них ответы; применять полученные знания в различных практических работах, делать выводы из фактов и наблюдений, формулировать определения, доказывать.

Развивающая функция знаний проявляется в двух смыслах: 1) развитие личности воспитанника в целом; 2) развитие мышления.

Остановимся более подробно на вопросе о развитии мышления. Груздев указывает на то, что нередко преподавание идет на таком уровне, что оно не содействует развитию умственных способностей, а напротив, заглушает их, не дает им возможности развернуться. Это происходит, если нарушается *принцип единства взаимосвязи в обучении* – усвоения знаний и умственного развития учащихся.

Развитие мышление ученика в процессе обучения становится возможным, если учитель средствами учебного содержания, с одной стороны, осуществляет воспитание гибкости и пылливости ума, сообразительности, а с другой стороны, создает условия для развития формальной и диалектической логики у ученика, т. е. вооружает его инструментом познания.

Задачей учителя является культивирование у учащихся следующих групп умений:

а) *обобщения*: умение из фактов делать правильные выводы, сопоставлять факты между собой, проверять сделанные выводы;

б) *анализа*: выделять существенные признаки и свойства, находить главные связи и отношения, подходить к предмету с нескольких сторон;

в) *синтеза*: учитывать новые условия и возможности перехода одного явления в другое, владеть знаниями как методом дальнейшего познания.

Развитие этих умений и мышления в целом происходит постепенно, поэтапно, этот путь представляет постоянные переходы от низшей ступени познания к более высокой, от житейских, обычных представлений к научным понятиям, от конкретного к абстрактному, от простых связей к более сложным, от внешних, случайных отношений предметов к внутренним, необходимым, от простого знания фактов и явлений к объяснению их сущности и требует перехода от формальной логики к диалектической.

Актуальным на сегодняшний день выступает положение о том, что изучаемый предмет или явление надо рассматривать не в застывшем виде, не изолированно, как в формальной логике, а в развитии, в связи с другими предметами и явлениями в определенной и конкретной обстановке.

Развитие мышления, по Груздеву, требует также осмысления своего сознания, т. е. форм своего мышления, что свидетельствует о переходе ученика на более высокий этап обучения. Это положение, с нашей точки зрения, восходит к принципу сознательности.

Рассмотрим еще одну функцию знаний – мотивационную, или побудительную к учению и самообразованию.

Во многих своих трудах П.Н. Груздев исследует проблему самообразования. Под *самообразованием* он понимает не только самостоятельное приобретение знаний без систематического повседневного руководства, но и способность человека учиться всегда из книг, у людей, у жизни, способность извлекать для себя поучительные уроки отовсюду, анализировать самокритически свои знания и поведение, находить недостатки и преодолевать их [2, с. 22]. Вопрос о самообразовании у П.Н. Груздева соотносится с таким понятием, как «учение жизни».

«Между первым, школьным, учением и вторым, учением жизни, существует определенная связь. Школьное учение закладывает фундамент, на котором строится второе учение. Успех второго учения в значительной степени зависит от того, какими знаниями и особенно умениями вооружила школа» [2, с. 114].

Ученый подчеркивает, что настоящее или подлинное образование надо отличать от ложного образования, при котором человек усваивает знания, даже прогрессивные идеи, но эти знания не превращаются в убеждения, в дело жизни, в руководство для деятельности. Убеждения – это не только сумма знаний, область ума, но и другие душевные силы и способности; это уверенность в правильности тех или иных мыслей, суждений, поступков, уверенность, ба-

зирующаяся не только на знаниях, но и на пережитом опыте, затрагивающая более глубоко внутренние силы личности [2, с. 21].

П.Н. Груздев в ряде работ обращается к категории *отношения*, неоднократно подчеркивая, что отношения складываются, образуются в течение довольно длительного времени под влиянием разных факторов, а не только материала обучения.

Он пишет о том, что в школе *расширяется масштаб отношений*, углубляется осознание этих отношений на основе представлений, понятий и мировоззрения. П.Н. Груздев выделяет также воспитательную функцию знаний, поскольку знания обладают воспитательной, образующей силой.

Груздев рассматривает проблему единства обучения и воспитания или воспитывающего образования в широком историческом контексте. Каждый акт обучения может и должен быть максимально использован как средство воспитания тех или иных свойств ученика: сознательности, воли, характера, внимательности, ответственности, самоконтроля и пр.

Для П.Г. Груздева характерна постановка глубоких теоретических вопросов, которые не имеют однозначного концептуального решения. Так, ученый подчеркивает, что вопрос о формальном и материальном образовании перешел из области содержания образования в область образовательных методов, соответственно ученым необходимо решить теоретический вопрос о единстве метода и знаний.

Также П.Н. Груздев поднимает важный в дидактике вопрос о логическом и психологическом обучении, из которого следует задача обучения, заключающаяся в том, чтобы развить мышление школьника, силу его суждения, способность анализировать и обобщать, словом, воспитывать определенную культуру ума.

Таким образом, П.Н. Груздев обосновал, что лишь в результате взаимосвязи воспитания, образования и обучения можно обеспечить решение всего комплекса задач, направленных на формирование личности ученика. При этом каждый из рассматриваемых процессов выполняет передачу и усвоение не каких-то отдельных аспектов исторически накопленного опыта, а всю их совокупность, так как они взаимосвязаны. Так, образование, которое представляет собой «основной элемент» воспитания, не только является процессом усвоения современных знаний, но и обеспечивает формирование, становление всей личности, развитие сознания, психики, культуры поведения.

Указывая на подвижность и взаимопереходы рассматриваемых понятий, П.Н. Груздев показывает, что обучение в широком смысле следует рассматривать как основной путь или форму воспитания. В этом случае передача опыта и воздействие на людей происходит

организованно, систематично, при определенном руководстве. В более узком смысле образование служит не воспитанию в целом, а является «элементом» «сознательного воспитания». В этом случае образование понимается как процесс передачи различных приемов и умений деятельности ученика. Этот момент всегда присутствует в процессе воспитания, но его роль и значение в этом процессе меняются в зависимости от различных конкретных ситуаций и т. д.

Жизнь и деятельность П. Н. Груздева убеждают в том, что современность научных идей и базирующейся на них педагогической теории определяется не количеством лет, прошедших с их опубликования, а тем, в какой мере они выявляют объективные закономерности изучаемого явления.

Список литературы

1. Груздев П. Н. Понятия закона, принципа, правила в педагогике // Сов. педагогика. – 1946. – № 4–5. – С. 3–33.
2. Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949.

Е. В. Никуленкова, В. Н. Скворцов

Поиски новых форм подготовки научных кадров в Советской России в 1920-е гг.

В статье исследуется проблема становления и формирования системы подготовки научных кадров в Советской России в 1920-е гг. Изучена деятельность основных центров формирования научных кадров – вузов и научно-исследовательских институтов, в том числе РАНИОН и Института красной профессуры. Рассмотрен вопрос создания института аспирантуры в Советской России, ставшей к началу 1930-х гг. основной формой подготовки научно-педагогических кадров в стране. Изучен вопрос становления системы управления подготовкой научных кадров, включавшей в себя советские государственные и партийные органы, Государственный ученый совет (ГУС) Наркомата просвещения и созданная при нем Комиссия по подготовке научных работников во главе с М.Н. Покровским.

В качестве источников исследования использованы декреты Советского правительства, регламентирующие подготовку научных кадров, резолюции партийного совещания по вопросам народного образования, нормативные документы Наркомата просвещения, а также публицистика 1920-х гг.

The article researches and discusses the problem of formation scientific personnel training system in Soviet Russia in the 1920s. It examines the activities of the main centers of formation of the scientific staff – universities and research institutes, including RANION and the Institute of Red Professors. The article researches the question of creating a post-graduate institution in Soviet Russia, which became the beginning of the 1930s, the main form of training of the teaching staff in the country. It is studies the problem of formation of training of scientific personnel management system, which included the Soviet state and party organs, the State Academic Council (GUS), the People's Commissariat of Education and established with him for the preparation of the scientific staff, the Commission headed by M.N. Pokrovsky.

As research sources used Soviet government decrees regulating the training of scientific personnel, the resolution of the party meeting on public education, regulations of People's Commissariat of Education, and the journalism of the 1920s.

Ключевые слова: высшие учебные заведения в 1920-е гг., научно-исследовательские институты в 1920-е гг., Государственный ученый совет Наркомата просвещения, аспирантура, научные кадры в СССР, декреты советской власти в сфере образования.

Key words: institutions of higher education in the 1920s, research institutions in the 1920s, the State Academic Council of the People's Commissariat of Education, Graduate School, brainpower to the USSR, the decrees of the Soviet power in the field of education.

Реформа образования в современной России затронула и систему подготовки научных кадров. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 октября 2012 г. относит аспирантуру к одной из форм подготовки научно-педагогических кадров в нашей стране [25]. Подготовка научных кадров всегда признавалась одной из наиболее сильных сторон советской системы послевузовского образования. Датой возникновения аспирантуры как системы подготовки кадров высшей квалификации принято считать 1925 год. Правда, сложилась она не сразу. Процесс ее формирования и развития происходит именно в 1920–1930-е гг. Обращение к историческому опыту 1920-х гг. в современный период, когда многое из советского опыта признается весьма эффективным и полезным, является вполне актуальным.

После прихода к власти в октябре 1917 г. перед большевиками стояли задачи по «завоеванию» науки и высшей школы [3; 15; 16; 26]. Важно было не только привлечь старую научную интеллигенцию на свою сторону, но и создать марксистскую науку, подготовить научные кадры. Это касалось прежде всего общественных наук, так как в естественных и технических науках политические взгляды ученых не сильно влияли на их научные концепции.

Первые шаги по изменению подготовки научных кадров в стране были сделаны еще в разгар Гражданской войны. 1 октября 1918 г. новое правительство – Совет народных комиссаров РСФСР – приняло декрет «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных ученых и высших учебных заведений Российской республики» [8, с. 381–382]. Он отменял ученые степени (доктора, магистра) и звания, установленные в дореволюционной России. По всей стране устанавливалось единое звание профессора для всех лиц, ведущих преподавание, и звание преподавателя для остальных работников высшей школы. Профессорами могли стать лица, имеющие соответствующие знания и подготовку, избранные по все-российскому конкурсу [8, с. 381]. В результате вплоть до начала 1930-х гг. в СССР не было ученых степеней. Степени кандидата и доктора наук были введены в нашей стране только в 1934 г. [21].

Что касается системы подготовки научных кадров, то поначалу она не претерпела серьезных изменений. В дореволюционной России подготовка ученых проходила в форме оставления на кафедрах для подготавливания к научной и педагогической деятельности по рекомендации профессоров. В первые послереволюционные годы практика «оставления» сохранялась. Молодые ученые, оставленные при университетах и других вузах для подготовки к научной и педагогической деятельности, зачислялись обычно на срок от 2 до 3 лет в штаты научных сотрудников [3, с. 87]. Так, в 1919–1920 учебном году при 57 вузах страны было оставлено для подготовки к научной и педагогической деятельности 573 человека, из них при университетах – 380 человек [3, с. 87].

В то же время большевики старались внести важные для них коррективы. Как уже отмечалось, важно было подготовить своих ученых-марксистов. Новая власть считала, что к восприятию марксизма в большей степени склонны рабочие-коммунисты, поэтому в начале 1920-х гг. советское руководство стремилось взять под контроль прежде всего определение состава будущих ученых, оставленных в вузах для научной работы. Например, в 1923 г. по указанию ЦК РКП(б) при губкомах партии для рассмотрения вопросов подготовки научных работников создавались особые комиссии, в состав которых входили представители губкома партии, совета профсоюзов, коммунисты из числа членов правления вуза, представителей губернского отдела работников просвещения и бюро ячейки РКП(б) соответствующего вуза [26, с. 176–177]. Они старались способствовать тому, чтобы будущие ученые-марксисты были преимущественно выходцами из рабочих и крестьян и являлись членами РКП(б). Тем не менее, способные беспартийные не были лишены возможности заниматься научной работой.

В начале 1920-х гг. работники Наркомата просвещения широко обсуждали вопрос о том, чем и как можно заменить систему «оставления». В частности, О.Ю. Шмидт настаивал на том, чтобы разделить массовую подготовку специалистов и подготовку научных работников. [16, с. 249]. Помимо Наркомпроса (и созданного при нем в 1919 г. Государственного ученого совета – ГУСа), поиски новых путей и способов подготовки научных кадров обсуждались и в Агитационно-пропагандистском отделе ЦК РКП(б) [16, с. 254]. Именно эти органы руководили подготовкой научных кадров в Советской России в 1920-е гг.

Одной из главных задач, стоящих в начале 1920-х гг. перед новой властью, была подготовка марксистских научных кадров, прежде всего по общественным наукам. Этот вопрос рассматривало Первое партийное совещание по вопросам народного образования, проходившее в Москве с 31 декабря 1920 по 4 января 1921 г. В резолюциях партийного совещания ставилась задача «политически завоевать» высшую школу [9, с. 97]. Подчеркивая необходимость изъятия «из рук профессуры старого типа всех курсов по общественным наукам», предлагалось мобилизовать коммунистов на научную и преподавательскую работу, также была высказана мысль о необходимости подготовки «красной профессуры» – ученых из числа партийной молодежи [9, с. 97–99]. Выполняя это решение, 11 февраля 1921 г. Совнарком принял декрет об учреждении Института красной профессуры (ИКП) [22]. Он начал свою работу в октябре 1921 г., и на протяжении 1920-х гг. являлся ведущим центром формирования марксистских научных и преподавательских кадров по общественным наукам. Слушатели ИКП должны были занимать-

ся не только научной и педагогической, но и партийной работой (это было гарантом их марксистской подготовки) [17, с. 29], поэтому изначально, в отличие от других научных центров, Институт красной профессуры отличался преимущественно партийным составом обучающихся [17, с. 29; 18, с. 161]. Так же как и другие научные и учебные заведения, он «состоял в ведении» ГУСа Наркомпроса и находился под контролем Агитпропа ЦК РКП(б) [18, с. 158].

Помимо ИКП, подготовка научных работников по общественным наукам в 1920-е гг. велась и в научно-исследовательских институтах общественных наук, созданных в марте 1921 г. при факультетах общественных наук (ФОНах) университетов [23]. В отличие от Института красной профессуры, в них преобладала беспартийная молодежь, подготавливаемая преимущественно «старой» профессурой [16, с. 250–251]. Именно эта отличительная особенность институтов общественных наук способствовала широкому обсуждению их судьбы в Наркомате просвещения в конце 1921 г., даже предлагалось их ликвидировать и осуществлять подготовку кадров по общественным наукам только в Институте красной профессуры [16, с. 252], в результате чего в 1924 г. московские научно-исследовательские институты социально-экономического профиля были объединены в Российскую ассоциацию научно-исследовательских институтов общественных наук (РАНИОН) [15, с. 94–95]. Несмотря на различия, в целом в ИКП и РАНИОН на протяжении 1920-х гг. существовала похожая система подготовки научных кадров. Икаписты и ранионовцы должны были заниматься в научно-исследовательских семинарах, где готовили научные доклады, изучали марксистскую теорию, иностранные языки, вели педагогическую практику, должны были работать над диссертацией [16, с. 251; 17, с. 30–31].

2 сентября 1921 г. Совнарком принял декрет «О высших учебных заведениях РСФСР (положение)» [4], где отмечалось, что одной из целей высших учебных заведений является подготовка «научных работников для обслуживания научных, научно-технических и производственных учреждений Республики, в частности для самих высших учебных заведений» [4]. Научные работники (т. е. те, кто «занимался в вузах научной работой») были разделены на три категории: 1) профессора, которые ведут самостоятельные курсы и избираются ГУСом Наркомата просвещения; 2) преподаватели, которые ведут вспомогательные курсы и занятия, или «работают самостоятельно» под руководством профессора; 3) научные сотрудники, которые помогают профессорам и преподавателям или готовятся к самостоятельной учебной или «учебно-ученой деятельности». Вторая и третья группы должны были избираться правлением вузов [4]. Положения этого декрета получили развитие в другом

декрете Совнаркома от 3 июля 1922 г. – «Положении о высших учебных заведениях» [6].

В 1923 г. Наркомат просвещения утвердил специальное положение о порядке оставления при высших учебных заведениях студентов для подготовки к научной и педагогической деятельности. Тем самым были заложены первые организационные начала новой государственной системы подбора и подготовки научных кадров в стране [3, с. 88]. Несмотря на стремление увеличить среди научных кадров количество рабочих-коммунистов, все равно особых сдвигов в этом направлении не произошло. Так, «партийная прослойка» среди научных работников составляла всего 6,5 %. Профессоров из рабочих насчитывалось только 1,3 %, из крестьян – 11,4 %, в то время как из трудовой интеллигенции – 44,3 %, из дворян – 10,6 %. [3, с. 88].

21 января 1924 г. Совнарком утвердил «Положение о научных работниках высших учебных заведений» [5], в котором говорилось, что научными работниками вузов считаются: а) все лица, определяемые на «учено-учебную службу в высшие учебные заведения»; б) все лица, состоящие ко времени введения в действие настоящего Положения профессорами, преподавателями и научными сотрудниками высших учебных заведений РСФСР. В «Положении» также отмечалось, что научными работниками «высших учебных заведений могут быть все лица, обладающие достаточной научной подготовкой, определяемой независимо от наличия русских или иностранных дипломов, ученой степени или звания на основании как собственных их работ, так и отзывов соответствующих учреждений и отдельных специалистов» [5]. Все преподаватели и научные сотрудники избирались правлением вузов и утверждались ГУСом Наркомпроса. Они делились на штатных и сверхштатных. Также отмечалось, что штатные профессора должны избираться по конкурсу на 10 лет, штатные преподаватели – на 7, научные сотрудники – на 3 года [5].

В первой половине 1920-х гг. «оставление» для подготовки к научной работы осуществлялось как в вузах, так и в научно-исследовательских институтах, в основном – в последних. Оставление при вузе допускалось только по основным специальным кафедрам вуза. При этом подготовка научных работников по социально-экономическим дисциплинам велась только в научно-исследовательских институтах (и, как уже отмечалось, в Институте красной профессуры) [10, с. 19; 11, с. 36]. Перенос подготовки научных работников из вузов в научно-исследовательские институты являлся новым и, как представлялось, весьма перспективным направлением.

Кадры, оставленные для подготовки к научной и преподавательской работе при вузах и научно-исследовательских институтах, стали называться научными сотрудниками II разряда [10, с. 20]. Срок их научной работы должен был быть «не более трех лет». По его истечении научный сотрудник должен был сделать доклад на заседании предметной комиссии соответствующего учреждения о проделанной научной и педагогической работе. Предметная комиссия делала заключение о данном сотруднике. При этом ничего не говорилось о необходимости защиты научной работы (т. е. диссертации) [10, с. 20]. В целом до середины 1925 г. четкого определения сроков и программы подготовки научных сотрудников II разряда не было. Так, в «Положении о научно-исследовательских институтах и ассоциациях институтов», утвержденном Наркомпросом в январе 1925 г. отмечалось, что научные сотрудники II разряда этих учреждений назначаются уже не на три, а на пять лет [11, с. 36].

1925 год многие исследователи считают поворотным в решении проблемы подготовки научных кадров в нашей стране. [3, с. 91; 15, с. 96; 26, с. 177]. Действительно, с этого года подготовка научных кадров стала более четкой, организованной и единой. В феврале 1925 г. при ЦК РКП(б) была создана Комиссия по подготовке научных работников [15, с. 257–259]. Комиссия обсуждала различные «варианты темпов и масштабов подготовки», вопросы руководства всей системой подготовки, состав будущих научных работников [16, с. 258]. Большое внимание она уделила вопросу об улучшении «качественного состава» оставляемых в вузах для научной работы молодых ученых. Нужно было стремиться к увеличению среди них коммунистов. Для этого при каждом вузе, осуществлявшем подготовку научно-преподавательских кадров, предлагалось создать отборочные комиссии в составе ректора, деканов факультетов, членов губкома партии и губпросвета, представителя губернского бюро секции научных работников, партийной ячейки, исполнительного бюро профсекции вуза [26, с. 177]. Отметив недостатки в деле организации подготовки научных кадров (в том числе в темпах и масштабах), комиссия рекомендовала создать в Наркомпросе специальный орган для руководства подготовкой научных кадров [16, с. 259], что и было сделано.

30 июня 1925 г. при Президиуме ГУСа Наркомпроса была создана Комиссия по подготовке научных работников во главе с известным историком-большевиком, закончившим Московский университет в дореволюционной России, Михаилом Николаевичем Покровским [13, с. 17–18; 16, с. 259]. Именно он в 1920-е гг. руководил всей научной работой в стране, в том числе возглавлял Государственный ученый совет Наркомпроса. Созданная комиссия должна была осуществлять контроль за работой отборочных комис-

сий, утверждать кандидатуры «аспирантов, подготавливаемых к научной работе», утверждать их отчеты. [13, с. 17–18]. С этого времени термин «аспирант» получает все большее распространение, когда речь идет о лицах, занимающихся подготовкой к научной работе [12, с. 8–9; 13, с. 17–18]. Создание вышеназванной комиссии, как отмечалось, положило «начало планомерной подготовке научных работников» [2, с. 25]. Тогда же была разработана «Инструкция о порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам» [13, с. 18–19]. В ней предусматривался трехлетний срок работы аспиранта. Аспиранты должны были изучать основные вопросы избранной специальной дисциплины под руководством профессоров вузов или действительных членов научно-исследовательских институтов. Помимо изучения теоретического материала и литературы по избранной дисциплине, аспирант должен был работать в области практического приложения своей научной дисциплины в отраслях народного хозяйства. Кроме научной подготовки, для каждого аспиранта устанавливались обязательные занятия по иностранным языкам. Программа научной и педагогической работы аспирантов, списки тем и материалов и другие практические задания по специальности составлялись предметными комиссиями вузов и утверждались президиумами факультетов, после чего отправлялись в ГУС Наркомпроса. Аспиранты должны были ежегодно письменно отчитываться о своей работе. Начиная со второго года подготовки была введена обязательная ассистентская практика («ассистирование аспиранта в практических занятиях в вузах») [13, с. 18–19]. Аспирант должен был вести работу над темой научного исследования, которая должна была быть готова к концу третьего года. Выполненная работа по рекомендации предметной комиссии и факультета представлялась к устной защите, которая должна была проводиться в открытом заседании предметной комиссии соответствующего учреждения [13, с. 19]. Аспиранты, выполнившие все указанные требования, после утверждения Государственным ученым советом Наркомпроса получали от Совета научно-исследовательского института или правления вуза удостоверение на право преподавания в высшей школе, также они могли занять должность научного сотрудника первого разряда в научно-исследовательском институте [13, с. 19]. С этого времени научные сотрудники II разряда стали называться аспирантами [3, с. 92; 18, с. 4]. Вначале аспирантура была учреждена в вузах РСФСР, а затем и в других союзных республиках [26, с. 178]. Как видим, в 1920-е гг. контроль над составом и деятельностью аспирантов со стороны Наркомпроса был довольно жестким.

Подготовка научных работников по социально-экономическим и политическим дисциплинам в первое время осуществлялась только в московских и ленинградских научно-исследовательских институтах [12, с. 9].

Таким образом, с 1925/1926 учебного года подготовка научных работников стала более организованной и единой. В отличие от до-революционной России, теперь при определении кандидатов в аспиранты точка зрения профессора согласовывалась с мнением общественности учебного или научного заведения, прежде всего, партийной [26, с. 178–179]. В 1926 г. был создан институт студентов-выдвиженцев. Студенты-выдвиженцы комплектовались из числа успевающих студентов двух последних курсов вуза, в течение которых они должны были более углубленно изучать соответствующую научную дисциплину и имели преимущественное право на зачисление в аспирантуру [3, с. 93; 26, с. 179]. Как отмечал советский историк К.Т. Галкин, создание института студентов-выдвиженцев способствовало привлечению в аспирантуру «самой талантливой части пролетарского студенчества» [3, с. 93].

На протяжении второй половины 1920 – начала 1930-х гг. шли поиски оптимальной формы работы аспирантов. Первоначально в организации работы аспирантов предпочтение отдавалось коллективным (бригадным) формам занятий. Группа аспирантов могла работать над одним общим заданием под коллективным руководством. Но постепенно становилось ясным преимущество индивидуального научного руководства аспирантом со стороны квалифицированного ученого в сочетании с ответственностью кафедры и правления университета и института. Повышалась также индивидуальная ответственность аспиранта как за результаты углубленного изучения специальных наук, так и за разработку конкретной научной проблемы [26, с. 180–181]. В 1920-е гг. не было общего плана подготовки аспирантов [1, с. 14], не было четкого требования защиты диссертации, для поступающих в аспирантуру не обязательно было иметь высшее образование. Так, в правилах приема в аспирантуру в 1928/29 учебном году отмечалось, что в разряд аспирантов принимаются лица как «окончившие вуз, так и не имеющие высшего образования, но обладающие требуемыми для аспиранта знаниями» [14, с. 31–32].

Большое внимание было уделено и увеличению числа аспирантов. Так, к началу 1925/26 учебного года Наркомпросу было представлено 800 аспирантских стипендий [1, с. 10]. В 1927 г. в системе Наркомпроса РСФСР числилось уже 2273 аспиранта, из них 1576 штатных и 697 – сверхштатных, т. е. не получавших стипендию [2, с. 25]. II Всесоюзный съезд научных работников в январе 1927 г. констатировал, что в стране сложилась новая система подготовки

научных кадров, хотя и указывалось на различные недостатки этой системы, в том числе на невысокий размер стипендий аспирантов [16, с. 261; 19, с. 38–39]. В результате чего аспиранты вынуждены были подрабатывать, заниматься совместительством. Загруженность аспирантов различной работой, отвлекающей их от научных исследований, как и ряд других причин (в том числе слабая подготовка), приводили к большому отсеву аспирантов. Из 800 аспирантов Наркомпроса (без РАНИОН) приема 1925/26 гг. своевременно закончили аспирантуру только 89 чел., не защитили квалификационные работы – 348, ушли из аспирантуры – 177, получили отсрочку на год – 186 чел. [1, с. 17]. В 1929/30 учебном году в высших учебных заведениях и научных учреждениях страны насчитывалось уже более 3 тыс. аспирантов. Однако приток в аспирантуру рабочих и крестьян продолжал оставаться недостаточным. К началу 1930 г. в составе аспирантов было выходцев из рабочих 15,4 % рабочих, из крестьян – 30,7 % [3, с. 97].

Наряду с поисками новых форм подготовки научных кадров, в Советской России в 1920-е гг. велись и поиски в создании системы переподготовки кадров. В частности, создавались различные курсы и отделения (как очные, так и заочные), летние курсы, совещания-семинары, практикумы и другие формы различной продолжительности, тем самым складывалась система повышения квалификации специалистов в различных областях [24, с. 204–205].

Таким образом, в 1920-е гг. со стороны советского руководства, прежде всего Наркомата просвещения и Агитационно-пропагандистского отдела ЦК РКП(б) – ВКП(б), предпринимаются активные поиски новой модели подготовки научных кадров в стране. До 1925 гг. в Советской России подготовка научных работников велась путем оставления для научной работы способных молодых людей на кафедрах вузов и научно-исследовательских институтов. Большую роль в подготовке научных кадров по общественным наукам сыграли Институт красной профессуры и институты РАНИОН. На протяжении первой половины 1920-х гг. растет контроль со стороны Наркомата просвещения за подготовкой научных работников в стране, что привело к созданию в 1925 г. при Государственном ученом совете Наркомпроса Комиссии по подготовке научных работников, руководившей всей системой подготовки (вплоть до утверждения состава аспирантов и утверждения их отчетов). Именно в это время в стране сформировался институт аспирантуры. В результате подготовка научных кадров к концу 1920-х гг. стала более организованной и единой, хотя окончательно система подготовки научных кадров в СССР, существовавшая не одно десятилетие, сложилась только в 1930-е гг.

Список литературы

1. Бронер В.М. К вопросу о подготовке аспирантов // Науч. работник. – 1929. – № 12. – С. 10–18.
2. Валескали П. О подготовке научных работников в РСФСР // Науч. работник. 1927. – № 8–9. – С. 25–31.
3. Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. – М., 1958.
4. Декрет Совнаркома РСФСР от 2 сентября 1921 г. «О высших учебных заведениях РСФСР (Положение)». – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1072.htm (дата обращения: 28 июля 2016).
5. Декрет Совнаркома РСФСР от 21 января 1924 г. «Положение о научных работниках высших учебных заведений. – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1930.htm (дата обращения: 28 июля 2016).
6. Декрет Совнаркома РСФСР от 3 июля 1922 г. «Положение о высших учебных заведениях». – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1350.htm (дата обращения: 28 июля 2016).
7. Декрет Совнаркома РСФСР от 4 марта 1921 г. «О плане организации факультетов общественных наук российских университетов» – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_867.htm (дата обращения: 30 июля 2016).
8. Декреты Советской власти. – М., 1964. – Т. 3. – С. 381–382.
9. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения. – М.; Л., 1929.
10. Еженедельник Наркомпроса. – 1924. – № 17.
11. Еженедельник Наркомпроса. – 1925. – № 22.
12. Еженедельник Наркомпроса. – 1925. – № 29.
13. Еженедельник Наркомпроса. – 1925. – № 30.
14. Еженедельник Наркомпроса. – 1928. – № 13.
15. Иванова Л.В. У истоков советской исторической науки (Подготовка кадров историков-марксистов 1917–1929 гг.). – М., 1968.
16. Иванова Л.В. Формирование советской научной интеллигенции (1917–1927 гг.). – М., 1980.
17. Никуленкова Е.В. Оценка текущей работы слушателей Института красной профессуры в 1920-е гг. // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2014. – № 3. – Т. 4. История. – С. 29–35.
18. Никуленкова Е.В. Структура и руководство Института красной профессуры в 1920-е годы // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 2. – Т. 4. История. – С. 158–164.
19. Покровский М.Н. О подготовке новых кадров научных работников // Науч. работник. – 1927. – № 3. – С. 37–47.
20. Покровский М.Н. Подготовка научных работников // Науч. работник. – 1926. – № 2. – С. 3–11.
21. Постановление Совнаркома СССР от 13 января 1934 г. «Об ученых степенях и званиях» – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3954.htm (дата обращения: 31 июля 2016).
22. Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства РСФСР. – 1921. – № 12. – Ст. 79.
23. Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства РСФСР. – 1921. – № 19. – Ст. 117.
24. Тенчурина Л.З. Подготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров в России (1920 – 90): учеб. пособие. – М., 2000.
25. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 октября 2012 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 28 июля 2016)
26. Чанбарисов Ш.Х. Формирование советской университетской системы. – М., 1988.

Н. В. Седова

Историко-культурные традиции педагогического образования в России

В статье представлена краткая история возникновения и развития педагогического образования в России, рассмотрены его особенности в разные исторические периоды. Раскрывается сущность понятия «традиция» и ее назначение в обеспечении преемственности развития. Выделяются историко-культурные традиции педагогического образования. Представлена духовно-религиозная основа педагогических традиций, начиная с X века. Даны характеристики культурно-исторических традиций. Называются условия их возникновения, пути сохранения и распространения в прошлом и в современных условиях. Показаны некоторые традиции университетов в прошлом и настоящем. Особое внимание уделяется традиции подготовки педагогических кадров, в которых всегда нуждается школа.

The article represents a brief history of the emergence and development of pedagogical education in Russia. It contains characteristics of pedagogical education in different historical periods. It reveals the essence of the concept «tradition» and the meaning of tradition in the ensuring of successive development. We distinguish historical and cultural traditions of pedagogical education. The article represents a spiritual and religious basis of pedagogical traditions starting from the 10th century. It contains the characteristics of the cultural and historical traditions. Conditions of their occurrence, ways of perpetuation and dissemination in the past and nowadays are described in the article. It shows some traditions of the universities in the past and present. Special attention is paid to the tradition of the training of pedagogical personnel, which a school always needs.

Ключевые слова: традиции, историко-культурные традиции, педагогическое образование, учитель, педагог.

Key words: traditions, historical and cultural traditions, teacher education, teacher.

Прежде чем говорить об историко-культурных традициях педагогического образования в России, обратимся к некоторым фактам, подтверждающим глубокие исторические корни представляемого явления. Нельзя не согласиться с мнением Г.Б. Корнетова о том, что Россия являет собой пример локальной цивилизации, испытавшей влияние многих культурных традиций и прошедшей самобытный путь исторического развития. Православие, пришедшее на Древнюю Русь из Византии в конце X в. и ставшее духовно-религиозной основой ее педагогических традиций, как и христианство в целом, видело смысл педагогических усилий в приобщении

человека к Богу. Главное состояло в наставлении человека на путь спасения, который достигается двумя способами: путем познания (умопостижения истины) и путем дел (праведным образом жизни) [3].

До конца XVII в. особое внимание на Руси уделялось второму пути. Рассудочное познание считалось «внешним» и противопоставлялось истинному «внутреннему», обращенному к Богу и связанному со «светлым» состоянием души. Считалось, что истинную душевную мудрость можно постичь только сердцем. Педагогика, понимаемая на Руси как «душевное строение», была призвана помочь человеку овладеть христианскими добродетелями, стать нравственным в своих поступках, в этом и была истинная мудрость, идущая от сердца. Идеалом служило воспитание христианского смирения и любви к Богу, необходимое для спасения души. Древнерусская педагогическая традиция, признававшая «душевное строение» центральной проблемой формирования человека, рассматривала образование как решение задачи воспитания христианина. Педагогические традиции Древней Руси опосредовались православием. Акцент делался не на развитии разума и овладении знаниями, а на формировании душевного переживания, пробуждении религиозного чувства и стремлении к праведной жизни. До появления педагогического образования еще далеко, но установки на то, зачем и чему учить и воспитывать уже определялись.

На рубеже XVII–XVIII вв. Петр I начал интегрировать Россию в западную цивилизацию [3]. В первой половине XVIII в. идет освоение европейского образования и достижений западной педагогики, уделяется пристальное внимание разумной деятельности человека, его нравственности, обосновывается необходимость единства умственного, нравственного и физического образования на основе сохраняемых и вновь создаваемых педагогических традиций.

На рубеже XVIII–XIX вв. в России была создана сеть учебных заведений (от приходских училищ до университетов), дающих возможность получения европейского образования. В традициях отечественного образования XIX в. было: стимулирование общественного интереса к вопросам воспитания; решение главной педагогической задачи – научить человека быть человеком и лишь потом гражданином; не подавление детской природы, а создание условий для ее развития; образование, составляющее естественную потребность людей, не должно быть насильственным. В конце века происходит усиление гуманистических мотивов при обращении к человеку.

Вступив в XXI век, человечество вырабатывает различные концепции будущего. Важная роль в них отводится образованию. В настоящее время в России идет активный поиск путей построения системы образования на основе общечеловеческих и национальных

образовательных ценностей. В качестве ценностных ориентиров построения системы, возможно, использовать историко-культурные традиции. Каждое время вносит свой смысл, свои коррективы в традиции, расставляя акценты, соответствующие духу времени, атмосфере общественной жизни. Институт образования во все времена сохранял историко-культурные, педагогические традиции, имеющие своим основанием высокие ценности и идеалы.

Традиции представляются как совокупность результатов развития общества (ценностей, отношений, форм деятельности, норм поведения, общественных установок, идей), критически осваиваемых и развиваемых в соответствии с конкретно-историческими задачами.

Историко-культурная, педагогическая традиция – это традиция, имеющая глубокие исторические корни, особое значение в общем историко-педагогическом процессе, в практике обучения и воспитания. Основными характеристиками этого понятия являются: закономерность их становления и включенность в общий историко-педагогический процесс в его историческом развитии; связь и преемственность в различные периоды. Использование этого понятия дает возможность обобщить целый ряд конкретных особенностей историко-педагогического процесса.

Смысловой основой понятия традиции является преемственность. В общем значении традиция – это одно из средств сохранения и передачи положительного опыта от поколения к поколению. Бесспорным является то, что истинное назначение традиций заключается в обеспечении преемственности развития. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого. Большинство ученых понимают традицию не только как результат развития, но и как основу совершенствования.

Одним из позитивных моментов развития современного научного знания является отказ от единообразия определений, ведущих к узости и замкнутости понятия. В философском знании понятие «традиция» трактуется широко и многопланово. Традиции понимаются как закон (В.Д. Плахов), опыт (Э.С. Маркарян), средства познания (И.Т. Касавин), отношения (И.В. Суханов), формы поведения (Э.А. Баллер). В различных философских толкованиях границы понятия традиции соприкасаются с философским полем таких понятий и явлений, как «обычай», «ценности», «наследие».

В рамках педагогического подхода традиции определяются как исторически сложившиеся, устойчивые и повторяющиеся явления, передающиеся от одного поколения к другому. Смысловое поле педагогических традиций с началом разработки культурологического направления значительно расширилось. Традиции понимаются как закон (Р.Б. Вендровская); форма жизнедеятельности народа

(О.Н. Васина); явления (Ф.Г. Газизова); обобщающие идеи, понятия, идеалы, которые выработало человечество (Р. Жумабаев); как универсальный элемент культуры (М.В. Савин).

Обобщенный выход на традиции может быть выражен в их характеристике по трем существенным признакам:

1) традиции как ценностное отношение к тем или другим жизненным феноменам;

2) традиции как сложившиеся формы, способы организации жизнедеятельности в определенном пространстве жизни, в том числе и социально-историческом пространстве;

3) традиции как требования тех или иных значимых структур (государственных, общественных, национальных) к организации жизнедеятельности человека, особенностям его существования в обществе [5].

Существуют различные классификации историко-культурных, педагогических традиций. В научном исследовании И.Ф. Сябаревой классификация представлена по следующим основаниям:

- периодизации истории по ступеням обучения – общеобразовательных школ, высшей школы;

- сфере и характеру деятельности субъекта – трудовые, профессиональные, учебные, художественные, спортивные, эстетические, научные;

- содержанию – правовые, нравственные, религиозные, атеистические, национальные, комсомольские, пионерские, традиции рабочего класса, (военно-патриотические, революционные, интернациональные);

- продолжительности – кратковременные, устойчивые, универсальные;

- степени функционирования – ушедшие, действующие (развивающиеся, неразвивающиеся);

- способу образования – стихийно сложившиеся, целенаправленно создаваемые [5].

Раскрыта взаимосвязь историко-педагогических традиций с культурным и социально-ценностным основанием каждого из этапов в истории образования эксклавного региона России.

Если говорить о традициях университетов в прошлом, то они базировались на следующем: автономия учреждения; выполнение образовательной, исследовательской, культурной миссии, просвещение населения; культивирование академических свобод; высокая нравственная оценка знаний; защита диссертаций; классическая философия как базовая дисциплина. Особое требование предъявлялось к качеству лекций. Требовались глубина и масштабность изложения материала, что вызывало у слушателя серьезное интеллектуальное напряжение. Отсюда и особые требования к пре-

подавателю: необходимость конспектов, монотонность и педантичность лекций, систематичность изложения материала, снабженного многочисленными ссылками и цитатами. Создавался психологический климат, способствующий самоутверждению студента через эрудицию; проявления интеллекта, гибкости ума и живости восприятия; осуществлялось приобщение студентов к научной школе; подготовка учителей на педагогических отделениях и факультетах университетов; развитие научных школ и др. Значительная часть историко-культурных, педагогических традиций сохраняется в современных университетах до сих пор.

При таком богатстве традиций остановимся только на нескольких.

Во-первых. История педагогического образования неразрывно связана с практикой работы педагогических учебных заведений, возникновение, становление и развитие которых явилось результатом развития экономической, политической и культурной жизни общества, результатом развития народного образования. До XVIII в. в России не было специализированных учебных заведений по подготовке учительских кадров. Одним из первых и лучших учебных заведений, созданных в начале XVIII в., была *школа математических и навигацких наук*, готовящая разных специалистов и среди них – учителей.

Большое влияние на развитие просвещения и становление подготовки учителей в XVIII столетии оказала Петербургская Академия наук, (учрежденная указом Петра I в январе 1724 г.). В отличие от западноевропейских академий задачей российской академии было не только «размножение наук», но и подготовка ученых, образованных людей, отчего бы «польза в народе впредь была». В ее деятельности было выделено четыре ведущих направления: научно-исследовательское, технико-прикладное, культурно-просветительское, педагогическое, т. е. Академия наук (АН) призвана была стать не только центром развития научной мысли, но и центром просвещения в стране [2].

В 1726 г. при АН были организованы академическая гимназия и академический университет, для работы в них были приглашены видные зарубежные ученые и педагоги. Они придали гимназии гуманитарный, филологический уклон. Только в конце 50-х гг. XVIII в. в учебный план гимназии были включены математические дисциплины. Одним из первых русских учителей гимназии был математик, филолог-русист Василий Евдокимович Ададуров (1709–1780), который преподавал в гимназии арифметику, геометрию, русский язык, риторику и одновременно читал лекции в университете. Занятия он вел на русском и немецком языках. Ададуров являлся куратором

группы студентов, присланных в университет из Московской славяно-греко-латинской академии, в числе которых был молодой М.В. Ломоносов.

В 1759 г. М.В. Ломоносов представил президенту академии проект университетского устава, в котором он рекомендовал наделить университет правом давать ученые степени («производить в градусы»), укрепить профессию (преподавать должны люди, имеющие «пристойные ранги»), освободить университет от вмешательства духовенства.

Серьезно заботиться о педагогической подготовке начали с учреждения университета в Москве (1755), с изданием Генерального плана Императорского воспитательного Дома и Госпиталя (1763), Главного народного училища в Петербурге (1783), и с развитием женских институтов благородных девиц. Закладывалась традиция создания первых учительских семинарий – в 1779 г. при Московском университете, в 1786 г. при Петербургском Главном народном училище.

Академический университет и академическая гимназия сыграли значительную роль в развитии образования и подготовке педагогических кадров. Из университета вышла большая группа русских ученых Д.С. Аничков¹, П.Д. Вениаминов и С.Г. Зыбелин², И.А. Третьяков и С.Г. Десницкий, успешно сочетавших научную и педагогическую деятельность.

Отметим, что в основу российской традиции содержания педагогического образования в XVIII в. были положены два разных подхода: развитие дисциплин специально-предметного цикла (у истоков этой идеи стоял М.В. Ломоносов) и развитие педагогики как «сердцевины» педагогического образования, о чем писал И. Г. Шварц.

Устав народных училищ (1786) закрепил создание единой системы светской школы от малого народного училища до университета и включал подробное руководство учителям народных училищ, чему и как учить, по каким пособиям преподавать, какую учебную документацию и как вести [1].

Оценивая в целом преобразования XVIII в., и в частности реформы в области просвещения, привлечение к обучению иностранных педагогов и желание воспитать своих, отметим, что именно в

¹ Аничков Дмитрий Сергеевич (1733–1788), профессор математики, выпускник семинарии Троицкой лавры и Московского университета, окончил Пажеский корпус.

² Зыбелин Семен Герасимович (1735–1802) – известный русский ученый, педагог, доктор медицинских наук, первый профессор медицины Московского университета, член Российской академии наук.

этот период Россия сделала значительный шаг в развитии науки и образования, в подготовке собственных специалистов, в том числе учителей [4].

Первым педагогическим вузом России в 1804 г. стал Петербургский педагогический институт, который вырос из созданной Ф.И. Янковичем еще в конце XVIII в. учительской семинарии – первого рассадника учителей для русских школ.

Значительный вклад в понимание миссии учителя, его подготовку, в представление его личностно-дидактических характеристик внес XIX в., его яркие представители: Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой и др.

Объективные потребности страны в подготовке широкого круга специалистов, и в том числе учителей, нередко ломали те сословные преграды, которые правительство возводило на пути разночинцев в среднюю и высшую школы. Острая нехватка квалифицированных кадров часто заставляла правительство закрывать глаза на свои же «узаконения» и открывать разночинцам доступ к среднему и высшему образованию. Это обстоятельство сыграло важную роль в формировании русской демократической интеллигенции, из рядов которой вышли многие учителя и видные деятели отечественного просвещения.

Таким образом, в культурно-исторической традиции педагогического образования в России было решение вопроса о подготовке учителей в университетах и учреждениях (учительских семинариях) при них.

Во-вторых, в высшей школе как традиции отмечаются:

- ориентированность на высокие интеллектуальные ценности, выполнение образовательной, исследовательской, культурной миссии и др.;

- идеи о величии общечеловеческих и национальных ценностей, самоценности человеческой личности, нравственности, патриотизме, самовоспитании и самообразовании; ценности общего образования, дисциплины и организованности учебно-воспитательного процесса; соединении воспитания и обучения, формировании творческой личности, активизации познавательной деятельности и др.;

- формы: классно-урочная система, лекционно-семинарские занятия, школы и университеты как образовательные учреждения.

Отмечается традиция образования как социокультурного института, влияющего на накопление и сохранение научного знания, прогресс и культуру общества, что также аккумулирует в себе различные кардинальные изменения, происходившие в обществе, науке и культуре.

В-третьих, это историко-педагогическое наследие ученых, которое имеет самостоятельное научное значение в историко-

педагогической мысли и содержит следующие прогрессивные идеи: о ценности человеческой личности, внутренней свободе, нравственности, моральном долге; о воспитании характера; о развитии и реализации способностей человека в деятельности, формировании творческой личности; о культе знаний; о соединении воспитания и обучения, активизации познавательной деятельности, развитии многостороннего интереса и др. Педагогические идеи, методы, новаторские приемы обучения получили широкое распространение в отечественной и зарубежной педагогике, стали неотъемлемой частью научного знания. Они, включенные в историко-педагогические традиции университетов, с одной стороны, обогащают эти учреждения, с другой стороны, создаваемое в университетах педагогическое наследие обогащает научный поиск, прежде всего в области педагогической науки.

Мы всегда отмечаем великую ученость тех, на «плечах которых стоим». В год 95-летия кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена отмечаем уникальную традицию: узнавать, осмысливать, использовать и развивать идеи известных ученых: А.П. Пинкевича, Е.Я. Голанта, Ш.И. Ганелина, Н.Н. Петухова, П.Н. Груздева, Т.Е. Конниковой, Г.И. Щукиной, З.И. Васильевой, Т.К. Ахаян, К.Д. Радиной, А.К. Громцевой, Т.Н. Мальковской, Н.С. Зенченко, И.П. Иванова, Г.Д. Кирилловой и многих других, а теперь уже и сегодняшних руководителей научных школ: А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Радионовой, А.С. Роботовой, С.А. Расчетиной и др. Но очень важно, сохраняя традиции, создавать новые.

В современный период в образовательных учреждениях возникли следующие традиции:

- работа в режиме эксперимента, усиление научной стороны деятельности, международное сотрудничество, сетевое взаимодействие, ориентация на изучение региональной истории и культуры, включение местных (исторических, культурных и др.) материалов в учебно-воспитательный процесс,

- творческое отношение к труду профессионалов как основа для воспитания у молодежи потребности в труде и поиске способа достижения жизненного успеха, целеустремленности и предприимчивости во всех сферах жизнедеятельности;

- стремление каждого образовательного учреждения создавать и развивать собственные педагогические традиции.

Историко-культурные традиции в условиях России содействовали и содействуют взаимопроникновению культур и формированию уникальной многокультурной ситуации, которая оказывает влияние на специфику традиций каждого региона. Каждое новое поколение имело свои собственные традиции, преемственность между которыми существовала не всегда. Но образование сохраняло ценный

опыт, образцы и идеи, которые преломлялись сквозь события времени, изменялись и трансформировались, продолжали существовать, становясь традициями, в том числе историко-педагогического характера.

И в заключение хотелось бы обозначить универсальные традиции:

Учитель должен воспитывать и довести до совершенства самого себя, и он должен воспитывать других. Он хочет других направить по правильному пути, пробудить в других стремление к истине и добру, в других добиться высшего развития задатков и сил, поэтому он должен прежде всего развивать эти прекрасные качества в самом себе, потому что никто не может дать другому того, чего не имеет сам, как утверждал А. Дистервег.

По мнению Д. С. Лихачева, воспитывать надо своей личностью, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру.

Приобщать к величайшим духовным сокровищам, которые оставляют в душе человека не только эстетическое, но и этическое, нравственное переживание. Как отмечают современные школьники и студенты: «Все дело – в любви к своему делу, нельзя научить любить то, чего ты сам не любишь или не умеешь любить».

Список литературы

1. Войтеховская М.П. Формирование модели профессионального педагогического образования в России в первой четверти XIX века // Исторические основания развития современного образования в Сибири. – Томск: Вестн. ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2011. – 13 (115).

2. История педагогики и образования: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / [З.И. Васильева, Н.В. Седова, Т.С. Буторина и др.]; под ред. З.И. Васильевой. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2013.

3. Корнетов Г. Б. История педагогики: моногр. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с. (Сер. Историко-педагогическое знание. Вып. 62).

4. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России. – М.: Педагогика, 1979.

5. Сюбарева И. Ф. Историко-педагогические традиции в условиях эксклавного региона России (XIII – начало XXI вв.): автореф. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2006.

УДК 378.147 : 004.9

Н. Н. Быкова

Мотивация обучающихся при применении дистанционных образовательных технологий

В статье рассматриваются практические аспекты реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий как фактор различных видов мотивации студентов в вузе.

Article discusses the use of e-learning practice items and implementation of distant technologies as a factor of different types of motivation of students in higher education institution.

Ключевые слова: дистанционные технологии, электронное обучение, мотивация.

Key words: distance technologies, e-learning, motivation.

Внедрение дистанционных технологий и электронного обучения в учебный процесс перешло из раздела инновационных в раздел обязательных технологий обучения. Данные требования к технологиям учебного процесса обусловлены новыми нормативными документами.

С одной стороны, профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» устанавливает высокий уровень умений и знаний, которыми должен обладать преподаватель в соответствии с определенным уровнем квалификации. Причем преподаватель должен не только сам уметь пользоваться системой дистанционного обучения и создавать в ней электронные курсы, но и знать психолого-педагогические основы и методику применения электронных образовательных и информационных ресурсов, дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

С другой стороны, новые федеральные государственные образовательные стандарты, которым должны соответствовать общеобразовательные программы, предъявляют требования к информационно-образовательной среде вуза, которая должна обеспечить студентов возможностью взаимодействия между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет.

Современные студенты обладают навыками самостоятельного поиска информации, владеют современными устройствами с выходом в Интернет, поэтому задача преподавателя построить учебный процесс так, чтобы максимально использовать компьютерные технологии и развить необходимые компетенции студентов по своей дисциплине.

Острой проблемой на современном этапе обучения студентов становится посещаемость занятий. Эта особенность обусловлена множеством причин, основными из которой являются:

- необходимость студентам самостоятельно зарабатывать на обучение, т. е. работать по графику, который часто накладывается на расписание занятий;
- низкое педагогическое мастерство преподавателя, которое выражается в простом чтении лекции под запись, отсутствии активных и интерактивных элементов обучения;
- возможность самостоятельно найти информацию по дисциплине в электронной библиотеке или Интернете (самый распространённый аргумент студентов).

Если в очной форме обучения преподавателю можно активизировать аудиторию своим энтузиазмом, энергетически охватить и заинтересовать слушателей, уловить настроение аудитории, быстро сменить тему или вид учебной деятельности (либо применить административные меры по повышению посещаемости), то в процессе обучения с использованием дистанционных технологий эффективность этих возможностей преподавателя существенно снижается. Поэтому для повышения качества учебного процесса следует делать акцент на мотивации студентов.

При решении преподавателя провести деловую игру или предложить студентам кейс в среде дистанционного обучения, необходимо задействовать различные виды мотивации (рассматривается только внутренняя мотивация, связанная не с внешними обстоя-

тельствами, а с самим содержанием образовательной деятельности): коллективная и индивидуальная; социальная и профессиональная; положительная и отрицательная.

Рассмотрим практические аспекты реализации некоторых видов мотивации при применении дистанционных технологий.

Коллективная и индивидуальная мотивация реализуется при составлении «платежной матрицы», в которой представлено количество очков или баллов группы. При формировании индивидуальной мотивации учитываются баллы, набранные за участие в игре (кейсе) каждым студентом отдельно. Если преподаватель планирует сделать акцент именно на индивидуальной мотивации студентов в процессе групповой работы над игрой/кейсом, то необходимо в электронном виде предусмотреть контрольные точки (оценочные рубежи) в процессе работы и четко прописать критерии оценки.

Критериями могут быть: умение работать в команде (отношение студента к своему делу как к общему; согласованно работать вместе с другими для достижения общей цели); взаимная поддержка и в то же время требовательность друг к другу; умение критически относиться к себе; расценивать свой личный успех или неудачу с позиции предъявленных критериев.

При переносе преподавателем акцента на коллективную мотивацию, необходимо грамотно подходить к распределению студентов на группы. В очной форме обучения существует много способов деления студентов на группы: по взаимной симпатии, по жребию (случайным образом), лидеры набирают себе команду, по списку, по гендерному признаку, по ролям и т. д.

При применении дистанционных технологий выбор способов заметно сокращается, поэтому можно рекомендовать два основных:

- первый (авторитарный) – деление студентов на группы по рейтингу (уровень успеваемости по дисциплинам, который отражается в балльно-рейтинговой системе). Это позволит преподавателю сделать группы насколько возможно равными по рейтингу, но полностью исключает психологическую совместимость студентов в группе, так как этот критерий при опосредованном взаимодействии обучающихся становится менее значимым;

- второй способ – предоставление студентам возможности самостоятельного выбора группы. Этот механизм реализуется с помощью элемента электронного курса «Опрос» (средствами LMS

MOODLE). Особенности настройки этого элемента будут описаны в следующем пункте, абзац «Деление студентов на группы».

Социальная мотивация связана с моральным и психологическим социальным взаимодействием. С их помощью активизируются чувства патриотизма, развитие потребности быть полезным стране, городу, университету, группе, формируется та система ценностей, которая обеспечит активную жизненную позицию человека в будущем.

Социальные методы мотивации: развитие желания быть полезным университету (предприятию); желание подражать преподавателю (лидеру); создание ситуации взаимопомощи; поиск контактов и сотрудничества; заинтересованность в результатах коллективной работы; взаимопроверка; рецензирование.

В качестве социального метода мотивации также можно предложить метод соревнования, который практически реализуется:

- через установление временных, оценочных, разноуровневых критериев выполнения задания;
- помощь студентам с более низкими баллами по рейтингу, пропустившим занятия по различным обстоятельствам;
- заблаговременное информирование о поощрении победителя, в качестве которого можно предложить участие в мероприятиях университета, выступление на конференции с докладом, самостоятельное проведение онлайн занятия или вебинара (преподаватель на час);
- выявление лидера и мотивации обучающихся на достижение и преодоление его результатов, благодаря чему возможна смена лидера.

При этом важным элементом соревнования является обязательное и открытое подведение итогов с поощрением, которое можно провести в виде вебинара либо телеконференции с участием руководства университета для повышения социальной значимости достижений студентов.

Большую роль при обучении студентов *играет профессиональная мотивация*, которая представляет собой процесс стимулирования себя и других людей к познанию новых областей профессии и достижению профессиональных успехов. Студенты уже сделали свой главный выбор – выбор направления обучения, своей будущей профессии, и этим объясняется их интерес к про-

фессиональным дисциплинам. Задача преподавателя при реализации профессиональной мотивации в первую очередь показать свою высокую квалификацию и интерес к преподаваемой дисциплине, ее место в будущей профессии студента, раскрыть способности студента к этой профессии.

При применении дистанционных технологий и электронного обучения данный метод мотивации удобно реализовать следующим образом:

- через демонстрацию профессиональных видеороликов с последующим обсуждением на форумах (чатах, вебинарах);
- подключение к трансляциям и записям лекций профессоров ведущих университетов мира;
- применение активных методов обучения, развивающих профессиональные навыки, например, кейсы. Особенности трансформации кейса/деловой игры в электронный курс в системе дистанционного обучения подробно описаны [1, с. 16–17];
- использование платформ MOOC, где созданы обучающие программы по различным дисциплинам (Coursera, Openedu, Eliademy, universarium и др.)
- видеозаписи по предприятиям, где работают выпускники данной профессии.

Положительная мотивация при дистанционном процессе обучения студентов представляет собой нематериальные положительные стимулы, которые можно реализовать как в процессе обучения, так и по окончании обучения по дисциплине. Процесс обучения регламентирован сроками, поэтому контрольные точки и рубежный контроль являются хорошим средством для ранжирования, рейтинга и бонусов. Мотивировать студентов, обладающих хорошими навыками или быстрым темпом освоения программ, можно путем предоставления доступа к новым дополнительным материалам электронного курса. Также хорошим средством мотивации одаренных студентов является предоставление индивидуальной траектории обучения; возможности досрочной сдачи итоговых работ по дисциплине; выступление на видеоконференции; получение сертификата за окончание курса на платформе MOOC; перезачет сертификата в качестве итоговой оценки по дисциплине.

Необходимо помнить, что одна только положительная мотивация может оказать противоположный результат на тех, кто не относится к обучению с должным вниманием. Для этого рассмотрим методы *отрицательной мотивации*, которые можно применять при использовании дистанционных технологий обучения:

- закрыть возможность электронного представления работы позже указанного преподавателем срока;
- прохождение более сложного теста по дисциплине при отсутствии работы по время семестра (либо тот же тест, но более высокий проходной балл);
- вынести работу студента на совместное обсуждение;
- разместить конструктивную критику работы в общем для группы доступе.

Применение данных видов мотивации, с учетом использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, позволит преподавателю организовать процесс обучения максимально соответствующим требованиям современных стандартов и при этом активизировать навыки студентов для формирования заданных по программе компетенций.

Литература

1. Быкова Н.Н. Особенности реализации активных и интерактивных методов обучения при применении дистанционных технологий // Активные и интерактивные методы обучения в вузе. Вып. 2: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.А. Миэринь, Е.В. Зарукиной. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. – 163 с.

Н. А. Грищенко

Формирование ценностно-смысловой сферы личности будущего учителя начальной школы средствами притчи

В статье обосновано личностное развитие студента путём формирования у него просоциальных личностных смыслов, приведена характеристика уровней личностных смыслов: прагматический, эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный и духовный. Автор раскрывает динамику функционирования личностных смыслов, приводит особенности притчи как средства ценностно-смыслового воспитания будущих учителей начальной школы.

The student's personal development was substantiated in the article through the establishment of his personal prosocial senses. The characteristics of the levels of personal senses: a pragmatic, egocentric, alterocentric, prosocial and spiritual was showed in the article too. The author reveals the dynamics of the operation of personal meanings, gives the features of the parable as a means of value-semantic education of future primary school teachers.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, личностное развитие, просоциальные личностные смыслы, художественное переживание, катарсис, студенческий клуб, притча.

Key words: value-sense sphere, personal development, prosocial personal meanings, artistic experience, catharsis, student club, a parable.

Проблема изучения ценностно-смысловой сферы личности приобретает сегодня все более комплексный характер, становясь предметом изучения различных социальных дисциплин, представляя собой важную отрасль научных исследований, расположенных на стыке разных областей знаний о человеке – философии, социологии, психологии и, конечно же, педагогики.

Современные педагогические исследования констатируют наличие у студенческой молодежи ценностного отношения к объектам и явлениям мира скорее в потенциальном состоянии, чем в актуальном, т. е. юноши и девушки многого хотят от жизни, но совершенно не знают, что для этого нужно сделать и каким образом.

Потому важной задачей в современных условиях является поддержка формирования личностных смыслов у молодежи, которые, во-первых, имеют позитивную социальную ориентацию; во-вторых, способны подняться до уровня ценности, обеспечивая себе при этом право на собственное существование.

Сегодня в рамках личностно ориентированного подхода к воспитанию смысловому развитию молодежи уделено достаточное внимание как в учебной, так и во внеучебной деятельности в трудах многих исследователей, среди которых Е. Бондаревская, А. Кирьякова, С. Кульневич, Л. Разбегаева, В. Сериков и др. Смысловое развитие личности и воспитание ценностных ориентаций также рассматривается в ряде диссертационных исследований (Д. Белова, Н. Зотова, Л. Лукьянова, Г. Ревунова, Т. Самойленко, Л. Смольникова, В. Ступаков, В. Суфиянов, И. Ульянова, И. Ярмакев и др.).

Однако, на наш взгляд, не теряет актуальности поиск эффективных средств и форм работы со студенческой молодежью в сфере ценностно-смыслового воспитания.

Таким образом, задачами данной статьи являются раскрытие механизма формирования такой направленности личностных смыслов студенческой молодежи, которая бы в наибольшей степени способствовала их личностному развитию, а также обоснование потенциала притчи как педагогического средства указанного процесса.

Современная педагогическая наука занимает позицию, согласно которой каждый человек, независимо от возраста, является субъектом обучения и воспитания. В связи с этим отметим, что субъект в отличие от несубъекта характеризуется не только свободой целеполагания, рефлексией собственной деятельности, преобразованием ее условий (и отсюда непрерывным саморазвитием), но и смыслом каждого проявления субъектности, а именно: свободой выдвижения альтернатив – путей, перспектив, стратегий, проектов, свободой выбора решения и их принятия; деятельностью, актуальным выполнением собственного волеизъявления; рефлексией выбранного решения, проблем, условий и методов как пути к результату; преобразованием реалий действительности, инновациями, творческим решением задач; непрерывным и неограниченным саморазвитием, самоактуализацией и самореализацией.

Мотивы деятельности человека закономерно возникают тогда, когда в ней имеется смысл, что инициирует акт целеполагания. Поэтому человек присваивает социально позитивные ценности в том случае, если они имеют для него определенный личностный смысл, следовательно, именно смысл является единицей анализа человеческой личности в соответствии с целью ее социального становления.

Проблема смысла подробно рассмотрена в психологической науке в работах как зарубежных, так и отечественных ученых. Иностранные авторы подчеркивают такие характеристики смысла: во-первых, его связь со значимостью для субъекта определенных объ-

ектов, явлений, действий и событий; во-вторых, его индивидуальную неповторимость (Дж. Бьюдженталь, Дж. Келли, С. Мадди, Ф. Феникс, В. Франкл).

Фундаментальная разработка понятия «смысл» осуществлена в отечественной научной школе, которая представлена трудами таких психологов в рамках деятельностного подхода, как А. Асмолов, Б. Братусь, Ф. Василюк, Л. Выготский, В. Вилюнас, Б. Зейгарник, В. Иванников, Д. Леонтьев, А. Леонтьев, А. Насиновская, Е. Субботский, А. Тихомиров и др.

Само понятие «смысл» внедряет А. Леонтьев, у которого оно приобретает личностный статус. Ученый определяет смысл в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения [12, с. 278]. А. Леонтьев отмечает, что динамика смысла обусловлена динамикой деятельности субъекта: «Смысл принадлежит не предмету, а деятельности. Только в деятельности предмет предстает как смысл» [13, с. 167]. Таким образом, смысл и значение, по А. Леонтьеву, имеют различные источники возникновения: значения усваиваются субъектом путем распрямления человеческой культуры, а смыслы являются производными от реальных жизненных отношений конкретного субъекта, от его индивидуальной практики.

Резюмируя, отметим ряд положений как принципиальных характеристик смысла:

1. В современном обществе человек всегда стоит перед необходимостью выбора, возможно «сверхвыбора», самоопределения.

2. Человек находит смысл деятельности, действия, операции, самоопределяясь в каждой жизненной ситуации.

3. Смыслы возникают как ценности общественной жизни и общественного сознания, поскольку объективно существуют в культуре общества.

4. Смысл всегда превращает бытие, и поэтому осмысление личностью действительности существует всегда в двух направлениях: наделении смыслом окружающего мира и поиска собственного смысла [3].

5. Смыслы фиксируют опыт всего исторического прошлого и постоянно реинтерпретируются в контексте проблем настоящего.

6. Смысл жизни есть всегда идея, которая включает в себя цель жизни человека, «усваивается» им и приобретает большую ценность.

7. Человек несет ответственность за осуществление смысла своей жизни как в каждый конкретный момент, так и в целом.

8. Смыслы никогда не представлены нам, мы не имеем возможности выбирать себе смысл, мы можем посвятить свою жизнь любой деятельности, в которой мы найдем смысл [15].

Рассматривая не отдельные смысловые образования, а смысловую сферу личности как единое целое, подчеркивая значение смысловых связей в смысловых системах, в смысловой сфере личности исследователями выделен ряд качественно своеобразных уровней смысла, а именно: нижний, нулевой уровень – это прагматические, ситуативные смыслы, которые определяются в конкретных условиях достижения цели, первый уровень – эгоцентрический, второй – группоцентрический, третий – просоциальный и четвертый, самый высокий, эсхатологический [4, с. 33; 5].

Так, ситуационные (прагматические) смыслы связаны с осознанием мира через его материальный компонент только ради собственного комфортного существования. Это такой уровень смысловой сферы, когда человек в своем осознании не преодолевает пределы конкретной ситуации, границы «предметного мира». Как указывает Б. Братусь, смысловая сфера, опирающаяся на генерализованные смыслы этого типа, является примитивной и характеризует в человеке доличностный уровень развития [4, с. 33; 5].

Эгоцентрический уровень смысловой сферы определяется эгоцентрическим способом осмысления действительности через собственные корыстные интересы, потребности, стремления без учета интересов и потребностей других людей.

Группоцентрический уровень характеризуется осознанием мира через значимое референтное окружение, его нормы и ценности. Для человека с группоцентрическим уровнем смысловой сферы важнейшим является принятие в общении, его качество, высокую значимость приобретает его групповое членство.

Просоциальному уровню смысловой сферы присуща истинная децентрация в осознании мира. Личность просоциальной направленности имеет так называемую «моральную децентрацию», когда пытается встать на место другого человека в решении проблемной ситуации, т. е. внутреннюю мораль, согласующуюся с общечеловеческой этикой.

Наконец, духовные (эсхатологические) смыслы связаны с осознанием себя и других в сопричастности с Богом как носителем вечной жизни и ценностей [5].

Очевидно, что вершиной личностного развития человека можно считать просоциальный и духовный уровень личностных смыслов.

Таким образом, под понятием «просоциальные личностные смыслы студенческой молодежи» мы понимаем такие личностные смыслы, согласно которым студент осознает собственную самореализацию как принесение пользы другим людям и обществу, деятельно воссоздает такую установку в различных жизненных ситуациях и характеризуется определенными личностными просо-

циальными качествами, как: высокий уровень эмпатийности, развитое самосознание, социальная активность и социальный оптимизм.

В рамках поставленных задач считаем целесообразным рассмотреть динамику личностных смыслов и общие механизмы функционирования системы личностных смыслов человека.

Подробная теоретическая разработка динамики смыслообразующих актов человека принадлежит Д. Леонтьеву. Последняя закономерно раскрывается в трех актах: смыслопорождении, смыслоосознании и смыслостроительстве.

Так, смыслопорождение автор определяет как процесс распространения смысла от ведущих, «ядерных» смысловых структур к отдельным, периферическим, производным в конкретной ситуации разворачивающейся деятельности [14, с. 255].

Д. Леонтьевым обоснованы такие психологические механизмы смыслопорождения, как замыкание жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, встреча смыслов, полагание смысла.

Так, сутью замыкания жизненных отношений «является встреча субъекта с объектом или явлением, результатом которой возникает неожиданное спонтанное нахождение этим субъектом важного жизненного смысла, то есть важного места в жизни субъекта» [14, с. 133].

Индукция смысла представляет собой предоставление смысла деятельности, которая в предыдущее время выполнялась под внешним принуждением.

Идентификацию Д. Леонтьев сочетает с определенной социальной группой или сообществом в процессе социогенеза, который приводит к присвоению смысловых ориентаций, свойственных для культуры этой социальной группы.

Под инсайтом, или просветлением, понимается внезапное угадывание смысла в том, где только еще ничего не было, «смысл возникает в сознании ... почти мистическим образом» [14, с. 136].

Встреча смыслов рассматривается как столкновение субъекта-носителя внутреннего смыслового мира с другими смысловыми мирами. Д. Леонтьев указывает, что «встреча с другим смысловым миром приводит к осознанию своего, и результатом взаимодействия двух смысловых миров может быть или обогащение смыслового мира субъекта, или его более или менее радикальные перестройки, связанные не только с нахождением новых смыслов, но и с разрушением прежних» [14, с. 133].

Наконец, полагание смысла является особым экзистенциальным актом, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-то в своей жизни» [14, с. 133].

Рассматривая общий процесс смыслотворчества, ряд авторов, среди которых А. Асмолов, Б. Братусь, Б. Зейгарник, подчеркивают, что личностные смыслы и смысловые образования не меняются от факта их осознания. Процессы смыслопорождения и смыслоосознания представляют собой лишь предпосылки для радикальной смысловой перестройки личности, которая охватывает глубинные личностные структуры [2]. Практическая реализация такого процесса возможна благодаря актам смыслостроительства.

Ф. Василюком представлена развернутая концепция указанных психологических механизмов и выделены три класса ситуаций возможной перестройки, а именно: критические перестройки, личностные вклады и художественное переживание [6, с. 27].

Критические перестройки, которые инициируются критическими ситуациями: стресс, фрустрация, конфликт и кризис, имеют специфические признаки в виде нарушения смысловой ответственности сознания и бытия субъекта. Смыслостроительство осуществляется во внутренней деятельности человека, деятельности переживаний, представляя собой внутреннюю работу, направленную на преодоление смысловой рассогласованности сознания и бытия, восстановление их соответствия и повышение осознания жизни [6, с. 30].

Личностные вклады являются ситуациями контакта и взаимодействия с другим смысловым миром, т. е. с другой личностью.

Третьим классом ситуаций смыслостроительства является художественное переживание. Так, Л. Выготский отмечает, что процессы художественного восприятия не могут рассматриваться только как познавательное или эмоциональное отражение, они представляют собой внутренние трансформации, так называемую «переплавку чувств» [7, с. 263].

Случай, когда взаимодействие смыслового содержания события с личным опытом реципиента приводит к истинной трансформации последнего, рассматривается в качестве эффекта катарсиса [10].

И. Карпенко отмечает, что катарсис – это целостное, насыщенное, динамическое состояние личности, которое определяет наивысшую степень ее духовной организации и возникает в результате очистки, усложнения и повышения ее ценностей и идеалов до уровня социально значимых, национальных, общечеловеческих [10, с. 131]. Это означает самому пережить, самому обдумать, перечувствовать, а кроме того, и побороться за свое обдуманное, пережитое и прочувствованное. Поскольку катарсис происходит на уровне личностных смыслов и ценностей, поэтому, безусловно, нравственные противоречия можно считать в этом процессе главными.

Обратимся к рассмотрению механизмов функционирования системы личностных смыслов в ее внешнем плане. В качестве таких механизмов выделяют интериоризацию условий действительности; идентификацию норм и ценностей социального окружения; интернализацию личностного опыта.

Согласно Б. Ананьеву, формирование личности путем интериоризации есть акт присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения, являющийся вместе с тем освоением определенных позиций, ролей и функций [1, с. 248].

Ряд исследователей, среди которых А. Басина, А. Дубовская, Р. Кричевский, А. Насиновская, Б. Парыгин, признают идентификацию в качестве значимого механизма межличностного общения. В частности, А. Дубовская и Р. Кричевский дают такое определение механизма идентификации: «идентификация рассматривается нами как следование поведенческим или личностным характеристикам другого лица (человека), как реальное их воспроизведение либо в похожих поведенческих актах, либо в символических эквивалентах поведения» [11, с. 61–62].

Третьим механизмом функционирования системы личностных смыслов является интернализация индивидом личного опыта. Под интернализацией понимается «процесс, предполагающий сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизведение принятых норм и ценностей в собственной деятельности. Наряду с этим, интернализация означает принятие на себя ответственности, интерпретацию значимых событий как результат своей деятельности» [цит. по: 8, с. 104].

Таким образом, только на основе личностных смыслов получают развитие личностные достижения индивида, а предельные личностные смыслы в иерархической структуре определяют ценностную сущность личности.

Отметим, что особенные требования выдвигаются к подготовке будущих специалистов начального общего образования, поскольку учитель начальной школы является не просто для учащегося педагогом, который вводит ребенка в новый мир, знакомит его с новыми для него видами деятельности, но и становится для него заменой матери в стенах образовательного учреждения. Такая социальная задача требует формирования у будущего учителя начальной школы высокой духовно-нравственной культуры, рефлексивности, эмпатийности, альтруистического поведения, что и является закономерным результатом высокого уровня развития его ценностно-смысловой сферы. В связи с этим возникает необходимость пересмотра как содержательной, так и технологической стороны процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

Отметим, что в рамках дисциплин действующего учебного плана, учитывая небольшой объём аудиторной нагрузки, реализовать в достаточной мере духовно-нравственное воспитание молодёжи оказывается практически невозможным. Такая ситуация объективно требует привлечения потенциала внеучебной деятельности, а также подбора эффективных средств воспитательного воздействия.

При кафедре дошкольного и начального образования создано три студенческих клуба: клуб молодого педагога, клуб молодого учёного «Сверкающие грани педагогической науки», семейный клуб «Союз любящих сердец», ежемесячные заседания которых проводятся преподавателями кафедры с использованием ряда активных приёмов и средств.

По проведенным опросам среди будущих учителей начальных классов в клубной работе особенную любовь и признание получили притчи в качестве эффективного средства воздействия на личность студента на ценностно-смысловом уровне.

Рассмотрим особенности притчи как педагогического средства детальнее. Так, притча обращалась и обращается сегодня к абстрактному пространству. Однако это абстрактное пространство заимствует детали из реальной действительности и имеет сложный «механизм действия». Каждая притча содержит выражение духовного опыта людей, который воспринимается сразу на нескольких уровнях: интеллектуальном, эмоциональном и ментальном.

Исследователи сравнивают притчу с айсбергом, лишь незначительная часть которого находится на поверхности [9]. Рассматривая структуру «айсберга» притчи, можно выделить в нём четыре пласта:

функциональный пласт является самым верхним. Это то, что лежит на поверхности и «просматривается» сразу. Иначе говоря, это знакомство с притчей, процесс восприятия на слух или её прочтение.

1) *физиологический пласт*, включающий позу, жесты и мимику, интонацию голоса рассказчика притчи.

2) *психологический пласт*, характеризующийся влиянием притчи, которое она производит на психику слушающего, включая и развивая внимание, память, мышление, воображение.

3) *личностный пласт* есть самый нижний, но самый мощный и внушительный по своему воздействию. Его влияние возникает не мгновенно, а ощутимо лишь через некоторое время. Этот результат проявляется значительно позже знакомства с притчей, но обязательно «запускает» работу нравственной сферы, работу на уровне личностных смыслов и ценностей, а значит, приводит к личностному развитию того, кто слушал и слышал притчу.

Заложенная в притчах мудрость совершенно доступна, она показывает нам источник и направление движения на пути к решению жизненных проблем. Притча заставляет задуматься, обратиться к своему внутреннему миру и иногда неожиданно вспомнить то, что, казалось бы, давно забыто. Притчи заставляют увидеть собственные промахи, «недоработки» в личностном плане, побуждают не стоять на месте; они вдохновляют к активным действиям, пробам изменить сложившиеся установки, преодолеть давние привычки.

Таким образом, восприятие и осмысление притчи работает по механизму художественного переживания, а значит и является эффективным средством смыслостроительства личности, как это было рассмотрено выше.

Особые переживания у студентов вызвали притчи, среди которых: «Смысл жизни», «Круговорот любви», «О бесполезном и полезном», «Разница», «Это невозможно», «Хрупкие подарки». Кроме того, во втором семестре 2015–2016 учебного года кафедрой дошкольного и начального образования был проведен конкурс авторской притчи, в котором приняли участие и студенты российских вузов. По результатам конкурса лучшие притчи были опубликованы в рецензируемом педагогическом журнале «Родник педагогической мудрости» Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.

Особое значение в духовно-нравственном воспитании молодежи занимают Евангельские притчи. На сегодняшний день кафедра дошкольного и начального образования активно сотрудничает с духовно-просветительским центром имени святого преподобного Нестора Летописца, функционирующим на базе Луганского национального университета имени Тараса Шевченко уже более двух лет и объединяющим усилия духовенства, православных учёных региона, писателей, педагогов, психологов в сфере духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. На дискуссионной площадке духовно-просветительского центра были предложены к рассмотрению притчи: «Притча о сеятеле», «Притча о десяти девах», «Притча о блудном сыне», «Притча о прощении долгов», толкование которых было проведено православными священниками.

Таким образом, поскольку круг интересов, входя в сложную структуру потребностей, целей, мотивов, идеалов, опосредуется смысловым фундаментом сознания личности, то это означает, что именно личностный смысл определяет отношение человека к предметам и явлениям мира, отражает значение для себя своей деятельности. На основании всего вышеизложенного мы пришли к выводу, что личностные смыслы являются той основой, на которой выстраиваются личностные ценности человека. Принципиальным

является тот факт, что смысл как феномен психики индивида не может рассматриваться изолированно, без учета взаимоотношений человека с миром, без широкого социального контекста. Человек не имеет условий для своего истинного личностного развития вне общества, которое сегодня, к сожалению, демонстрирует свой неприглядный моральный облик. Поэтому ведущая роль в духовно-нравственном воспитании студенческой молодёжи, в том числе и будущих педагогов начальной школы, должна принадлежать, прежде всего, системе образования. Общественно положительные ценности только тогда будут становиться личностными ценностями человека, когда будут «прожиты» самой личностью: в мыслях, переживаниях, намерениях, поступках, отношениях, творческих делах и других «смысловых единицах жизни», которые обязательно должны включаться в содержание обучения и воспитания (Е. Бондаревская, С. Кульневич).

Мы связываем истинное личностное развитие студента с ценностной направленностью его личностных смыслов и рассматриваем вершиной первого сформированность личностных смыслов просоциального и духовного уровней. Опираясь на рассмотренный механизм функционирования смыслов, отмечаем безусловный педагогический потенциал притчи в духовно-нравственном развитии будущих педагогов начального общего образования, что и было успешно применено нами во внеучебной деятельности со студентами.

Перспективным направлением дальнейших исследований считаем рассмотрение использования видеопритч в учебной деятельности студентов, например, в рамках дисциплин магистратуры, при подаче их как в виде проблемных вопросов на лекционных занятиях, так и в процессе работы над ними в ходе самостоятельной работы.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 344 с.
2. Асмолов А. Г. Братусь Б. С. , Зейгарник Б. В. и др. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности // *Вопр. психологии*. – 1979. – № 3. – С. 35–45.
3. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // *Философия и социология науки и техники : ежегодник 1984–1985*. – М.: Наука, 1986. – С. 80–160.
4. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
5. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Менеджер; Роспедагенство, 1994. – 60 с.
6. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

8. Глотова Г. В. Актуальность и ведущие подходы к исследованию внеучебной работы в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа к журн.: <http://www.prof.msu.ru/puble/omsk/84htm>.
9. Иванов А.Н. Притчи и истории для тренера и консультанта. – СПб.: Речь, 2007. – 192 с.
10. Карпенко И. М. Катарсисные основы формирования духовной культуры личности // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (11–13 листоп. 2003 р., м. Луганськ). – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 274 с. – Ч. 1. – 2003. – С. 131–135.
11. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы : учеб. пособие для студ. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
13. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия / ред. А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 287 с.
14. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб.: пер. с англ. и нем. / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозман, Д. А. Леонтьев. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.

В. А. Грошенкова

Методологические и методические основы формирования текстовой деятельности у учащихся в процессе постижения художественного произведения

В статье рассматриваются теоретические аспекты изучения деятельности читателя-школьника как важной составляющей «талантливого чтения», технология формирования текстовых умений учащихся в ходе чтения и анализа художественного текста, описаны отдельные методические приёмы формирования текстовых умений в условиях интегрированного обучения, дана классификация умений, приведены конкретные примеры заданий и упражнений с текстом.

Статья содержит методологические положения, на которые следует опираться при формировании школьников как читателей, дана характеристика понятия «талантливый читатель»; представлены методические основы в постижении пятиклассниками художественных произведений.

Предлагаемая технология формирования текстовых умений у школьников обоснована и экспериментально проверена, внедрена в работу школ г. Ярославля.

The article describes the theoretical aspects of the study activity-student readers as an important component of the "talented reader" technology of text abilities of pupils in the course of reading and analysis of a literary text, describes some methodological techniques of formation of text skills in the conditions of the integrated training, given the skills classification, and provides specific examples of assignments and exercises with text.

This article contains methodological position, that should be used in the formation of students as the readers, the characteristic of the concept of "a talented reader"; presented methodological foundations in understanding a fifth grader works of art.

The proposed technology of text skills in schoolchildren substantiated and verified experimentally introduced to the work of schools in the city of Yaroslavl.

Ключевые слова: текстовые умения, талантливый читатель, текст художественного произведения, упражнения, школьники 5 класса.

Key words: text skills talented reader, text, artwork, exercises, grade 5 students.

Как показывают многочисленные исследования, проблема формирования творческой личности учащегося в настоящее время поставлена в ряд важнейших, она поднимается на новый качественный уровень, рассматривается в соответствии с условиями и по-

требностями современного общества и представляет особый интерес для практики преподавания словесных дисциплин в школе.

Смена образовательных ориентиров означает появление новых учебных курсов и программ в рамках дисциплин словесного цикла, где развитие творческих способностей учащихся занимает одно из определяющих мест.

Возникает потребность представления нового учебно-методического обеспечения преподавания словесных дисциплин: создание технологических моделей уроков русского языка и литературы, на которых максимально реализуется интеллектуальная и творческая активность обучающихся; уроков, которые построены с учётом принципа преемственности и принципа реализации межпредметных связей. Это, по нашему мнению, призваны решить уроки, в основе которых творческая работа с текстом, а основной задачей является формирование у учащихся прочных навыков «*талантливого читателя*» [7; 8].

Своевременность обращения к практике обучения школьников «талантливому чтению» объясняется тем, что духовная природа человека, как известно, проявляется и обогащается в творческом чтении, в постижении глубинной информации. Но это возможно только тогда, когда чтение становится потребностью, когда оно внутренне необходимо, лично значимо, что, к сожалению, мы не всегда наблюдаем у современного школьника как читателя.

Обратимся к методологическим основам формирования школьника как «талантливого» читателя.

Анализ работ, рассматривающих отличительные признаки художественного текста (Р. Барт, М.М. Бахтин, А.Л. Гришунин, Д.С. Лихачёв, В.А. Лукин, В.А. Маслова, В.А. Пищальникова, В.Е. Хализев и др.), показал, что данная категория обладает определёнными эстетическими параметрами, позволяющими охарактеризовать её как культурологическую данность. Кроме того, все уровни организации текстового пространства художественного текста заключают в себе эстетическую информацию. Наиболее полно эстетические параметры художественного текста находят воплощение в его языковом оформлении.

Психолого-педагогические исследования психологии восприятия и понимания текстовой информации (М.М. Бахтин, А.А. Брудный, Л.С. Выготский, В.В. Занков, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, А.Р. Лурия, Н.Д. Молдавская, Б.С. Мучник, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.) позволяют сделать выводы то том, что художественное восприятие – специфический вид деятельности, связанный главным образом с извлечением информации, заложенной в тексте художественного произведения; оно учитывает субъективный опыт читателя и объективные характеристики художественного тек-

ста; протекает по законам художественного творчества, которое интегрирует различные виды деятельности, что позволяет говорить о деятельностном характере такого рода восприятия; оно имеет уровеньный характер, высшим уровнем которого является эстетический, составляющий, в свою очередь, основу полноценного восприятия.

Концепции, касающиеся практики взаимодействия читателя и текстового материала (М.М. Бахтин, Т.М. Дридзе, Г.И. Ионин, Н.А. Рубакин, Ю.А. Сорокин) определяют, что текстовая деятельность с информацией, ограниченной рамками текста, протекает наиболее эффективно на основе инструментария, выработанного герменевтикой: «правил», методов и приёмов, которые положены в основу интерпретационных умений. Обучение восприятию, пониманию, переработке текстовой информации составляет сущность интеллектуально-речевых умений, определяемых как компонент личности, формируемый в ходе текстовой деятельности; как компонент интерпретационных умений.

Принимая во внимание конкретные действия читателя в режиме интерпретации, позволяющие выявить авторский замысел (М.М. Бахтин, А.А. Брудный, Л.С. Выготский, В.В. Занков, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, А.Р. Лурия, Н.Д. Молдавская, Б.С. Мучник, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.), следует учитывать особенности проекции читателем тематико-смыслового пространства текста с учётом его жизненного опыта (витагенной информации); типы читателей в зависимости от переработки ими воспринятой текстовой информации.

Идеальная модель «талантливый» читателя (Л.Я. Гришина, Л.Г. Жабицкая, И.С. Збарский, В.Г. Маранцман, Н.Я. Мещерякова, В.В. Неверов, Н.Л. Необутова, И.И. Тихомирова) предполагает сформированность комплекса умений «талантливый» чтения, которое включает следующие уровни: формирование общей читательской культуры, читательской самостоятельности; овладение «книжной грамотой», потребность в чтении и эстетическом наслаждении; развитое творческое воображение и развитый художественный вкус, эстетическая зоркость; грамотное умение пользоваться «инструментами» проникновения в «ткань» художественного текста: владение опытом «глубинного» осмысления прочитанного, способность к интерпретации и адекватной самооценке на основе прочитанного.

Исходя из теоретических положений, сформулируем методические положения, на которые следует опираться при обучении школьников текстовой деятельности.

1. Процесс текстовой деятельности должен носить целенаправленный и комплексный (со стороны учителя) и осознанный (со сто-

роны учащихся), характер, что позволит сформировать исследовательские умения школьника-читателя.

2. Обучая работе с текстом, необходимо формировать у учащихся инструментальные умения текстовой деятельности, направленные на выявление авторского намерения, заключённого в текстовом пространстве. Кроме того, в ходе аналитической деятельности с текстом учащиеся должны найти и охарактеризовать средства языка, позволяющие реализовать авторский замысел.

3. Основная задача при обучении учащихся текстовой деятельности заключается в том, чтобы помочь найти в художественном тексте ощутимые для них структурные рельефы; выявить на доступном для них уровне эстетическую сущность всех уровней организации текстового пространства, тем самым помочь постигнуть на «глубинном» уровне авторский замысел.

4. Лингвоэстетический анализ [16] текста художественного произведения и рассмотренные в его рамках принципы, методы и приёмы являются основополагающими в разработке методических основ руководства текстовой деятельностью учащихся в ходе анализа текста художественного произведения, поскольку позволяют выявить эстетическую сущность художественного текста, приблизиться к нему, помогают постичь «глубинный» смысл, проникнуть в авторский замысел, сделать процесс чтения и анализа глубоко осознанным и личностно значимым для развития читательских умений и воспитания таланта читателя. Однако выбор методов и приёмов должен определяться методическими установками и возрастом учащихся.

5. Обучение школьников «глубинному» постижению информации, заложенной в тексте, составляет основную цель работы по формированию интерпретационных умений. Оно должно носить активный, продуктивный характер; строиться в рамках тезаурусного подхода к постижению текстовой информации; осуществляться по модели постижения текстовой информации: «на пороге текста», «погружение в текст», «после чтения», с учётом «правил», методов и приёмов герменевтической традиции (Г.-Г. Гадамер) и витагенного обучения (А.С. Белкин).

6. Обучение восприятию, пониманию и переработке информации, заложенной в тексте художественного произведения, – важная составляющая формирования интерпретационных умений. К числу основных условий при организации такого рода деятельности можно отнести следующие: комплексный характер постижения художественного текста (интеллектуальное и эмоциональное); учёт индивидуальных особенностей школьников; активную позицию учащихся и направляющую роль педагога.

7. Комплексную работу по извлечению смысла текстовой информации необходимо строить в рамках тезаурусного подхода к восприятию сообщений, что поможет выявить изменение системы знаний получателя информации в ходе его активной деятельности с ней.

8. Отработка умений интеллектуально-речевого порядка требует комплексного подхода: необходимы задания, обеспечивающие как устную, так и письменную текстовую деятельность.

Эффективность и результативность обучения учащихся текстовой деятельности в ходе чтения и анализа художественного текста обеспечивается:

- организацией обучения в рамках интегративной модели, позволяющей комплексно формировать умения для создания устных и письменных высказываний, где уроки русского языка являются фундаментом для совершенствования инструментальных текстовых умений учащихся, а уроки литературы – для основных умений, необходимых в практике осознанного «талантливому» чтения;

- построением технологической модели обучения с учётом следующих принципов: личностно ориентированного, культуроориентированного, деятельностно-ориентированного, принципа витагенного обучения;

- наличием дидактического материала, позволяющего формировать инструментальные текстовые и интерпретационные умения, обслуживающие деятельность читателя «на пороге текста», на этапе «погружения в текст», «после чтения»;

- системой заданий, направленных на обеспечение аналитической творческой текстовой деятельности в ходе чтения и связанных с созданием учащимися самостоятельных устных и письменных высказываний;

- последовательностью этапов обучения, соответствием форм, методов и приёмов руководства текстовой деятельности учащихся, их уровню знаний и умений, возрастным и индивидуальным особенностям.

Обратимся к исходным положениям разработанной модели обучения пятиклассников «талантливому» чтению художественных текстов.

Определяя круг опорных понятий, мы учитывали, что учащиеся обладают текстовыми знаниями: они дают определение таким понятиям, как «текст», «тема текста», «основная мысль текста»; обладают сведениями о типах и стилях речи. Кроме того, участники эксперимента имеют исходный уровень литературоведческой подготовки: в круг их знаний входят сведения о жанрах и их признаках, видах изобразительно-выразительных средств, особенностях организации текстового пространства и т. д.

Поэтому информация о тексте и основных текстовых понятиях, жанровых признаках и ряд других понятий были выделены в опорные.

На основе анализа научной литературы методического, лингвистического и общего литературоведческого характера, опираясь на выводы, сформулированные нами на теоретическом этапе, на особенности подготовки учащихся и знания, полученные в курсе начальной школы, мы определили вводимые и совершенствуемые понятия.

В них вошли сведения о теме, основной мысли, ключевых словах текста, особенностях художественного стиля речи, признаках типов речи, видах заголовков, основах ведения «диалога с автором», а также роль повествования от первого лица в раскрытии авторского намерения, признаки повести, рассказа, автобиографического произведения и т. п.

Мы выделили необходимые для осуществления текстовой деятельности в рамках программы опытного обучения опорные умения, учитывая уже сформированные в начальной школе: умение определять тему и основную мысль текста, умение определять принадлежность текста к тому или иному типу и стилю речи, умение озаглавливать текст; умение определять жанр произведения, указывать отдельные его признаки, видеть особенности организации авторского повествования и т. д.

Формируемые интерпретационные умения были выделены с учётом следующих особенностей: а) кругом понятий, усвоение которых необходимо для осуществления как первоначальной текстовой деятельности, так и в ходе исследовательской аналитической работы с текстом художественного произведения; б) данных о характере трудностей, возникающих при работе с текстовой информацией.

Следует подчеркнуть, что *интеллектуально-речевые* умения, являющиеся компонентом интерпретационных умений, классифицируются (см. таблицу), в свою очередь, по следующим параметрам:

1) текстологические умения – обеспечивают формирование исследовательского опыта в постижении художественного текста: а) *аналитические*, обеспечивающие деятельность с текстовой информацией на инструментальном уровне; б) *продуктивные*, связанные с ориентировкой (аналитические умения), восстановлением (прогностические умения) и созданием (аналитико-синтетические умения) смысловых фрагментов текстовой информации и текста в целом и представлением её в трансформированном виде; в) *структурно-композиционные*, обеспечивающие переработку текстовой информации и создание на этой основе вторичных текстов;

2. Читательские умения – (в ходе аналитической деятельности с текстом художественного произведения на «глубинном» уровне) – выделяются на основе этапов постижения текстовой информации: на «пороге» текста, в ходе «погружения» в текст.

Таблица

Классификация интерпретационных умений¹, формируемых в ходе работы с художественным текстом

Интеллектуально-речевые умения	
Текстологические умения	
Аналитические	<ul style="list-style-type: none"> • Умение «читать между строк», определять скрытый замысел текста, основную мысль текста. • Умение определять коммуникативное намерение автора текста (для чего, с какой целью создан текст). • Умение следить за развитием основной мысли в тексте. • Умение понимать тему текста, основную мысль текста. • Умение выделять ключевые слова в тексте, частях текста и заголовке. • Умение определять тему и основную мысль текста по ключевым словам. • Умение разграничивать основную и вспомогательную информацию; известную и новую, особо важную. • Умение прогнозировать содержание текста: тему, цель, дальнейшее продолжение текста по ключевым словам, заголовку, иллюстрациям, на основе анализа предыдущей части. • Умение выделять элементы текста (отдельные факты, сведения, микротемы) и по ним определять тему текста и основную мысль
Продуктивные	<p>А. (аналитические):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умение находить текстообразующие компоненты отрывка. • Умение отличать текст от набора предложений. <p>Б. (аналитико-синтетические):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умение делить текст на части: <ul style="list-style-type: none"> а) умение определять смысловую часть с опорой на выделенные слова, предложения; б) умение устанавливать взаимосвязь смысловых частей текста (последовательные, причинно-следственные); в) умение ориентироваться в выделенных смысловых частях; г) умение выделять тему и основную мысль каждой части; д) умение озаглавливать части текста. <p>В. (прогностические):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умение восстанавливать содержание и структуру текста, опираясь на смысловые связи между предложениями и исходя из смысла всего текста. (Понимать, что структура текста – это единство всех его элементов, а каждый элемент структуры – часть текста)

¹ Названия выбраны нами и являются условными, рабочими.

Структурно-композиционные	<ul style="list-style-type: none"> • Умение составлять простой и сложный план. • Умение сопоставлять структуру текста с планом. • Умение восстанавливать содержание текста по составленному плану. • Умение сжато, выборочно, полно, по опорным словам пересказывать текст (с опорой на план и без плана)
Читательские умения	
На пороге текста	<ul style="list-style-type: none"> а) Умение осмысливать заголовки текста, устанавливать его связь с содержанием текста, основной мыслью. б) Умение прогнозировать содержание, тему, дальнейшее продолжение текста по его заголовку. в) Умение понимать прямой и скрытый смысл заголовка. г) Умение находить авторское заглавие в ряду данных. • Умение самостоятельно придумывать заглавие (текста в целом и его частей), отражающих тему и основную мысль. • Умение вести «диалог с автором» текста: <ul style="list-style-type: none"> а) умение формулировать вопросы по ходу чтения; б) умение прогнозировать возможные ответы; в) умение понимать и объяснять значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций; г) умение восстанавливать слова в тексте, опираясь на их лексическое значение и контекст. • Умение пользоваться приёмами совершенствования понимания, осуществлять самоконтроль
В процессе погружения в текст	

Формирование необходимых интерпретационных умений осуществляется в ходе выполнения творческих заданий.

Следует отметить, что «я» личности читателя (читательское «я») складывается из двух взаимосвязанных систем координат – областей учебного и жизненного опыта ребёнка.

Первая системная область знаний включает сведения, которые формируются естественно, стихийно и позволяют читателю восполнить «пробелы» в ходе восприятия текстовой информации. К их числу относятся следующие: а) тезаурус читателя (читательский опыт школьника); б) витagenная информация (жизненный опыт школьника).

Вторая системная область знаний содержит сведения, которые формируются под воздействием обучения. Следует отметить, что содержательные компоненты, входящие в данный блок, носят уровеньный характер. Данный блок включает следующие составляющие:

а) талант исследователя текста, формируемый на уроках русского языка и литературы (в ходе выполнения аналитических и творческих упражнений);

б) талант собственных текстовых опытов по осмыслению прочитанного (в ходе аналитической работы с текстом художественного произведения);

в) талант собственных текстовых (жанровых) опытов (опыт говорящего, пишущего, основанный на создании устных и письменных высказываний).

Итак, талантливый» читатель (ученик 5 класса) – это читатель, у которого сформированы основные инструментальные текстовые умения (талант исследователя текста); читатель, обладающий опытом «глубинного» осмысления прочитанного (эмоционального и интеллектуального прочтения); читатель, который имеет опыт создания устных и письменных высказываний (жанровый опыт), являющихся результатом интерпретационной текстовой деятельности.

Опираясь на основные теоретические положения, можно выделить следующие группы заданий, направленных на формирование интерпретационных умений в ходе текстовой деятельности:

I. Творческие задания, которые предусматривают подготовку к опыту общения читателя и автора (отработку основных инструментальных текстовых умений)¹:

1. Задания аналитического характера, выполняющиеся на материале готового текста (*озаглавить отрывок словами текста; найти часть, в которой содержится основная мысль и т. п.*)

2. Задания аналитико-конструктивного характера, требующие от ученика не только анализа готового текстового пространства, но и конструирования некоторых его элементов (*озаглавить текст; продолжить текст в соответствии с авторским замыслом и т. п.*).

3. Задания, требующие создания нового текста на основе данного (изложить текст подробно, сжато, по опорным словам; составить простой или сложный план текста).

II. Задания, используемые в ходе аналитической работы с текстовой информацией (деление на группы отражает основные этапы постижения текстовой информации)²:

1. Задания «на пороге текста»:

а) направленные на «стартовую» актуализацию читательского опыта. Например: «С какими произведениями автора вы знакомы?»

б) связанные с психологической интерпретацией на первоначальном уровне. Например: «Какие чувства и настроение возникли у вас после прочтения этого произведения?»; «Какие эпизоды взволновали вас, какие показались неожиданными?»

в) предусматривающие прогнозирование информации по заголовку и иллюстрациям к тексту. Например: «Выскажите свои предположения о содержании произведения по заголовку и

¹ Названия умений даны в терминологической классификации Т.А. Ладыженской [11; 15].

² Названия заданий даны согласно классификации Г. Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой [5].

иллюстрациям»; «Прочитайте название произведения. Какое слово в названии пугает? Можно ли догадаться о содержании произведения по заголовку? Выскажите свои предположения».

2. Задания на этапе «погружения в текст»:

а) предполагающие проведение «диалога с автором». Например: «Проведите диалог с автором. Прочитайте законченный по смыслу отрывок. Задайте вопросы автору. Ответьте на эти вопросы. Выскажите свои предположения о содержании следующей части»;

б) проверяющие индивидуальное постижение прочитанного. Например: «Почему Тыбурций имел право взять Васю на руки и посадить в присутствии отца себе на колени? Объясните это от лица Тыбурция».

3. Задания на этапе «после чтения», предполагающие «глубинное» проникновение в авторский замысел:

а) проверяющие уровень постижения текстовой информации. Например: «Смогут ли друзья и подруги девочки заметить её внутреннюю красоту? Легко ли ей придётся в дружбе?»; «Сформулируйте правила, опираясь на авторский текст, по которым должен жить человек»;

б) связанные с актуализацией витагенной информации на основе прочитанного. Например: «Что сложнее заметить: внешнюю привлекательность человека или его внутренние качества – красоту души? Почему? Были ли в вашей жизни случаи, когда внешность человека была обманчивой по сравнению с его душевными качествами? Расскажите о них».

Кроме того, мы выделяем творческие домашние задания, по результатам выполнения которых мы будем судить об уровне продвижения учащихся в ходе опытного обучения, отслеживать степень сформированности обозначенных нами групп умений, что позволит определить эффективность разработанной нами методики. К их числу относятся следующие:

1. Задания, связанные с созданием собственных текстовых (жанровых) опытов:

а) направленные на отработку инструментальных умений, обеспечивающих переработку текстовой информации. Например: «Продолжите стихотворные и прозаические тексты в соответствии с авторским замыслом».

б) направленные на ретроспективный анализ жизненного опыта. Например: «Были ли в вашей жизни случаи, когда другие люди преподносили вам жизненно важные уроки, учили вас пересматривать свои взгляды? Включите в создаваемый вами текст слова и обороты речи, имеющие разговорную окраску».

2. Задания, связанные с установлением ассоциативных связей с прочитанным (представление смысловой стороны текстовой информации в других видах творческой деятельности). Например: «Нарисуйте иллюстрацию к стихотворению, отражающую авторский замысел».

Кроме того, в ходе аналитической работы с текстом художественного произведения мы используем некоторые методы и приёмы *герменевтического анализа* [4], поскольку данный вид анализа в большей степени, чем остальные, располагает инструментарием проникновения в эмоциональный и содержательный подтекст художественного произведения. В связи с этим нами используются следующие виды герменевтической интерпретации текстового материала: *психологическая* интерпретация («вчувствование» в текст на первоначальном уровне, уровне определения чувств, настроений, переживаний, которые возникли в ходе чтения; «вчувствование» в эмоциональный подтекст произведения); *лексико-семантическая* интерпретация (анализ лексического значения слов и оборотов речи, подбор синонимов, обнаружение синонимических, антонимических отношений); *стилистическая* интерпретация (выявление роли слов и оборотов речи в раскрытии авторского намерения); *структурно-композиционная* интерпретация (деление текста на логические части, составление плана, сравнительный анализ композиционного построения с пунктами плана); *историческая интерпретация* (исторический комментарий с целью «глубинного» проникновения в авторский текст).

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997.
2. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: Модели мира в литературе. – М., 2000.
3. Богин Г.И. Схемы действия читателя при понимании текста. – Калинин: КГУ, 1989.
4. Гадамер Г.-Г. О круге понимания // Г.-Г. Гадамер. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991.
5. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1991.
6. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Восприятие школьниками художественного текста // Вопросы психологии. – 1996. – № 3.
7. Groshenkova V.A. Методологические основы обучения младших школьников «талантливому» чтению // Специальное образование: проблемы и перспективы: материалы конф. «Чтения Ушинского»: внутривуз. сб. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2009.
8. Groshenkova V.A. Методические основы формирования «талантливого читателя» (на примере уроков русского языка и литературы в 5 классе): дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004.

9. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984.
10. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001.
11. Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка.– М.: Флинта: Наука, 1999.
12. Ладыженская Т.А. Общеучебные умения и речевая деятельность // Советская педагогика. – 1981. – № 8.
13. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. – М.: Ось, 1999.
14. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. – М.: Книга, 1977.
15. Формирование у учащихся интеллектуально-речевых умений: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1987.
16. Шадрина Л.И. Методика лингвоэстетического анализа поэтического текста в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук. – Орёл, 2000.

Воспитательный эффект социального партнерства школы и театра

В статье на примере исторического анализа деятельности образовательных учреждений и привлечения к этой работе отдельных деятелей российской культуры или театральных коллективов определяется воспитательный эффект такого взаимодействия. Он выражается в адресности и целенаправленности воспитательного воздействия при выборе форм и тематики спектаклей, широком обсуждении после просмотров спектаклей и большой подготовительной работе. Подобная деятельность укрепляла шефские связи, воспитывала в учащих определенных черты характера, приобщала к театральному наследию, художественной литературе и другим видам искусства.

In article is defined educational effect of interaction between school and theatre. It is based on the example of the historical analysis of school activity and participation of Russian artists or theater groups in the school educational process. Educational effect is expressed in targeting and focus of educational influence in the choice of educational forms and themes of the performances, a discussion after watching and a lot of preparatory work. These activities strengthened patronage relations, cultivated certain traits of character in the pupils, attached to the theatrical heritage, literature and other forms of art.

Ключевые слова: школа, театр, взаимодействие, социальное партнерство, воспитание, формы воспитания, культурно-образовательная среда.

Key words: school, theatre, interaction, social partnership, education, forms of education, cultural and educational environment.

Театр и школа на протяжении своей истории выполняли воспитательную функцию в процессе взаимодействия со зрителем и учащимся. Театральное искусство оказывает воспитывающее влияние, как и на ребенка-актера, так и на ребенка-зрителя. Особенность театрального искусства в воспитании учащихся состоит в том, оно включает в себя, знакомит, приучает юного зрителя ко многим видам искусства: литературе, танцу, музыке, изобразительному искусству, искусству оформления декораций, искусству актерской игры. Театральная школьная деятельность формируют детские коллективы, вовлекающие учащихся в творческий процесс, развивает привычку к самоотдаче, общественно полезной работе, умению сочетать собственные интересы с интересами коллектива [17].

Примечательным периодом социального партнерства театральных представителей с общеобразовательной школой является советский исторический период России. Несмотря на то что в середине 30-х гг. концепции всестороннего развития личности ребенка с помощью искусства были объявлены буржуазными и лженаучными, постепенно с 1940-х гг. начинался процесс продолжительного сотрудничества школ с театрами.

В исследовании опыта социального партнёрства школы и театра источником информации послужили сборники статей «Театр и школа» («Театр. Школа. Жизнь»), издававшиеся с 1957 по 1986 гг. Всероссийским театральным обществом в Москве. В сборниках обобщался опыт взаимодействия школы и различных театральных коллективов и отдельных деятелей искусства страны. Авторы сборников – деятели театра и кино, ученые, педагоги, театральные критики. В сборниках приведен опыт партнерства отдельных школ с театром. Другой источник – монографическая работа М.П. Кантора и С.А. Негинского, изданная Обществом по распространению политических и научных знаний РСФСР в Ленинграде. В ней описывается опыт партнерства школы и театра в конце 40-х гг. и в 50-е гг. Современный опыт партнерства раскрывается в материалах театрально-педагогического форума 9–11 сентября 2008 г. в Самаре под названием «Современный театр для детей: диалог театра и школы», изучении и анализе сайта ГБУСОШДО «Класс-Центр» г. Москвы, нормативных документов, программ, докладов, положений ГБУДО ДТЦ «Театральная семья» Невского района г. Санкт-Петербурга.

Социальное партнерство театра и школы – деятельность, направленная на формирование добровольных и равноправных взаимоотношений и взаимоподдержки субъектов, осуществляемая ими на основе устойчивых социальных связей [10]. Данные связи и отношения приводят к позитивным и ожидаемым всеми участниками изменениям.

В советском историческом периоде России выделяется опыт работы 602-й московской школы. С 1946 г. она начала сотрудничать с ЦДТ (центральный детский театр) [7]. Помимо посещения спектаклей театра в школе были введены формы работы с детьми после спектаклей. Это были викторины с вопросами раскрытия идейного содержания спектакля, с углублением в характеристики образов, изобразительных средств. Была и форма показа детьми отдельных сцен из просмотренных спектаклей, воспроизведение музыкальных отрывков, создание макетов театральных декораций. Проводились экскурсии в музей МХАТа, музей им. Бахрушина, музеи Малого и Большого театров [7].

187-я школа Свердловского района г. Москвы сотрудничала с МТЮЗом (московский театр юного зрителя). Директор школы Н.М. Мартынова и завуч А.М. Морозова понимали, что театр – средство воспитания детей. Так, в школе в результате сотрудничества появился театральный актив: организаторы порядка в театре, «литераторы», пишущие отзывы и рецензии, «поэты» и «художники» [20]. Также подобной деятельностью партнерского сотрудничества отмечены 35-я, 443-я, 656-я и 683-я г. Москвы, 110-я школа г. Свердловска и др. Артисты Липецкого драматического театра посещали школу № 7, встречи проходили и в театре, и сразу после спектакля [18].

Педагоги МТЮЗа записывали на аудионосители реакции зала на сцены из спектакля, анализировали детские отзывы, составляли вопросники, организовывали обсуждения, что способствовало совершенствованию их работы с целью правильного восприятия детьми идейно-художественного содержания произведения [15]. Обсуждение спектаклей практиковали и работники Ленинградского ТЮЗа [16].

В школах выбирали делегатов из числа учащихся, которые обсуждали постановки театра, посещали театральные лектории, дежурили на спектаклях. Активисты театра при школе (были активы учащихся и учительские активы) организовывали коллективные посещения театра и обсуждения спектаклей. Так в 153-й ленинградской школе усилиями активистов был создан уголок ТЮЗа с афишей, объявлениями о культпоходах, предстоящих обсуждениях, стенгазетой, красочными альбомами отзывов о детском театре [9].

В 100-й ленинградской школе выпускались газеты-бюллетени с иллюстрациями, посвященные спектаклям и встречам с артистами, где учащиеся писали отзывы о спектаклях, обсуждали и относились к театру. После спектаклей совершали групповые прогулки, делились впечатлениями об увиденном на сцене, «спорили с азартом, до хрипоты, самозабвенно отдаваясь впечатлениям и чувствам, зародившимся в театре» [9, с. 32–33].

В Московском ТЮЗе организовывались секции для школьников сообразно их интересам. Например, под руководством главного художника театра В.Л. Талалая сформированная группа учащихся изучала устройство сцены, оформление спектакля. Также были организованы фотокиносекция, группы сценаристов и режиссеров, секция рецензентов. Активистами был выпущен «Устный журнал» о театральной жизни, вызывавший живой интерес у школьников [9, с. 8–9].

Установление партнерских связей театра со школой помимо педагогического коллектива школы зависело от педагогического коллектива театров (педагогическая часть или педагогический отдел

театра). В Ленинградском ТЮЗе школьный просмотр спектакля сопровождал штатный педагог театра. Он организовывал встречи с учителями и учащимися, разрабатывал театральные методические материалы для учителей и темы для обсуждений. Педагоги наблюдали, изучали поведение учащихся и реакцию учащихся на отдельные сцены из спектаклей, делали выводы о том, правильно ли поставлена режиссером или сыграна актером пьеса. Во время антракта учащиеся окружали дежурного педагога театра, задавали ему вопросы о спектаклях. Ответы педагога на вопросы углубляли понимание спектакля, формировали новые знания и способствовали активизации дальнейшей познавательной деятельности учащихся [9]. В местных библиотеках после коллективных походов в детский театр увеличивался спрос на книги, связанные каким-либо образом с темой спектакля.

Общение актеров, режиссеров и других представителей искусства с учащимися постепенно приобретает характер не только выполнения с их стороны профессиональных функций. Артисты стали постоянными посетителями школ. Во время встреч артисты рассказывали о работе над ролью, о творческом пути и творческих замыслах. Так, например, многие годы артист А.С. Шведерский посещал ленинградские школы, проводил беседы и участвовал в школьной жизни учащихся [9].

Для коллективов театров обсуждения спектаклей – проверка восприятия действия. Общение со школьниками позволяло артистам увидеть новые черты в образах героев, оценить степень раскрытия режиссерского замысла в спектакле. Учащиеся в обсуждениях задействовали факты и явления из жизни, и чем более значимой для них являлась тема обсуждения, тем сильнее было воспитательное значение подобных мероприятий для учащихся и для артистов [9]. Впоследствии московские театры практиковали диспуты с участием представителей многих школ. Выводы обсуждений изучались театральными и педагогическими коллективами. К примеру, в 349-й школе г. Москвы был разработан план работы, предусматривающий посещение Центрального детского театра каждое полугодие и последующие обсуждения с участием артистов и режиссеров театра [9].

Актеры, режиссеры стали участвовать в школьной самодеятельности и в художественных школьных советах [8]. Педагогическая деятельность по эстетическому и художественному воспитанию приглашенных артистов распространялась как на учащихся, так и на учителей. Были организованы и «дни директора школы» – организованное собрание директоров в театре по вопросам совместной работы [13].

Под влиянием приглашенных артистов учащиеся начинают самостоятельно проявлять творческие способности в сценическом, музыкальном, изобразительном искусстве. Играют произведения классиков на школьной сцене, организуют хоры классов, готовят музыкальные вечера, вечера поэзии и др.

Активная самодеятельность в области искусства проявлялась в школе-интернате № 15 г. Москвы – учащиеся, вдохновленные театральным искусством и его воспитательным воздействием, организовали художественный совет и агитбригаду. Проводили концерты с театральными номерами, после череды номеров для веселья стали ответственно формировать репертуар: «Ребята начали понимать, что каждое их выступление – это не просто выступление, а целенаправленный серьезный разговор со зрителем, серьезный даже тогда, когда он построен на смехе ... сложился определенный принцип отбора репертуара: не номер ради номера, как было раньше, а номер ради мысли, ради дела, ради того нового, что он даст исполнителям и зрителям» [19, с. 125].

50–60-е гг. характеризуются обширной деятельностью, направленной на воспитание просвещением детей с участием внешних, не связанных со школами, партнеров. В данный период активно развивается шефство. В 1954 г. XII съезд ВЛКСМ обсуждался вопрос о работе 14-миллионной пионерской организации. Обсуждался принцип самодеятельности и творческий подход в работе с детьми [3]. Популярными формами работы становились чтение и обсуждения книг, спектаклей, кинофильмов.

На Всесоюзном съезде учителей 2–4 июля 1968 г. прозвучало «Обращение делегатов Всесоюзного съезда учителей ко всем учителям, работникам народного образования, родителям и общественности СССР». Обращение содержало призыв к работникам советской культуры и искусства оказать помощь в организации школьных самодеятельных студий, театров, кружков, ансамблей[4].

В 70–80-х гг. государство поддерживало развитие культурно-шефской деятельности в воспитании молодого поколения: привлечение кадров творческих профессий в школы, расширение в городах, крупных селах сети филиалов театров и открытый доступ к ним со стороны учащихся.

Приобщение учащихся к миру культуры и искусства это не панацея от негативно проявляющегося поведения у учащегося или решение философских, психологических проблем. Влияние искусства проявляется косвенно, не столь явно и не всегда заметно. Деятельность педагога в данном случае не сводится к морализированию, назидательности или снисходительности, но направлена на помощь в формировании правильных выводов, мыслей учащихся, умении глубже разбираться в сложных явлениях жизни.

Детский театр в воспитании учащихся реализует следующие функции: эстетическую, аксиологическую, гносеологическую, игровую, коммуникативную, творческого освоения мира [11].

О.И. Феррапонтова описывала воспитание театральным искусством следующим образом: «Театр – школа, в которой учатся с удовольствием, учатся, не замечая того, что учатся. Как только зрители замечают, что их наставляют, поучают, повторяют одно и то же и давно пройденное, такую школу перестают посещать. В театре-школе ничего не вдабливают, ничего не рассказывают, ничего не читают. В этой школе только показывают – показывают жизнь» [21].

Учащиеся придиричивы к мелочам – небрежность в рассуждениях учителя, театральной постановке, музыкальном произведении заставит их усомниться в серьезном отношении к искусству и будет восприниматься как простая человеческая деятельность, не имеющая к ним отношения.

Искусство, которое воспитывает, отличается чистотой и возвышенностью чувств. Знакомство с шедеврами мировой культуры сообразно возрастным и психологическим особенностям аудитории воспитывает цивилизованность, интеллигентность в подрастающем человеке.

Театральное искусство обладает собственным методом обучения – драматизацией, благодаря чему юный зритель активно воспринимает полученные знания, суть и смысл произведения. Театральное представление, наполненное драматизацией развивает ум и воображение, воспитывает чувства, «развивает симпатию, сострадание, нравственное чувство, воспитывает способность перевоплощаться в других, жить их жизнью, чувствовать их горе» [14, с. 100].

Сказка, будучи основным жанром в детском театре, обладает возможностью стимулирования интереса детей к искусству, реализует социокультурную функцию, которая способна сформировать у человека «чувство со-единства, со-доверия, со-страдания и со-трудничества» [11, с. 16].

Театр для детей представляет собой диалектическое единство самоценности искусства и социально-культурных потребностей общества, функционирует как механизм инкультурации, становления самостоятельно мыслящей, активной личности ребёнка и самоидентификации индивида [11].

О.А. Антонова предлагает интегрировать школьную театральную педагогику в общеобразовательный процесс школы. В результате школьные спектакли создаются не как цель выполнения учебно-воспитательного плана школы, а как средство образования эмоционально-чувственной сферы ученика. Школьная театральная педагогика предполагает включение в программу предметов уроки

театра, наличие подготовленных специалистов для проведения уроков театра в школе, обучение школьных учителей режиссерскому мастерству[1].

Сегодня социальное партнерство школы и театра проявляется в новых проектах, фестивалях, носящих воспитательный, просветительский характер. Театральная деятельность постепенно формирует содержание школьной жизни, пока только в рамках дополнительного образования большинства школ. Но включение ее в общеобразовательный процесс реализуется в некоторых проектах и школах.

На базе РГПУ им. Герцена (факультет философии человека), Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства и Российского института истории искусств были сформированы творческие группы с участием руководителей школьных театров, профессиональных актеров и режиссеров, разработан проект Санкт-Петербургского центра «Театр и школа». Цель проекта: включение театральной деятельности в учебный процесс школ города, формирование творческих театральных коллективов и взаимодействие профессиональных театров со школами [2]. В дальнейшем проект реализовывался в других городах России. Центр разработал проект «Европейское школьное театральное творчество», заинтересовавший коллег из стран Европы [12].

Стоит отметить среднюю общеобразовательную школу с дополнительным образованием города Москвы «Класс-центр» С.З. Казарновского. Помимо введенных уроков театрального мастерства и других уроков артистической направленности в общеобразовательный процесс школы, учащиеся постоянно показывают школьные спектакли и регулярно посещают театры. На сцене школы выступали заслуженные и народные артисты: Г.Т. Карелина, И.Л. Соколова, А.В. Князьков [6]. За годы существования школа С.З. Казарновского помимо выполнения общеобразовательных функций стала культурно-творческим центром по воспитанию детей. В школе учитывают возрастное и эмоциональное развитие ребенка. Первостепенной задачей школы не является подготовка профессиональных музыкантов и актеров, но поступая в 1 класс, ребенок начинает учиться в трех школах: общеобразовательной, музыкальной и театральной. С девяти утра до шести вечера воспитанники школы помимо изучения общеобразовательных предметов учатся играть на музыкальных инструментах, ставят спектакли [6].

В Санкт-Петербурге действует детский творческий центр «Театральная семья», основанный З.Я. Корогодским. В своей разнонаправленной деятельности он объединяется в сотрудничестве с общеобразовательными школами Невского района. Центр задействовал школы в следующих фестивалях, конкурсах: «Лицейский ок-

тябрь», «Начало», «Дни национального творчества», «Пушкинский Петербург» и др. В организации театральных конкурсов, фестивалей для учащихся общеобразовательных школ района центр «Театральная семья» реализует следующие задачи:

- развитие и поощрение интереса у учащихся к театральному искусству, истории литературы и других искусств, прикладному творчеству;
- предоставление возможности для творческого самовыражения детей, подростков и молодежи;
- развитие творческого и интеллектуального общения между учащимися;
- обмен творческим опытом между педагогическими работниками [5].

Во время участия в фестивалях педагог выявляет значение театра для своих подопечных и проблемы созданного им театрального коллектива. Поэтому участие в фестивале имеет воспитательное значение для театрального коллектива. Школьники учатся у друг друга, наблюдая за спектаклями. Фестиваль – событие для театрального коллектива. Чем шире охват участников, тем больше возможностей для трансляции творческого опыта друг другу. Фестивали стали неотъемлемой частью жизни детского театрального движения. Фестиваль объединяет приглашенных актеров, педагогов, режиссеров, методистов, работников учреждений культуры и дополнительного образования, искусствоведов, журналистов, тем самым способствует передаче социокультурного опыта друг другу и учащимся.

Подводя итоги, можно констатировать, что воспитательный эффект социального партнерства театра и школы отражает:

- направленность на перспективу совместных построений длительных отношений для воспитания учащихся;
- новые формы воспитательной работы, обнаруживающиеся в общении с представителями других профессий (в данном случае творческих) как с личностями; стимулировании жизнедеятельности класса (проявляется в новом содержании коммуникации и организации класса и ее последствиях между участниками), познавательном (гностическом) и эстетическом интересе за счет форм содержательного взаимодействия (спектакль-зрители, тренинг-участники, обсуждения-высказывающиеся и т. д.);
- направленность на формирование культурно-образовательной среды школы, дальнейшую творческую деятельность и вариативность творческой деятельности учащихся, которое содержит в себе театральное искусство (литература, танец, музыка, изобразительное искусство, искусство оформления декораций, искусство актерской игры, звукорежиссура, техническое ремесло и др.).

В данной статье на примере исторического анализа деятельности образовательных учреждений и привлечения к этой работе отдельных деятелей российской культуры или театральных коллективов, определяется воспитательный эффект такого взаимодействия. Он выражается в адресности и целенаправленности воспитательного воздействия при выборе форм и тематики спектаклей, широком обсуждении после просмотров спектаклей и большой подготовительной работе. Все это содействовало воспитанию у учащихся творческих способностей, толерантности, новых навыков общения и коммуникации, навыков коллективной работы, привлечению их внимания к богатому отечественному театральному наследию, художественной литературе и укрепляло шефские связи и связи социального партнерства между учреждениями образования и культуры. Данный опыт нуждается в дальнейшем осмыслении и применении.

Список литературы

1. Антонова О.А. Взаимодействие театра и школы в Санкт-Петербурге // Совр. театр для детей: диалог театра и школы: материалы театр.-пед. Форума, 9–11 сент. 2008 г. – Самара: Самар. отд-ние Литфонда, 2008.
2. Антонова О.А. Игровое пространство образования: школьная театральная педагогика // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5. – №12. – С. 335–344.
3. Беляев А.А. Шефство комсомола Тамбовской области над пионерами: особенности послевоенного периода (1946–1953 гг.) // Elibrary.ru: научная электронная библиотека. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12231102> (дата обращения: 20.08.2016).
4. Всесоюзный съезд учителей. Стенографический отчет. 2–4 июля 1968 г. – М.: Просвещение, 1969.
5. ГБУДО ДТЦ «Театральная семья» (официальный сайт). – URL: <http://www.family-theatre.ru/> (дата обращения: 19.10.2016).
6. ГБУСОШДО «Класс-Центр» (официальный сайт). – URL: <http://klass-center.ru/spektakl-poslednij-srok-teatra-kovcheg/>, <http://klass-center.ru/avtor/avtorskaya-programma/> (дата обращения: 09.10.2016).
7. Генкина Э.М. Многолетняя дружба школы с театром для детей // Театр и школа. Из опыта совместной работы театров юного зрителя и школы / под ред. Ю.И. Рубиной и Н.Н. Шевелева. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960.
8. Завельская С.С. Работа с учащимися старшего возраста (доклад) // Театр и школа. – М.: Всерос. театральное о-во. – 1961. – Вып. 3. – С. 50.
9. Кантор П.М., Негинский С.А. Театр юного зрителя и школа. – Л., 1959.
10. Кашленко Е.К. Организационно-педагогические условия построения социального партнерства как фактора социализации личности школьника: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2004. – С. 37.
11. Коханая О.Е. Социокультурные функции детского и молодежного театра: автореф. дис. ... д-ра культурологии. – М., 2009.
12. Лапина О.А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза // Серия «Symposium», Диалог в образовании. Вып. 22: сб. материалов конф. – СПб.: С-Петербург. филос. о-во, 2002.

13. Литвинович Н.А. Новое в работе педагогической части (доклад) // Театр и школа. – М.: Всерос. театральное о-во. 1961. – Вып. 3. – С. 52–56.
14. Машевская С.М. История школьного театра: моногр. – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2012.
15. Михайлова А.Я. Проблема изучения восприятия спектаклей детьми младшего возраста (доклад) // Театр и школа. – М.: Всерос. театральное о-во. – 1961. – Вып. 3. – С. 37–41.
16. Мовшович А.И. Идеино-художественный анализ спектакля в работе с детьми среднего возраста (доклад) // Театр и школа. – М.: Всерос. театральное о-во. – 1961. – Вып. 3. – С. 41–45.
17. Орищенко С.С. Школьный театр – центр эстетического воспитания детей // Совр. театр для детей: диалог театра и школы: материалы театр.-пед. форума, 9–11 сент. 2008 г. – Самара: Самар. отд. Литфонда, 2008.
18. Плохих П.С. Профессиональный театр в воспитании старшеклассников // Театр и школа. – М.: Всерос. театральное о-во, 1967. – Вып. 4. – С. 90.
19. Прасолова С.Н. Воспитание творческой активности // Театр и школа. – М.: Всерос. театральное о-во, 1967. – Вып. 4.
20. Театр и школа. Из опыта совместной работы театров юного зрителя и школы / под ред. Ю.И. Рубиной и Н.Н. Шевелева. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. 1960.
21. Ферাপонтова О.И. Воспитание толерантности детей с ограниченными возможностями средствами театрального искусства // Совр. театр для детей: диалог театра и школы: материалы театр.-пед. форума, 9–11 сент. 2008 г. – Самара: Самар. отд. Литфонда, 2008.

Особенности организации содержания обучения специальной лексике финского языка

В статье рассматривается проблема поиска оптимальной организации содержания обучения специальной лексике финского языка, который изучается в качестве второго иностранного в рамках специальности «Перевод и переводоведение» в Институте иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена. Ввиду постоянного сокращения аудиторных часов и изменения образовательных стандартов определение содержания обучения специальной лексике финского языка и оптимальной организации учебного материала представляют трудность для преподавателя, которому необходимо учитывать изменяющиеся условия обучения, индивидуальные потребности учащихся, а также особенности их будущей профессиональной деятельности. Специфика делового взаимодействия предприятий Финляндии и Северо-Западного региона Российской Федерации играет заметную роль при определении содержания обучения и организации учебного материала. Нами предложена тематическая система организации обучения, отражающая такие перспективные сферы взаимодействия, как автомобилестроение, биология и химия, экология и энергия, пищевая промышленность, информационные технологии, бизнес, сельское хозяйство, деревообрабатывающая промышленность, строительство, экономика и финансы.

The article covers the problems of finding the best way to organize Finnish language special vocabulary's learning content for the future translators who study Finnish as the second foreign language in The Herzen State Pedagogical University's Institute of Foreign Languages. Due to the constant reduction of classroom hours and changing educational standards teachers usually face difficulties trying to find the most suitable way organize Finnish language special vocabulary's learning content because they have to take into account the changing learning environment, the individual needs of students, as well as the specific features of the students' future professional field. Russian North-West region's and Finland's business interaction also plays an important role in determining Finnish language special vocabulary's learning content and the organization of educational material. We proposed a thematic way of Finnish language special vocabulary's learning content organization covering such areas as automotive, biology, chemistry, ecology, energy, food processing, information technologies, business, agriculture, wood industry, construction, economics and finance.

Ключевые слова: содержание обучения, специальная лексика, организация учебного материала, финский язык, принцип организации.

Key words: learning content, special vocabulary, organization of learning content, Finnish language, the principle of the organization.

Современная политическая и экономическая ситуация в России указывает на необходимость кардинальных изменений в системе высшего образования. Работодатели требуют от выпускников вуза высококвалифицированного выполнения своих должностных обязанностей, а также владения навыками и умениями, достаточными для дальнейшего самостоятельного развития в профессиональной сфере. Однако, ввиду постоянного сокращения часов, отведенных на изучение иностранного языка, при повышении требований к квалификации учащихся преподаватель вынужден искать новые методы организации обучения иностранному языку, чтобы соответствовать новым образовательным стандартам.

Таким образом, при обучении специальной лексике финского языка студентов, проходящих профессиональную подготовку по направлению «Перевод и переводоведение», перед преподавателем наиболее остро встают вопросы о содержании обучения и организации учебного материала, которые позволили бы с максимальной эффективностью сформировать у обучающихся навыки и умения владения финским языком, заданные образовательным стандартом.

В данной статье мы постараемся решить несколько задач: определить содержание обучения специальной лексике; рассмотреть термин «специальная лексика»; проанализировать различные способы организации обучения иностранному языку; и, в итоге, определить наиболее эффективный способ организации обучения специальной лексике финского языка.

Современная отечественная и зарубежная лингводидактика определяет содержание обучения не как статичную, а как постоянно изменяющуюся и развивающуюся категорию, связанную с процессом обучения, состоящую из предметных, процессуальных аспектов, а также эмоционального-оценочного опыта участников образовательного процесса.

Многие исследователи рассматривали понятие «содержание обучения», выделяя одновременно и схожие и различные компоненты. К примеру, понятие «языковой материал» и «речевой материал», «навыки и умения оперирования оперирования материалом» и «системные знания об изучаемом языке» встречается у Н.Д. Гальсковой [5, с. 103] и В. А. Бухбиндера [12, с. 140].

Б. А. Лapidус [9, с. 5, 16, 21] определил содержание обучения практическому владению языком как совокупность речевых умений, навыков и (элементарных) умений оперирования отобранном минимумом языкового материала, системными знаниями об изучаемом языке, имеющими коммуникативное значение, и специфическими речевыми правилами высокого уровня обобщенности, кинемами, паралингвистическими средствами и фоновыми

страноведческими знаниями, а также вербальными по содержанию, но безотносительными к конкретным языковым единицам элементарными умениями и навыками коммуникативно-подсобного характера.

Теперь, в рамках задач, поставленных в этой статье, нам необходимо обратиться к понятию «специальная лексика», т. е. рассмотреть тот самый учебный материал, указанный Б. А. Лapidусом.

В языкознании «специальной» называют научно-производственную лексику, которая в толковых словарях снабжается пометой «слец.». Причем эта помета обычно употребляется при словах «когда трудно точно указать специальность». Традиционно в специальной лексике выделяют следующие группы слов: терминологическую лексику, профессиональную лексику и лексику социальных групп [14, с. 112]. В языковедческой литературе профессиональная и терминологическая лексика часто не различаются, и сами термины «профессиональный язык» и «терминология» часто являются синонимами.

Таким образом, специальная лексика относится не к конкретной профессиональной отрасли, а к профессиональной деятельности вообще. То есть для решения задач, поставленных в данной статье, нам необходимо проанализировать рыночные отношения Финляндии и Северо-Западного региона как наиболее активного партнера ввиду особенностей геополитического положения, и выделить основные сферы взаимодействия регионов.

Учитывая накопленный опыт обучения навыкам профессионального общения на финском языке, мы предлагаем следующие сферы профессионального взаимодействия: автомобилестроение; биология и химия; экология и энергия; пищевая промышленность; информационные технологии; бизнес; сельское хозяйство; деревообрабатывающая промышленность; строительство; экономика и финансы.

При отборе учебных материалов особенно важно учитывать принципы наглядности, системности и комплектности в организации и управлении процессом обучения, преемственности всех компонентов системы обучения каждому специальному лексико-грамматическому минимуму, научной обоснованности к отбору содержания, адаптивной направленности и информативно-речевого характера учебных материалов; концентрического и циклического построения учебных материалов, в соответствии с чем каждая автономная часть учебника (параграф, урок, раздел) должна быть логично структурирована, в то время как сам языковой материал, разумеется, необходимо предлагать уже качественно измененным. [11, с. 64].

Всем вышеизложенным решается одна из основных задач данной статьи – ответ на вопрос, чему учить, однако нам необходимо также рассмотреть варианты решения другой не менее важной задачи – интерпретации отобранного учебного материала. Она предполагает прежде всего его методическую типологию, то есть проекцию отобранного языкового материала и текстов на родной язык и родную культуру учащихся, что позволяет выявить сходства и различия, определить объем и характер трудностей, которые предстоит преодолеть учащимся при овладении этим языковым и речевым материалом, то есть предупреждать интерференцию и использовать перенос. Кроме того, он должен быть методически организован: установлены пути его семантизации и презентации, определена последовательность его подачи и дозировка, подобраны комплексы упражнений и пр., то есть даны ответы на вопрос, как учить.

В последнее время делается все больше попыток противопоставить традиционной тематической организации учебного материала какой-либо оптимальный способ, в результате чего возникают такие принципы организации материала, как структурный (Г. Пальмер, Р. Ладло, А. П. Старков и др.), комбинированный функциональный (Ч. Фриз, М. С. Ильин, В. А. Бухбиндер, Е. И. Панов), структурно-содержательный (В. Н. Шевяков), ситуативно-тематический (О. Д. Митрофанова), ситуативный (Е. И. Пассов), принцип учета сфер устного общения (В. Д. Скалкин) и др.

Стремление пересмотреть и «улучшить» организацию материала объясняются целым рядом причин, в числе которых можно отметить: неудовлетворенность традиционными способами организации материала, поиск оптимальных способов обучения иностранному языку, связанных с возросшим социальным заказом общества на специалистов, владеющих ими, многообразие целей овладения иностранным языком и пр.

Можно попытаться опередить оптимальную концепцию организации учебного материала, которая будет исходить из условия, что способ организации учебного материала зависит:

- 1) от целей и задач обучения;
- 2) индивидуальных и психологических особенностей учащихся, их когнитивных стилей и учебных стратегий;

- 3) этапа обучения. Особо важную роль в организации учебного материала играет этап обучения. Оптимальная организация, на наш взгляд, должна учитывать как способы овладения языком, так и условия его использования. В этом смысле тематический принцип в организации учебного материала должен сочетаться с целым рядом других направлений (функциональным, ситуативным и др.) [3, с. 109].

Таким образом, мы считаем, организация содержания обучения специальной лексике финского языка должна проводиться на основе комбинирования различных подходов начиная с тематического, а сама тематическая организация материала включает, наряду с предметными темами, лексические группы, созданные по принципу ассоциаций. Подача лексического материала также должна сочетать в себе «одновременный» и «разновременный» [6, с. 17–18] способы, однако, ввиду особенностей обучения учащихся по специальности «Перевод и переводоведение», необходимо делать больший акцент на «одновременном» способе. «Одновременный» способ ознакомления предполагает организацию языкового материала в «гнезда», что способствует запоминанию новой лексики благодаря тому, что каждый член «гнезда» несет в себе избыточную информацию о других лексических единицах, родственных ему, в то время как при введении изучаемой лексики, не организованном по гнездовому принципу, избыточная информация теряется.

Содержание обучения специальной лексике финского языка основывается на общепринятых принципах организации учебно-методического комплекса, однако нам необходимо выделить и рассмотреть именно те принципы организации содержания обучения, которые наиболее полно отражают специфику обучения специальной лексике финского языка на старших курсах языковых вузов. Таким образом, мы выделили следующие особенно важные принципы организации обучения специальной лексике финского языка:

1) комплексной реализации коммуникативных, профессиональных, воспитательных, образовательных и развивающих целей обучения;

2) определения коммуникативных сфер деятельности, моделирования внутри этих сфер типичных коммуникативных ситуаций общения с соответствующими им коммуникативными задачами, обобщения в рамках «гнезд»;

3) отбора на этой основе лексико-грамматического минимума, отражающего стилистическое разнообразие речевого и языкового материала в рамках каждой области знаний;

4) нарастания трудности в рамках каждого лексико-грамматического минимума по мере углубления знаний по определенной тематике;

5) полной координации элементов системы обучения по содержанию, формам, методам, приемам учебной работы;

6) наглядности применения получаемых профессиональных навыков и умений, способствующий улучшению мотивации учащихся;

7) интенсификации учебного процесса благодаря оптимальному сочетанию различных форм, видов и режимов работы, развитие самостоятельности учащихся;

8) лингвострановедческой ориентации учебных материалов, отражающих действительные реалии каждой конкретной области знаний;

9) эксплицитности (открытости) целей и результатов работы учащихся над каждым тематическим блоком;

10) учета родного языка учащихся, подразумевающий сознательное сравнение родного и изучаемого языков с целью преодоления интерферирующего влияния родного или другого иностранного языка;

11) широкое полифункциональное использование печатного текста и иллюстративного материала (картин, серий ситуативных и сюжетных картин, фотографий).

Учитывая накопленный опыт преподавания иностранных языков и финского языка в частности, мы предлагаем следующую организацию содержания обучения специальной лексике финского языка студентов старших курсов языковых факультетов.

Обучение специальной лексике финского языка находит свое отражение в 10 разделах (каппале), сочетающих в себе как повторение уже изученного ранее грамматического материала в сочетании с изучаемой лексической составляющей, так и новый лексический материал выраженной коммуникативной направленности. Каждая глава рассчитана на 8–10 аудиторных академических часов и 6–8 часов для самостоятельной работы и организована по единой модели:

Первая часть: знакомство и общая информация

1. Специальные вопросы по новому предмету обучения, ответить на которые можно лишь заранее (дома) изучив информацию в Интернете.

2. Ориентирующее задание по предмету, зачастую, требующее создания логических связей между предметами, к примеру, направленное на изучение фразовых глаголов.

3. Основной текст, не содержащий эмоциональной окраски и дополнительных значений, и задание к тексту, цель которого заключается в проверке понимания прочитанного.

4. Упражнения, направленные на повторение ранее изученных грамматических аспектов, построенные в соответствии с этапами формирования навыков и умений, отражающие проблематику изучаемой лексической темы.

5. Различные упражнения и задания, направленные на формирование навыков говорения, чтения, письма в рамках каждой конкретной области знаний.

6. Задание на двусторонний перевод.

7. Проектное задание, отличительной особенностью которого является полная самостоятельность учащегося при выборе, подготовке и реализации задуманного. Ограничением является только изучаемая область знаний;

Вторая часть: эмоции и мнения

8. Специальные вопросы, для ответов на которые учащийся должны найти в Интернете и изучить различные мнения и высказывания на указанную тему.

9. Эмоционально окрашенный текст/тексты, на основании которых необходимо подготовить аргументированное устное высказывание.

10. Упражнения, направленные на формирования навыков и умений работы со специальной лексикой при говорении и аудировании.

11. Задание на двусторонний перевод.

12. Лексический минимум в виде словаря по каждой конкретной области знаний.

13. Ссылки на Интернет источники.

Таким образом, каждая глава разработанного комплекса предусматривает следующие аспекты: начало раздела, а именно: формулировка задачи на занятие и создание атмосферы ее решения; текст как единица обучения; решение коммуникативных или учебных задач, что включает ознакомление студентов с коммуникативной задачей, усвоение необходимых языковых средств (речевых фондов), решение поставленной коммуникативной задачи, включающее составление коммуникативного плана и его реализацию в продукте текстовой деятельности (при говорении и письме – порождение высказывания – определенного вида текста в соответствии с коммуникативной задачей, ситуацией и намерением; при чтении и аудировании – принятие смыслового решения (планирование, реализация, контроль) [4, с. 76].

Ввиду отсутствия четкой последовательности изучения глав, ответственность за контроль сформированности навыков и умений учащихся берет на себя преподаватель, который может использовать неограниченные интернет-ресурсы для создания творческих заданий для каждой конкретной группы студентов.

Созданный нами комплекс, имеющий целью обучение специальной лексике финского языка, схематично представляет собой грамматические и лексические блоки, рассчитанные на определенное количество часов, включающие в себя текст как единицу обучения, в рамках которого выделены определенные грамматические конструкции. Предлагается вывести правило их использования (функциональный подход к обучению грамматике финского языка Аалто Е. [17, с. 5]), тренировку грамматических конструкций во взаимодействии с новой специальной лексикой, новый актуальный лексический материал, представленный в виде текстов, диалогов, заметок, учитывающих стилистическую вариативность языка, и большое количество разнообразных упражнений, направленных на развитие навыков и умений оперирования специальной лексикой, необходимой для свободной коммуникации на финском языке.

Обучение специальной лексике финского языка нашло свое отражение в учебных пособиях А. С. Лалым «Финский для профессионалов» (2014) и «Финский язык. Продвинутый уровень» (2015) и успешно используется при обучении студентов по специальности Перевод и переводоведение в Институте иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов: (Теория и практика преподавания яз.). – СПб.: Златоуст, 1999. – 471 с.
2. Активизация познавательной деятельности учащихся вечерних школ: метод. рекомендации / АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых; [сост. Л.Н. Бегали]. – Л.: Б. и.; [М.]: АПН СССР, 1986. – 83 с.
3. Баграмова Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: учеб.-метод. пособие для студентов вузов; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2005. – 221 с.
4. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. – М.: Высш. школа, 1989. – 101 с.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 333 с.
6. Еганян Н. Г. Методика обучения лексическому оформлению высказывания на втором иностранном языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.02) / Н. Г. Еганян; Моск. гос. пед. ин-т ин. яз. им. Мориса Тореза, специализир. совет Д.053. 17.02. – М., 1986. – 26 с.
7. Лалым А. С. Финский для профессионалов: учеб. – СПб.: Антология, 2014, 160 с.
8. Лалым А. С. Финский язык. Продвинутый уровень: учеб. – СПб.: Антология, 2015. – 184 с.
9. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высш. школа, 1986. – 143 с.

10. Лингвистический энциклопедический словарь / [Федер. целевая прогр. книгоизд. России; Подгот. канд. филол. наук. Г.В. Якушева и др.]; гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 707 с.
11. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.
12. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие / В. А. Бухбиндер и др.; под ред. В. А. Бухбиндера, Г. А. Китайгородской. – Киев: Выща школа, 1988. – 342 с.
13. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
14. Рудакова А. Г., Тюльнина В. П. О соотношении терминологической и профессиональной лексики в рамках специальной лексики // Горный информационно-аналитический бюллетень. – № 1. – 1997.
15. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1947–1948. – Т. 1. – 140 с.
16. Aalto E., Tukia K., Mustonen S., Taalas P. Suomi2 - Minä ja arki. Opettajan opas. Otava. 2007.
17. Aalto E. Kohti funktionaalista S2-opetusta. Проблемы методики обучения финскому языку: материалы первого междунар. семинара по методике обучения финскому языку «Рабочая тетрадь учителя финского языка». Санкт-Петербург, 30 марта – 1 апреля 2011 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 54 с.

О. Н. Мостова, Т. Б. Шило

**Достижение младшими школьниками
планируемых результатов ФГОС в работе с текстом
как основа успешного обучения в основной школе**

В статье представлен анализ трудностей, возникающих у младших школьников на завершающем этапе обучения в начальной школе в освоении метапредметных результатов, связанных с читательской грамотностью и с овладением умениями, сопровождающими работу с текстом на базовом и повышенном уровнях. Овладение этими умениями будет способствовать дальнейшему успешному обучению в средней и высшей школе.

The article presents an analysis of the difficulties encountered in primary school children in the final stage of primary education in developing metasubject results related to the reader's literacy and mastery of skills that accompany the work with the text on the basic and advanced levels. Mastering these skills will contribute to the further successful learning in secondary and higher education.

Ключевые слова: требования федерального государственного образовательного стандарта к выпускникам начальной школы, метапредметные результаты в работе с текстом, преемственность начальной и основной школы.

Key words: requirements of the federal state educational standard of the graduates of primary school, metasubject results in the work of text, the continuity of primary and basic schools.

Переход начальной школы на обучение по федеральным государственным образовательным стандартам (далее ФГОС НОО) 2009 г. предполагает ориентацию российской системы образования на достижение планируемых результатов, определенных на конец обучения в 4 классе.

В соответствии с содержанием ФГОС НОО оценка достижения его требований должна осуществляться на основе системно-деятельностного подхода, что предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [1, с. 4].

Построение образовательного процесса с учетом преемственности начальной и основной школы делает необходимым достижение младшими школьниками метапредметных результатов ФГОС НОО, в числе которых ведущее место занимает овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, приоб-

речение умений осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной форме. Это невозможно без освоения логических действий сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям [1, с. 9].

Достижение этих результатов тем более необходимо, поскольку исследователи читательской грамотности школьников отмечают, что те ученики, которые начинают испытывать трудности чтения в 3–5 классе, в дальнейшем обречены на серьезные учебные проблемы. Важно также отметить, что сегодня мировое образовательное сообщество нацелено на поиск педагогических средств для того, чтобы «надежно обеспечить переход от обучения чтению к чтению для обучения» [2, с. 247–248].

Решение этой проблемы имеет не только педагогическое, но и социально-экономическое значение, поскольку по результатам международных исследований «средний уровень читательской грамотности в стране лучше предсказывает экономический рост, чем обобщенный показатель учебных достижений» [3, с. 124]. Значимость проведения психолого-педагогического анализа трудностей, возникающих у выпускников начальной школы в освоении метапредметных результатов, отмечена и в методических руководствах по реализации требований ФГОС НОО, где авторами подчеркивается, что причинами их возникновения, в частности, является «недостаточная готовность детей к более сложной и самостоятельной учебной деятельности, связанной с показателями их интеллектуального, личностного развития и главным образом с уровнем сформированности структурных компонентов учебной деятельности (мотивы, учебные действия, контроль, оценка» [4, с. 23].

Следует подчеркнуть, что до сих пор проблема организации обучения младших подростков 10–12 лет в соответствии со спецификой их возраста и учетом идей преемственности и непрерывности образования в условиях реализации требований новых ФГОС остается нерешенной. Это и обусловило необходимость более детального изучения результативности достижения планируемых результатов ФГОС НОО выпускниками начальной школы Ленинградской области, связанных с читательской грамотностью и универсальными учебными действиями (далее УУД), сопровождающими работу с текстом.

С учетом планируемых результатов ФГОС НОО нами было подготовлено несколько вариантов диагностической работы с текстом для проведения регионального мониторинга части метапредметных результатов выпускников начальной школы Ленинградской области для проверки усвоения основной образовательной программы начального общего образования и оценки достижения планируемых результатов по двум междисциплинарным программам – *«Чтение: работа с информацией»* и *«Программа формирования универсальных учебных действий»*. Диагностические материалы предварительно были апробированы в 4-х классах школ разных видов Санкт-Петербурга. Всего на этапе апробации работу выполнили 308 человек из пяти общеобразовательных организаций.

Основная цель работы: оценить в соответствии с ФГОС НОО способности выпускников начальной школы: работать с информацией, представленной в виде литературных и научно-познавательных текстов; решать учебные и практические задачи на основе сформированных предметных знаний и умений; применять универсальные учебные действия в практической деятельности.

С учетом требований ФГОС НОО диагностическая работа была направлена на выявление уровня сформированности универсальных учебных действий младшего школьника и следующих метапредметных умений: открывать новые знания в тексте; осознанно читать текст, относящийся к художественному или научно-познавательному стилю; определять тему и главную мысль текста; делить текст на смысловые части, составлять его простой план; оценивать героев, их поступки и события, описанные в тексте; высказывать оценочные суждения о прочитанном тексте; работать с разными источниками информации (словарями, справочниками и т. д.); находить цитаты в тексте; четко ставить вопросы и отвечать на них; устанавливать верную последовательность событий или действий; составлять небольшое монологическое высказывание с опорой на авторский текст [5, с. 19–20]. Все эти способности, безусловно, необходимы для дальнейшего обучения школьников в 5 классе.

Работа строилась на материале двух типов планируемых результатов, которые характеризуют требования стандарта: «выпускник научится» и «выпускник получит возможность научиться» [5, с. 8–9]. Согласно установкам ФГОС первый тип требований относится к содержанию обучения, подлежащему обязательному изучению и последующему контролю за его усвоением каждым учащимся. Достижение данного типа требований учитывалось при проведении индивидуальной оценки уровня подготовки выпускников за курс начальной школы. Второй тип требований относится к содержанию обучения, которое подлежит изучению, но не является объектом

обязательного контроля и не подлежит персонифицированной оценке, но при этом проверяется в ходе мониторинговых исследований качества начального образования для оценки системы начального образования.

В соответствии с современными требованиями к составлению контрольно-измерительных материалов для итоговой аттестации выпускников начальной школы в диагностическую работу были включены задания разного уровня сложности: базового уровня (59 %); повышенного уровня сложности (29 %); высокого уровня сложности (12 %). Задания были разнообразными по форме ответа: с выбором ответа; на установление последовательности и соответствия; со свободным кратким ответом; со свободным развернутым ответом (требуется записать полный ответ – мини-сочинение).

За счет включения данных групп заданий диагностическая работа дала возможность осуществить более тонкую дифференциацию учащихся по уровню подготовки и зафиксировать достижение четвероклассниками обязательных для овладения планируемых результатов. В целом результаты перечисленных выше блоков заданий позволили охарактеризовать состояние системы начального образования через определение уровня базовой подготовки учащихся и их способности выполнять задания повышенного и высокого уровня сложности. Рассмотрим общие результаты и условия выполнения данной работы по заданиям перечисленных выше блоков.

В мониторинге участвовало свыше 8225 учащихся четвертых классов из образовательных организаций 18 районов Ленинградской области. Из них 38,2 % составили выпускники городских школ и 61,8 % – учащиеся сельских школ, при этом 70,6 % – это представители средних общеобразовательных школ, остальные 29,4 % учащихся равномерно распределены между школами других типов, где школы повышенного уровня составили – 7,10 %, начальные общеобразовательные – 4,8 % и основные общеобразовательные – 17,5 %, что соответствует естественному распределению учащихся генеральной совокупности.

Анализ результатов выполнения *заданий базового уровня* показал следующее: а) стабильно высокий показатель выполнения заданий базового уровня, в отдельных районах превышающий 80 %, указывает на хорошую подготовленность учащихся и профессионализм педагогов начальной школы; б) большинство учащихся успешно справились с заданиями на извлечение информации из текста, заданной в явном виде (средний % выполнения – 93, несколько ниже результаты выполнения заданий, требующих анализа, интерпретации информации – средний процент по региону равен 70).

Успешность выполнения заданий *повышенного уровня* составила 56,2 %, что показывает необходимость дальнейшего совершенствования следующих умений: аргументировать свою позицию на основе анализа содержания текста – 34 %; составлять письменный план текста – 65,5 %; применять литературоведческие знания – 41 %; использовать информацию для различных целей – 71 %. Сопоставление результатов выполнения итоговой работы позволило выделить сильные и слабые стороны в подготовке выпускников начальной школы. Недостаточный уровень умения большой группы младших аргументировать свою точку зрения в письменной форме свидетельствует о необходимости развития письменной речи учащихся. Следует заметить, что уровень освоения умения составлять план текста в письменной форме является той проблемной зоной, которая может быть исследована дополнительно, поскольку значительная доля четвероклассников не овладела этим умением к концу обучения в начальной школе. Эти учащиеся, возможно, будут испытывать трудности в работе с объемными текстами в учебниках 5–9 классов.

Средняя успешность выполнения заданий высокого уровня сложности составила 40,2 %. При этом средние показатели выполнения заданий, связанных с умением аргументировать свою точку зрения на основе содержания текста, составили 39 %, что требует дальнейшего совершенствования. Несколько выше результаты по умению создавать связный, логически выстроенный текст (44 %). Задания этой группы достаточно сложны для младших школьников, но эти умения необходимы всем учащимся для освоения программных требований следующей ступени обучения. Следует отметить, что умения, положенные в основу заданий повышенного уровня, относятся к группе умений, связанных с развитием письменной речи учащихся. В развитии этих умений уже в период обучения в начальной школе мы видим резерв повышения качества образования на последующих этапах.

Таким образом, общие результаты выполнения работы свидетельствуют о достаточном освоении умений базового уровня, связанных с чтением и пониманием текста, но вместе с тем необходимо совершенствовать письменную речь младших школьников и связанные с ее развитием умения аргументировать свою точку зрения, самостоятельно составлять письменный план текста и собственные тексты (мини-сочинения). Все это является основой дальнейшего успешного обучения в основной, средней и высшей школе.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г.) № 373.
2. Цукерман Г.А., Ковалёва Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопр. образования. – 2007. – №4. – С. 240–266. – С. 247–248.
3. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопр. образования. – Вып. 2. – 2011.
4. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.: ил.
5. Планируемые результаты начального общего образования / [Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.

Патриотическое воспитание дошкольников

В статье рассматриваются теоретические основы формирования и становления личности в процессе патриотической деятельности, необходимость развития национального сознания, патриотических убеждений с дошкольного возраста. Раскрывается содержание патриотического воспитания дошкольников, которое включает в себя государственный, социальный, семейный разделы, образующие систематичность, целостность, национальную направленность процесса. Анализируется потребность в развитии патриотических убеждений у дошкольников, формы и методы образовательного воздействия на детскую личность в работах В.А. Сухомлинского. Автор показывает основные направления, формы работы по патриотическому воспитанию детей, где важным направлением является приобщение детей к народоведению. Необходимость использования деятельностного подхода в формировании патриотизма и интегрирования различных видов деятельности в детских образовательных учреждениях являются важными методами в работе воспитателей с детьми дошкольного возраста.

In article theoretical basics of development and formation of the personality in the course of patriotic activity, need of development of national consciousness, patriotic beliefs from preschool age are covered. Content of patriotic education of preschool children which includes the state, social, family sections forming systematicity, integrity, a national orientation of process reveals. The need for development of patriotic beliefs in preschool children, forms and methods of educational impact on the children's personality for V. A. Sukhomlinsky's works is analyzed. The author shows the main directions, forms of work on patriotic education of children where the important direction is familiarizing of children with ethnography. Need of use of activity approach for formation of patriotism and integration of different types of activity for child care educational institutions are important methods in work of tutors with children of preschool age.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, национальное сознание, гражданская позиция, народное образование, патриотические убеждения, народоведение, дошкольные учреждения, дети дошкольного возраста.

Key words: patriotism, patriotic education, national consciousness, civic stand, national education, patriotic beliefs, ethnography, preschool institutions, children of preschool age.

В наше время патриотическое воспитание имеет большое значение. В разные времена и эпохи, во всех цивилизованных государствах семья, школа, дошкольные учреждения, общество ставили перед собой задачу – воспитать гражданина, патриота своей страны. Эта задача является одним из приоритетов национальной безопасности страны.

В воспитательном процессе важное место должны занять: народная мудрость, национальные идеи и идеалы, которые являются тем фундаментом, на котором растет национальное сознание, достоинство, самоуважение. Патриотическое воспитание ученые понимают как «формирование гармоничного, развитого, высокообразованного, социально активного и национально сознательного человека, наделенного глубокой гражданской ответственностью, здоровыми интеллектуально-творческими и духовными качествами, родственными и патриотическими чувствами, трудолюбием, хозяйственной смекалкой, предприимчивостью и инициативностью» [8, с. 3].

Главной задачей патриотического воспитания является формирование патриотизма, а на современном этапе становления российской государственности эта проблема приобретает особое значение.

Чтобы правильно строить работу по патриотическому воспитанию, нужно опираться на необходимые документы: Конституцию Российской Федерации; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон «О днях воинской славы и памятных датах России» (с изменениями и дополнениями) от 13 марта 1995 г.; Федеральный закон «Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» (с изменениями и дополнениями) от 19 мая 1995 г.; Федеральный закон Российской Федерации «О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об увековечении памяти погибших при защите Отечества"» от 5 апреля 2013 г.; Национальную доктрину образования в Российской Федерации; Концепцию патриотического воспитания граждан Российской Федерации, разработка которой обусловлена необходимостью реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы».

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утверждённая Правительством РФ от 30.12.2015 г., ориентирована на все возрастные группы и социальные слои граждан России. Программа обосновывает содержание патриотического воспитания в современных условиях, намечает пути и механизмы реализации программы, намечает основные пути развития.

Каждое новое поколение живет и развивается в определенной национальной среде и жизнь людей зависит от особенностей государственного устройства страны. Ребенок от рождения находится под влиянием, как социально-экономических условий, так и национальной специфики: бытовой жизни, культуры, народных обычаев, традиций. Он перенимает от взрослых богатство родного языка,

чувство привязанности и симпатии к духовной жизни своего народа, постепенно привыкает к устоявшимся морально-правовым нормам. Все это ведет к появлению у него особых черт национальной психологии – ментальности, которые становятся основой для воспитания гражданина-патриота.

Гражданская позиция сознательного русского должна заключаться в активном отстаивании традиционных для нашего менталитета добродетелей: любви к родной земле, общительности, разумной достаточности, ценности семейной жизни, духовности повседневного бытия, внимательного отношения к людям.

Проблема патриотического воспитания возникла давно. В основе ее решения является возрождение национальной культуры, фундаментом которой являются устоявшиеся народные традиции и обычаи, выработанные народом на протяжении всего историко-культурного развития.

Каждая нация, каждый народ, даже каждая социальная группа имеет свои обычаи, традиции, которые выработались в течение многих веков. Обычаи народа – это те приметы, по которым народ распознается не только в настоящем, но и в его историческом прошлом. Традиции – это неписанные законы, которыми руководствуются и в ежедневных, и во всех национальных делах. Это те самые прочные элементы, объединяющие отдельных людей в один народ, в одну нацию.

Современные условия жизни в России выдвигают перед народным образованием качественно новые задачи в сфере воспитания детей, решение которых поможет преодолеть существующий формализм в работе дошкольного учреждения. Воспитание граждан России носит национальный характер, основанный на национальных традициях русского народа, является идейной силой национального сознания, средством сохранения национальной идентичности. Современная модель воспитания учитывает особенности настоящего, поскольку этого требуют социально-экономическое положение страны, нравственное и духовное состояние русского народа, дальнейшее развитие культуры, науки.

Становление сознательного патриота с соответствующими чувствами, убеждениями и действиями будет зависеть от наложенных на национальное сознание определенных отпечатков. Национальное сознание – основа патриотического воспитания, это глубинное осознание своей этнической принадлежности, неотъемлемый атрибут каждой нации. Оно свидетельствует о зрелости народа как самовольного субъекта исторического процесса, является показателем нравственного здоровья, духовного и интеллектуального потенциала личности.

Национальное сознание включает в себя: любовь к России; веру в духовную силу народа и его назначения; умение осмысливать историю, культуру, искусство, ценности, мораль, обычаи, обряды, символику своего народа, нации, родного края; систему поступков, является следствием любви к Родине, веры, ответственности, осмысление; готовность сознательно служить интересам России [4, с. 4].

Кроме чувств и убеждений нужна деятельность – важный аспект патриотического воспитания. Патриотическая деятельность состоит из: осознания глубокой связи с народом, участия в его делах, заботы о его благе; сохранения и приумножения культуры, традиций, обычаев, обрядов родной страны; соблюдения выработанных народом моральных норм и правил, законов государства; знания символов своей Родины; деятельности, направленной на утверждение государственности своего народа, укрепления принадлежности своего государства и готовности ее отстаивать; знания истории своего рода, народа, привязанности к родным местам; добросовестного выполнения своих обязанностей в обучении, умения творчески работать [6, с. 81].

Опираясь на сущность, структуру и этапы патриотического воспитания, учитывая требования социально-экономического развития РФ, взгляды педагогической науки, опыт учебных заведений, определяется содержание патриотического воспитания. В нем раскрываются следующие разделы: государственный, социальный, семейный. Государственный раздел составляют представления о российском государстве, флаге, гербе, гимне; о родном крае (селе, поселке, крае, городе), о родных местах, родном языке; понимание сущности долга перед Родиной, общественной активности, понятие о защите чести и достоинства Родины, гордости за свою страну, понимание нравственной сути основных гражданских прав и обязанностей, определенных в государственных документах РФ; понимание величия русского народа как основы незыблемости государства.

Социальный раздел патриотического воспитания предусматривает: развитие интереса к истории родного края, героическому прошлому страны, жизни прославленных земляков; знакомство с деятельностью детских общественных организаций, выявление потребности охранять исторические памятники, сохранять материальные ценности Отечества; умение проявлять волю, доброжелательность, правдивость, настойчивость, самостоятельность, творческую активность, ответственность в учебе и труде; бережное отношение к национальным богатствам, родной природе; понимание значения труда родителей и русского народа, готовность выполнять общественные обязанности; толерантное отношение к людям, умение жить рядом; нетерпимое отношение к нарушителям

закона, к аморальным поступкам, к проявлениям анти патриотизма, фашизма, шовинизма, к вандализму.

Семейный раздел направлен на воспитание любви к родителям, вежливого отношения к старшим в семье, учителям, ветеранам, уважение к предкам, к героям Отечества, знания мест нахождения могил и памятников, уход за ними. Необходимы знания преданий, легенд, поверий, народных песен, знакомство с народным искусством; уважение к народным и религиозным традициям, обычаям, национальным и семейным праздникам и соблюдения их.

Отметим, что на практике все разделы находятся в тесной взаимосвязи, они образуют систематичность, целостность, национальную направленность патриотического воспитания. Таким образом, можно сделать вывод, что патриотическое воспитание – это общественная категория, которая формирует отношение человека к себе, к своему народу и Родине. Это отношение проявляется в соответствующих чувствах, убеждениях, идеях. Только заботясь интересами, стремлениями, потребностями, идеалами своего народа, осознавая свою национальную неповторимость и самобытность, человек становится зрелой, общественной сознательной личностью, настоящим патриотом, деятельным творцом своей судьбы и судьбы Родины.

Патриотическое воспитание должно быть стержнем всей учебно-воспитательной работы. Мы должны воспитать личность, которая имеет чувство гордости за свое государство, добросовестно выполняет общественные обязанности, осознает социальные проблемы Родины и русского народа, любит родных и близких людей. Российский патриотизм должен стать ведущей воспитательной идеей современных дошкольных учреждений, реализоваться в групповой и вне групповой деятельности.

Концепцией дошкольного воспитания предусмотрено развитие у детей национальной культуры, которая является вкладом в общечеловеческие достижения демократичности, чести, совести, гуманизма, достоинства, гражданственности; воспитание детей на примерах из исторического прошлого, которое формирует у них патриотизм и интернационализм.

Вишневский выделяет три этапа развития патриотического сознания ребенка и человека вообще:

1. Этап раннего этнически-территориального самосознания является основой, фундаментом патриотического воспитания и осуществляется преимущественно в родительской семье и в ДОУ. Он приходится на средний дошкольный и старший дошкольный возраст. На этом этапе формируется чувство патриотизма.

2. Этап государственно-патриотического самосознания, когда понятие «национального» выходит за пределы этничности и дости-

гает уровня государственности. Характерной чертой данного этапа является проявление любви, уважения к своему государству [1, с. 46].

Прохождение данных этапов свидетельствует о гражданско-патриотической зрелости человека.

«Чувство патриотизма, – отмечает Н. Мойсеюк, – легче пробудить, если обратить внимание ученика на реальные изменения, происходящие в его семье, родном селе, городе. Итак, только обостряя чувства и опираясь на них, воспитатели могут подвести ученика к действию» [5, с. 247].

В результате деятельности, в ходе повторений формируются навыки и привычки поведения, которые становятся нормой. Система действий, поступков постепенно переходит в черту характера, становится свойством личности [5, с. 247]. Формируются патриотические убеждения.

Патриотические убеждения включают в себя знания, соединенные с искренней уверенностью в их истинности. Необходимость развития патриотических убеждений у детей отмечал великий педагог-мыслитель Я.А. Коменский, чтобы «они могли защищать все, что они считают истинным и добрым ... честным» [2, с. 276]. Цель убеждений заключается в подведении человека не только к пониманию определенных положений патриотических чувств, но и внутреннему восприятию их. К патриотическим убеждениям относятся: признание определяющей роли народа и родины в жизни человека; признание способности русского народа построить собственное государство и навести в ней порядок; вера в будущее России и русского народа, вера в неисчерпаемые силы, талант, неповторимость, трудолюбие русского народа; вера в несокрушимость, силу, стойкость, силу и справедливость государства.

В формировании патриотических убеждений важную роль играет политическое и идеологическое мышление. Ученые отмечают, что с помощью политического мышления раскрывается государственное содержание различных частных акций и событий внутренней жизни государства.

Содержание знаний о родной стране в программных документах, как известно, отождествляется с содержанием общественной жизни. К проблемам воспитания молодого поколения на принципах патриотизма в разное время обращались такие классики педагогической науки, как А.С. Макаренко, С.Ф. Русова, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.

Особенно ценной для современной практики является педагогическое наследие талантливого педагога-гуманиста, педагога-новатора и философа В.А. Сухомлинского. Предложенные им формы и методы образовательного воздействия на детскую личность

актуальны и сейчас. Он видел приоритет в формировании нового поколения сознательной молодежи, воспитании настоящих патриотов, которые по-настоящему любят Родину, гордятся своим народом и его историческим прошлым, ответственных за его будущее. Эту важнейшую закономерность воспитания В.А. Сухомлинский определял по-своему: воспитывать маленького ребенка так, чтобы у него были ценности, которые достались ему дорогой ценой. Именно в дошкольном возрасте, когда ребенок очень чувствителен к эмоциональным воздействиям и склонен к подражанию, создаются благоприятные условия для того, чтобы постепенно раскрыть ему смысл народного и мирового наследия через художественные произведения, этику человеческих взаимоотношений, сформировать первый практический опыт проявления души по отношению к родным и близким людям, родному дому, отчему краю с его природой, историей и традициями, родного языка, – всего, из чего для каждого начинается Родина [9].

Патриотизм как деятельность имеет интегрированный характер. Учитывая это в педагогической деятельности, сочетаются такие виды работы с детьми, как ознакомление детей с явлениями общественной жизни и народоведение; ознакомление с искусством и изобразительной деятельностью; организация практической деятельности детей – труд, наблюдения, игры; празднования национальных и государственных праздников.

Основными направлениями патриотического воспитания детей являются: формирование представлений о семье – семья, род и родословная; ознакомление с явлениями общественной жизни; формирование знаний об истории государства, государственных символах; ознакомление с традициями и культурой своего народа; формирование знаний о родном крае. Благоприятным для начала систематического патриотического воспитания является средний дошкольный возраст, когда особенно активизируется интерес ребенка к социальному миру и общественным явлениям [3, с. 11].

Воспитатели, планируя работу с дошкольниками, пытаются использовать различные формы работы: занятия по патриотическому воспитанию и народоведению; также это могут быть комбинированные, комплексные занятия (например, «Народоведение + рисование», «Ребенок в окружающей среде + лепка» и др.); также чтение и обсуждение произведений художественной литературы (рассказов, сказок, легенд, стихов), беседы; экскурсии и игры и упражнения; викторины; инсценировки; обсуждения и разучивание пословиц и поговорок и т. д.

Педагоги прекрасно понимают, что патриотическое воспитание предполагает также ознакомление детей дошкольного возраста с природой родного края, ее красотой, разнообразием. Это происхо-

дит во время занятий, бесед, наблюдений, рассмотрения и обсуждения иллюстраций, при просмотре слайдов, видеофильмов, чтении художественных произведений.

Еще одним важным направлением патриотического воспитания является приобщение детей к народоведению – изучению культуры, обычаев своего народа путем ознакомления с характерными признаками быта (жилья, одежды, предметов быта, народной игрушки), народных ремесел (плетение, гончарное дело, резьба, литье, роспись и т. п.).

Народоведение развивает у дошкольников нравственные, патриотические, эстетические, творческие задатки. Сложно переоценить воспитательную силу народной сказки, песни, игрушки, которые являются важнейшими средствами развития социального индивидуума нашего будущего [7, с. 5].

В процессе ознакомления с традициями и обычаями эмоциональный опыт детей обогащается новыми впечатлениями, расширяется круг их знаний об окружающей среде, в том числе о близких людях и своей Родине. В работе с детьми необходимо опираться на деятельностный подход. Совместная деятельность детей и взрослых, реализация совместно выработанных целей и задач составляет содержание воспитательного процесса, в ходе которого педагог не дает готовые образцы духовной и нравственной культуры, а вырабатывает и создает их вместе с детьми. Именно в процессе патриотической деятельности и происходит совместный поиск законов и норм жизни, что является неотъемлемым воспитательным элементом в формировании и становлении личности.

Список литературы

1. Вишневский А. Ориентиры национального воспитания // Начальная школа. – 1994. – № 6. – С. 42–46.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 161–376.
3. Константинова О., Харитонович А., Абба П. Воспитываем патриотов // Воспитатель-методист дошкольного учреждения. – 2012. – № 10. – С. 11–24.
4. Мима Н.А. Взаимодействие семьи и школы по патриотическому воспитанию школьников как историко-педагогическая проблема. – URL: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/36.pdf>.
5. Мойсеюк Н. Е. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Гранма, 1999. – 348 с.
6. Мошнин А. Патриотическое воспитание дошкольников: проект «Салют Победы» // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 4. – С. 80–82.
7. Николаенко В.М. Народоведение в дошкольном учебном заведении. 2–6 лет. – 4-е изд., перераб. – М.: Основа, 2013. – 207 с.
8. Программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста «Ребенок». – М.: Просвещение, 2004. – 268 с.
9. Теоретические основы педагогики: курс лекций / под ред. О. Вишневского – Дрогобыч: Возрождение, 2001. – 268 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 378.17 – 055.2

О. Н. Федорова, Ю. В. Смирнова, Т. П. Елисеева

Обоснование физической тренировки оздоровительной направленности для женщин-преподавателей вузов

В статье представлен теоретический и практический материал по проблеме выбора оздоровительной программы занятий для женщин-преподавателей вузов. Изложены особенности состояния здоровья и факторы отрицательного влияния на физическое и психическое состояние женщин зрелого возраста и их работоспособность. Теоретически и практически обосновано сочетание различных двигательных режимов для обеспечения наиболее оптимального оздоровительного комплексного влияния на организм занимающихся. Разработаны практические рекомендации построения недельного двигательного режима самостоятельных и групповых занятий, адаптация средств пилатеса и аквааэробики для женщин-преподавателей второго периода зрелого возраста.

The article presents a theoretical and practical material on the issue of the choice of health program activities for women-lecturers of the second period of maturity. The article sets out features of the health status and the factors which provoke negative impact on the physical and mental state of women-lecturers of the second period of maturity and their performance. Complex effects on the body have been proven by the combination of various motor regimes for the optimal wellness by theoretical and practical means. Practical recommendations have been developed independently for individual motor mode and group lessons on the weekly basis. Adaptation of health-improving PT technics and aqua aerobics for women-lecturers of the second period of maturity have been made.

Ключевые слова: физическая культура; оздоровительные занятия; двигательная активность; здоровье; работоспособность; двигательный режим; женщины-преподаватели; пилатес; аквааэробика.

Key words: women-lecturers of the second period of maturity, motion activity, physical selftraining, health-improving PT technics, physical working capacity.

В современных социально-экономических и политических условиях нашего общества роль женщины сложно переоценить. Их функции очень многообразны: от политических до бытовых, от государственных до семейных, от социальных и производственных до репродуктивных и воспитательных. Основной контингент, занятый в

производительном труде, это женщины зрелого возраста, которые в последние 50 лет составляют более 51 % населения, а в социальной сфере – 70 %. При этом женскими считаются профессии в области медицины и образования, где занятость женщин достигает 88 и 71 % соответственно [5].

Результат успешного выполнения женщинами своих разносторонних функций во многом зависит от их высокой работоспособности, базирующейся на крепком соматическом и психическом здоровье, нормальном физическом развитии. Для большинства развитых стран вопрос сохранения, поддержания и восстановления физического и психического здоровья и работоспособности женщин становится тем острее, чем более заметны успехи цивилизации. Настоящим бичом нашего времени стал недостаток двигательной активности, провоцирующий возникновение нарушений в состоянии опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, эндокринной, пищеварительной и дыхательной систем, а также появление избыточной массы тела, депрессий, нервно-психических расстройств [1]. В наибольшей степени перечисленные проблемы характерны для женщин, занимающихся различными видами интеллектуальной деятельности, в том числе преподавателей вузов. При этом, если в молодом возрасте отрицательные последствия гиподинамии и гипокинезии могут компенсироваться естественными резервами организма, то с возрастом их проявление будет усугубляться инволюционными изменениями, развитием климактерического синдрома, нарушениями пищевого и двигательного режима, стрессами и негативными привычками.

А.Я. Рыжов и С.В. Комин проанализировали физиолого-эргономические характеристики лекционной и других форм преподавательской деятельности согласно руководству Р 2.2. 75599 «Гигиенические критерии оценки и классификации условий труда по показателям вредности и опасности факторов производственной среды, тяжести и напряженности трудового процесса» и пришли к выводу, что комплексная физиолого-гигиеническая оценка преподавательского труда позволяет в целом представить его как сверхнапряженный, оцениваемый третьей степенью 3 класса нервной напряженности, особенно по показателям интеллектуальных и сенсорных нагрузок [6].

Кроме того, профессиональная деятельность женщин-преподавателей, связана с формированием будущих специалистов, способных к саморазвитию. При этом от результатов деятельности и состояния здоровья участников образовательного процесса в огромной степени зависит возможность максимальной передачи знаний и опыта, способствующих воспитанию и обучению будущих специалистов [4].

Работа преподавателей сопровождается большими психологическими нагрузками, эмоциональными напряжениями, огромным количеством контактов с учениками, с необходимостью постоянного творческого обновления, роста педагогического мастерства. Однако исследования Е.Б. Одерышевой, А.Г. Фролова, М.А. Сорокиной, Т.А. Костаковой, Е.С. Трегубовой, по данной проблеме в основном затрагивали изучение психологических свойств личности преподавателей, особенностей их эмоционального реагирования и копинг-поведения. Было выявлено, что изменения, сопровождающие профессиональную деятельность типа «человек-человек» (астения, выгорание, пассивность, дезадаптация, стагнация), – то, что относится к профессиональной деформации личности педагога, приводят не только к регрессу профессионализма, но и к нарушениям здоровья педагога. Для принятия решений по укреплению физического и психического здоровья, повышения физической дееспособности и профессионального долголетия педагогов необходим научно обоснованный подход на основе социально-гигиенического анализа факторов, влияющих на состояние их здоровья [9].

Комплексная оценка состояния здоровья преподавателей вуза, по данным Д.А. Толмачева, показала низкий его уровень. Наличие хронических заболеваний при социологическом опросе выявлено более чем у половины ($63,9 \pm 3,9$) преподавателей, практически каждый ($94,5 \pm 5,8$) в течение года перенес острое респираторное заболевание. Наиболее распространёнными заболеваниями среди женщин-преподавателей были определены гипертония, атеросклероз, варикозное расширение вен, остеохондроз, артриты, ожирение, различные нарушения пищеварительной системы, а также снижение иммунитета, нарушение сна [10].

При оценке психологического статуса установлено, что большинство представителей данного контингента были подвержены нервно-психическому напряжению уже при стаже работы 5–10 лет, что требует проведения психологической коррекции.

М.А. Сорокина отмечает, что неблагоприятные факторы профессиональной деятельности педагогов приводит к определенным функциональным изменениям, которые со временем начинают проявляться и на органическом уровне, вызывая декомпенсацию функционирования всего организма. Умственный труд в первую очередь оказывает влияние на центральную нервную систему и, как приходит к выводу автор, в конце учебного года многие преподаватели нуждаются в мероприятиях по предупреждению развития переутомления или перенапряжения, связанного с профессиональной деятельностью [9].

В отличие от мышечной работы, вовлекающей в целостную гармоничную деятельность все системы организма, интеллектуальная деятельность преподавателя вуза даёт одностороннюю нагрузку, оказывающую неблагоприятное воздействие на ряд физиологических систем организма. Профессиональная деятельность профессорско-преподавательского состава сопряжена со значительной преподавательской нагрузкой, связанной как с проведением, так и с подготовкой к учебным занятиям и характеризуется сочетанием нескольких видов деятельности – педагогической, научно-исследовательской, общественной и др.

Из установленных факторов риска возникновения хронической патологии ведущими являлись: стаж работы в вузе более 20 лет, наличие психоэмоционального напряжения, голосовая нагрузка при аудиторных занятиях свыше четырех часов, наличие вредных привычек, низкий уровень медицинской активности [3].

Кроме того, при анализе двигательной активности женщин-преподавателей в процессе трудовой деятельности установлено, что за время чтения одной лекции они в среднем делают 350–525 шагов; за время проведения контрольной работы – около 200 шагов, всего за рабочий день – в среднем, 2,2 тыс. шагов, а за месяц – порядка 36 тыс. шагов. Однако дневной физиологической нормой для поддержания функционального состояния человека считается – 10–12 тыс. шагов. Полученные данные А.А. Горелова с соавт. [3] говорят о гиподинамическом характере трудовой деятельности представительниц данной профессии, что обуславливает ухудшение состояния их здоровья.

При этом следует особо отметить, что по данным Е.Т. Ермукашевой, численность женщин-преподавателей варьируется от 35,5 % в технических вузах до 68 % в педагогических вузах, а средний возраст женщин-преподавателей высших учебных заведений приходится на второй период зрелого возраста. Эти особенности предъявляют особые требования к состоянию здоровья, умственной и физической работоспособности женщин [2].

Исследования физического развития указанного контингента свидетельствуют об увеличении с возрастом избыточного веса. Весоростовой индекс у женщин-преподавателей всех возрастных групп значительно оказался выше нормы (более 0,4 кг/см) и имел тенденцию к повышению с возрастом (0,44 кг/см). Эти данные можно объяснить не только инволюционными изменениями, но и малой двигательной активностью.

Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) близка к норме только у респонденток первого периода зрелого возраста и равна в среднем 3080 мл, с увеличением возраста ЖЕЛ снижается, что не может не сказываться на их физической и умственной работоспособности.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что современные данные геронтологии свидетельствуют о том, что инволюционный период развития человека начинается в 30–35 лет, когда осуществляется переход от первого периода зрелого возраста во второй. Процессы инволюции затрагивают все ткани, органы и системы, а также их регуляцию. Старение начинается с торможения высших нервных центров в головном мозге и всей эндокринной системы. Замедляются обменные процессы, меняется соотношение мышечной и жировой ткани в сторону последней, снижается функциональное состояние сердечно-сосудистой, дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата.

Климактерический период, наступающий у женщин в зрелом возрасте, приводит к снижению надежности работы систем организма, ограничению адаптационных возможностей, нарушению регуляции внутренней среды организма, развитию различных заболеваний (сердечно-сосудистые, нарушение обмена веществ, ожирение, варикозное расширение вен, остеопороз, нарушения опорно-двигательного аппарата, геморрой и др.).

С возрастом существенно изменяются функциональное состояние и уровень физической подготовленности женщин. Происходят значительные изменения в двигательной сфере: ухудшается координация и точность движений, замедляется темп, амплитуда движений, снижается сила и скорость мышечных сокращений, уменьшается быстрота реакции, падает скорость освоения новых двигательных действий.

Процессом инволюционных изменений можно управлять, замедляя регресс организма с помощью рациональной двигательной деятельности, тренируя сердечно-сосудистую систему, развивая силу, гибкость и выносливость, способствуя гармоничной работе всех органов и систем организма. Характер возрастных изменений морфофункциональных свойств опорно-двигательного аппарата человека зависит от образа жизни, уровня и содержания его физической активности.

При сложившейся ситуации, как отмечают новейшие исследования, большинство женщин второго периода зрелого возраста не посещают организованные физкультурные занятия спортивной или оздоровительной направленности в фитнес-клубах, спортивных центрах. Причины женщины указывают самые разные: от нехватки времени и невозможности заставить себя, до материальных ограничений и несоответствия нагрузок в клубах своим физическим и возрастным возможностям.

В связи с этим остро встает вопрос разработки физкультурно-оздоровительных программ, методик, технологий для женщин-преподавателей второго периода зрелого возраста, предусматри-

вающих построение такого двигательного режима, в котором оптимально бы сочетались самостоятельные занятия, не предъявляющие повышенных требований к техническому оснащению и материальным затратам.

Оздоровительные занятия необходимо организовывать и проводить с учетом дидактических принципов: систематичности и последовательности, избирательного воздействия на организм занимающихся, оптимального сочетания средств оздоровительной тренировки и др. Важными особенностями оздоровительных занятий с женщинами являются опора на мотивы занимающихся (укрепление здоровья, улучшение внешнего вида, осанки, привлекательности, переключение на новый вид деятельности, развлечение и отдых, общение, улучшение физического развития, повышение работоспособности, эмоциональная разгрузка и т. д.); учет возрастных периодов жизни; типов темперамента; стиля общения; особенностей заболевания; функциональных возможностей; учет анатомо-физиологических особенностей и фаз овариально-менструального цикла.

В результате анализа опыта организации самостоятельных занятий с женщинами А.Н. Усатова [11], О.Г. Румбы [7] и групповых занятий Е.Т. Ермукашевой [1], О.Н. Федоровой [12] была сформулирована основная научно-педагогическая идея решения проблемы улучшения физического состояния женщин-преподавателей с использованием средств оздоровительной физической культуры.

Огромное многообразие таких средств представляет современная фитнес-индустрия за счет разных фитнес-программ, их доступности, эффективности и эмоциональности занятий [8]. Инновационные оздоровительные программы пользуются популярностью у женщин зрелого возраста, в частности йога, пилатес, стретчинг, аквааэробика, шейпинг, фитбол-аэробика и др. [12].

Для определения критериев оптимума двигательной активности в разные возрастные периоды необходим строго экспериментальный анализ многочисленных центральных и периферических звеньев обеспечения двигательных функций, а также всесторонняя оценка динамики функциональных параметров различных физиологических систем в процессе естественной двигательной деятельности.

Проведенный анализ наиболее популярных оздоровительных программ, предлагаемых фитнес-клубами, показал, что эффект оздоровительной тренировки связывают с применением упражнений аэробной направленности, в результате которой происходит увеличение активности аэробных ферментов и новообразование капилляров. Однако занятия, подобные аэробике и ее разновидностям (степ-аэробика, классическая, танцевальная и др.), являются нагрузочными и предъявляют к физическим способностям занимающихся

повышенные требования, могут вызывать негативные реакции со стороны сердечно-сосудистой системы, особенно на первых этапах тренировочного процесса. Альтернативой подобным занятиям могут служить тренировки в воде. Определено, что аквааэробика – наиболее универсальное средство воздействия на организм занимающихся с целью повышения уровня их физического состояния, функционального состояния, коррекции фигуры и улучшения психоэмоционального состояния, так как обладает высоким тренировочным эффектом, является практически «лечебной физкультурой» для опорно-двигательного аппарата, способствуют снижению веса, укреплению сердечно-сосудистой системы, обладает массажным эффектом, не имеет противопоказаний, связанных с возрастными изменениями и заболеваниями женщин. Однако на показатели силы и выносливости основных групп мышц они не оказывают значительного влияния. Прекрасным дополнением к таким занятиям, по выбору женщин и согласно рекомендациям специалистов фитнес-клубов явились программы пилатеса [12].

Занятия пилатесом направлены на оздоровление всего организма, травмобезопасны, плавные движения без пауз и резких переходов, малая амплитуда движений, небольшое количество повторений и медленный темп позволяют начинающим легко включиться в занятие, статодинамический режим упражнений пилатеса приводит в результате к физиологическим и биохимическим процессам, характерным для традиционной силовой тренировки с применением отягощений, не предъявляя особых требований к ОДА и ССС занимающихся.

Исследование влияния разнонаправленных занятий на организм женщин и их комплексного использования показало, что грамотное сочетание в оздоровительной программе аэробных и силовых упражнений позволит решить задачу укрепления мышц туловища, коррекции осанки, повышения работоспособности, снятия болевого синдрома при функциональных нарушениях позвоночника, а также укрепления ССС, уменьшения избыточного веса, т. е. добиться максимального оздоровительного эффекта [12].

В результате внедрения методики комплексного применения средств аквааэробики и пилатеса в оздоровительную программу женщин второго периода зрелого возраста эффективность занятий возросла, а улучшения были достигнуты по 44 показателям физического и психического состояния из 50 исследованных в течение года занятий. Комплексность оздоровительного влияния средств пилатеса и аквааэробики обеспечивалась подбором разных по направленности упражнений (аэробных и силовых), их сопряженным воздействием на занимающихся, целесообразным чередованием их в тренировочном процессе, что обеспечило более эффективное

решение оздоровительных задач, наиболее широкое воздействие на показатели физической подготовленности, функционального и психического состояния, физического развития и состава массы тела женщин второго периода зрелого возраста.

Практические рекомендации

1. Составляя индивидуальную программу для женщин-преподавателей вуза второго периода зрелого возраста, необходимо учитывать состояние здоровья, вид заболевания, возраст, физическую и функциональную подготовленность, мотивы, побудившие к началу оздоровительных занятий и др.; целевую направленность каждого занятия в воде и на суше.

2. Недельная программа двигательной активности включала:

- 2–3 самостоятельных занятия по выбору (ходьба, велопрогулки, скандинавская ходьба, ходьба на лыжах, волейбол и др.) не менее 30 мин в зависимости от личных пристрастий, состояния здоровья, наличия свободного времени и рекомендациям врача. Занимающимся давались рекомендации наиболее оптимальных темпа движения, формы контроля за самочувствием, длительности занятия;

- 2 групповых занятия (пилатес и аквааэробика), продолжительностью 45–50 мин, где желательно формировать группы по уровню физической подготовленности;

3. Комплексы упражнений пилатеса необходимо выполнять под музыку, медленно, непрерывно, соразмеряя движения с дыханием, komponуя упражнения по анатомическому принципу, затрачивая не менее 15 мин на работающую мышечную группу. Физическую нагрузку следует регулировать количеством повторений каждого упражнения, темпом, паузами активного отдыха, по частоте сердечных сокращений. Если для женщин первого периода зрелого возраста физическая нагрузка должна быть в смешанном режиме аэробно-анаэробного энергообеспечения (ЧСС 150–170 уд/мин), то для женщин второго периода зрелого возраста – физические нагрузки должны быть поддерживающего и развивающего характера в режиме аэробного энергообеспечения (ЧСС 130–150 уд/мин). После выполнения блока силовых упражнений следует выполнить упражнения на растягивание работавших мышц; завершать занятие следует упражнениями на растягивание и расслабление.

4. Эффективность физкультурно-оздоровительных занятий в воде может быть обеспечена за счет повышения интенсивности занятий аквааэробикой, где можно использовать специальное оборудование в воде (перчатки, нудлсы, гантели, утяжелители для рук и ног и др.) и включение блоков упражнений в основную часть занятия, в которых задействовано максимальное количество мышечных групп.

5. Проведение комплексного контроля не реже одного раза в два месяца путем тестирования физического развития, двигательной подготовленности, функционального состояния, самочувствия, активности и настроения занимающихся женщин.

6. Предложенная методика самостоятельных и групповых оздоровительных занятий в воде и на суше может быть использована женщинами других специальностей интеллектуальной сферы труда.

Таким образом, учитывая особенности контингента, низкий уровень состояния здоровья, занятость, ограничения, связанные с имеющимися заболеваниями и недостаточный опыт физической деятельности, необходимо привлекать женщин преподавателей вузов к регулярным групповым и самостоятельным занятиям физической культуры, здоровому образу жизни. А также регулярно проводить тестирование с целью контроля динамики физического и психического состояния, самочувствия, активности, настроения преподавателей.

Для обеспечения комплексного воздействия на организм занимающихся нужно составить недельный двигательный режим из 4–5 занятий (групповые занятия аквааэробикой и пилатесом, 2–3 самостоятельных занятия по выбору), которые используют упражнения, наиболее соответствующие особенностям контингента. Такая двигательная активность позволит удовлетворить так называемый физкультурно-общеподготовительный минимум, который способствует решению задач укрепления здоровья, гармонического физического развития и всесторонней физической подготовленности женщин.

Список литературы

1. Байтлесова Н.К. Двигательная активность как фактор повышения работоспособности женщин второго периода зрелого возраста, работающих преподавателями вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2012. – 26 с.

2. Ермукашева Е.Т. Комплексное оздоровительное воздействие на физическое и психическое состояние женщин-преподавателей вуза, имеющих заболевания позвоночника // Учен. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 2. – С. 19–24.

3. Горелов А.А., Румба О.Г., Байтлесова Н.К. Двигательная активность как фактор повышения работоспособности женщин второго периода зрелого возраста, работающих преподавателями вузов // Учен. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 9(91). – С. 50–56.

4. Густелева А.Н. Особенности эмоционального выгорания у учителей общеобразовательных школ. – СПб.: Изд-во СОИПипКК 2007. – С. 43–45.

5. Ильин Е.П. Физическая культура как составная часть здорового образа жизни // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 337–360.

6. Рыжов А.Я., Комин С.В., Копкарева О.О. Физиолого-гигиеническая характеристика труда преподавателей вуза. – URL: <http://www.fesmu.ru/e1ib/search.aspx?author>.
7. Румба О.Г. Системные механизмы регулирования двигательной активности студентов специальных медицинских групп: моногр. – Белгород: Лит-КараВан, 2011. – 460 с.
8. Сайкина Е.Г. Концептуальные основы подготовки специалистов по фитнесу в современных социокультурных условиях: моногр.; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 394 с.
9. Сорокина М.А. Особенности функционального состояния центральной нервной системы у преподавателей высшей школы // Фундаментальные исследования. – №11. – 2008. – С. 28–32 URL: www.rae.ru/fs/section=content&op=show_article&article_id=7781340
10. Толмачев Д. А. Комплексная оценка здоровья и качества жизни преподавателей медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 24 с.
11. Усатов А.Н. Самостоятельная физическая тренировка как средство повышения двигательной активности студенческой молодежи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Белгород, 2010. – 160 с.
12. Федорова О.Н. Влияние оздоровительного комплекса «Пилатес и аквааэробика» на составляющие здоровья женщин среднего возраста // Адаптивная физ. культура № 4 (48). – 2011 (дек.). – С. 36–38.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 376.1 – 058.862 : 364.4

И.И. Андреева

Концептуальные основы организации системы педагогического сопровождения замещающих семей

В статье раскрывается система педагогического сопровождения замещающих семей, приводятся основные требования, принципы и направления её организации в современных условиях развития общества.

The system of pedagogical maintenance of the replacing families, the main requirements, the principles and the directions her the organizations are provided in modern conditions of development of society are concerned in the article.

Ключевые слова: замещающие семьи, дети-сироты, специализированные центры и службы по устройству и сопровождению детей и приемных семей.

Key words: replacing families, orphan children, specialized centers and services for the device and support of children and foster homes.

Сегодня в России активное развитие получили разнообразные формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан. И в связи с этим начался процесс репрофилирования детских домов и интернатных учреждений для этих категорий детей в специализированные центры и службы по устройству и сопровождению детей и приемных семей.

В Ленинградской области за последние годы сложилась традиция приема детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в такие семейные формы устройства, как приемная семья, патронатное воспитание, усыновление, опека и попечительство.

В процессе передачи детей в семьи и их адаптации в этих семьях возникло множество проблем, и стал вопрос не только о необходимости подготовки патронатных воспитателей, но и профессионального сопровождения приемных семей.

Патронатное воспитание – это новая форма устройства ребенка в семью. Оно осуществляется на основе разграничения прав и обязанностей по защите прав ребенка между службой по устройству

(уполномоченным учреждением органа опеки) и патронатным воспитателем (не все права передаются семье, за часть вопросов отвечает служба органа опеки). Патронатное воспитание означает как родительскую любовь, так и профессиональную работу. У патронатного воспитателя две роли: и родительская и профессиональная. Ребенок живет в патронатной семье и расценивает ее как свою. В то же время заключается трудовой договор. Это первая в России форма надомной работы по воспитанию ребенка, лишенного семьи. При этом имеется и служба, оказывающая семье разнообразную помощь – семья не останется наедине с проблемами. Это самая гибкая форма устройства как для ребенка, так и для семьи.

Основными направлениями работы службы сопровождения являются:

- разработка индивидуального плана развития и реабилитации ребенка в семье;
- составление плана текущего сопровождения семьи и ребенка;
- проведение мониторинга развития ребенка в семье;
- подготовка выписок из протокола консилиума по результатам мониторинга с конкретными рекомендациями для каждого ребенка, проживающего в замещающих семьях;
- устройство детей в дошкольные и школьные образовательные учреждения;
- посещение детей в семьях, детских садах, общеобразовательных учреждениях;
- проведение занятий, коррекционно-развивающих игр, индивидуальных бесед, консультаций специалистов с детьми и замещающими родителями;
- наблюдение за ходом адаптации и проживания ребенка в замещающей семье, предупреждение негативных моментов в поведении детей, и их взаимоотношениях с замещающими родителями;
- методическое сопровождение замещающих семей (семинары, консультации, индивидуально-методические консультации: устные и письменные).

Критериями эффективности работы отдела являются:

- прочность и надежность устройства ребенка в замещающую семью;
- положительная динамика развития ребенка в замещающей семье (улучшение его психического, эмоционального, интеллектуального, физического, социального развития);
- удовлетворенность ребенка и замещающей семьи;
- уменьшение риска возврата детей из семьи.

Для того чтобы эти критерии выполнялись, работа службы должна быть направлена на поэтапное, пошаговое сопровождение замещающей семьи, после помещения ребенка в данную семью,

т. е. в работе отдела (службы сопровождения) должны быть четкость, системность, последовательность.

Работу по сопровождению замещающих семей мы делим на несколько этапов.

Предварительная работа проводится до перехода ребенка на постоянное проживание в семью. Она включает в себя знакомство с личным делом воспитанника. Эта процедура помогает изучить прошлую жизнь ребенка: где он жил, кто были его кровные родители, почему ребенок оказался в государственном учреждении, в каких условиях проживал до помещения в учреждение, какой отпечаток его прошлая жизнь наложила на его эмоциональное, психическое состояние и т. д. Кроме этого, знакомство с личным делом помогает лучше понять причину определенного поведения ребенка. Например, если ребенок испытал на себе физическое насилие, то он может проявлять агрессию по отношению к окружающим, может переносить тот уклад жизни, который он видел в кровной семье, на новую, замещающую семью.

Весьма значимым здесь является знакомство с семьей, с заполненными анкетами кандидатов в приемные родители или патронатные воспитатели, с тем материалом, который накоплен в отделе по развитию семейных форм устройства. Это необходимо для того, чтобы как можно больше узнать об индивидуальных особенностях самих кандидатов, об особенностях их семейного уклада, о правилах, установленных в семье, о режиме дня, месте и времени работы, об интересах и многом другом. Этот материал специалист по развитию семейных форм устройства передает в отдел сопровождения, и им в дальнейшем пользуются остальные специалисты.

На этом этапе идет тесное сотрудничество специалистов отдела сопровождения со специалистами комитета по опеке и попечительству по развитию семейных форм устройства, так как именно они ведут подготовку кандидатов в «Школе приемных родителей», проводят тренинги и семинары, проводят психологическое тестирование будущих родителей, дают заключение и прогнозируют готовность кандидатов к приему ребенка.

Непосредственное знакомство с ребенком и семьей, которая решила взять к себе данного ребенка, происходит при совместном участии как специалистов отдела по развитию семейных форм, так и специалистов отдела сопровождения. Проводятся беседы с кандидатами, наблюдение за общением ребенка с кандидатом в патронатные воспитатели или приемные родители. На этом этапе специалисты отдела сопровождения налаживают доверительный контакт с кандидатами в патронатные воспитатели, приемные родители.

Кроме этого, происходит закрепление за ребенком и семьей специалистов из отдела сопровождения: педагога-психолога; социального педагога. Это делается для того, чтобы при переходе ребенка в семью на постоянное проживание замещающая семья знала, к кому в будущем они могут обратиться за помощью. Очень важно, чтобы одни и те же специалисты как можно дольше сопровождали семью, именно длительное общение специалистов с семьей помогает установлению доверительных отношений.

До помещения ребенка в семью каждый кандидат получает полную информацию о ребенке от специалистов отдела, с ними беседуют и социальный педагог, и специалист отдела по развитию семейных форм устройства, и руководитель учреждения, где находится ребенок. Доведение полной информации о ребенке до кандидата в замещающие родители – это необходимая мера при работе с замещающими семьями.

Консультации тех же специалистов по ребенку получают и специалисты отдела сопровождения, так как полученная информация помогает при планировании работы с семьей, при сопровождении ребенка и семьи, после помещения ребенка в данную семью. Она помогает решать многие проблемы в воспитании и развитии ребенка, находящегося в замещающей семье.

На основе полученных консультаций, наблюдений, бесед и после изучения индивидуального плана развития ребенка, специалистами отдела сопровождения составляется индивидуальный план развития и реабилитации ребенка в семье. В этот план входят следующие направления работы: эмоционально-психологическое, которое заполняет педагог-психолог, логопедическое – учитель-логопед; семейное – педагог-психолог. Индивидуальный план обязательно доводится до сведения замещающих родителей, так как в нем отражены основные направления работы специалистов с данным ребенком и рекомендации по воспитанию и развитию ребенка для родителей.

После заключения трехстороннего договора о передаче ребенка на воспитание в семью и оформления всех документов, сотрудниками отдела психолого-педагогического и социального сопровождения составляется текущий план сопровождения семьи и ребенка индивидуально для каждой семьи. В текущем плане сопровождения семьи отмечаются: посещение семьи, телефонные переговоры, индивидуальные беседы с патронатными воспитателями и с детьми, консультации членов замещающих семей со специалистами Центра, мониторинг развития ребенка, индивидуальные занятия с детьми. При постоянном сопровождении замещающей семьи возникают различные ситуации, требующие вмешательства специалистов, поэтому план постоянно дополняется и корректируется.

В течение первой недели проживания ребенка в семье осуществляется первый визит специалистов в семью. Социальный педагог и педагог-психолог во время визита беседуют с замещающими родителями о первых днях жизни ребенка в семье, знакомятся с бытом семьи, устанавливают контакт с другими членами семьи, с социальным окружением (по возможности).

Специалисты отдела оказывают помощь в устройстве детей в ДОО, общеобразовательные учреждения.

Профессиональное сопровождение замещающих семей – это один из важнейших этапов в работе специалистов по работе с ребенком, помещенным в семью и членами данной семьи.

В начале нашей практической работы по сопровождению посещения семьи после помещения в неё ребенка проводились по такому плану:

- в первый месяц – еженедельное общение с родителями в виде телефонных звонков, посещений семьи, индивидуальных бесед с детьми и родителями, встреч с ними;

- во второй и третий месяцы проживания воспитанника в семье – его посещение один раз в месяц либо в семье, либо в детском саду или в школе, проведение бесед, телефонных звонков, встреч, консультаций, занятий;

- в четвертый, пятый и шестой месяцы проживания воспитанника в семье – посещать его ежеквартально, проводить беседы, консультации и прочее. Далее – один раз в полугодие.

Исходя из практики нашей работы, мы сделали вывод, что необходимо ежемесячное посещение ребенка либо в семье, либо в образовательном учреждении, независимо от срока нахождения ребенка в данной семье. Например, март – посещение в семье, апрель – посещение детского сада, май – посещение в семье и т. д. Но так как при проживании ребенка в семье могут возникать непредвиденные ситуации, которые требуют непосредственного вмешательства специалистов, то за месяц может набираться несколько посещений данной семьи.

Необходимо отметить, что специалистам, закрепленным за семьей, нужно выстраивать взаимоотношения с ребенком и семьей таким образом, чтобы семья не воспринимала их как представителей контролирующих организаций, а как «друга» семьи, который хочет им помочь. Заинтересованность самих специалистов в оказании помощи семье – это одно из важных условий сопровождения семьи.

Исходя из нашей практической работы, мы пришли к выводу, что необходимо постоянное и регулярное наблюдение за ходом адаптации ребенка к проживанию в замещающей семье, в социуме, так как процесс адаптации один из наиболее кризисных и требует особо тщательного и бережного подхода к сопровождению семьи со стороны специалистов Центра. Специалисты отдела сопровождения призваны облегчить адаптационный период, сгладить острые углы

взаимодействия, позволить замещающему родителю в безопасном виде выразить свое удивление и негодование по поводу ребенка, научить членов семьи в адекватном виде выражать чувства, скорректировать ожидания от приемного ребенка.

Специалистам необходимо помнить о том, что адаптация ребенка в семье – процесс двусторонний: ребенок привыкает к семье, усваивает ее правила, нормы функционирования, а семья, в свою очередь, перестраивается, привыкает к ребенку, меняя свои правила.

Сопровождение замещающих семей требует совместного взаимодействия всех отделов Центра. Особенно ярко это взаимодействие выражено при работе с кровными семьями детей, проживающих в замещающих семьях. Совместно с отделом профилактики социального сиротства происходит организация встреч детей, проживающих в замещающих семьях с кровными родственниками. Встречи организуются по обоюдному согласию (кровных родственников и замещающих родителей) на базе Центра и в обязательном присутствии специалистов обоих отделов. Эффективность такого взаимодействия выражается в случаях перехода ребенка из замещающей семьи в кровную.

Мониторинг развития ребенка, помещенного в патронатную семью, проводится три раза в год, а для ребенка, воспитывающегося в приемной семье – один раз в год. Мониторинг проводится в виде полного обследования детей специалистами Центра. В проведении мониторинга участвуют врач-педиатр, врач-психиатр (по запросу), педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед и социальный педагог.

Методики проведения мониторинга применяются в зависимости от возраста и от выявленных проблем или нарушений в личностном развитии. Результаты мониторинга обсуждаются на консилиуме.

На основе полученных сведений консилиум специалистов обсуждает дальнейшую судьбу ребёнка и решает, подлежит ли он передаче в семью, или состояние здоровья и психологическое состояние ребёнка не позволяют этого сейчас сделать. Есть дети, которые из-за своих личностных качеств или особенностей поведения не приживутся в новой семье и хорошо себя чувствуют в среде сверстников в детском доме. В то же время есть «домашние» дети, которым противопоказано длительное проживание в детском учреждении.

Все противоречия должны быть тщательно проанализированы специалистами, прежде чем будет принято решение о дальнейшей судьбе ребёнка: будет ли он передан в приёмную семью, патронатное воспитание, опеку или усыновление или же он будет находиться в учреждении. При решении судьбы ребёнка на этом этапе важно исходить из интересов ребёнка. Для исключения субъективизма и необходима комплексная диагностика развития ребёнка.

Наиболее важным при подготовке к жизни в семье является, как показывает наш опыт, построение представлений ребёнка о своём прошлом, истории его жизни, причинах перемещения из семьи в учреждение и перспективах на будущее согласно возрасту и возможностям понимания происходящего. Главное – научить ребёнка позитивной модели поведения в семье (так как опыт отсутствует). Это необходимо сделать, чтобы дети понимали происходящие перемены в их жизни и представляли, какое их ждёт будущее. Важно объяснить им, что случилось в их жизни и почему они не могут сейчас жить со своими родителями.

Работа на этом этапе подготовки должна быть направлена на снятие естественного опасения, уменьшение чувства тревоги. Подготовка необходима ещё и потому, что в новую семью ребёнок идёт, имея прошлый, порой негативный опыт жизни в семье. Но, несмотря на это, многие хотят попасть в семью и даже просят найти им «новых» родителей.

Сопровождением детей, помещённых в замещающие семьи, мы стали заниматься сразу, как только их стали передавать в семьи. В процессе работы по устройству детей в семьи и сопровождении таких семей мы поняли, что сопровождение должно быть сконцентрировано на ребёнке. Именно ребёнок является объектом семейного устройства: это его развитие в опасности, это он перенес предательство со стороны родителей, это он должен установить связь с семьёй, ему незнакомой, это он должен жить со страхом потерять новую семью; это он должен преодолеть ситуацию тревоги, в которую его поставила жизнь.

Дети, которых мы передаём в семьи, дошкольного возраста, очень непростые, у всех них сложные недетские судьбы, негативный прошлый жизненный опыт, кроме того, у многих специфические нарушения психического развития и по 3–4 хронических заболевания. От патронатных воспитателей и приёмных родителей требуется поистине героическое терпение, умение подойти к ребёнку и «отогреть» его в буквальном смысле этого слова. Все эти факторы потребовали от нас разработки целой системы сопровождения именно ребёнка, помещённого в замещающую семью.

Список литературы

1. Алексеева Л.С. Методики адресного социального патроната: науч.-метод. пособие. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2001.
2. Лазуренко Н. В. Управление системой социальной защиты детства: муниципальный уровень: дис. ... канд. социолог. наук. – М., 2009. – 231 с.
3. Савинов Л.И. Социальная защита семьи, материнства и детства. – Саранск: Изд-во Саранского ун-та, 2004.
4. Сорокин П. Человек и общество в условиях бедствия (Фрагмент книги) // Вопросы социологии. – 1993. – №3.
5. Кладезь мудрости / сост. Б.П. Корольков. – СПб.: Лань, 1999.
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М.: Трифола, 1995.

Управленческое консультирование как проблема и перспектива совершенствования системы социального обслуживания населения

В статье исследуются проблемы и перспективы развития управленческого консультирования в системе социального обслуживания населения. Управленческий консалтинг рассматривается как перспективное направление стимулирования инновационных процессов в социальной сфере.

The article researches the problems and prospects of development of management consulting in the system of Social Services of the people. Management consulting is considered as a perspective direction to stimulate innovative processes in the social sphere.

Ключевые слова: управленческое консультирование (менеджмент – консалтинг), консалтинг, поставщик социальных услуг, система социального обслуживания населения.

Key words: management consulting, consulting, provider of social services, the system of social services of the people.

Введение в действие нового Федерального закона от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» коренным образом поменяло расстановку сил и приоритетов в системе социального обслуживания населения. Ст. 5 Федерального закона № 442-ФЗ описывает систему социального обслуживания населения следующим образом [7]:

Система социального обслуживания включает в себя:

1) федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социального обслуживания;

2) орган государственной власти субъекта Российской Федерации, уполномоченный на осуществление предусмотренных настоящим федеральным законом полномочий в сфере социального обслуживания;

3) организации социального обслуживания, находящиеся в ведении федеральных органов исполнительной власти;

4) организации социального обслуживания, находящиеся в ведении субъекта Российской Федерации;

5) негосударственные (коммерческие и некоммерческие) организации социального обслуживания, в том числе социально ориентированные некоммерческие организации, предоставляющие социальные услуги;

6) индивидуальных предпринимателей, осуществляющих социальное обслуживание.

Также в законе введено новое понятие «поставщик социальных услуг» – юридическое лицо, независимо от его организационно-правовой формы, и (или) индивидуальный предприниматель, осуществляющие социальное обслуживание [7], в число которых входят и бюджетные учреждения социального обслуживания граждан, учредителем которых является субъект Российской Федерации – город Санкт-Петербург. В новых условиях данным организациям придется доказывать свою компетентность и конкурентоспособность, а следовательно, профессиональные знания, навыки и умения специалистов, работающих в данной системе, выходят на первый план. Только активная позиция и заинтересованность административно-управленческого аппарата в применении системы управленческого консалтинга в учреждении позволит стать организации ведущей на рынке социальных услуг. Управленческое консультирование может стать одной из форм активизации инновационного процесса в организации, так как позволит определить наиболее востребованные на текущий момент социальные услуги и направить все материальные и человеческие ресурсы учреждения на развитие и внедрение данных услуг с применением новейшего оборудования и технологий.

Управленческое консультирование.

Определение и содержание

Определяя понятие «управленческий консалтинг (консультирование)», мы столкнемся с большим количеством определений только при рассмотрении четырех учебных пособий по данной дисциплине таких российских авторов, как: Г.А. Васильев и Е.М. Деева, Ю.Н. Лапыгин, Г.И. Маринко (использует также понятие «менеджмент – консалтинг») и Т.Е. Цыцарова, можно увидеть различные варианты и подходы к определению данного термина. Рассматривая эти определения, можно заметить, что в них особо подчеркиваются следующие признаки управленческого консультирования:

- консультирование – вид деятельности;
- консультанты – профессионально подготовленные специалисты;
- методы услуги – план действий, позволяющий сформировать программу действий с использованием инноваций;
- этапы услуги: диагностика, анализ, практические рекомендации, помощь в реализации практических рекомендаций;

- итог услуги – решение проблем клиента.

Следовательно, выберем одно из них, например, определение из учебного пособия Г.А. Васильева, с точки зрения автора статьи наиболее точно характеризующее суть управленческого консультирования. Управленческое консультирование (менеджмент – консалтинг (в пер. с англ. management consulting) означает управленческое консультирование) – это услуги, оказываемые независимыми и профессионально подготовленными специалистами (одним или несколькими консультантами), чтобы помочь руководителю в организации диагностики, анализе и практическом решении управленческих и производственных проблем [1, с. 17]. В этом же учебном пособии дается и определение консалтинга.

Консалтинг (в пер. с англ. consulting означает консультация) – это вид интеллектуальной деятельности, основная задача которого заключается в анализе, обоснования перспектив развития и использования научно-технических и организационно-экономических инноваций с учетом предметной области и проблем клиента [1, с. 17].

Такие авторы, как Ю.Н. Лапыгин и Т.Е. Цыцарова включают управленческий консалтинг в состав деловых услуг, а Г.А. Васильев, Е.М. Деева и Г.И. Маринко выделяют управленческое консультирование в отдельный блок, имеющий тесные взаимосвязи с другими видами профессиональных услуг, такими как [3, с. 21–28]:

- аудит – независимая проверка бухгалтерской (финансовой) отчетности клиента и экспертная оценка (заключение) с целью установления ее достоверности, правильности и соответствия финансово-хозяйственных операций общепринятым стандартам;
- бухгалтерское обслуживание – услуги, оказываемые клиенту внешними по отношению к нему бухгалтерскими фирмами;
- юридические услуги – услуги как в форме юридического консалтинга, т. е. в форме советов, так и в форме непосредственного ведения дел своих клиентов;
- инжиниринг – инженерная подготовка и обеспечение процесса производства, строительства и эксплуатации разного рода объектов;
- реклама и отношения с общественностью – деятельность по созданию в общественном сознании положительного и специфического образа (имиджа) товара или фирмы;
- тренинг – передача знаний и информации о принятии решений;
- деловая информация – вид услуг, заключающийся в предоставлении экономической, технической, юридической и другой информации по заказу клиента, публикация пособий, статей, справочников и т. д.);
- рекрутмент – услуги по подбору и оценке кадров;

- обеспечение информационными технологиями – консалтинг в области информационных технологий и информационные услуги, разработка и внедрение информационных систем;
- инвестиционные услуги – деятельность кредитно-финансовых институтов (инвестиционных банков и компаний) по купле-продаже ценных бумаг;
- лоббирование – форма легального воздействия на органы государственной и местной власти для создания оптимальных условий деятельности фирмы.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что четкого понятия составляющих частей управленческого консультирования на сегодняшний день нет, но тем не менее можно сказать, что управленческий консалтинг вполне сформировавшееся направление, находящееся на первом месте в десятке самых востребованных услуг консалтинга России по мнению специалистов экспертно-аналитической и информационно-рейтинговой компании «ЮНИПРАВЭКС» [5].

Необходимость применения управленческого консультирования

Учитывая, что рынок социальных услуг – это достаточно молодой и развивающийся сектор услуг, вполне резонно предположить, что формирование профессионального кадрового состава системы социального обслуживания населения – это вопрос длительный и затратный как в финансовом, так и во временном плане. Ждать профессиональных кадров здесь и сейчас – это утопия, так как профессия «социальный работник» вошла в тарифно-квалификационный справочник только в 1991 г., а профессиональный стандарт «специалист по социальной работе» утвержден относительно недавно приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 октября 2013 г. № 571н. Поэтому руководители и специалисты системы социального обслуживания населения всех уровней в своей работе испытывают профессиональный и научный «голод», а следовательно, не избегают типичных ошибок, обозначенных в перечне профессора Академии народного хозяйства, директора Центра управленческого консультирования Аркадия Пригожего [3, с. 105]:

- неготовность перейти от модели управления «приказ – исполнение» к модели управления «согласование интересов» (работа в команде);
- информационная закрытость. Многие руководители считают, что большинству подчиненных не нужно знать, зачем они что-то делают;
- культ материального стимулирования, сведение всей мотивации к доплатам, премиям, бонусам, нежелание включать более сложную мотивацию персонала;

- заниженная оценка потенциала работников;
- скупость на похвалы;
- несоответствие слов и поведения руководителя;
- постоянная угроза увольнений;
- ориентация не на профессионалов, а на лояльных людей;
- информационная алчность. Глава компании начинает тратить силы и время не на управление, а на выведывание несущественных для его работы подробностей;
- необоснованная доверчивость и необоснованные подозрения;
- нежелание или неумение четко формулировать задачи;
- невыполнимые и бесполезные задания. Привычка назначать нереальные, так называемые мобилизационные сроки выполнения заданий – это один из серьезных демотивирующих факторов;
- привлечение сотрудников к не свойственной им деятельности;
- необязательность;
- перегрузка лучших работников по принципу «грузить на того, кто везет».

Таким образом, совершенно очевидно, что руководитель, болеющий за результат своего дела, будет искать пути повышения своей квалификации и квалификации специалистов, работающих в его подчинении в различных областях деятельности, например: в области совершенствования организационных структур, создания мотивационных систем управления персоналом, эффективного управления продажами услуг, кадрового потенциала и формирования организационной культуры, стратегического и операционного планирования, финансового менеджмента и бюджетирования, а все вместе это и есть управленческое консультирование.

Перспективы совершенствования системы социального обслуживания населения

Развитие социальной сферы является одной из основных задач Российского государства, которая ежегодно декларируется в Посланиях Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации [4]. Также перед системой социального обслуживания населения поставлена задача на активное внедрение инноваций, что позволило бы значительно улучшить качество услуг, предоставляемых населению, сократить сроки их предоставления, обеспечить обратную связь в отношении контроля своевременности и качества, а также повысить их доступность. Выполнение поставленных задач требует квалифицированного подхода, следовательно, необходим эффективный инструмент – управленческий консалтинг, активное внедрение которого позволило бы провести переподготовку и повышение квалификации кадрового состава всех структур, входящих в систему социального обслуживания населения.

По своей сути управленческое консультирование решает следующие задачи:

- системно подходит к решению вопросов, связанных с подготовкой квалифицированных специалистов;
- применяет систему управления знаниями (управление знаниями – это процесс использования того, что известно людям, на новом уровне с целью наращивания потенциала компании [3, с. 325]);
- постоянно находится на переднем крае технического прогресса;
- по вопросам управления – в курсе последних инноваций и достижений;
- выходит за пределы управления и занимается вопросами методик и технологий, систем взаимодействия и связи;
- стремится к разработке критериев и обеспечению контроля качества;
- поощряет развитие активной позиции и участие клиентов в выполнении заданий, развитию у них собственных навыков решения проблем.

Авторы рассмотренных учебных пособий отмечают следующие особенности управленческого консультирования:

- Г.А. Васильев, Е.М. Деева уделяют внимание инноватике, которая, по их мнению, имеет следующую характеристику в контексте управленческого консультирования: «Инноватика, объединяющая усилия различных специалистов (экономистов, философов, инженеров, социологов, психологов, юристов), и управленческое консультирование по сути своей неотделимы друг от друга, поскольку консультирование – это обеспечение инновационного процесса» [1, с. 213].

- Ю.Н. Лапыгин считает, что большую роль в управленческом консультировании играет понятие системности, так как «системность управленческого консультирования заключается в анализе организации как целого образования, взаимодействующего с внешней средой, состоящего из элементов, определенным образом связанных между собой» [2, с. 14].

- Г.И. Маринко в своих трудах отмечает, что: «...вопрос о готовности к использованию услуг консультантов – это общий вопрос готовности рынка к переходу на профессиональное ведение бизнеса» [3, с. 105]. При этом большое внимание он уделяет процессу управления знаниями: «управление знаниями – это не просто отдельный продукт, а стратегия предприятия, направленная на организацию управленческих действий на базе всех информационных ресурсов фирмы» [3, с. 318].

- Т.Е. Цыцарова считает управленческое консультирование особой сферой услуг, играющей большую роль в подготовке кадров, исходя из того, что «изучение управленческого консультирования

является актуальным, так как приобретает важное значение, превращаясь в необходимый предмет базовой теоретической и практической подготовки»[6, с. 60].

Следовательно, несмотря на схожесть позиций по составляющим частям и содержанию управленческого консультирования, каждый из авторов делает акцент на каком-то важном для него свойстве управленческого консультирования, что позволяет нам шире взглянуть на определение управленческого консалтинга.

Резюмируя все вышесказанное, попытаемся дать свое определение управленческого консультирования в системе социального обслуживания населения.

Управленческое консультирование в системе социального обслуживания населения – это вид деятельности, направленный на внедрение инновационных процессов и повышение квалификации специалистов системы социального обслуживания населения, включающий в себя диагностику и анализ проблемы специально подготовленными профессиональными консультантами с последующими рекомендациями и помощью по решению поставленных задач.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: только активно пропагандируя управленческий консалтинг в системе социальной защиты населения и приучая специалистов к постоянному непрерывному процессу обучения и повышения своей квалификации, можно в кратчайшие сроки решить задачи, поставленные перед социальной сферой Правительством Российской Федерации. Одной из важнейших задач является обеспечение внедрения инновационных технологий и, как следствие, высокий экономический и социальный эффект от работы данной отрасли.

Список литературы

1. Васильев Г.А., Деева Е.М. Управленческое консультирование: учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 255 с.
2. Лапыгин Ю.Н. Управленческое консультирование: учеб. пособие – 2-е изд., перераб. и доп. – Владимир: ВГПУ; ВИБ; ВлГУ. – 187 с.
3. Маринко Г.И. Управленческий консалтинг: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 381 с.
4. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации от 4 декабря 2014 г. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173>
5. Цивилизованный рынок консалтинговых услуг в России: новые тренды развития и перспективы глобального сотрудничества: аналит. исслед.: – URL: <http://www.unipravex.ru/category/konsalting/>
6. Цыцарова Т.Е. Управленческое консультирование: текст лекций. – Ульяновск: УлГТУ, 2009. – 63 с.
7. Федеральный закон от 28.12.2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания в Российской Федерации». – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/30/socialka-dok.html>

С. И. Черноморченко

**Использование инновационных технологий
в процессе формирования готовности женщин-руководителей
к управлению организацией сферы туристического бизнеса
в условиях кризиса**

Цель статьи – изучить воздействие инновационных методов обучения (кейс-метода) на формирование управленческих навыков женщин-руководителей организацией сферы туристического бизнеса. В статье рассматривается опыт автора по формированию готовности женщин-руководителей к эффективному управлению туристической организацией в условиях кризиса. Полученные результаты показали увеличение количества инновационно действующих руководителей туристического бизнеса, что отразилось и на финансовых результатах вверенных им компаний. Данное исследование может быть продолжено с целью совершенствования процессов антикризисного управления.

The purpose of this article – to study the impact of innovative teaching methods (case-method) on the formation of managerial skills of women leaders organizing the tourism business. In the article the author's experience on formation of readiness of women rukovoditeley to the effective management of tourism organization in crisis. The results showed an increase in the number of active innovation leaders tourism business, which was reflected in the financial results of the companies entrusted to them. This research may be continued in order to improve crisis management processes.

Ключевые слова: антикризисное управление, управление организацией сферы туристического бизнеса, кейс-метод, творческая активность.

Key words: crisis management, organization management of the tourism business, the case method, creative activity.

В современной российской экономике одной из наиболее важных является проблема предотвращения банкротства предприятий различных сфер деятельности. Эта проблема появилась потому, что значительное количество малых предприятий, к которым можно отнести значительную часть организаций, руководимых женщинами-предпринимателями, испытывают определенные финансовые трудности, а многие либо находятся на стадии банкротства, либо стали банкротами. Традиционные методы управления в подобных ситуациях чаще всего не дают ярко выраженного экономического эффекта, потому что они направлены на управление предприятиями, имеющими на существующем рынке устойчивые позиции. В этой си-

туации актуальными являются проблемы обоснования и активного внедрения в практику работы современных организаций таких форм и методов управления, применение которых способствовало либо предотвращению кризисных ситуаций, либо создавало действенную программу оздоровления деятельности [1]. Подобная система мер определяется как антикризисное управление (антикризисный менеджмент), и, как демонстрирует практика внедрения таких действий, она может оказать предприятиям помощь по выходу из кризисной ситуации.

Традиционно антикризисное управление должно решать разно-сторонние задачи, главной целью его является поддержание ста-бильного положения предприятия на рынке и сохранение финансовой устойчивости. Подобный вид управления применяет та-кие управленческие и финансовые механизмы, которые способ-ствуют выходу предприятию из кризиса с минимальными потерями. Следует учитывать, что для успешной работы предприятия в усло-виях кризиса требуется не только высокий профессионализм руко-водителя, связанный с умениями, необходимыми для реализации принципов антикризисного управления (умение ставить перспектив-ные задачи, рационально планировать работу, четко распределять функции и обязанности, продуманно мотивировать сотрудников и т. д.), но и умения, связанные с коммуникативной функцией (умение устанавливать продуктивные контакты с сотрудниками, контролиро-вать эмоции, эффективно воспринимать собеседника, владеть письменной и устной речью и т. д.). Руководитель в условиях анти-кризисного управления должен обладать и инновационным мышле-нием, так как внедрение инноваций и использование их помогает, как показывает деятельность многих предприятий, адаптировать ор-ганизацию к изменяющимся запросам рынка и позволяет повысить конкурентоспособность организации [3]. В связи с этим представля-ется важным формировать у руководителя современного бизнеса творческой активности, способствующей разрешению многих орга-низационных проблем в условиях кризиса.

В своем исследовании и практической работе по использо-ванию инновационных технологий в процессе формирования готовно-сти к управлению организациями в условиях кризиса мы акцентировали внимание на деятельности женщин-предпринимателей, руководителей предприятий сферы туристиче-ского бизнеса Тюменского региона. В результате анализа работы организаций туристического бизнеса, руководимых женщинами, и данных статистических документов по туристической деятельности региона было выявлено стойкое снижение, по сравнению с анало-гичными периодами прошлых лет, финансовых показателей, что свидетельствует о кризисной ситуации в данной сфере деятельно-

сти. Для выхода из сложной кризисной ситуации нами были разработаны пути совершенствования антикризисного управления организациями туристического бизнеса, при этом одним из аспектов программы стало формирование творческой активности у руководителей данных организаций. Следует отметить, что женщины-предприниматели в своей управленческой практике эффективно используют особое поведение, в котором наблюдается отход от рационализма, реализуются собственные, порой уникальные технологии, часто привлекаются к управленческой деятельности природные качества, которые не всегда используются мужчинами-руководителями в процессе управления фирмой [6]. В процессе наблюдения и проводимых опросов нами выявлено, что женщины-руководители организаций туристического бизнеса готовы к нестандартным решениям, трудоспособны, обладают хорошей интуицией, коммуникабельны, способны оказать работнику организации моральную поддержку в сложной ситуации кризиса.

Исходя из теории личности по К. Платонову, мы воспринимаем определение «творческая» как определенная направленность личности, а категория «активность» – как степень её выраженности [4]. Творческая активность (в дальнейшем – ТА) как целостное образование выступает в сочетании двух аспектов: внешнего (отношение к различным видам деятельности) и внутреннего (свойства и качества личности, необходимые для осуществления этой деятельности на творческом уровне) [5, с. 91]. ТА воспринимается как устойчивое личностное образование динамического характера, как интегральное качество личности, состоящее из комплекса эмоциональных, интеллектуальных, характерологических свойств, помогающих руководителю бизнеса проявлять творчество в любом виде деятельности, даже в самых сложных условиях реализации какой-либо деятельности [5, с. 91]. В процессе проведения разных видов опроса, наблюдения, рейтинга экспертов нами были определены следующие критерии творческой активности женщин-руководителей организаций сферы туристического бизнеса Тюменского региона:

- склонность к интерпретации управленческих проблем в организациях сферы туристического бизнеса;
- способность к постановке творческой задачи в деятельности туристических фирм в условиях кризиса;
- творческая самостоятельность в выполнении действий, связанных с профессиональной деятельностью в сфере туризма [3, с. 92].

В экспериментальной работе по выявлению уровня творческой активности женщин-руководителей сферы туристического бизнеса были проинтервьюированы 66 женщин-руководителей организаций туристического бизнеса крупных городов Тюменской области (Тю-

мень, Ишим, Ноябрьск, Салехард). В результате нашего изучения деятельности женщин-руководителей были определены три уровня творческой активности: высокий, средний, низкий. В основу характеристики каждого уровня была положена идея их соответствия предложенным критериям ТА. Одни из уровневых характеристик демонстрируют полную сформированность определенного качества творческой личности, другие показывают частичную сформированность, третьи указывают на несформированность определенного уровня творческой активности. Было выявлено, что женщины-руководители с низким уровнем творческой активности не находили способы разрешения кризисных ситуаций, руководимые ими туристические фирмы демонстрировали снижение основных финансовых показателей деятельности. Причем 95 % женщин-руководителей с низким уровнем творческой активности не хотели бы менять сферу деятельности, готовы были к развитию и самосовершенствованию, к личностному и профессиональному росту, но не представляли, как подобную готовность реализовать в сложной ситуации кризиса.

В проведении занятий по формированию творческой активности женщин-руководителей организаций туристического бизнеса мы использовали разнообразные инновационные методы: метод синектики, метод фокальных объектов, метод «шести шляп», метод метафорической игры и в качестве основного метода – метод анализа кейсов. Специфика реализации данного метода состоит в том, что учебный материал следует преподносить обучаемым в виде определенных микропроблем, обязательно связанных с практической деятельностью в области туризма (материал для составления кейсов нами был взят из документов действующих организаций туристического бизнеса Тюменского региона, причем важно было в анализируемых ситуациях показать организации с разной степенью эффективности в условиях кризиса). В процессе реализации метода анализа кейсов знания приобретаются в результате активной исследовательской и творческой деятельности обучаемых по разработке решений рассматриваемых ситуаций в организациях сферы туристического бизнеса [3]. В содержании представляемых для анализа ситуаций показывалось, что в управленческой практике туризма действует множество факторов, событий, возникающих как в результате различных комбинаций внутренних взаимосвязей элементов организации, так и в результате определенного воздействия внешней среды (политические и экономические факторы) [2]. Эффективность организаций туристического бизнеса в предлагаемых для анализа ситуациях демонстрировалась с различных сторон: формирования затрат, планирования объема услуг, прибыли, умений продуктивно работать с клиентами и др. При современных условиях хозяйствования

ния важен и учет целей и интересов всех субъектов, непосредственно связанных с работой организации сферы туристического бизнеса: потребителей, конкурентов, поставщиков туристических услуг и т. д. [2, с. 12]. Важно, чтобы используемый для анализа ситуаций практический материал содержал всю необходимую информацию для разрешения той или иной проблемы (в противном случае решение будет односторонним). Следует отметить, что для формирования готовности женщин-руководителей работать в условиях кризиса важен, по нашему мнению, анализ тех ситуаций, которые дают несколько вариантов возможных ответов. Поэтому в разработке ситуаций для творческого осмысления обучаемыми мы учитывали и мнение российских исследователей по проблемам антикризисного управления организациями сферы туристического бизнеса, что не существует общей «идеальной» модели управления организациями туристического бизнеса: каждая из организаций должна искать собственную модель поведения и управления в условиях постоянно меняющейся среды. Выбор управленческой модели организации туристического бизнеса определяют следующие факторы: виды предлагаемых услуг; характер среды, в которой действует туристическая организация; размер фирмы и т. д. [2, с. 15]. Подобная «индивидуальная» модель деятельности организаций сферы туристического бизнеса требует от руководителя умения творчески анализировать постоянно меняющиеся ситуации во внешней среде, разрабатывать инновационные способы их разрешения.

В проведении занятий с женщинами-руководителями организаций сферы туризма, мы учитывали, что кейс-метод как технология помогает решать следующие задачи, важные для современного специалиста, работающего в условиях меняющейся внешней среды: глубокое овладение навыками и приемами всестороннего анализа проблемных ситуаций; совершенствование умений нахождения дополнительной информации, необходимой для тщательного изучения существующей ситуации; формирование навыков применения теоретических знаний для анализа современных проблем деятельности организаций сферы туризма; четкое представление своеобразия принятия решения в ситуации неопределенности и т. д. [4]. При применении данного метода необходимо учитывать, что, во-первых, кейс должен соответствовать целям обучения руководителей туристических организаций; во-вторых, кейс должен быть связан с реальной профессиональной деятельностью в сфере туризма; в-третьих, задание кейса должно быть сформулировано таким образом, чтобы можно было использовать разные пути для поиска вариантов решения сложных проблем, возникающих в деятельности организации [5]. На наш взгляд, важно, что кейс-технология формирует не только творчески активного профессионала, но и специали-

ста, который в последующей деятельности сможет верно воспринимать и оценивать трудности в процессе решения той или иной управленческой задачи в разных условиях деятельности организации сферы туризма, и, самое главное, преодолевать их [5]. Кейс-метод, по нашему мнению, учит женщин-руководителей туристических организаций доказывать свою управленческую позицию, предлагать креативные идеи и разрабатывать инновационные цели в развитии туристического бизнеса в условиях кризисной ситуации. Данная технология помогает, по нашему мнению, контролировать собственные эмоции и психологически верно организовывать процесс коммуникации с другими людьми (поставщиками туристических услуг, клиентами и т. д.), что важно для современного профессионала сферы туристической деятельности, работающего в условиях нестабильности внешней среды. Не менее важно для обучения руководителей организаций сферы туризма и то, что кейс-метод помогает установлению взаимопонимания между участниками процесса обучения, учит ценить разные точки зрения на разрешение той или иной управленческой проблемы и по возможности интегрировать их – все эти аспекты необходимы для эффективной работы в условиях кризиса [4]. Из практики проведения кейс-методов на курсах переподготовки женщин-руководителей организаций сферы туристического бизнеса было выявлено, что в ходе проведения подобных занятий важна и психологическая подготовка самого преподавателя. Преподаватель должен быть не просто транслятором определенной информации, он должен акцентировать свое внимание прежде всего на формирование творческой активности слушателей курсов переподготовки. Кроме того, как показывает наш опыт, при проведении подобной формы работы преподаватель должен уметь выявлять личностные и профессиональные качества обучаемых (женщин-руководителей) для оказания эффективной помощи в разрешении сложных проблем, возникающих в процессе проведения занятий.

Экспериментальная работа по формированию готовности женщин-руководителей организаций сферы туристического бизнеса к управлению в условиях кризиса нами осуществлялась в течение 2015–2016 гг. Данная работа проходила в три этапа: на первом этапе была проанализирована деятельность 66 женщин-руководителей организаций туристического бизнеса Тюменского региона. Было выявлено, что во всех организациях, которыми руководили обучаемые, произошло снижение эффективности деятельности: отмечено резкое ухудшение всех финансовых показателей, что подтверждает наличие кризисного состояния туристических предприятий, и, как следствие, необходимость разработки и реализации антикризисных мер. В результате проведенного анкетирования и наблюдения за деятельностью организаций было отмечено разные уровни творче-

ской активности у женщин-руководителей: к высшему уровню были отнесены 5 %; к среднему – 50 %, к низшему – 45 %. Второй этап представлял собой систему практических занятий по формированию творческой активности женщин-руководителей с целью повышения эффективности деятельности в условиях кризиса туристической отрасли. На втором этапе обучаемые коллективно сформулировали основные направления организаций туристического бизнеса с использованием инновационной составляющей: формирование и внедрение в практику инновационных туристических продуктов; активное использование новых интеллектуальных знаний (материалов) для предоставления туристических услуг; освоение новых рынков туристических услуг и т. д. [2, с. 18]. На этом же этапе началось внедрение предложенных инновационных направлений в деятельности организаций, руководимых обучаемыми. В середине второго этапа (три месяца работы) нами было отмечено изменение в уровнях ТА – к высшему уровню творческой активности были отнесены – 8 %; к среднему – 55 %; к низшему – 37 %. На третьем этапе происходила дальнейшая работа по изучению ситуаций, а также анализировались проблемы, возникающие в туристических организациях в процессе реализации основных инновационных направлений. Было выявлено и улучшение финансовых показателей деятельности большинства организаций (85 %), что позволило сделать вывод, что повышение уровня творческой активности руководителя имеет непосредственное влияние на качество принимаемых управленческих решений в условиях кризиса. В конце завершающего этапа работы было выявлено, что произошло изменение в уровнях ТА обучаемых – к высшему уровню творческой активности были отнесены – 15 % участниц экспериментальной работы; к среднему – 60 %; к низшему – 25 %.

По завершению проведения курсов по переподготовке женщин-руководителей организаций сферы туристического бизнеса Тюменского региона было выявлено, что у 36 % слушателей изменился уровень удовлетворенностью профессией с 0,45 до 0,61 (при расчете индекса удовлетворенности профессией использовалась методика, разработанная Н.В. Кузьминой [5]). Повышение индекса удовлетворенности деятельностью может стать основой как для формирования творческого отношения к процессам управления, так и для профессионального развития женщины-руководителя туристического бизнеса. В процессе работы на курсах по формированию готовности к работе в кризисных условиях было установлено, что при обучении с активным использованием кейс-метода в начале обучения выявлено 32 % слушателей с готовностью творчески решать сложные управленческие проблемы; по завершению курсов повышения квалификации – 58 %. Подобные результаты подтвер-

ждают важность применения инновационных технологий, в частности кейс-метода, в процессе формирования творчески мыслящего руководителя организации сферы туристического бизнеса. По нашему мнению, инновационное мышление в определенной степени может повысить и качество управленческих решений, принимаемых на разных уровнях в сложных современных условиях существования организаций сферы туристического бизнеса. Как показывает практика, кейс-метод способствует развитию умений руководителя моделировать сам процесс принятия управленческих решений по организации эффективной деятельности в сфере туризма в условиях кризиса, помогает разрабатывать инновационные предложения по совершенствованию механизма предоставления туристических услуг населению.

Список литературы

1. Балашов А.А. Антикризисное управление предприятиями сферы туристско-рекреационных услуг: автореф. ... канд. эконом. наук. – М., 2007. – 27 с.
2. Исмиева Р.Т. Управление эффективностью функционирования организацией туристического бизнеса: автореф. ... канд. эконом. наук. – Махачкала, 2011. – 28 с.
3. Лунгу А.Г. Трещевский Ю.И., Сысоева Е.Ф. Антикризисное управление предприятием в экономике потребления // Регион. – 2013. – № 3 (22). – С. 115–120.
4. Черноморченко С.И. Инновационные технологии формирования креативности в процессе преподавания «Теории менеджмента» // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 12-й междунар. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Ч. 2. – С. 99–103.
5. Черноморченко С.И. Роль инновационных технологий в формировании творческой активности студентов направления «Менеджмент» // Инновации в науке: материалы IX междунар. заоч. конф. – Новосибирск: Сибир. ассоц. консультантов, 2012. – С. 89–97.
6. Черноморченко С.И. Особенности реализации творческой активности в женском бизнесе // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – Ч. 3. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2014. – С. 314–320.

УДК 378.01 (477) «1976/2013»

Н. С. Васинева

Обоснование критериев анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине (последняя четверть XX – начало XXI века)

В статье раскрыто содержание понятий «критерии», «показатели» и «развитие». Проанализированы работы ученых, в которых рассматриваются требования к формированию комплекса критериев, их основные функции в педагогических исследованиях. Выделены критерии и показатели анализа и оценки развития образования, педагогической мысли и теории. На основе этого анализа предложен комплекс критериев и показателей для анализа и оценки уровня развития теории управления высшими учебными заведениями (последняя четверть XX – начало XXI в.) в Украине. Автор подчеркивает, что проведение обоснованных историко-педагогических исследований позволяет оценить состояние теории управления высшими учебными заведениями на основных этапах ее становления, определить перспективные направления ее дальнейшего развития и способствовать созданию эффективной модели управления высшими учебными заведениями, которая основывается на принципах современного научного менеджмента.

The article reveals the meaning of the notions „criteria”, „index” and „development”. The works of scientists, which examine the requirements for the formation of criteria complex, their main functions in pedagogical research, are analyzed. Criteria and indexes from the analysis and evaluation of education development, educational thought and theory are determined. A set of criteria and indicators for the analysis and evaluation of development level of higher education institutions’ management theory (the last quarter of XX – beginning of XXI century) in Ukraine based on this analysis is suggested. The author notes that conduction of reasonable historical and educational researches allows to evaluate the state of higher education institutions management theory on the main stages of its development, identify perspective directions of further development and promote the creation of efficient model of higher education institutions management, based on the principles of modern scientific management.

Ключевые слова: система, методология, критерии, показатели, развитие, теория управления, высшее учебное заведение.

Key words: system, methodology, criteria, indicators, development, management theory, a higher education institution.

Постановка проблемы. Проблема качества научно-педагогических исследований – одна из кардинальных методологических проблем педагогической науки. В современных условиях она приобретает первостепенное значение. Необходимость анализа и оценки тенденций развития науки, качества выполнения исследований предопределяется и самой сложностью развития науки, ее противоречивостью, наличием многочисленных точек зрения, разных научных школ и подходов [3]. Новые научные достижения основываются на уже полученных знаниях, поэтому объективная оценка достигнутого является условием дальнейшего развития науки. Теория управления высшими учебными заведениями является сложным и многогранным явлением. Главными требованиями к оценке состояния развития теории управления является комплексный характер, систематичность, ориентированность в будущее, научная обоснованность.

Общеизвестна закономерность зависимости развития педагогической науки от состояния ее рефлексии. Рефлексия состояния теории управления высшими учебными заведениями должна быть научно обоснованной, ориентированной в будущее и определять задачи на будущее, иначе она не имеет смысла.

Главную роль в обеспечении этого требования играют критерии оценки состояния теории управления высшими учебными заведениями. Они должны отражать методологический подход к анализу науки, характеризовать направленность такого анализа и определять методы получения необходимой информации.

Поэтому насущной потребностью стала разработка, обоснование и использование в ходе исследования системы критериев анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине последней четверти XX – начала XXI в.

Анализ исследований и публикаций. Методологические проблемы управления учебным заведением рассматриваются в трудах Ю. Конаржевского, В. Кричевского, В. Маслова, Т. Шамовой, Е. Хрыкова и других исследователей. Исследования по проблемам управления учебными заведениями и истории развития педагогической науки и системы образования рассмотрены в трудах А. Адаменко, В. Сухомлинского, В. Бондаря, В. Курила, В. Пикельной, Е. Хрыкова и Т. Шамовой. В работах А. Адаменко, А. Димитриева, В. Гинецинского, С. Гончаренка, В. Курила, Е. Хрыкова и А. Шевченко обоснованы требования к разработке комплекса критериев для оценки развития системы образования, педагогической мысли и теории. Исследований проблемы обоснования критериев анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине последней четверти XX – начале XXI в. еще не осуществлялось.

Целью статьи является обоснование критериев анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине (последняя четверть XX – начало XXI в.).

Изложение основного материала. Теория управления высшими учебными заведениями является сложной системой, которая находится в постоянном развитии. На основе анализа литературы и обобщения взглядов ученых мы пришли к выводу, что теория управления высшими учебными заведениями – это комплекс теоретических положений, законы и закономерности, принципы и методы осуществления управленческой деятельности, раскрывающие сущность, содержание и специфику управления высшими учебными заведениями.

Развитие теории управления высшими учебными заведениями направлен непосредственно на эффективность управления образовательным учреждением и качество высшего образования. Итак, логика нашего исследования предполагает раскрытие понятия «развитие». Большинство ученых рассматривают развитие как процесс и результат изменений. Такие ученые, как А. Аверьянов, Б. Грушин, Б. Кедров, В. Столяров, Ф. Шмидт, отмечают, что исследование процессов изменений является одним из важнейших компонентов современного научного познания [4, с. 29]. Наряду с этим, в работе В. Столярова обосновано, что исследование процесса изменений обязательно предполагает анализ того, что меняется. Выяснение сущности процесса изменений предопределяет установление предмета, который меняется, и что именно происходит с ним в процессе перемен. При этом необходимо различать сущность изменений, причины и механизм протекания изменений [11, с. 132].

В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры. Е. Хриков определяет, что об уровне развития науки свидетельствуют: уровень разработанности понятийно-терминологического аппарата, наличие выявленных законов, закономерностей, принципов, правил, условий; разработанность научных концепций; накопление эмпирических фактов; наличие научных теорий, которые включают в себя все предыдущие составляющие научного знания [7, с. 99–100].

Этапность развития и определение составляющих теории управления высшими учебными заведениями необходимо рассматривать как процесс, который происходит в определенный период времени, отражает сущность исследуемого явления и подлежит изменениям. Следовательно, развитие теории управления высшими учебными заведениями в Украине последней четверти XX – начала XXI в. свидетельствует следующее: развитие понятийного аппарата; появление новых идей и теорий; научное обоснование концепции, теории управления; мировое признание ее теоретических достиже-

ний; разработка многовариантных путей решения управленческих проблем; развитие технологий педагогических исследований, связь исследований с потребностями практики; рост числа управленческих изданий, коллективных комплексных тем исследования, количества ученых, специализированных советов по защите диссертаций; соответствие теории управления высшим учебным заведением в Украине прогрессивным мировым тенденциям теории управления учреждением образования.

Таким образом, для обеспечения глубокого и объективного научного анализа развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине (последняя четверть XX – начало XXI в.) необходима обоснованная система критериев этого анализа. Итак, как методологический подход к анализу развития теории управления высшими учебными заведениями нами используется критериально-комплексный подход, который позволяет увидеть уровень развития теории управления высшим учебным заведением.

Выделение четких критериев является одним из требований к методологии педагогических исследований [5]. В энциклопедических словарях понятие «критерий» – это признак, по которому можно судить о чем-либо, мерило для определения, оценки предмета или явления; основание для оценки или классификации чего-либо [1, с. 8]. В педагогической теории под понятием «критерий» понимают объективный признак, с помощью которого осуществляется сравнительная оценка исследуемого явления, степени развития его у разных обследованных лиц или совокупность таких качеств явления, отражающих его существенные характеристики, и именно поэтому подлежат оценке [2]. Критерии предстают соответствующим индикатором, на основании которого оценивается динамика и результативность экспериментального исследования. С помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны представать в единстве с количественными. При этом качественные критерии значительно менее определены. К ним можно отнести, например, положительную или отрицательную оценку научной деятельности. Примером количественных показателей качества научной деятельности может представляться количество публикаций.

Понятие критериев рассматривалось многими авторами, которые определяли его как основной признак, на основе которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Но не все признаки нужно классифицировать как критерии, а только те, которые отвечают определенным требованиям. Критерии должны удовлетворять следующие требования: быть объективными, т. е. отражать признаки, присущие исследуемому предмету независимо от воли и сознания субъекта; нужно, чтобы критерии содержали в себе существенные признаки предмета; в-третьих, благодаря суще-

ственности эти признаки должны характеризовать определенный предмет или явление; в-четвертых, несомненно, характерным признаком критерия является его повторяемость [9, с. 179].

В свою очередь, показатели – это наглядные данные о результатах какой-либо работы, какого-то процесса; явление или событие, на основании которых можно делать выводы о ходе какого-либо процесса [10], данные, свидетельствующие о развитии и ходе чего-нибудь [8]. Показатель характеризует отдельные свойства и качества, их накопление создает базу для оценки исследуемого объекта. Обычно критерий возникает по отношению к показателю как общее к частному и содержит целую группу показателей, характеризующих объект с количественной и качественной стороны.

В. Курило обосновал основные требования к разработке комплекса критериев для оценки развития системы образования и педагогической мысли. Следовательно, критерии должны быть такими: отражать существенные характеристики системы образования и педагогической мысли; отражать не отдельные характеристики, а всю совокупность существенных характеристик системы образования, обеспечивать их многомерный анализ и оценку; составлять теоретически и логически обоснованную систему взаимосвязанных характеристик системы образования; должны давать возможность оценить как процесс развития системы образования, так и его текущие и конечные результаты; при разработке системы критериев надо учитывать основные существующие подходы к анализу историко-педагогических явлений; формулируя критерии, нужно учитывать возможность получения необходимой для оценки того или иного явления информации; система критериев должна быть проверенной на практике и можно было бы применить их для оценки подобных историко-педагогических явлений [6, с. 35–36].

В свою очередь, Е. Хриков выделяет такие функции критериев: анализа; измерения; понятийно-терминологического описания; моделирования; методологического ориентира исследования. Следовательно, приведенные функции критериев в педагогическом исследовании свидетельствуют, что критерии в исследовании развития теории управления являются главным методологическим ориентиром всего исследования.

При разработке комплекса критериев для анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями в обозначенный период мы анализировали критерии и показатели, предложенные А. Адаменко, А. Димитриевым, В. Курилом, Е. Хриковым, и А. Шевченко.

В табл. 1 приведены обобщенные сведения о критериях, которые ученые использовали в своих научных работах по проблемам развития образования, педагогической мысли и теории.

Таблица 1

*Анализ критериев определения уровня развития образования,
педагогической мысли и теории*

Критерии, которые предложены учеными	Ученые, которые разработали критерии			
	Димитриев А. С.	Курилла В. С.	Хрыков Е. Н., Адаменко А. В.	Шевченко А. В.
Направленность исследований	+	+	+	+
Пути формирования проблематики исследования	+			+
Преемственность развития теории управления	+			+
Качественный состав исследователей	+	+	+	+
Форма отображения полученной в результате исследования научной информации	+	+	+	+
Уровень развития изучаемого явления	+	+	+	+
Влияние исследуемого явления на педагогическую практику в Украине в определенный период	+			+
Способность исследуемого явления к дальнейшему развитию, т. е. наличие прогрессивных тенденций, что можно экстраполировать в будущее	+		+	
Связь изучаемого явления с современной теорией		+		
Методологические основы исследования, педагогического поиска		+		
Характеристика процедуры педагогического поиска		+	+	
Научная новизна педагогических поисков, исследований		+	+	
Соответствие педагогической мысли внутренней логике развития педагогической науки	+			
Характер и результативность связи педагогической мысли с практикой	+			
Развитие системы научно-педагогической коммуникации	+			
Форма организации исследования развития теории			+	
Формы организации педагогических поисков, исследований	+			

Следовательно, при формировании системы критериев анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями мы учитывали сведения из научных работ Е. Адаменко, А. Димитриева, В. Курила, Е. Хрикова и А. Шевченко. На эмпирическом этапе обоснования критериев осуществлялась конкретизация, уточнение, расширение перечня критериев и показателей. Учитывая специфику предмета нашего исследования, ряд приведенных в работах ученых критериев и показателей, которые не отражают специфики теории управления, мы изъяли, а дополнили список теми критериями и показателями, которые являются существенными для анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине (последняя четверть XX – начало XXI в.). Перечень предложенных нами критериев и показателей приведены в табл. 2.

Таблица 2

Критерии анализа и оценки развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине

№	Критерий	Показатели
1	Направленность исследований теории управления высшими учебными заведениями	<ul style="list-style-type: none"> - Разработка и развитие понятийного аппарата теории управления вузом; - обоснование содержания деятельности руководителей высших учебных заведений; - исследование главных функций управления; - моделирование методов управления; - разработка и анализ закономерностей, принципов управления высшими учебными заведениями; - научное обоснование концепции, теории управления
2	Состав научных работников (носителей, генераторов) по проблемам управления высшими учебными заведениями	<ul style="list-style-type: none"> - Общее количество научных работников; - работники вузов; - работники школ; - работники учреждений управления; - научные работники
3	Формы организации поисков, исследований развития теории управления высшими учебными заведениями	<ul style="list-style-type: none"> - Индивидуальные работы; - коллективные работы; - индивидуальные работы под руководством научного руководителя, консультанта
4	Форма отображения полученной в результате исследования научной информации	<ul style="list-style-type: none"> - Статьи в журналах и сборниках; - монографии; диссертации; - методические рекомендации; - учебные пособия; - научные отчеты; - общее количество работ

5	Методологические основы исследования теории управления высшими учебными заведениями	<ul style="list-style-type: none"> - Разработанность проблем методологии исследования теории управления; - реализация методологических подходов; - количество работ из методологических проблем теории управления вузом
6	Уровень развития теории управления высшими учебными заведениями	<ul style="list-style-type: none"> - Направленность работ на описание практического опыта управления; - направленность работ на анализ практического опыта управления; - разработка методических рекомендаций; - соответствие теории управления вузом в Украине прогрессивным мировым тенденциям теории управления; - появление новых парадигм теории управления

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Выделение четких критериев является одним из требований к методологии педагогических исследований. Следовательно, при разработке системы критериев необходимо учитывать главные требования к формированию и обоснованию критериев. Как методологический подход к анализу развития теории управления высшими учебными заведениями мы определили критериально-комплексный подход, который позволяет наглядно представить развитие теории управления высшими учебными заведениями во всей совокупности ее внутренних и внешних связей; осуществить отбор соответствующих источников для ее всесторонней характеристики; выделить определенные качественные особенности развития теории управления; осмыслить процесс перехода развития теории управления от этапа к этапу, осуществить сравнительный анализ этих этапов с целью выделения особенностей каждого из периодов; определить тенденции дальнейшего развития теории управления высшими учебными заведениями; проследить преемственность, последовательность и разногласия.

Отметим, что отдельное использование одного из этих критериев не позволит в полной мере проанализировать состояние и развитие теории управления высшими учебными заведениями. Собственно поэтому применение в комплексе этих критериев и показателей позволит всесторонне рассмотреть развитие теории управления высшими учебными заведениями обозначенного периода.

Итак, на основе проведенного исследования нами обоснованы критерии для анализа и оценки уровня развития теории управления высшими учебными заведениями в Украине последней четверти XX – начала XXI в.

Список литературы

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпень: Перун, 2005. – 1728 с.
2. Галицин К. О. Характеристика рівнів сформованості комунікативної культури студентів ВТНЗ у процесі позааудиторної роботи [Електронний ресурс] / К. О. Галицин. – URL: http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Pedagogica/31236. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2016.
3. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Семен Гончаренко. – URL: <http://irbis.npu.edu.ua>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.09.2016.
4. Горобець Д. В. Сутність і структура поняття „управління розвитком педагогічного коледжу” [Електронний ресурс] / Д. В. Горобець // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2012. – № 7. – С. 58–64. – URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vlush/Ped/2012. – Назва з екрана. – Дата звернення: 26.08.2016.
5. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, Р. О. Атаханов. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 208 с.
6. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.
7. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
8. Новий тлумачний словник української мови : 42000 сл. : у 4 т. / уклад.: Василь Яременко, Оксана Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998. – Т. 3. ОБЕ–РОБ. – 927 с.
9. Показник [Електронний ресурс] // Словник української мови : в 11 т. – URL: <http://sum.in.ua/s/roказnyk>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 26.08.2016.
10. Сидоренко В. Професійна компетентність як критерій професійного становлення майбутнього педагога / В. Сидоренко, А. Малихін // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 178–183.
11. Столяров В. И. Процесс изменения и его познания (логико-методологические проблемы) / В. И. Столяров. – М.: Наука, 1966. – 251 с.

Н. О. Вербицкая, Л. В. Оринина, В. С. Стреляева

Воспитание экономического патриотизма у представителей студенческой молодежи в условиях глобальных перемен в стране

В статье раскрываются специфические особенности студенческой молодежи как ценного социального и кадрового ресурса современной России с точки зрения её потенциального рассмотрения как основной составляющей основных производственных отраслей. Приводятся ключевые признаки молодежи с позиций системно-феноменологического подхода, их основные личностные и профессиональные потребности; дается оценка доли молодых кадров в профессиональных отраслях российской экономики. Обосновывается актуальность проблемы формирования экономического патриотизма студенческой молодежи и рассмотрения особенностей нормативной базы в сфере молодежной политики, а также вопрос о феномене молодежи как основного кадрового ресурса промышленных отраслей в России сегодня.

The article reveals specific features of students as a valuable social and human resource of modern Russia from the point of view of its potential as a key component of the consideration of the main production sectors. In addition, this article provides the key features of the youth from the standpoint of systemic-phenomenological approach, the basic personal and professional needs of today's youth; assesses the proportion of young staff in the professional sectors of the Russian economy. Substantiates the urgency of the problem of formation of economic patriotism of students and review the features of regulatory framework in the field of youth policy, as well as the question of the phenomenon of young people as key personnel resource industries in Russia today.

Ключевые слова: молодежь, профессиональная среда, кадровый ресурс, импортозамещение, рыночный сектор экономики, экономический патриотизм, производственные отрасли.

Key words: youth, professional environment, human resources, import substitution, market economy, economic patriotism, and manufacturing industries.

В период изменения рыночных отношений все более актуальным становится вопрос об эффективных формах замещения дефицита отечественных товаров промышленного производства, о возвращении рабочих мест на производство и повышении престижности рабочих профессий. Одним из наиболее значимых субъектов труда всегда была и остается молодежь как наиболее прогрессивная часть общества, на которую во все времена делалась ставка ру-

ководством страны. Именно участие представителей современной молодежи в сфере производства могло бы существенным образом повысить уровень сформированности экономического патриотизма молодежи в целом и студенчества, в частности. В связи с этим для обоснования актуальности заявленной темы рассмотрим ключевые нормативные документы в сфере молодежной политики, регламентирующие основные аспекты деятельности молодежных студенческих объединений. Данная схема важна для нас в аспекте выявления «слепых» зон, которые данные законодательные акты не учитывают для развития экономического патриотизма, несмотря на приоритетность идей гражданско-патриотического воспитания молодежи. На рисунке структурирована основная информация по ключевым направлениям деятельности студенческой молодежи, определенным в нормативно-правовых актах, представленная в виде содержательно-структурных блоков.

Представленный на рисунке анализ ключевых аспектов развития молодежной политики, реализуемых в основных правовых источниках на сегодняшний день, позволяет сделать следующие выводы.

1. Акцент в данных документах делается в основном на организацию и планирование досуговой деятельности молодежи, вовлечении её в активную общественную и социальную жизнь.

2. Данные документы призваны актуализировать социальную и экономическую позиции представителей современной молодежи, но при этом стоит заметить, что данная активность носит ярко выраженный односторонний характер, направленный на осуществление индивидуальных экономических интересов.

3. Рассмотренные нормативные документы не учитывают показатель общественной и социальной пользы, которую выпускники современных вузов могли бы принести, используя богатые внутриличностные ресурсы и «основательный багаж» полученных в вузах компетенций.

Реализуя данные документы, общество и государство будет по-прежнему культивировать собственнические и эгоистические интересы современного молодого человека, заинтересованного лишь в удовлетворении своих личностных, а не общественных потребностей и, по сути, обращая внимание не на внешний, а на внутренний локус контроля. Такие воспитательные ориентиры при всей их прогрессивной направленности в стратегическом рассмотрении ведут к массовым миграциям молодежи и, как следствие, – к необходимости поиска новых методологических и стратегических подходов в воспитании и профессиональной подготовке молодежи.

Нормативные документы, регламентирующие деятельность организаций в сфере молодежной политики на сегодняшний день

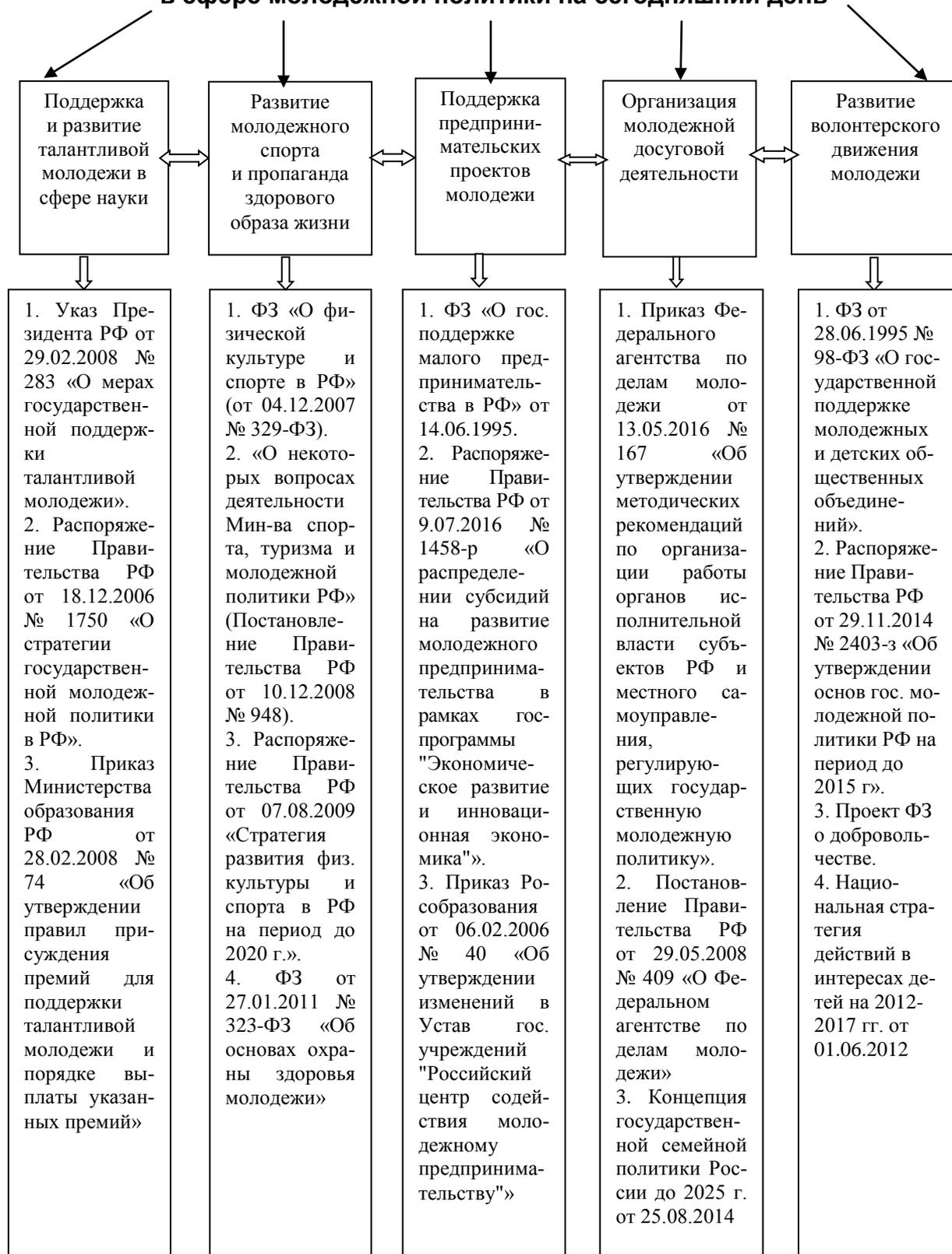


Рисунок. Схема-перечень основных нормативных документов в сфере молодежной политики и предпринимательства

Все это возможно лишь при условии формирования у представителей современной молодежи экономического патриотизма в рамках программы импортозамещения продуктов и промышленных товаров. Формирование у представителей студенческой молодежи экономического патриотизма поможет, на наш взгляд, не только решить проблему экономического кризиса в стране, но и существенным образом повысит уровень экономической ответственности и в целом экономической культуры молодых людей, ориентированных на сегодняшний день в основном на личное обогащение и быстрый карьерный рост. В силу этих факторов заинтересованность молодежи в подъеме отечественного бизнеса и стабилизации ситуации на экономическом рынке России проявляется на низком уровне, что и делает западные страны более привлекательными с экономической точки зрения в глазах современного студенчества. В этой связи рассмотрим основные признаки понятия «экономический патриотизм» в социальном и воспитательном аспектах.

Авторство термина «экономический патриотизм» принадлежит Б. Карейону – депутату Национального собрания Франции от правящей партии Союз за народное движение (UMP), автора специальных докладов о путях повышения конкурентоспособности французских предприятий, предусматривавших в числе прочего поддержку национального капитала. Данные события относятся к 2003 г. – периоду рекордно низких за десятилетие 1997–2007 гг. темпов прироста валового внутреннего продукта во Франции [6, с. 55]. По мнению автора, термин этот обозначал «не идеологию, а общественную политику».

В других странах Европейского союза это явление менее изучено, хотя и существует на практике, так как правительство каждой страны защищает отечественный бизнес от иностранного капитала [4, с. 34]. Методологическое обоснование проблемы экономического патриотизма представлено на законодательном уровне. Все нормативные документы, регламентирующие процессы гражданско-патриотического воспитания, делают ставку на студенческую аудиторию, что, в свою очередь, обусловлено тем, что процессы, происходящие в обществе, в том числе и негативного характера (события экстремистского толка, массовые волнения, геноцид и т. д.), являются индикаторами российского менталитета на сегодняшний день, и воздействие на умы наиболее прогрессивной и «продвинутой» части общества может принести ощутимые результаты уже в ближайшем будущем [2, с. 2248].

Для того чтобы раскрыть специфику экономического патриотизма в воспитании студенческой молодежи, рассмотрим феномен данного понятия с позиций системно-феноменологического подхо-

да, ключевыми признаками которого являются интегративность и рассмотрение ключевой дефиниции как системного явления.

В соответствии с этим с точки зрения системно-феноменологического подхода под экономическим патриотизмом понимается осознанное, основанное на личных убеждениях отношение человека к окружающей реальности, в основе которого лежит стремление к защите и продвижению экономических интересов своего социума, а также поведение личности, соответствующее этому отношению [2, с. 2249].

Основными признаками экономического патриотизма как феноменологического понятия с позиций данного подхода являются: актуальность с точки зрения состояния современного экономического рынка; ярко выраженный законодательно-нормативный характер; динамичность; структурность, социокультурная направленность; воспитательная составляющая; возрастная регламентированность (ставки на молодежь как основной кадровый ресурс); полиаспектность изучения феномена экономического патриотизма в современной педагогической теории и практике.

Рассмотрев специфику понятия «экономический патриотизм», обратимся к анализу понятия «воспитание экономического патриотизма молодежи». Под воспитательным потенциалом экономического патриотизма будем понимать интегрированную и четко структурированную систему взаимосвязанных психолого-педагогических элементов (технологий, методик, методов и средств), которые имеют ярко выраженный воспитательный характер, вписываются в одно из четырех базовых направлений программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы». Эти направления реализуются в рамках образовательного пространства университетов и способствуют выработке у студентов более осознанной экономической позиции, особенно по отношению к отечественному рынку, а также экономической культуры и экономической безопасности населения. Актуализация воспитательного потенциала экономического патриотизма представляет собой отбор существенного и представляющего в рамках обозначенной темы ценность психолого-педагогического материала (педагогических технологий), способствующего активизации у студентов вуза экономической безопасности, повышению уровня их экономической культуры и экономической толерантности. На наш взгляд, процесс воспитания экономического патриотизма у студентов вуза целесообразно рассматривать через призму профессионального воспитания молодежи в целом, под которым мы понимаем интегративную, целенаправленную деятельность, направленную на освоение представителями студенческой молодежи основными профессиональными компетенциями в соответствии с профессиональными

стандартами, но при этом предполагающую создание в рамках социокультурного пространства вуза соответствующей воспитывающей среды, формирующей, помимо компетенций, ответственное отношение к общественной и социально-политической обстановке в стране через участие студентов в различных молодежных объединениях.

О необходимости смены стратегии воспитания в высшей школе заявляет в своих работах заведующий отделом технологии и методологии воспитания Федерального института развития образования Дмитрий Григорьев. Он считает, что социализация и воспитание студента в вузе происходит в трех сферах:

- в образовательном процессе, т. е. непосредственно в аудитории (студент – ученик своих профессоров);
- в общественной среде вуза, в которой студент находится в позиции субъекта университетского сообщества («гражданин университета»);
- во внеуниверситетском пространстве, когда студент занят в социальных проектах, акциях, общественных объединениях («гражданин общества») [3, с. 16].

Считаем, что именно реализация этого триединства будет способствовать осознанию студентом-выпускником себя как части социума, на благо которого можно трудиться в будущем, обеспечивая показатели экономической стабильности своей страны.

Обосновав актуальность проблемы формирования экономического патриотизма студенческой молодежи и рассмотрев особенности нормативной базы в сфере молодежной политики, обратимся непосредственно к вопросу о феномене молодежи как основного кадрового ресурса промышленных отраслей в России сегодня. Для этого остановимся на ключевых определениях данного понятия, а также характеристике основных феноменологических признаков молодежи на сегодняшний день. Согласно общепринятому определению, молодежь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются общественным строем, закономерностями социализации и воспитания [5, с. 456]. Саймон Фрис под молодежью понимает «некий социальный конструкт, обобщенный образ для выделения людей более или менее определенного возраста» [7, с. 14].

Ориентируясь на вышеприведенные характеристики, мы в свою очередь понимаем под учащейся молодежью такую социокультурную группу схожих по возрастному составу людей, которые интегрированы в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения как определенная совокупность людей, объединенных

общими целями и обладающих некоторыми обобщенными социально-психологическими характеристиками, волевыми мотивами, социальными установками и направленностью.

Обратимся теперь к рассмотрению интегративных признаков молодежи как определенной социально-демографической группы. В статье, где О.И. Белый рассматривает проблемы определения молодежи как специфической социальной группы изложены ключевые признаки молодежи:

- экономическая независимость;
- личная самостоятельность;
- самостоятельное распоряжение средствами (ресурсами) для осуществления намерений и реализации целей;
- создание собственного, независимого от родителей, очага [1, с. 23].

К данным характеристикам считаем целесообразным добавить также следующие феноменологические признаки современной учащейся молодежи:

- ярко выраженную тенденцию к целеполаганию;
- четкую сфокусированность личностных мотивов, связанных с данным целеполаганием;
- стремление к самообразованию;
- тенденцию к независимости и самостоятельному образу жизни;
- тенденцию к молодежным кооперациям по интересам и потребностям, в том числе профессионального характера;
- стремление открыто выражать свое мнение, даже оппозиционного характера;
- тенденцию к интеграции финансовых потоков в своих руках;
- желание работать не только в команде, но и на себя;
- видение цели в краткосрочной перспективе.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что преодоление экономического кризиса в современной России возможно лишь с учетом того, что работодатели – руководители крупных, прежде всего промышленных предприятий, начнут всерьез рассматривать молодежь не просто как определенную социально-демографическую группу людей, которой можно эффективно управлять, но прежде всего как ценный и, возможно, единственный мощный кадровый ресурс на рынке современных услуг. Необходимо скорректировать ситуацию в сторону купирования массового оттока абитуриентов, особенно из небольших провинциальных городов вследствие закрытой кадровой политики промышленных предприятий, создать условия для повышения престижности рабочих профессий, вернув престиж таких специальностей, как металлург, сварщик, проектировщик, специалист по конструированию техноло-

гических машин и комплексов, слесарь-ремонтник, дозировщик и т. д. Так, небольшим городам будет предоставлена уникальная возможность избежать «консервирования» глобальных промышленных объектов вследствие их нерентабельности и отсутствия занятости на них молодежи.

Для того чтобы более фундаментально представить данную мысль, обратимся к статистическим данным о современной ситуации на рынке труда.

Исторически подавляющее большинство экономически активной молодежи (80 %) вплоть до середины 80-х гг. XX в. было занято на производстве, из них 37,5 % – в промышленности. За десять лет количество молодежи, занятой в промышленности, сократилось до 22 %. В 2010 г. происходит кардинальное изменение ситуации: 67 % населения до 30 лет заняты в непроизводственной сфере и лишь 33 % молодежи трудятся на производстве. Данный факт объясняется прежде всего тем, что система ценностей российской молодежи претерпела ряд изменений, вследствие чего производственные отрасли и рабочие профессии стали непопулярны. Согласно исследованиям, проведенным Институтом социологии РАН, выпускники школ не соотносят успешную карьеру и свой будущий престижный статус с рабочими профессиями. Поэтому большая часть выпускников вузов в анкетах многочисленных социологических опросов в качестве желаемых профессий указывают юристов, бухгалтеров, налоговиков, менеджеров по страховому делу, которыми современный экономический рынок на сегодняшний день насыщен до предела, а уровень конкурентоспособности во всех перечисленных сферах достаточно высокий, так что зачастую выпускникам с данной квалификацией бывает проблематично устроиться на профильные предприятия вообще и построить успешную профессиональную карьеру в частности. Иная ситуация наблюдается у выпускников, получивших техническую специальность и знающих основы производственного процесса, которым проще освоить экономические направления подготовки, в большей степени углубляющие технические компетенции и расширяющие границы приобретенного профиля.

Если проанализировать ситуацию в экономике России, то можно отследить, что во всех приоритетных отраслях промышленности РФ таких, как металлургическая, судостроительная, лесная, агропромышленная, машиностроительная, теплоэнергетическая, транспортная и др., наблюдается падение производства (например, в уральском регионе России до 40 %), неудачная конверсия, недостаток сырья, отсутствие востребованности данной промышленной сферы у потенциальных работников, высокий уровень экономической безработицы, массовое старение занятого на производстве

населения и резкий отток работоспособного молодого поколения (примерно 1,5 млн молодых людей) в центральные районы России или столицы. По результатам опроса, проведенного на базе ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», большая часть студентов старших курсов называют следующие причины таких массовых профессиональных миграций:

- низкий уровень заработных плат на промышленных предприятиях города (23 %);

- закрытая кадровая политика на градопромышленные предприятия (17 %);

- низкий рейтинг в оценке престижности будущей рабочей профессии, с которой «невозможно хорошо устроиться в жизни и сделать карьеру» (45 %);

- отсутствие перспектив личностного и профессионального роста в родном городе (15 %).

Проанализировав все вышеперечисленные тенденции, которыми на сегодняшний день отличается современный экономический рынок в условиях кризиса и западных санкций, можно сделать следующие выводы.

1. Российский экономический рынок вследствие факторов социально-экономического и международного характера отличается на сегодняшний день нестабильностью, «старением» трудоспособного населения, невостребованностью рабочих профессий, которые помогут поднять в недалеком будущем рейтинговые показатели России на мировом рынке и, возможно, в рамках импортозамещения обеспечить нашей стране плавный выход из кризиса.

2. В большинстве городов наблюдается явление массовых профессиональных миграций в Европу и США потенциально талантливой и работоспособной молодежи, которая могла бы обеспечить экономическую стабильность в регионах.

3. В большинстве промышленных отраслей России отмечается низкий процент работающих в данной отрасли молодых людей.

Данные факты свидетельствуют о том, что в настоящее время молодежь, в том числе и студенческая, действительно является важнейшим кадровым ресурсом профессиональной сферы, делая ставки на который, можно всерьез рассматривать вопрос о финансово-экономическом развитии России.

Обратимся теперь к вопросу о путях воспитания экономического патриотизма у выпускников вузов, а также о влиянии высокого уровня сформированности экономического патриотизма на жизненное и профессиональное поведение представителей российской молодежи.

Одной из правовых опор в решении поставленной проблемы на методологическом уровне может быть Федеральный закон «О независимой оценке квалификаций», вступающий в силу с 1 января 2017 г.

Уникальность данного федерального закона, в отличие от рассмотренных выше, заключается в том, что фокус в решении проблемы актуализации экономической и социальной независимости молодежи связан с реализацией идеи непрерывного образования с позиций экономической заинтересованности выпускников вузов, освоивших ту или иную образовательную программу, соответствующую определенному образовательному стандарту. При этом работник той или иной организации (выпускник) может по собственной инициативе подать заявку на прохождение независимой процедуры оценки собственной квалификации (через союз профессиональных квалификаций (СПК)), демонстрируя тем самым и высокий уровень личной экономической мотивации, в чем у представителей современной молодежи сейчас наблюдается острый дефицит, и лояльность к потенциальным работодателям и отечественному производству, которые должны быть заинтересованы в высококвалифицированных кадрах. При этом важно, чтобы потенциальный работник, получив независимое подтверждение своей высокой профессиональной квалификации, не уехал из родного города, где находится данное предприятие, а остался реализовывать свой богатый потенциал, подкрепленной независимой оценкой профессиональных квалификаций, продолжая накапливать опыт, совершенствуя освоенные компетенции и в конечном итоге обучая и подрастающее поколение – молодых выпускников вузов. Именно эта мысль и должна, по сути, лежать в основе идеи непрерывного образования.

В качестве основных путей формирования экономического патриотизма выпускников вузов мы рассматриваем следующие:

1) развитие промышленной инфраструктуры в регионах с целью преодоления их экономической консервации и возможности трудоустройства выпускников вузов;

2) изменение политики трудоустройства выпускников в сторону отказа от закрытой кадровой политики и обеспечения молодых профессионалов рабочими местами;

3) повышение уровня профессиональной и жизненной мотивации выпускников высоким уровнем предлагаемой потенциальным работодателем заработной платы и гибкой социальной политикой;

4) организация сотрудничества между работодателями, вузом и студенческими молодежными объединениями (студенческое научное общество, студенческий бизнес-инкубатор, студенческий медиационный центр и т. д.);

5) привлечение представителей студенческой молодежи к участию в международных студенческих форумах, конкурсах грантов, бизнес-проектах по поддержке отечественных предпринимателей.

Считаем, что высокий уровень сформированности экономического патриотизма у выпускников вузов будет, в свою очередь, способствовать:

- повышению уровня как жизненной, так и профессиональной мотивации студенческой молодежи;
- повышению уровня благосостояния, приобретению экономической независимости студентов от родительской семьи за счет трудоустройства на промышленные предприятия родных городов;
- увеличению спроса на товары отечественного производства;
- развитию экономической культуры молодежи;
- повышению уровня развития стратегий преодоления кризисных ситуаций, в том числе экономического характера, в период экономического кризиса и безработицы;
- формированию преемственности в иерархии: вуз – производство – обучение и стажировки – карьерный рост на производстве;
- повышению уровня заинтересованности в реализации долгосрочных экономических проектов, связанных с модернизацией промышленных объектов производственного значения.

Список литературы

1. Белый О.И. Определение понятия «молодежь» // Теория и практика общественного развития. – № 12. – 2012. – С. 23–24.
2. Вербицкая Н.О., Оринина Л.В. Анализ понятия «экономический патриотизм» в современной России: системно-феноменологический подход // Фундаментальные исследования. – № 11 (Ч.10). – 2014. – С. 2248–2252.
3. Григорьев Д.В. Воспитательная деятельность: результаты и эффекты // Аккредитация в образовании: электр. журн. об образовании. – № 3. – 2016. – С. 13–16.
4. Клинова М.В. Новый «экономический патриотизм» в Европе: хорошо забытое старое? // Мировая экономика и международные отношения. – № 4. – 2008. – С. 32–41.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и образование, 2011. – С. 456–457.
6. Carayon B. Patriotisme économique et mondialisation // Defense Nationale. – N 12. – 2006. – P. 61.
7. Frith S. The Sociology of Youth London. – М.: Open University, Press, 1991. – P. 13–16.

М. И. Всемиров, Л. В. Московкин

Особенности системы подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку

В статье рассматриваются основные компоненты системы подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку. Описываются специфические особенности этих компонентов, которые позволяют рассматривать подготовку к тестированию как особую систему обучения, обусловленную процессом тестирования и содержанием тестов. Эта система обучения ориентирована на успешное прохождение тестирования и получение сертификата, подтверждающего тот или иной уровень владения русским языком.

The article examines main points of training system being used for foreign students' preparation for TORFL. Specific features of these points are described, making thus possible to see this preparation as a unique educational system conditioned by testing process, as well as by texts content. This educational system is supposed to guarantee a successful passing of TORFL for the candidates, which will enable them to get proper certificates corresponding to their Russian language knowledge level.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тестирование, подготовка к тестированию, система обучения.

Key words: Russian as a foreign language, testing, training for TORFL, educational system.

С тех пор как в нашей стране вступила в действие государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (приказ Министерства образования Российской Федерации от 09.07.1998 г № 1887), в России и за рубежом начали действовать специальные курсы по подготовке иностранных граждан к тестированию. Проводившееся нами в течение 10 лет изучение опыта работы этих курсов в Санкт-Петербурге показало, что различные варианты подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку имеют ряд общих черт. Кроме того, основные компоненты этого процесса взаимосвязаны и обуславливают друг друга, что позволяет считать подготовку к тестированию одной из систем обучения русскому языку как иностранному.

Тестирование иностранцев по русскому языку получило отражение в ряде известных научных публикаций [1; 5; 6; 7; 11; 15 и др.], намного меньше работ по подготовке к тестированию [8; 9; 13; 16; 19]. Не разработано, хотя и нуждается в этом, тестологическое направление в современной методике обучения русскому языку как

иностранным. Отчасти именно поэтому некоторые преподаватели не считают подготовку к тестированию полноценным обучением и называют его «натаскиванием». Вместе с тем очевидно, что это «натаскивание», как и любая репетиторская работа, оказывается весьма эффективным способом реализации целей подготовки к тестированию, причем более эффективным, чем школьное или вузовское обучение.

Рассмотрим систему подготовки иностранных граждан к тестированию по русскому языку и ее особенности, опираясь на результаты изучения и обобщения опыта этой деятельности в вузах Санкт-Петербурга. Далее сравним ее с обучением иностранных студентов русскому языку в вузах по основным образовательным программам. Для изучения опыта подготовки иностранцев к тестированию использовались наблюдение за процессом обучения на курсах по подготовке к тестированию и устный опрос преподавателей и обучающихся.

Различные варианты подготовки иностранных граждан к тестированию по русскому языку как иностранному обусловлены, прежде всего, выделенными в системе тестирования уровнями владения языком. В российской системе тестирования по русскому языку как иностранному в соответствии с европейскими требованиями установлены шесть уровней, названия которых, впрочем, обладают своей спецификой: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый. Соответственно, выделяется и шесть подсистем в системе подготовки к тестированию, каждая из которых характеризуется своими целями, содержанием, методами обучения и требует использования специфических средств обучения.

Каждая из указанных шести подсистем подготовки к тестированию организуется по принципам аспектного или комплексного обучения. В тех организациях, где имеет место аспектное обучение, обычно выделяются пять аспектов обучения в соответствии с пятью субтестами, входящими в состав теста каждого уровня: чтение, письмо, аудирование, говорение, грамматика и лексика. Однако во многих случаях обучающимся предлагаются и другие курсы, например курс обучения русскому произношению или курс делового общения.

Перейдем к рассмотрению специфики основных компонентов системы подготовки к тестированию по русскому языку как иностранному.

В педагогической литературе под целью обучения понимают либо «заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения» [22, с. 109], либо овладение определенным объемом содержания образования [17, с. 11–15].

Если исходить из первого положения, то под целью подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку должно пониматься успешное прохождение тестирования и получение сертификата, свидетельствующего о достижении определенного уровня владения языком. Опрос обучающихся на курсах подготовки к тестированию показал, что именно так многие из них и понимают цель обучения на этих курсах. Из 167 респондентов на вопрос «Зачем Вы изучаете русский язык?» 84 % ответили: «Чтобы получить сертификат об уровне владения языком». Эта цель отличается от цели обучения в российском вузе, которая чаще понимается иностранными студентами как получение образования, нужной для общества профессии и т. д. (72 % из 75 опрошенных студентов), хотя и очевидно, что обязательным атрибутом того или иного уровня образования является соответствующий диплом.

Если же целью обучения считать организацию овладения определенным объемом содержания образования, то для обучающихся на курсах подготовки к тестированию это будет овладение коммуникативной компетенцией, необходимой для конкретного уровня владения языком. Особенности коммуникативной компетенции, установленной для каждого уровня владения языком, описываются в документах, которые в конце 1990-х гг. назывались государственными образовательными стандартами по русскому языку как иностранному, а в наше время требованиями по русскому языку. В сжатом виде эти требования представлены и в документе «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним», утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 апреля 2014 г. № 255.

В соответствии с требованиями по русскому языку как иностранному в состав содержания учебного предмета русский язык на курсах подготовки к тестированию входят сферы и ситуации общения, актуальные для конкретного уровня владения языком, основные типы реализации целей и задач коммуникативно-речевого поведения в различных видах речевой деятельности, стратегии и тактики речевого поведения, интенции, языковой материал [6, с. 6].

Несмотря на то что при разработке российской системы тестирования по русскому языку как иностранному учитывался сложившийся опыт организации обучения иностранных студентов в российских вузах, систему подготовки к тестированию нельзя отождествлять с системой вузовского обучения русскому языку как иностранному. Это в значительной степени обусловлено самой идеологией тестирования, которое, по мысли ее создателей, не должно полностью согласовываться с какой-либо конкретной системой обучения. Например, чтобы пройти тестирование на первый

уровень владения русским языком (B-1), претендент может не только пройти обучение по программе предвузовской подготовки в российском вузе, но и окончить зарубежную среднюю школу, языковые курсы, пройти курс занятий с репетитором или подготовиться к тестированию самостоятельно.

Это означает, что указанные подсистемы в системе подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку могут не полностью соответствовать существующим школьным или вузовским системам обучения русскому языку как иностранному. Отражением этого на филологических факультетах университетов является отдельное шестиуровневое обучение стажеров или слушателей курсов, готовящихся к тестированию, и обучение студентов-филологов по основным образовательным программам. Еще более показательным является обучение иностранных студентов в нефилологических вузах, где часто не проводится тестирование на уровень B-2, так как на занятия по русскому языку отводится так мало учебных часов, что подготовиться к тестированию на этот уровень при обучении по основной образовательной программе студентам невозможно. В этом последнем случае студентам могут помочь только специальные курсы подготовки к тестированию.

При подготовке к тестированию используются разнообразные методы обучения: беспереводные и переводные (переводные методы, в основном, применяются за рубежом), сознательные и интуитивные. Главной их особенностью является коммуникативная ориентация – эти методы должны обеспечивать формирование коммуникативной компетенции. Их применение требует опоры на методические принципы обучения общению: принципы использования речевых образцов, ситуативности, аутентичности, использования коммуникативных упражнений. Можно отметить, что в массовой практике обучения иностранных студентов в российских вузах используются те же самые методы (в меньшей степени переводные).

Что же касается средств обучения, то при подготовке иностранцев к тестированию обычно используют учебники, разработанные в последние 15 лет для школ, вузов и языковых курсов (например, [12]). Это обусловлено тем, что почти все они строятся по уровневому принципу и, таким образом, способствуют формированию коммуникативной компетенции определенного уровня владения языком.

Вместе с тем в системе подготовки к тестированию используются и специфические учебные пособия. Первыми из них были типовые тесты, содержавшие образцы тестовых заданий для каждого уровня владения языком (например, [20]) и лексические минимумы (например, [2]). В 2000-х гг. появились тестовые практикумы, включавшие учебные задания и позволяющие готовить обучающихся к выполнению тестовых заданий. Среди тестовых практикумов выде-

ляются тренировочные [3; 10; 21] и адаптационные тесты, позволяющие обучающимся заранее отработать все наиболее важные элементы процесса тестирования [4; 14].

Таким образом, подготовка иностранцев к тестированию по русскому языку как иностранному выступает как системное образование, включающее цели, содержание, методы, принципы и средства обучения. В этом смысле оно представляет собой такую же систему обучения, как и все другие. Вместе с тем почти каждый из ее компонентов обладает спецификой, обусловленной процессом тестирования и содержанием тестов. Это позволяет считать, что система подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку как иностранному может рассматриваться как особая система обучения, ориентированная на успешное прохождение тестирования и получение сертификата, подтверждающего тот или иной уровень владения русским языком.

Список литературы

1. Актуальные вопросы языкового тестирования: коллект. моногр. / М.В. Аракава, Н.И. Башмакова, И.А. Вороновская и др. / под ред. И.Ю. Павловской. – СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2008. – 360 с.
2. Андриюшина Н.П., Козлова Т.М. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – 2-е изд., испр. – М.; СПб.: ЦМО МГУ, Златоуст, 2004. – 116 с.
3. Андриюшина Н.П., Жорова А.П., Макова М.Н., Норейко Л.Н. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. – М.: Златоуст, 2010. – 152 с.
4. Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Царева Н.Ю. Адаптационные тесты. Первый уровень общего владения русским языком как иностранным: практикум. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 128 с.
5. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М.: Русский язык. Курсы, 2003. – 240 с.
6. Балыхина Т.М., Юрков Е.Е., Ельникова С.И., Лазарева О.А. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ – TORFL). – СПб.: Б. и., 2011. 129 с.
7. Балыхина Т.М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ – TORFL). – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 56 с.
8. Всемирнов М.И. Речевые формулы в адаптационном тестировании по русскому языку как иностранному (субтест «Говорение») // Мир русского слова. – 2015. – № 4. – С. 106–108.
9. Ерофеева И.Н., Лазарева О.А., Аверьянова Г.Н., Попова Т.И. Лингводидактическое тестирование. Методика проведения и подготовки: IV сертификационный уровень. Субтесты «Говорение», «Письмо» / под ред. Т.Е. Нестеровой. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 120 с.
10. Капитонова Т.И., Баранова И.И., Мальцева М.Ф. и др. Тесты, тесты, тесты: пособие для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике. II сертификационный уровень. – СПб.: Златоуст, 2009. – 140 с.

11. Клобукова Л.П. Коммуникативная компетенция как объект тестирования // Конструирование педагогических тестов по русскому языку как иностранному / под ред. Н.П. Андриюшиной, И.С. Зеленецкой. – М.: ЦМО МГУ, 2003. – С. 12–20.
12. Корчагина Е.Л., Степанова Е.М. Приглашение в Россию. Ч. 1. Элементарный практический курс русского языка: учеб. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2004. – 288 с.
13. Лазарева О.А. Адаптационное тестирование: реализация системного подхода к обучению на этапе предтеста // Мир русского слова. – 2009. – № 2. – С. 91–96.
14. Лазарева О.А., Ямасита М., Тачибана Ё. Лестница успеха: элементарная ступенька. – Токио: Японская ассоциация культурных связей с зарубежными странами, 2010. 165 с.
15. Лазарева О.А. Школа тестора. Лингводидактическое тестирование ТРКИ – TORFL. – М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 144 с.
16. Лазарева О.А. Я сдаю тест ТРКИ – TORFL: практ. рекомендации для подготовки к сдаче теста по русскому языку как иностранному. – СПб.: МИРС, 2009. – 86 с.
17. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. 96 с.
18. Московкин Л.В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 72–77.
19. Рогова К.А., Нестерова Т.Е., Юрков Е.Е. и др. Лингводидактическое тестирование. Методика проведения и подготовки: IV сертификационный уровень. Субтесты «Чтение», «Аудирование», «Грамматика. Лексика» / под ред. Т.Е. Нестеровой. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 92 с.
20. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / В.Е. Антонова и др. – М.; СПб.: ЦМО МГУ, Златоуст, 2004. – 48 с.
21. Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному (B2–C1). Вып.3. Письмо / А.И. Захарова, Е.Н. Лукьянова, М.Э. Парецкая и др.; под общ. ред. М.Э. Парецкой. – СПб.: Златоуст; Ростов-н/Д.: ЮФУ, 2009. – 92 с.
22. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов

В статье рассмотрены педагогические системы с позиций системного подхода. Учитываются такие ключевые закономерности, как развитие, способы и условия существования любой сложной социальной системы, включая самоорганизацию таких подсистем, как человек, государство, школа и т. д. Акцент сделан на управление в социальных системах, которое направлено на самоорганизующиеся системы и связано с мотивацией и созданием условий для её самосовершенствования с учетом интересов и факторов сохранения и развития более широкой системы. Отмечается, что федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения разрабатывались с учетом интеграции системного и деятельностного подхода, которые ориентируют образовательные организации, в том числе дошкольного образования, на развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, переход к стратегии социального проектирования в образовании, ориентацию на результаты образования, развитие личности обучающегося.

Pedagogical systems approach are considered in the article from positions of system. Such key regularities as development, ways and living conditions of any difficult social system, including self-organization of such subsystems as the person, the state, school etc. are considered. The emphasis is placed on management in social systems which is directed to the self-organized systems and is connected with motivation and creation of conditions for her self-improvement taking into account interests and factors of preservation and development of broader system. It is noted that federal state educational standards of new generation were developed taking into account integration of system and activity approach which focus the educational organizations, including preschool education, on development of the qualities of the personality meeting the requirements of information society, transition to the strategy of social design in education, orientation to results of education, development of the identity of the student.

Ключевые слова: система, системно-деятельностный подход, федеральные государственные образовательные стандарты, инновационная деятельность как система.

Key words: system, system and activity approach, federal state educational standards, innovative activity as system.

Методологические подходы задают ключевые направления познавательной деятельности, определяя вектор моделирования нового. Системный подход является общеметодологическим и позволяет моделировать биологические, физические, химические и социальные системы, в том числе и педагогические. Ключевые идеи

системного подхода были заложены Р. Акоффом, В.В. Дружининым, Д.С. Конторовым, Дж. Ван Гигом и др. Системный подход к моделированию процессов инновационного развития требует: определения границ и структуры изучаемого (создаваемого) явления; выстраивания иерархии систем и определения в ней места изучаемой (создаваемой) системы; учета внутренних (между элементами системы) и внешних связей.

Педагогические системы, как и все социальные системы, где ключевым элементом является человек, являются открытыми, что предполагает необходимость постоянного обмена как внутри системы, так и с окружающей средой: материей, энергией и информацией. При моделировании педагогических систем важно определить механизмы, регулирующие процессы взаимодействия системы в целом с окружающей средой и ее элементов между собой по всем трем аспектам. Обмен материей связан с материально-техническим обеспечением и финансированием, обмен информацией – с управлением информационными потоками, управлением познавательной и профессиональной деятельностью; обмен энергией отражается на психологическом климате коллектива и психическом здоровье его членов, что может проявиться в профессиональных деформациях, эмоциональном выгорании.

В XX в. сформировался синергетический подход к изучению сложных систем (И. Пригожин, Г. Хакен, В.П. Бранский, С.Д. Пожарский и др.), который направлен на изучение общих закономерностей развития сложных систем во времени и пространстве.

При моделировании педагогических систем важно учитывать следующие ключевые закономерности [3]:

- развитие – способ и условие существования любой сложной системы, включая социальные: человек, государство, школа и т. д.;
- развитие осуществляется посредством самоорганизации, которая указывает на степень жизнеспособности системы;
- развитие включает акмеологические (восходящие) и катаболические (нисходящие) тренды, частота их смены увеличивается, что приводит к сращиванию процессов функционирования и развития;
- управление в социальных системах направлено на самоорганизующиеся системы и связано с мотивацией и созданием условий для самосовершенствования с учетом интересов и факторов сохранения и развития более широкой системы.

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) применяется в гуманитарных науках, где ключевым объектом изучения является человек и его деятельность: бытовая, социальная, профессиональная, познавательная и др. При моделировании педагогических систем

необходимо учитывать наличие всех элементов структуры деятельности (мотив – потребность, цель, план, содержание, операции и отношения, результат, анализ и коррекция) во всех видах деятельности (управление, обучение, воспитание, сопровождение, учение, взаимодействие) у всех субъектов педагогического процесса, и необходимость погружения субъектов развития в соответствующие задачам развития виды деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения разрабатывались с учетом интеграции системного и деятельностного подхода, которые ориентируют на развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, переход к стратегии социального проектирования в образовании, ориентацию на результаты образования, развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий [1; 2].

Моделирование инновационных процессов в образовательной организации связано с разработкой инновационных проектов и предполагает совместную деятельность всех участников педагогического процесса. Руководитель определяет стратегию развития; методисты, завучи, руководители методических объединений и творческих групп – тактику разработки и реализации проектов, педагоги разрабатывают содержание, формы и технологии; ученики и родители влияют на цель инновации (социальный запрос, интересы, качества личности). При сопоставлении существующей структуры образовательной организации и необходимых для обеспечения качества образования функций, руководитель коллегиально принимает решение о создании новой структуры. В качестве механизма совместного принятия решения об инновационной деятельности могут быть использованы мотивационные беседы и мотивационные анкеты, где педагогу предоставляется возможность высказать свое мнение по поводу новшества, определить слабые и сильные стороны проекта, увидеть свое место в его разработке и реализации. Если большинство педагогов выступают за внедрение инновационного проекта, то создается творческая группа по его разработке.

Интеграция системного и деятельностного подходов позволяет руководителю образовательной организации составить матрицу, помогающую сформулировать техническое задание на разработку инновационного проекта. При разработке программ развития образовательной организации необходимо соотнести цель и процесс деятельности всех компонентов педагогической системы: структурных, функциональных, субъектных.

При моделировании локального инновационного проекта, например: интегративное методическое объединение «Детский сад – начальная школа», руководитель должен определить сущность, структуру и границы нового педагогического объекта и отразить это в положении об интегративном МО или другом локальном акте. Интегративным мы предлагаем называть методическое объединение педагогов разных ступеней образования, а межпредметным – педагогов, преподающих разные учебные предметы. Для разработки инновационного проекта «Интегративное МО» формируется творческая группа, которой необходимо дать ориентиры инновационной деятельности. Помимо ориентации на ФГОС и специфику субъектов образования в техническом задании необходимо отразить: цель проекта, ожидаемый результат и критерии эффективности, перечень ожидаемых инновационных продуктов и ключевые требования к инновационным продуктам, которые могут быть сформулированы на основе системно-деятельностного подхода.

Исходя из системно-деятельностного подхода, интегративное методическое объединение «Детский сад – начальная школа», создаваемое с целью обеспечения преемственности и повышения качества образования в дошкольном образовательном учреждении и школе, должно обеспечивать преемственность: содержания образования, форм и технологий обучения; процессов воспитания и сопровождения; управления и мониторинга качества образования; процессов взаимодействия с родителями; методической работы педагогов детского сада и школы.

При моделировании всех этих процессов необходимо учитывать наличие всех элементов структуры деятельности на уровне учебно-воспитательного модуля, обеспечения соответствия структуры мониторинга структуре цели образования, включения всех видов деятельности, необходимых для целостного развития участников педагогического процесса [3].

В качестве инновационных продуктов, которые руководитель образовательной организации (или руководители в данном случае) хотят получить в результате деятельности интегративного МО, могут быть: план работы, скорректированные образовательные программы, методики сопровождения, воспитания и диагностики, статьи, методические рекомендации, описание технологий обеспечения преемственности при работе педагогов, отчеты по заданной форме, сайты, фильмы, медиотеки, средства обучения. Чем более конкретно сформулировано техническое задание, тем выше вероятность высокого качества разработки и реализации проекта. Методологическая компетентность руководителя, в данном случае в

области применения системно-деятельностного подхода, является условием успешного управления инновационной деятельностью педагогов.

Педагоги современной образовательной организации испытывают потребность в инновационной работе, внедрении в свою деятельность новых образовательных технологий, том числе и в рамках деятельностного подхода. Но они нуждаются в грамотном методическом сопровождении. По данным анкетирования педагогов дошкольных образовательных организаций и начальной школы, проведенного среди слушателей курсов повышения квалификации в 2012–2015 гг., они испытывают сложности в формулировке темы и гипотезы исследовательской работы (67 %), постановке целей и задач (38 %), выборе критериев эффективности ОЭР (42 %), составлении программы эксперимента (54 %), а иногда не понимают и сути педагогического эксперимента (выбор контрольных и экспериментальных групп и организация ОЭР в них, составление системы работы по достижению цели исследования (18 %). Также вызывает затруднение описание алгоритма инновационной деятельности и обработка данных ОЭР (53%). Педагогам зачастую не хватает методологической грамотности как для формулировки выводов ОЭР (63 %), так и для презентация результатов проведенной инновационной работы (39 %).

Еще одна трудность, с которой сталкиваются педагоги в ходе инновационной деятельности, это незнание основ инновационной деятельности: что такое предмет, объект исследования, а также, что является инновационным продуктом, а что не может им быть, какими свойствами обладает тот или иной инновационный продукт.

В современной образовательной практике сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, необходимость серьезных и ежедневных инновационных подходов в условиях внедрения и обновления ФГОС, и с другой стороны, неготовность педагогов в серьезной исследовательской деятельности и грамотному внедрению в свою повседневную деятельность инновационных практик.

Развитие российской системы образования в настоящее время характеризуется особым динамизмом. При этом в постоянных изменениях школы как социального института педагоги являются самой незащищенной категорией кадров. Инновационность, масштабность изменений, признаки нового позиционирования сферы образования в обществе, с одной стороны, являются огромным дестабилизирующим фактором, а с другой – позволяют педагогу проявить творчество, показать самобытность педагогического труда, реализовать на практике принципы системно-деятельностного и личностно ориентированного подхода к образовательной деятельности.

Сложившееся положение российской системы образования можно охарактеризовать как вступление в период постоянных изменений образовательных и управленческих практик, что требует существенного изменения позиции педагогов и руководителей образовательных организаций. На первый план выходит не только потребность в управлении изменениями, но и потребность в управлении знаниями, постоянный поиск новых эффективных решений, в том числе и в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. При этом необходимо осознавать, что последствия этих управленческих решений отсрочены будут заметны не сразу, а только в отдаленной перспективе.

В обозначенном контексте в российской системе образования происходит процесс обновления всех аспектов педагогической деятельности: нормативных, кадровых, финансовых, методических и др.

Список литературы

1. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / под общ. ред. М.Е. Верховкиной, А.Н. Атаровой. – СПб.: КАРО, 2014. – 112 с.
2. ФГОС начального общего образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357)
3. Полетаева Н.М., Сиялова И.А., Лукина Л.Е. и др. Стажировка молодых педагогов как условие становления профессиональной зрелости: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – 316 с.

В. И. Селезнев

Формирование сотрудника полиции как личности в процессе общепрофессиональной начальной подготовки

В статье рассматриваются вопросы предназначения полиции, анализируется сущность понятий «сотрудник полиции» и «личность». Автором предлагается осмыслить формирование сотрудника полиции как личности в процессе общепрофессиональной начальной подготовки, с присущими ей определенными качествами и характеристиками. Аргументируется необходимость и важность формирования у сотрудника полиции общепрофессиональной, базовой компетентности как системообразующего фактора при формировании личности сотрудника полиции, вне зависимости от занимаемой им должности. Кроме того, делается важный вывод о целесообразности внедрения в структуру профессионального обучения универсального компонента, базового элемента – общепрофессиональной начальной подготовки, необходимой и достаточной для формирования личности сотрудника полиции разных должностных категорий.

The article deals with questions of the police mission, analyzes the essence of the concepts of «policeman» and «personality». The author proposes to comprehend the formation of policeman, as a person in the course of general professional initial training, with its specific qualities and characteristics. The necessity and importance of the formation of general professional, basic competence of policeman, as a system-forming factor in the formation of the personality policeman, regardless of the position them. In addition, is an important conclusion about the feasibility of implementing the structure of the training component of the universal, basic element – general professional initial training, the necessary and sufficient for the formation of the personality of policeman various jobs of categories.

Ключевые слова: полиция, сотрудник полиции, профессиональная служебная деятельность, общепрофессиональная начальная подготовка, общепрофессиональная компетенция, общепрофессиональная компетентность, личность сотрудника полиции.

Key words: police, policeman, professional office activity, general professional initial training, general professional jurisdiction, general professional competence, personality of policeman.

В современных условиях профессионального обучения (профессиональной подготовки) сотрудника полиции постоянно решаются вопросы: «Для чего предназначена полиция?», «Кто такой сотрудник полиции?», «Каковы аспекты профессионального образования в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации?»

По нашему мнению, крайне важно в рамках профессионального обучения сотрудника, впервые принимаемого на службу в органы внутренних дел, попытаться осмыслить процесс формирования сотрудника полиции в контексте формирования его личности.

Служба в органах внутренних дел представляет собой профессиональную служебную деятельность граждан Российской Федерации на определенных должностях в случаях и на условиях, предусмотренных законом [5, с. 3].

В Федеральном законе Российской Федерации «О полиции» указано: «Полиция предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства (далее также – граждан; лица), для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности» [4, с. 1].

Профессиональная служебная деятельность полиции осуществляется в зависимости от направлений (служебных функций) с учетом специфики работы и поставленных задач.

Понятие «сотрудник полиции» раскрывается в ст. 25 Федерального закона Российской Федерации «О полиции» следующим образом: «Сотрудником полиции является гражданин Российской Федерации, который осуществляет служебную деятельность на должности федеральной государственной службы в органах внутренних дел и которому в установленном порядке присвоено специальное звание, предусмотренное ст. 26 настоящего Федерального закона» [4, с. 29].

Ключевым моментом в данном определении, на наш взгляд, является положение о том, что сотрудник полиции «осуществляет служебную деятельность», а именно, осуществляет служебные функции. И это требует от сотрудника в первую очередь разнообразных обобщенных знаний, навыков и умений, общей образованности и общей подготовленности к служебной деятельности в органах внутренних дел, и в частности, его общепрофессиональной начальной подготовки как основы профессионального обучения вне зависимости от образовательного уровня, занимаемых в будущем должностей и специальных званий.

Можно сделать вывод, что сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу в органы внутренних дел с учетом основных направлений деятельности полиции, общих обязанностей и полномочий, требуется для выполнения различных служебных задач каким-то образом «обучить», осуществить его «общепрофессиональную начальную подготовку и личностное развитие».

Для качественного и эффективного выполнения сотрудником полиции своих общепрофессиональных функций необходимо создать систему общепрофессиональной начальной подготовки как систему, формирующую общепрофессиональные базовые знания, навыки, умения и в целом общепрофессиональную начальную компетентность сотрудника органов внутренних дел, выполняющего различные профессионально-служебные задачи.

С точки зрения В.А. Якунина: «...результат выступает прежде всего в форме профессионально и социально значимых психологических качеств личности выпускаемого ее специалиста – все то, что определяет его профессиональную компетентность и профессиональное мастерство...» [9, с. 47].

Академик Российской академии образования А.М. Новиков писал, что «...основная цель образования – развитие личности и только...» [2, с. 156].

Сотрудник полиции в нашем понимании – это личность, которая выполняет вполне определенные функции, решает конкретные задачи, осуществляя профессиональную деятельность. Данную личность как будущего сотрудника полиции необходимо на начальном этапе сформировать, заложить основы для последующего ее становления и развития. Для этих целей и необходима, на наш взгляд, эффективная общепрофессиональная начальная подготовка как система общепрофессионально ориентированных качеств, характеристик личности человека – сотрудника полиции.

По мнению А.В. Хуторского, «образованием считается процесс и результат образовывания человека. Смысл образования человека – реализация его возможностей» [8].

В образовательных организациях МВД России в настоящий момент осуществляется профессиональное обучение (профессиональная подготовка) сотрудников полиции, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел. Подготовка производится в соответствии с нормативно-правовыми актами и ведомственными документами. Процесс обучения занимает непродолжительное время от 4 до 6 месяцев и предусматривает овладение обучающимися общими (общекультурными) и профессионально специализированными компетенциями, необходимыми для выполнения ими служебных задач.

Однако, если проанализировать существующие программы профессионального обучения (профессиональной подготовки) различных категорий сотрудников органов внутренних дел, то прослеживается следующая тенденция. В программах отсутствуют овладение сотрудником полиции общепрофессиональными началь-

ными компетенциями как основой, фундаментом, базовым элементом, универсальным компонентом профессиональной подготовки любого специалиста, в том числе и сотрудника полиции.

Сотрудник полиции, вне зависимости от должности, направления деятельности и функций, должен быть сформирован как личность, с присущими ему качествами и характеристиками личности, готовой и способной решать служебные задачи.

В образовательных организациях МВД России, осуществляющих профессиональную подготовку сотрудника полиции, необходимо формировать личность сотрудника через его общепрофессиональную начальную подготовку как систему, как процесс подготовки именно сотрудника полиции, вне зависимости от его должности, специальных званий, служебного положения и статуса, а также выполнения им служебных задач исходя из направления его деятельности.

Общепрофессиональная начальная подготовка сотрудника полиции должна включать его подготовку к будущей деятельности в органах внутренних дел на любых должностях, в любых направлениях, в том числе для выполнения специфических задач.

Общепрофессиональная начальная подготовка позволяет заложить основы для формирования будущей профессиональной пригодности, развития профессионально ориентированных качеств, характеристик человека на этапах профессионального пути.

В научной литературе встречается множество определений «личности», приведем только несколько примеров.

В советском энциклопедическом словаре под личностью понимается устойчивая система социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности [6, с. 720]. В Толковом словаре русского языка под редакцией профессора Д.Н. Ушакова личность определяется как человек с точки зрения черт его характера, поведения, общественного положения [7]. В словаре русского языка С.И. Ожегова личность трактуется как носитель каких-либо свойств [3].

А.Г. Маклаков утверждает, что: «...личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих...» и с этим нельзя не согласиться [1, с. 472].

На наш взгляд, мы можем выделить следующие ключевые общепрофессиональные качества и характеристики личности сотрудника полиции.

1. Готовность и способность уважать честь и достоинство личности, соблюдать права и свободы человека, в том числе при исполнении своих служебных функций.

2. Способность грамотно говорить и излагать свои мысли, а в частности, уметь требовать от граждан прекращения противоправных действий и четко аргументировать свои требования, исключая двусмысленность в понимании и какие-либо сомнения.

3. Способность анализировать причины и предпосылки противоправных действий, при выявлении которых быть готовым принимать меры профилактического характера.

4. Способность ориентироваться в законодательных и нормативно-правовых актах с приложением их к реальной действительности.

5. Проявлять психологическую устойчивость в стрессовой или конфликтной ситуации.

6. Способность к выполнению задач повышенной сложности, в том числе в условиях риска для жизни и в целях обеспечения безопасности других лиц.

7. Проявлять психологическую готовность к применению физической силы, специальных средств и оружия в случае необходимости.

8. Возможность и способность физически противостоять правонарушителю или преступнику.

9. Готовность вести стрельбу из табельного оружия, способность четко и грамотно действовать в сложной оперативной обстановке.

10. Способность оказать элементарную первую помощь пострадавшему.

11. Способность применять различные виды технических средств, современные информационные технологии и др.

Общепрофессиональная начальная подготовка сотрудника полиции должна стать системообразующим фактором для формирования личности сотрудника, которая сможет развиваться только в процессе повседневной служебной деятельности.

Формирование сотрудника полиции как профессии человека, сотрудника полиции как личности, обладающей вышеперечисленными общепрофессиональными качествами и характеристиками и способной выполнять служебные обязанности, должно стать основной целью общепрофессиональной начальной подготовки. В том числе при подготовке: полицейского – патрульного; участкового уполномоченного полиции; сотрудника оперативного подразделения; инспектора по делам несовершеннолетних; сотрудника госу-

дарственной инспекции по безопасности дорожного движения; инспектора по исполнению административного законодательства; инспектора по лицензионно-разрешительной работе; сотрудника подразделений предварительного следствия; сотрудника подразделений дознания; сотрудника экспертно-криминалистических подразделений; сотрудника подразделений по работе с личным составом; сотрудника кадровых подразделений и подразделений психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел; сотрудника подразделений тылового обеспечения, финансово-экономических подразделений, подразделений делопроизводства и режима, правовых подразделений, подразделений информации и общественных связей; постоянного состава образовательных и научных организаций; инженерно-технического персонала и др.

Нашему государству требуются вполне определенные государственные органы, осуществляющие данные функции, требуются подготовленные профессиональные специалисты – сотрудники полиции.

С точки зрения А.Г. Маклакова: «...нельзя не учитывать систему обучения и воспитания, которая исторически развивается в каждом обществе и имеет свою специфику в каждой общественно-исторической формации. При этом каждое поколение людей застаёт общество на определенной ступени его развития и включается в ту систему общественных отношений, которая на этой ступени уже сложилась...» [1, с. 475].

Формирование сотрудника полиции как личности в процессе общепрофессиональной начальной подготовки имеет важнейшее значение для стабильного развития государства и общества в целом и является как одной из главных задач Министерства внутренних дел Российской Федерации в сфере профессионального образования, влияющей на безопасность жизни и здоровья граждан, так и средством обеспечения этой безопасности.

Список литературы

1. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с., ил.
2. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. – М.: Эгвес, 2005. – 256 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1982. – 816 с.
4. О полиции: федер. закон от 07.02.2011 г. № 3-ФЗ (в ред. ФЗ от 21.07.2014 г. № 258-ФЗ) // Собрание законодательства. – 2011. – № 7. – Ст. 900; – 2014. – №30. – Ст. 4259.

5. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федер. закон Российской Федерации от 30.11.2011 г. №342-ФЗ (в ред. ФЗ от 12.02.2015 г. № 16-ФЗ) // Рос. газета. – 2011. – 7 дек.

6. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1986. – 1600 с., ил.

7. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – Т. 2. – М.: Гос. изд-во иностр. и национ. Словарей, 1938. – 1039 с.

8. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. (проект, версия № 2 от 19.12.2014 г.). [Электронный ресурс] // Вестн. Ин-та образования человека; 19.12.2014 г. – URL: <http://eidos.institute.ru/journal/2014/1219.htm> (дата обращения: 10.04.2016).

9. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во Полиус, 1998. – 639 с.

А. В. Скворцов, Т. С. Комиссарова

Профессиональные творческие умения учителя-предметника как условие формирования творческих способностей учащихся

В статье рассматриваются профессиональные творческие умения учителя-предметника, которые являются показателем его готовности к профессиональной творческой деятельности по формированию творческих способностей учащихся.

The article deals with the creative skills of a teacher, which are indicative of its readiness for creative professional activity on the formation of creative abilities of pupils.

Ключевые слова: профессиональные творческие умения, профессиональная творческая деятельность, проблемные задания, проблемные ситуации, творческие способности, готовность к профессиональной творческой деятельности.

Key words: professional creative skills, professional creative activity, problem tasks, problem situations, creative abilities, readiness for creative professional activity.

В современном российском обществе значительная роль отводится образованию, выдвигаются все новые требования к качеству обучения и профессиональной подготовке выпускников. Сегодня система высшего образования нацелена на формирование профессиональной творческой деятельности личности, способной совершенствоваться в своей профессиональной и социальной деятельности. Современная образовательная стратегия предполагает вхождение обучающегося в процесс обучения, который предоставит ему возможность свободно выбрать образовательный маршрут, соответствующий его личностным интересам, индивидуальным потребностям и познавательным способностям.

Перемены в системе образования отчётливо прослеживаются в таких государственных документах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2016), федеральные государственные стандарты высшего образования (ФГОС ВПО третьего поколения и ФГОС ВО 3+), Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» и «Государственная программа РФ "Развитие образования" на 2013–2020 годы». Так, в ФГОС ВО 3+ 44.03.01 по направлению «Педагогиче-

ское образование» (уровень бакалавриата) отмечается, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями в области педагогической деятельности, в том числе умениями формировать творческие способности учащихся (ПК-7) [3].

Проблема развития профессионального творчества студентов обусловлена несколькими аспектами. Современное образование прежде всего должно способствовать развитию самостоятельной, творческой личности студента, которая, в свою очередь, будет обеспечивать успех его учебно-познавательной, поисковой творческой деятельности. Однако, согласно исследованиям в области педагогической психологии, одной из негативных тенденций современной высшей школы является преобладание традиционного вербально-логического обучения над синтетическим образным, проблемным, творческим.

Специфика педагогической деятельности определяется необходимостью воспроизведения накопленного социально-знаниевого опыта в личности обучающегося. Деятельность учителя представляет собой метадеятельность, так как она направлена на организацию и управление деятельностью других. Эффективность профессиональной деятельности учителя определяется в первую очередь успешностью усвоенности знаний обучающимися.

При традиционном типе обучения мотивация обучения и организация продуктивной деятельности студентов носит в большей мере внешний (риторический характер), а под качественным усвоением материала подразумевается запоминание и воспроизведение обучающимися определённого количества готовых знаний.

Однако этого недостаточно. На сегодняшний день аттестация выпускников школ в нашей стране осуществляется путём единого государственного экзамена (ЕГЭ), включающего в себя типы тестовых заданий как базового уровня, так и повышенного и высокого уровней сложности. Выполнить такие задания может только выпускник, обладающий творческим, критическим, логическим мышлением, владеющий системой интегративных знаний и умений, а также готовый применять эту систему знаний на практике, зачастую в новой для себя ситуации.

Очевидно, что сформировать творческие умения у обучающихся может лишь учитель, сам владеющий профессиональным творчеством, являющийся творчески развитой личностью. Такой учитель должен не только обладать знаниями и умениями в рамках своего предмета, но и иметь сформированную систему профессиональных творческих умений.

Эти тенденции развития системы высшего образования обращают нас к проблеме формирования готовности бакалавров к творчеству в профессиональной деятельности учителя. Различные аспекты формирования готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности рассмотрены в работах ученых. При этом основная часть имеющихся научных трудов в этом направлении касается формирования готовности к профессиональной творческой деятельности учителей начальных классов. Другие исследователи рассматривают формирование профессиональной творческой деятельности учителя только в рамках внеаудиторной работы. Таким образом, анализ литературы по проблеме формирования профессиональной готовности бакалавров, а также образовательной практики высшей школы позволяет утверждать, что касательно развития готовности к творческой профессиональной деятельности бакалавра образования имеется недостаточно работ, и в этом проблемном поле существуют задачи, требующие исследования.

Наряду с этим следует отметить, что в исследованиях проблемы творчества в профессиональной педагогической деятельности установлено, что одним из его компонентов является совокупность умений решать нестандартные задачи, которые формируются в процессе проблемного обучения. Следовательно, необходима разработка системы приёмов формирования профессиональных творческих умений будущего учителя в процессе его обучения в университете, так как именно на этой стадии формируется его готовность к предстоящей профессиональной творческой деятельности.

По сути, вся педагогическая деятельность представляет собой сочетание репродуктивного и творческого компонентов, так как вначале всегда происходит применение знаний и умений в знакомой ситуации, т. е. воспроизведение и закрепление известного. Затем, после достижения определённого уровня знаний и умений, происходит их перенос в новую незнакомую ситуацию, что подразумевает применение уже профессиональных творческих умений и переход к профессиональной творческой деятельности. Иными словами, репродуктивная деятельность играет роль определённой стартовой площадки для будущей творческой деятельности бакалавров.

При этом важно отметить, что репродуктивная деятельность переходит в творческую только при условии, если она воспринимается как обязательный начальный этап накопления знаний, умений и опыта. Поэтому при подготовке бакалавров особенно важно ориентироваться на формирование у них профессиональной творческой деятельности.

Творческая деятельность начинает формироваться ещё в школьные годы, когда обучающиеся овладевают способностью творчески мыслить, выполняя различные виды творческих заданий, таких как написание рефератов, подготовка докладов, организация школьного самоуправления, занятия в предметных кружках, секциях при школе и т. п.

Задачей высшего образования является выведение этой творческой активности обучающегося на качественно новый уровень в рамках конкретной будущей профессии, т. е. формирование готовности к профессиональной творческой деятельности.

По результатам анализа имеющихся в педагогике и психологии определений понятия «творческая деятельность» в контексте проблемного обучения в образовательных организациях высшего образования, в качестве *профессиональной творческой деятельности* учителя понимается совокупность его педагогических действий на основе теоретических знаний, практических умений и сложившейся системы ценностей, направленных на творческое самостоятельное решение профессиональных задач.

Развитию творческой личности в значительной мере способствует проблемное обучение, так как оно непосредственно нацелено на развитие профессиональной творческой мысли, творческой межличностной коммуникации и профессиональных творческих умений при освоении материала учебного предмета. Проблемное обучение даёт возможность творческого участия обучающихся в процессе получения новых знаний, формирования познавательной самостоятельности и творческого мышления, высокого уровня их мотивации и успешного усвоения знаний. Цель проблемного обучения, в отличие от традиционного, заключается не только в усвоении учебных программ, достижении результатов процесса обучения, но и в способе получения этих результатов, которые приводят к развитию познавательной самостоятельности обучающегося, активизируют его творческие способности. Проблемное обучение в образовательных организациях высшего образования организует учебную деятельность с позиций продуктивного мышления, включающего в профессиональный творческий процесс и преподавателя, и обучающихся.

Таким образом, несмотря на то что проблемное обучение рассматривается исследователями как значимый фактор при формировании творческой личности, недостаточно исследованным остается вопрос об использовании возможностей проблемного подхода в процессе подготовки бакалавров и формировании их профессиональных творческих умений.

Показателем готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя является в значительной мере освоение профессиональных творческих умений. Профессиональные творческие умения бакалавров развиваются средствами проблемного обучения.

Профессиональные творческие умения представляют собой четырёхступенчатую структуру (рис. 1).



Рис. 1. Общая структура профессиональных творческих умений

К начальным профессиональным творческим умениям прежде всего относится постановка проблемы на основе изучаемого предметного материала, с предварительной проблематикой учебного материала, что позволяет на самой ранней стадии обучения активизировать познавательный интерес обучающихся и обеспечить необходимый уровень познавательной рефлексии. Работа с текстом учебника позволяет получить главным образом знания и обеспечивает теоретическое видение проблемы. Чтобы вывести эту проблему на практику необходимо ещё одно профессиональное творческое умение – на основе выявленной проблемы конструировать проблемные задания. Причём проблемные задания могут быть

составлены учителем «с нуля», используя текст учебника, а могут быть получены путём проблематизации уже существующих заданий учебника.

Решение проблемных заданий на практических занятиях позволит обучающимся вывести поставленную проблему в личностное поле. Обучающийся не только знает о проблеме, но и предпринимает первые самостоятельные шаги по её решению.

Целью постановки проблемных заданий является заключительное профессиональное творческое умение – создание проблемной ситуации, т. е. состояние умственного затруднения у обучающихся.

Важно отметить, что составление проблемных заданий не подразумевает автоматического создания проблемной ситуации на их основе. Для этого необходимо соответствие проблемных заданий двум значимым критериям: интересу обучающихся и их умственным возможностям.

Если задание интересно, но непосильно для бакалавров, то после нескольких безуспешных попыток его выполнить интерес быстро пропадёт ввиду осознания бесполезности собственных действий. Если же задание посильно для обучающихся, но неинтересно для них, то его выполнение станет рутинной работой. Только соответствие проблемных заданий обоим критериям позволяет вывести исследуемую проблему через задания в проблемную ситуацию. В таком случае результатом выполнения проблемных заданий являются как новые знания, так и активизация проблемного мышления, усвоения приёмов разрешения ситуаций затруднения.

Профессор А.М. Матюшкин всесторонне исследовал умственную деятельность обучающихся и выделил в ней четыре типа проблемных ситуаций: информационный тип, гештальт-тип, поведенческий тип и вероятностный тип. Значимость этой классификации в том, что она учитывает все возможные виды мыслительного интеллектуального затруднения. Главные отличия каждого типа проблемных ситуаций заключаются в приёмах из разрешения. Мы использовали классификацию А.М. Матюшкина при разработке проблемных заданий в целях освоения обучающимися основных приёмов выхода из трудных ситуаций, принятия нестандартных решений, дополнив её ещё одним существенным пространственно-графическим типом заданий [1], и предлагаем пять типов проблемных заданий (рис. 2).



Рис. 2. Типы проблемных заданий и приёмы разрешения проблемных ситуаций

Все типы проблемных ситуаций тесно взаимосвязаны, поэтому каждое проблемное задание не просто формирует один или несколько приёмов их разрешения, но и активизирует мыслительное поле для формирования других, напрямую или косвенно с ним связанных. Действия преподавателя и обучающихся при конструировании проблемных ситуаций любого типа зависят от уровня развития профессиональных творческих умений бакалавров, а также изучаемой в данный момент темы.

Таким образом, для реализации в своей будущей профессиональной деятельности требований ФГОС ВО 3+, касающихся формирования творческих способностей учащихся, бакалавры педагогических направлений должны владеть системой профессиональных творческих умений. Сформированность у бакалавров профессиональных творческих умений является значимым показателем их готовности к профессиональной творческой деятельности учителя.

Список литературы

1. Комиссарова Т.С., Скворцов А.В. Пространственно-графический тип проблемных заданий при профессиональной подготовке специалистов – психолого-педагогический подходы // Академическая наука – проблемы и достижения: материалы V междунар. науч.-практ. конф. 1–2 дек. 2014 г. – SC, USA. North Charleston: LaCross Road, 2014. – Т. 1. – С. 33–37.

2. Скворцов А.В. Этапы формирования готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности // Науч. обозрение: гуманитар. исслед. – СПб., 2016. – № 11. – С. 66–74.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/>.

Л. Б. Филатова

Современные требования к нравственно-этической подготовке специалистов

В работе освещается проблема формирования и развития этической компетенции специалиста, ее роль и значение как компонента профессиональной компетентности.

The work highlights the problem of formation and development of ethical competence of the expert, its role and importance as a component of professional competence.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагогическое исследование, компетентность.

Key words: professional development, pedagogical research, competence.

Одной из задач лонгитюдного исследования стало определение педагогических требований к нравственно-этической подготовке специалистов в социальной сфере. В современной концепции непрерывного образования, по мнению В.Н. Скворцова, «воплощена идея, уходящая своими корнями в традиции гуманизма и ставящая в центр человека его духовный мир, нравственно-этические ценности и т. д., которым следует создать оптимальные условия для наиболее полного развития» [1, с. 7].

Компетентностный подход в системе профессионального обучения оправдал ожидания ученых-педагогов и студентов в формировании и реализации базовых принципов отечественного высшего образования [2]. Комплексный подход в определении педагогических требований к нравственно-этической подготовке специалистов основывается на идеальных представлениях образа профессионала, закрепившихся в общественном сознании, и нормативных документах, регламентирующих его профессиональную деятельность.

В процессе допрофессиональной и профессиональной подготовки будущий специалист в большей или меньшей степени овладеет комплексом знаний и умений, способных обеспечить его дальнейшее совершенствование как профессионала, обладающего системным научным мышлением, владеющего нормами профессионального этикета. Но процесс обучения специалиста, на наш взгляд, должен быть организован с учетом приоритета развития нравствен-

но-этических качеств, которые могут послужить основной компонентой движения к профессиональной реализации.

Противоречие между требованиями общества к подготовке и реальным уровнем готовности специалистов социальной сферы обусловили необходимость совершенствования процесса обучения в вузе с целью соответствия будущих профессионалов реалиям современной действительности. К сожалению, изменение содержания учебных программ, учебных пособий, введение дополнительных спецкурсов, спецсеминаров, применение экстенсивных подходов не могут всецело обеспечить гарантированной успешности профессиональной подготовки.

Автор считает, что профессиональная подготовка специалистов социально-гуманитарного профиля нуждается в обеспечении передачи научного опыта соответствующей направленности с целью активизации собственной исследовательской деятельности, установки на самообразование и самовоспитание. Только таким образом можно обеспечить творческое отношение будущего специалиста к профессиональной деятельности в социальной сфере.

Одним из способов совершенствования подготовки специалистов является обучение рефлексии, составляющей основу профессионализма, обеспечивающей коррекцию образовательного процесса с позиций самого обучающегося. Исследования Н.В. Кузьминой и Н.А. Стафуриной подтверждают, что чем выше рефлексивность субъекта профессиональной деятельности, тем выше его мастерство.

Приходится признать, что рефлексия выступает первостепенным и необходимым фактором профессионального совершенствования специалиста социально-гуманитарного профиля. Современные ученые-педагоги Б.З. Вульф, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, Г.М. Коджаспирова, А.К. Маркова, А.А. Реан, Г.С. Сухобская, В.Н. Харькин, Д. Познер, С. Холтон, С. Кеннеди и др. утверждают, что без рефлексивных умений специалист как мастер своего дела состояться не может.

Под рефлексией мы понимаем способность специалиста обращать внимание на себя, осознание результатов своей профессиональной деятельности, поэтому рефлексивность напрямую связана с сущностью образовательно-воспитательного процесса в ходе до-профессионального и профессионального обучения. Специалист социально-педагогического профиля не только осуществляет профессиональное взаимодействие и проектирует позитивную динамику развития нуждающегося в помощи человека, но и выстраивает собственный профессиональный маршрут, поэтому очень важно научить обучающегося различным способам саморегуляции профессионального поведения.

Одним из умений, которые можно развить в рамках допрофессионального и профессионального обучения, является составление самохарактеристики (письменной или устной). При дальнейшем коллективном обсуждении появляется возможность самокоррекции профессиональной направленности, притязаний, имиджа, стиля жизнедеятельности и других составляющих идеального образа специалиста. Автор полагает, что сформированность идеального образа специалиста социально-гуманитарного профиля может служить стимулом перехода внешней мотивации во внутреннюю, что очень важно для дальнейшего профессионально-личностного развития.

Составляющими самохарактеристики могут быть определения направленности личности, особенностей интеллекта, волевых качеств, нравственных достоинств и недостатков, чувств и эмоций и др. Особенно значимым мы считаем при такой работе описание собственного жизненного опыта, ярких проявлений в поведении, убеждений и установок, анализ своей подготовленности к профессиональной деятельности в социальной сфере.

По результатам формирующего эксперимента автору удалось выявить определенное несоответствие самооценки учащихся и студентов I курса уровню их профессиональных притязаний. Одним из основных педагогических требований к процессу обсуждения данного несоответствия является необходимость тактичного, тонкого, осторожного отношения преподавателя к высказываниям и утверждениям обучающихся. Как показывает практика проведения подобных обсуждений, очень важно выбрать адекватную тональность бесед, причем более опытный собеседник не должен демонстрировать профессиональное превосходство, иначе искренний контакт становится невозможным.

Сравнивая опыт общения со студентами младших и старших курсов филиалов вузов в г. Норильске и слушателями подготовительных курсов (старшеклассниками), автор пришла к выводу, что лишь небольшая часть (5–10 %) обладает рефлексивными умениями, с остальными необходима целенаправленная и методически выверенная работа [2].

Студенты старших курсов по мере взросления, приобретения жизненного и профессионального опыта с большей заинтересованностью принимают участие в беседах на нравственно-этические темы, понимая их как возможность выразить особенности собственного мироощущения и миропонимания. Школьники и студенты младших курсов выражают подчеркнутую заинтересованность во взглядах и жизненной позиции самого преподавателя, чаще предпочитают ответы на вопросы в письменной форме, иногда сопровождая их просьбой оставить написанное в тайне, что свидетельствует о неуверенности, неустойчивости их жизненных

позиций, о нежелании выносить их на общий суд. Поэтому очень важно, чтобы преподаватель или куратор соблюдали нормы и правила этики межличностного общения, подавая тем самым пример профессиональной коммуникативной культуры.

Одним из педагогических требований нравственно-этической подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля является соблюдение принципов предельной честности и открытости в общении с обучающимися. Недопустимо использование конфиденциальных сведений об участниках педагогического взаимодействия. Примеры из личного профессионального опыта обязательно должны сопровождаться объяснением целесообразности их приведения.

Быть идеалом профессионального мастерства и примером для подражания в личностной сфере довольно сложно, но принципы гуманизации образовательного процесса предполагают соответствие внутренних убеждений преподавателя содержанию излагаемого им материала. Вот почему необходимо постоянное самообразование и самосовершенствование специалистов, занятых в системе допрофессиональной и профессиональной подготовки – это залог успешности преподавательской деятельности.

Следующим педагогическим требованием к нравственно-этической подготовке специалистов социально-гуманитарного профиля автор считает продуманность применяемых методов и приемов активизации рефлексивной деятельности обучаемых. Поэтапность и полиуровневость процесса обучения и развития будущих специалистов социальной сферы предполагает обращение к имеющемуся жизненному и профессиональному опыту обучающихся как к основе формирования профессиональной компетентности специалиста. Продуманный отбор методов обучения и воспитания будущих специалистов позволяет на практике отобрать оптимальные именно для данной группы обучающихся.

Особенно действенным показался автору метод сопереживания потенциальному опекаемому в ситуации социально-педагогического взаимодействия. Преподаватель предлагал вспомнить ситуации из жизни, которые послужили толчком к переосмыслению жизненных позиций, установок, намерений слушателей. Как показывает опыт, в группе, как правило, находятся достаточно откровенные индивиды, охотно рассказывающие случаи, иллюстрирующие обсуждаемые проблемы. Для преподавателя очень важно отследить уровень первых реакций в группе и соответственно им построить дальнейшее обсуждение. Целенаправленное создание прецедента осмысления и переосмысления нравственно-этических установок профессии стало принципиальным положением методики автора.

Участникам социально-педагогического взаимодействия предлагалось почувствовать себя в роли действующего лица и поде-

литься своими ощущениями – так мы выходим на уровень эмоциональной реакции. Педагогическим условием организации данного этапа является соблюдение осторожности, сдержанности, отсутствие назидательности при обсуждении затронутых коллизий.

Сравнение озвученных реакций на ситуации, обсуждаемые в группе, должно служить подтверждением вариативности возможных сценариев профессионального взаимодействия с участниками профессионального взаимодействия. Сложным оказалось формирование понимания, что не существует универсального способа организации взаимоотношений с обратившимся к специалисту человеком, гарантирующего его успешность.

Как учащиеся, так и студенты склонны переоценивать свои профессиональные и личностные коммуникативные способности. Эффективным приемом может служить моделирование развития дальнейшего сотрудничества, когда обучаемый вынужден самостоятельно проектировать, как цели, так и результат, предполагаемых профессиональных взаимоотношений. Что показательно, большинство школьников и студентов очень расплывчато представляют конечную цель профессионального взаимодействия и воздействия на человека, обратившегося за помощью. Недостаток профессионального и жизненного опыта обуславливает также завышение собственной меры ответственности за дальнейшую судьбу человека. Очень опасно переоценивать степень влияния на сложившийся стиль жизнедеятельности, особенно взрослого человека.

Еще одним педагогическим требованием можно назвать синхронность и гармоничность прилагаемых усилий всех заинтересованных в позитивном изменении жизни опекаемого человека сторон, включая институциональные и неинституциональные социальные образования. Приходится констатировать, что государственные учреждения не всегда полностью реализуют потенциал заложенных в них социальных возможностей, поэтому есть смысл нацеливать будущих специалистов на тесное взаимодействие с ближайшим окружением субъекта социального взаимодействия.

Обращение к институту семьи и родственных связей до сих пор кажется нам наиболее эффективным в случае необходимости изменения социальных и личностных условий существования социально обделенной личности. Тем не менее, нельзя полностью отказываться от возможностей, предоставляемых органами социальной опеки и попечительства, образовательных учреждений, государственных служб, при этом приходится признать, что ответственность обычно берет на себя сам специалист.

Необходимо воспитать определенную настойчивость будущего специалиста социально-гуманитарного профиля в достижении поставленных целей, поскольку современная действительность под-

тверждает повсеместное невыполнение должностными лицами своих функциональных обязанностей. Нравственно-этические качества, такие, как мужество, умение не пасовать перед трудностями, а наоборот, добиваться поставленных целей, безусловно, пригодятся будущим специалистам социально-гуманитарного профиля в дальнейшем в их профессиональной деятельности.

Работающие в качестве супервизоров уже сложившиеся специалисты неоднократно подтверждали несовершенство института государственной службы и предупреждали обучающихся о предстоящих проблемах взаимодействия в этой сфере. Более того, рассказ о реальных жизненных ситуациях в деятельности практикующего специалиста вызывал у слушателей живое обсуждение и конкретные вопросы профессионального характера.

Немаловажным в процессе допрофессиональной и профессиональной подготовки специалистов является воспитание толерантности-терпимости и понимания права другого человека на иное мнение: обратившийся за помощью не обязан разделять мнения и убеждения, например, чиновника, который, в свою очередь, должен принять нуждающегося в поддержке таким, какой он есть.

Не менее важным является реализация педагогических требований на уровне рационального постижения учебного материала. Структурирование учебных курсов в Заполярном филиале Ленинградского государственного университет им. А.С. Пушкина происходит с учетом приоритетности нравственно-этического компонента профессиональной подготовки специалистов. По взаимному согласию преподаватели высших учебных заведений после обсуждения на заседаниях кафедр и ученом совете синхронизируют подачу материала таким образом, чтобы содержание различных курсов дополняло комплекс профессиональных знаний и стимулировало стремление слушателей к овладению вершинами профессионального мастерства.

Обращение к отечественному и зарубежному опыту подготовки специалистов социальной сферы в широком смысле предполагает учет российской ментальности и исторических уроков. Насильно сделать людей счастливыми нельзя – это должны понимать будущие специалисты с самого начала обучения. Удивительно, насколько безответственно относимся мы к урокам собственной истории. Свержение с пьедесталов бывших кумиров, разрушение идеалов, убеждений, отказ от привычных традиций и устоев грозит духовным оскудением нации, а именно молодежи предстоит бороться с этим негативным явлением.

В зарубежной методике социальной работы дискутируется вопрос о мере допустимой «интервенции» в жизнедеятельность «клиента». Актуален этот вопрос и для российской социальной практики,

тем более для теории и методики профессионального образования. Российская практика социальной работы лишь в особых случаях предусматривает воздействие на опекаемого, поскольку универсальным способом реализации профессионального вмешательства в жизнедеятельность человека признана организация социально-психологического взаимодействия.

Автор настаивает на положении о том, что одним из педагогических требований является оправданное обращение к зарубежному опыту, но учет особенностей российской ментальности, экономических условий развития страны в пореформенное время, накопленный научно-методический массив предполагают формирование собственно российской парадигмы социально-педагогического знания.

В регионах, в частности в Красноярском крае, сложилась своеобразная система допрофессиональной и профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, которая адекватна как российским, так и местным условиям проживания населения, дающая первые позитивные результаты. Накопленный опыт был с одобрением принят не только на российском, но и на международном уровне в Швеции, Финляндии, Израиле, Австрии. Публикации в научных изданиях подтверждают значимость регионального опыта в сфере допрофессиональной и профессиональной подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля. Сотрудничество с вузами, занимающимися обучением специалистов социальной сферы, обогащает арсенал методов, форм и приемов эффективного обучения и развития специалистов.

Для обеспечения эффективности нравственно-этической подготовки социальных педагогов необходимо учитывать данные анализа социально-демографической обстановки в регионе: полиэтнический состав населения, естественный прирост, процентное отношение количества молодых семей, занятость населения и другие факторы. Будущие специалисты социально-гуманитарного профиля должны научиться сочетать теоретические знания с реалиями действительности, чтобы успешно реализовать собственные профессиональные возможности, способности и умения.

Общепризнанным педагогическим требованием можно признать участие будущего специалиста в волонтерской деятельности. С уверенностью можно сказать, что не только знание основных положений этических кодексов, но и безусловное соблюдение законов и норм профессионального взаимодействия на благотворительском поприще может обеспечить успешность дальнейшей профессиональной деятельности.

С целью предотвращения девальвации профессии специалиста, работающего в социальной сфере, необходимо воспрепятствовать проникновению на должности государственного и муниципального управления, социальной защиты и, особенно в сферу образования, случайных людей, имеющих разного рода противопоказания к социально-педагогической работе: личностного, медицинского и социального характера. Исходя из задач профессиональной подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля, опираясь на результаты эмпирического опыта и концептуальную базу целостного лонгитюдного исследования человека как личности и субъекта деятельности, нами разработаны и используются некоторые формы профессиональной ориентации и отбора на этапе первичной сертификации, повышения квалификации и переподготовки кадров.

Как правило, мы применяем комплекс диагностических методик, включающих опросники по диагностике профессионально важных качеств будущего специалиста для отсева профессионально непригодных лиц, способных дискредитировать сущность социальной работы и тест на выявление профессиональных интересов старшеклассника для отбора в классы допрофессиональной подготовки («Дифференцированно-диагностический опросник» Е.А. Климова).

Предпочтительными являются выборы занятий в областях «человек – человек», «человек – художественный образ», «человек – природа» по степени убывания. В дополнение к названным тестовым методикам для обеспечения надежности и валидности мы используем методику Дж. Голланда, согласно которой выбор профессии сводится лишь к поиску наиболее приоритетной для себя профессиональной группы и дает возможность выявить наличие и выраженность тех или иных качеств для основания отнесения человека к определенному типу (социальному или артистическому), что позволяет рекомендовать ему наиболее подходящий круг профессий.

Широко используется тест «Мотивы выбора профессиональной деятельности» С.В. Тетерского или «Ориентационная анкета определения направленности личности» (для отбора в классы допрофессиональной подготовки). Диагностика студентов младших курсов проводится на основе 16-факторного личностного опросника Р. Кэттелла (форма А и С), где наиболее интересующими нас факторами являются экстравертность, эмоциональная устойчивость и уровень личностной тревожности. В дополнение используется сокращенный вариант личностного опросника по измерению структурных компонентов эмпатии (Mechrabian) и методика изучения коммуникативных и организаторских способностей личности (модифицированный вариант личностного опросника Айзенка).

Очень важным нам кажется тест на самооценку (так как для специалиста социально-гуманитарного профиля крайне важно иметь адекватную самооценку). К тому же, система отбора предусматривает проведение собеседований, выборочного тестирования на определение профессиональной пригодности с учетом личностных качеств или непосредственное включение будущих специалистов в какой-либо вид практической деятельности.

Именно на основе анализа результатов профессионального отбора в общеобразовательных и инновационных учреждениях определяются различные подходы к формированию учебных коллективов: в одних – специализированные классы с сохраняющейся преемственностью в избранном профиле специализации, в других – группы, укомплектованные из учащихся параллельных классов одной или нескольких школ. По результатам данных исследований при наборе учащихся в профильный класс одной из норильских школ оказалось, что только 72 % проходивших тестирование оказались пригодными для обучения по профилю «социальная работа», а остальным старшеклассникам было предложено альтернативное обучение.

Таким образом, цель и смысл профессионального отбора – не исключить претендента от возможности заниматься социальной работой, а лишь сориентировать его обучение на определенный вид социальной деятельности (управленческой, исследовательской, практической, преподавательской).

Современные требования к совершенствованию подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля потребовало от профессорско-преподавательского состава Заполярного филиала ЛГУ им. А.С. Пушкина новых подходов к разработке учебных планов, программ, содержания спецкурсов, спецсеминаров и др. Привлечение высококвалифицированных преподавателей-совместителей, использование эффективных форм учебной работы способствовали появлению стабильного интереса слушателей, сохранению постоянного состава групп.

Широко использовались тренинговые занятия, групповые дискуссии, решение проблемно-ситуативных задач, круглые столы. Наиболее оправданными в ходе подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля являются технологии деловых игр, которые сопровождают изучение теоретических вопросов в системе отношений «человек – человек». У специалистов формируется умение осмыслить и определить цели, моделировать пути решения социально-педагогической проблемы, самостоятельно выбирать формы и методы своей деятельности.

При разработке программы специальных курсов «Профессиональная культура и этика», «Методологическая культура специалиста», «Гуманитаризация профессиональной деятельности специалиста социальной сферы» мы считали необходимым выявление индивидуально-личностных, профессионально важных качеств специалистов, работающих в системе «человек – человек», определение уровня профессиональной компетентности и социальной ориентированности. На основе полученных результатов разрабатывалась каждая рабочая учебная программа.

Так, проводимые исследования (входная диагностика) студентов показали недостаточную компетентность в области психолого-социальных знаний, что является фактором их профессиональной неуверенности. В связи с этим для данной категории разработаны спецкурсы по стрессоустойчивости, конфликтологии, способам психологической самопомощи, в рамках которых отрабатывались игровые технологии, анализировались различные ситуации, проводились тренинговые и индивидуальные занятия. Все это способствовало совершенствованию практических навыков индивидуальной работы с обратившимися к специалисту людьми разного возраста и общественного статуса.

Справедливым в контексте обозначенной темы нам кажется мнение А.И. Чертовой о том, что «...главным заказчиком на образование в условиях рыночных отношений и становления гражданского общества является не государство, а сам человек» [3, с. 147].

Список литературы

1. Скворцов В.Н. Гуманизм как ценностное основание модели непрерывного образования // Высшее образование XXI века: междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – С. 7–9.

2. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. – Москва, декабрь 2012. – М.: Буки-Веди, 2012.

3. Чертова А.И. К вопросу о роли и проблемах систем профессионального образования // Высшее образование XXI века: междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – С. 142–148.

4. Филатова Л.Б. Педагогические технологии формирования этической компетенции в профессиональной подготовке: моногр. – Новосибирск: Изд-во РНС, 2013. – 128 с.

Информатизация системы подготовки специалистов в вузе как объект управления

В статье проанализирована сложная многоуровневая и многоаспектная социально-образовательная система подготовки специалистов. Она включает комплекс подсистем, таких как профессорско-преподавательский состав, студенты, технический персонал и руководители всех уровней управления, материально-техническая база (компьютеры, серверы, сети, коммуникации, программные продукты и др.). Исследованы квалификационный уровень кадров, в т. ч. и руководителей, учебно-воспитательный процесс (научно-методическое обеспечение, содержание, методы и технологии обучения); психолого-педагогические условия взаимодействия всех подсистем в процессе информатизации; процесс управления в системе информатизации с инновационными аспектами и новыми критериями достижения целей (запланированных результатов) по достижению требований модели выпускника вуза.

In article the difficult multilevel and multidimensional social and educational system of training of specialists is analysed. It includes a complex of subsystems, such as the faculty, students, technicians and heads of all levels of management, material and technical resources (computers, servers, networks, communications, software products, etc.). Qualification level of shots, including and heads, teaching and educational process (scientific and methodical ensuring, contents, methods and technologies of training) are investigated; psychology and pedagogical conditions of interaction of all subsystems in the course of informatization; management process in system of informatization with innovative aspects and new criteria of achievement of the objectives (the planned results) on achievement of requirements of model of the university graduate.

Ключевые слова: информатизация, система управления, информация, психологическая готовность преподавателей к использованию цифровых технологий.

Key words: informatization, control system, information, psychological readiness of teachers for use of digital technologies.

Информатизация подготовки специалистов в вузе является сложной системой, включающей такие компоненты (подсистемы) как необходимая материально-техническая база (компьютеры, серверы, сети, коммуникации, программные продукты и др.); квалификационный уровень кадров, овладевших компьютерными технологиями (руководители всех уровней управления в вузе, профессорско-преподавательский состав, студенты, обслуживающий технический персонал); учебный процесс (содержание, методы и технологии

обучения); психолого-педагогические условия взаимодействия всех подсистем в условиях информатизации; процесс управления в системе информатизации с инновационными аспектами и новыми критериями достижения целей (запланированных результатов) по изменению модели выпускника вуза.

Набор этих составляющих свидетельствует о том, что мы имеем дело со сложной многоуровневой и многоаспектной социально-образовательной системой, которая включает не только вышеназванные компоненты, но и властные, управляющие подсистемы, в большой степени зависит от среды и внешних факторов социального и экономического состояния общества, образовательной и кадровой политики, проводимой государством в отношении информатизации образования.

Собственно информатизация подготовки специалистов в вузе является существенно важным разделом более крупной системы – всего высшего учебного заведения. Управление как деятельность, как организующий импульс, как один из ведущих компонентов развития образовательного учреждения играет приоритетную роль в определении целей, в выборе направления, в функционировании и развитии самого образовательного учреждения. Процесс управления подготовкой специалистов в вузе развивается по общим законам организации управленческих процедур: определение цели – отбор необходимой и достоверной информации, контроль за ее прохождением, актуальностью, анализ продуктивности использования. Чтобы управлять системой информатизации, необходимо выделить ее из более крупной системы (вуза), подвергнуть анализу ее цели, задачи, функции, структуру, выяснить механизм ее функционирования, определить основные параметры воздействия на систему с целью повышения ее эффективности, то есть рассмотреть систему информатизации подготовки специалистов как объект управления.

Ряд исследователей рассматривают понятие «системный подход» как инструмент, способ исследования процессов и явлений. В нашем случае этот подход также необходим, так как он позволяет конструировать (синтезировать) систему как некое абстрактное отображение реальных объектов, процессов, явлений, то есть совокупность взаимосвязанных переменных, представляющих те или иные характеристики, свойства объектов-компонентов системы.

Система информатизации подготовки специалистов в вузе – это сложный объект управления, который в свою очередь может быть представлен в виде взаимосвязанных подсистем, он отличается неоднородностью своих подсистем и связей между ними и внешней средой. В частности, система включает материально-вещественную, финансовую, кадровую, информационную, научно-

методическую, управляющую подсистемы. Каждая из подсистем требует своего исследовательского аппарата, особых отдельных научных терминов, категорий ее описания и анализа.

Материально-вещественную подсистему будем характеризовать на ее языке: компьютеры, коммуникации, образовательные услуги, технические средства обучения и др.; финансовую – на языке финансовых категорий: заработная плата, стоимость образовательной услуги, стоимость обучения одного студента, смета и бюджет и др.; кадровую – на языке социологии, учета кадров, их профессиональной подготовки, роста информационной культуры, квалификации, развития личности, карьеры и т. п. Кроме того, кадры образования мы обязаны подразделить на подсистемы: педагогические кадры, кадры управления (руководители всех уровней в вузе), технический персонал, студенты.

Поскольку система информатизации образования обладает иерархической структурой, ей присуще также свойство целостности: изменения, возникающие в каком-либо из ее элементов (подсистем) (например, в составе кадров по информационной культуре и квалификации), сказываются на других элементах (в учебных подразделениях), на функционировании всей системы. Отсюда необходимость применить системный подход, т. е. исследование каждой подсистемы с учетом целей функционирования всей системы образования в целом, что и будет рассмотрено нами далее.

Управление педагогическими процессами в вузе должно строиться на основе принципиально новой научной теории, имеющей реальное педагогическое содержание, модернизированное на основе новых информационных технологий.

Эта теория не является прерогативой раздела педагогики. Поскольку тенденция развития современного общества выражается в продвижении по пути построения информационного общества, администрация вуза, независимо от своего желания или степени понимания необходимости, вынуждена внедрять в управление образовательным процессом новые информационные технологии. При этом увеличение потока информации обеспечивает преподавателям вуза необходимую свободу действий, своевременное реагирование на внешние изменения. Как следствие этого, будущий специалист приобретает важные способности: готовность к неожиданным ситуациям, принятию самостоятельных решений, иногда требующих риска, готовность нести ответственность за эти решения, критичность в оценке своих действий.

В этом контексте учебная деятельность студентов является ведущим дидактическим средством информационного управления процессом обучения, и поэтому она связана с необходимостью изменения привычной образовательной среды. Установление новых

социальных связей затруднено преодолением сопротивления среды, сложностью внедрения информационных технологий. Поэтому эффективность деятельности администрации вуза в настоящее время определяется тем, в какой мере она владеет новыми информационными технологиями управления для решения задач педагогического процесса в условиях информатизации образования.

Оптимальным типом взаимодействия студентов и преподавателей в системе высшего образования в настоящее время является такой, при котором нет поляризованных и разведенных позиций преподавателя и студентов. Активность студентов в этих условиях не регламентируется рамками только репродуктивной деятельности; студентам предлагаются способы организации их деятельности на основе информационных технологий. Сформирована психологическая и практическая готовность преподавателя к учету индивидуального своеобразия личности каждого студента; система общения построена на высоком уровне сознательности и самооценки.

Глубокое понимание сути современных педагогических технологий в условиях информационного управления позволит осуществить научно обоснованный подход к пониманию сущности технологии информационного управления. Она даст возможность выйти на более обобщенные и эффективные модели организации деятельности педагогов и студентов в новой информационной среде, создать конкретный инструментарий для управленцев, объединяющий технологии планирования, организации, контроля, аналитической деятельности с использованием компьютерных технологий.

Овладение информационной технологией управления для администрации вузов и педагогов означает готовность осуществлять теоретически обоснованные действия по внедрению педагогических теорий в практику обучения; наличие большого количества методов, приемов и средств профессиональной деятельности; видение её цели в системе подготовки специалистов, востребованных новым постиндустриальным этапом развития общества.

В связи с вышеизложенным можно утверждать, что информационное управление в системе высшего педагогического образования не должно рассматриваться как функциональная обязанность только руководителя вуза. К управлению причастен и преподаватель вуза как основной «управленец» учебного процесса, и сам студент, которого вне самоуправления познавательной деятельностью не имеет смысла рассматривать как субъекта процесса обучения. Только в этом случае можно говорить о демократизации управления как об инновационном процессе информатизации и создания общей информационной среды в вузе.

В результате применения новых информационных технологий управления качественно изменились сами его функции, в том числе педагогический мониторинг эффективности профессиональной подготовки специалистов.

Проведенное исследование и анализ современных тенденций развития высшей школы позволяют утверждать, что традиционный метод контроля качества образовательного процесса – педагогический мониторинг – практически невозможен без использования компьютерных и информационных технологий. Информационное обеспечение педагогического мониторинга, включающее в себя определение оценочных критериев, создание информационных баз данных об уровне подготовленности конкретного студента, стало неотъемлемой частью современного высшего образования.

Исследования позволили описать принципы и методологию использования компьютерных технологий для повышения эффективности образовательного процесса вуза, что может быть успешно применено в практической деятельности.

В частности, были сформулированы требования к системе компьютерного сопровождения образовательного процесса.

Во-первых, система управления должна иметь развитую систему баз данных. Технически эта задача представляется достаточно простой – необходимо иметь соответствующие мощности информационно-вычислительной техники и несколько специалистов высокой квалификации.

Во-вторых, система управления должна иметь юридически обоснованную подсистему организационного обеспечения (сбор, хранение, модификация, просмотр, анализ и удаление устаревших данных), встроенную в общую систему деятельности вуза.

Это сложная организационная задача, при решении которой могут возникнуть психологические барьеры – многие работники администраций вузов либо боятся новых методов управления, либо не имеют соответствующего уровня подготовки или образования, либо не видят особой мотивации к переходу на новые принципы управления.

В-третьих, система управления должна позволять ставить многообразные задачи анализа качества, принимая во внимание плохую формализуемость понятия качества образования, разнообразие условий функционирования вуза и наличие ресурсных интеллектуальных ограничителей качества образования. Здесь возникает проблема стандартов и контрольно-тестовых задач, которая должна решаться на уровне Минобрнауки России и с его серьезной поддержкой.

С учетом высказанных выше положений и оценок, сегодня на этапе ориентации всей деятельности сферы образования на качество образования наиболее логичной выглядит следующая задача: достичь максимума качества образования при ограничениях финансирования, материально-технической базы и продолжительности обучения.

Однако повышение уровня профессиональной подготовки будущих бакалавров, магистров, специалистов обеспечивается лишь системой повышения эффективности учебного процесса с помощью современных педагогических технологий, в том числе, и с помощью внедрения компьютерных и информационных технологий в повседневную практику деятельности профессорско-преподавательского состава вуза.

Одним из ведущих факторов, наиболее значимой компонентой системы информатизации подготовки специалистов являются субъекты образовательного процесса – преподаватели и студенты. От уровня их понимания значимости проблемы, освоения ими умений перестроить свою деятельность на информационной основе зависит не только результативность процесса информатизации, качество подготовки специалистов, но и психолого-педагогическая атмосфера, в которой этот процесс протекает. Поэтому как одну из существенных компонент системы информатизации подготовки специалистов в вузе мы выделили психолого-педагогические проблемы и аспекты, активно создающие среду взаимодействия и также нуждающиеся в перестройке управления этими отношениями.

Исследование позволило установить, что большинство преподавателей и студентов вуза положительно относятся к внедрению в учебный процесс компьютерных и информационных технологий. Однако иногда уровень подготовки преподавателей для использования информационных технологий на занятиях недостаточен, что определило необходимость осуществления комплекса мероприятий, направленных на обучение самих преподавателей владению компьютерными и информационными технологиями.

Мы рассмотрели психологическую готовность преподавателей к использованию компьютера как комплекс необходимых качеств и свойств личности, включающий мотивацию, волю, познавательный интерес, коммуникативные умения и др., что необходимо для использования в информационной образовательной среде. Из 368 опрошенных преподавателей знакомы были в 2012 г. с компьютером только 72 %, но хотели овладеть компьютерными технологиями 95 % преподавателей.

Из опрошенных 1160 абитуриентов, поступавших в вуз, 54 % было ориентировано на профессию «человек-человек», но только 29 % отнесли информатику к числу значимых учебных дисциплин,

т. е. подавляющее большинство молодежи не осознает значимости информационных технологий для жизни общества.

На основании выявленных причин такого положения структура управления системой информатизации процесса подготовки специалиста в вузе была кардинально изменена.

Прежде всего, подготовка преподавателей высшей школы по освоению и использованию новых информационных средств обучения с учетом их предметной направленности должна учитывать исходный и необходимый уровень готовности педагогов. Под исходным или реальным уровнем мы понимаем такой уровень, которым обладает преподаватель до начала целенаправленной деятельности по формированию умений и навыков пользователя компьютером – этапа информационной культуры.

Под необходимым уровнем мы понимаем такой уровень сформированности знаний, умений и навыков, который обеспечит эффективное использование информационных средств в профессиональной деятельности.

Под готовностью преподавателя высшей школы к деятельности в условиях информатизации мы понимаем комплекс знаний, умений и навыков, который определяется положительной мотивацией к использованию компьютера, побуждающей к непрерывному пополнению специальных знаний по различным каналам (самообразование, курсы и др.), устойчивостью познавательных интересов к информационным средствам; наличием определенного уровня системы знаний и умений по работе с информационными средствами: понятийных, аппаратных, программных; стремлением к формированию специальных групп умений и навыков осуществления деятельности с использованием информационных технологий, ведущих к развитию, совершенствованию (становлению) профессиональной деятельности; сформированностью определенного уровня интеллекта, позволяющего осуществлять специфические умственные и практические действия при использовании информационных средств: анализ, синтез, сравнение, выбор, исследовательскую, поисковую и другие виды деятельности; высоким уровнем самосознания личности, возможностью осуществления эффективной саморегуляции мыслительных процессов на основе адекватной самооценки, самодиагностики, самоконтроля; развитыми навыками самостоятельного поиска и усвоения информации.

Наиболее важным, на наш взгляд, является необходимость рассмотрения психологической готовности педагогов высшей школы к использованию новых информационных технологий. Мы рассматриваем психологическую готовность к использованию компьютера как комплекс необходимых психических качеств и свойств личности. В комплекс включаем, во-первых, положительное отношение к ин-

формационным технологиям, к процессу их использования – мотивационную готовность; во-вторых, высокий уровень произвольного поведения – волевую готовность; в-третьих, уровень развития познавательных интересов – интеллектуальную и умственную готовность; в-четвертых, сформированность качеств личности, обеспечивающих поддержку коммуникативных связей типа «человек-компьютер» в информационной образовательной среде.

Педагог высшей школы должен обладать наряду с профессиональными знаниями культурой педагогического мышления, системой информационных умений и таких, как постановка цели, планирование учебной деятельности, организаторские, коммуникативные, аналитические, прикладные и другие умения.

Успех информатизации образовательного процесса вуза в значительной мере зависит от того, как относятся преподаватели к внедрению компьютерной техники, информационных технологий, в какой мере используют технические возможности компьютеров в учебном процессе.

Для того, чтобы соответствовать современным требованиям развития общества и быть конкурентоспособной на рынке образовательных услуг, система управления вузом вынуждена проявлять заботу о новом объекте управления – внедрении информационных технологий в образовательный процесс. Использование новых информационных технологий в системе подготовки специалистов в вузе позволяет выявить новые педагогические цели учебного процесса:

- развитие творческого потенциала обучаемых, развитие способностей и умений получать информацию из различных источников и адаптировать ее в зависимости от конкретных учебных целей; формирование умений экспериментально-исследовательской деятельности, общей культуры профессионального труда педагогов и студентов;
- формирование коммуникативных умений в условиях интерактивного обучения в режиме диалога «человек-машина», «человек-человек»; интенсификация всех уровней учебного процесса на основе внедрения активных методов обучения с использованием новых информационных технологий обучения;
- разработка эффективных технологий обучения, распространение передового педагогического опыта (территориального, регионального).

В сформулированной цели информатизации образовательного процесса вуза следует обратить внимание на «творческое развитие личности», которое предполагает не только организацию воспитательного процесса, направленного на формирование качеств личности, необходимых будущему специалисту (в том числе и

общечеловеческих, таких как человеколюбие, патриотизм, альтруизм и др.), но и формирование такого качества, как способность к саморазвитию. Последнее особенно важно, так как в нашем чрезвычайно динамичном, развивающемся мире быть хорошим специалистом возможно лишь тогда, когда человек постоянно повышает уровень своей профессиональной подготовки на основе поиска все новых и новых знаний. Сформировать данное качество у студента возможно лишь при условии обеспечения свободного доступа к информации и формирования навыков ее поиска.

По нашему мнению, информатизация образовательного процесса достигается через решение следующих задач, которые одновременно формируют и основные направления деятельности администрации и профессорско-преподавательского состава по информатизации образовательного процесса вуза.

1. Приступая к информатизации образовательного процесса, необходимо оценить существующее положение дел: уровень информационной культуры преподавателей вуза; уровень компьютерной грамотности студентов, обучающихся в вузе; степень использования цифровых технологий в образовательном процессе; степень компьютерного оснащения подразделений вуза; наличие уже существующих баз данных.

2. Разработать модель информатизации вуза, в которой следует отразить уровень информатизации образовательного процесса (т.е. определить основные сферы и объем применения информационных технологий), а также определить характер технического оснащения (характеристика компьютеров и локальных вычислительных сетей), разработать принципы функционирования информационной среды вуза.

3. Оценив существующее положение дел и разработав модель информатизации образовательного процесса вуза, необходимо предложить перечень мероприятий по реализации созданной на практике модели и определить средства и затраты, которые потребуются для решения поставленных задач.

4. Определить основные направления и этапы деятельности администрации и профессорско-преподавательского состава вуза, обеспечивающие наиболее эффективное достижение поставленных целей информатизации образовательного процесса.

В ходе исследования основных направлений информатизации мы сформулировали требования к теории обучения в вузе. Они должны определять средства, повышающие мотивацию учения; устанавливать оптимальную структуру предъявления информации; генерировать новые идеи, оперировать массивом знаний; соотносить статус и способности обучаемых; задавать наиболее эффективные последовательности предъявления изучаемого материала;

диагностировать природу и режим поощрения. Вышеназванные требования применимы к любой образовательной системе и вполне актуальны для современных условий информатизации высшего образования.

Внедрение информационных технологий в повседневную практику профессорско-преподавательского и студенческого состава вуза становится одной из наиболее существенных особенностей информатизации образовательного процесса вуза, обеспечивающего повышение эффективности профессиональной подготовки будущего специалиста.

Были разработаны принципы информатизации образовательного процесса в вузе, к которым нами были отнесены следующие:

- принцип экономической эффективности (рыночные условия и бюджетное финансирование);
- принцип надежности и простоты обслуживания технической базы информационной среды вуза (квалификация инженерно-технического состава, оплата их труда);
- принцип системности (поэтапное создание системы материального, технического, кадрового, технологического, образовательного потенциала информатизации учебного процесса);
- принцип динамичности (относится к процессу создания и функционирования системы информатизации подготовки специалистов в вузе);
- принцип преемственности и комплексности (использовать уже имеющиеся ресурсы, стремиться проводить информатизацию на каждом этапе по всем подсистемам объекта).

Была создана системная модель специалиста вуза. Она содержит полный перечень обязательных системных компонентов, влияющих на результат подготовки специалиста в условиях информатизации: ресурсное обеспечение, финансирование и материальная база, качество учебных программ и планов, уровень профессиональной подготовки и качество освоения информационных технологий преподавателями, учебные результаты освоения компьютера студентами, качество и уровень психолого-педагогического общения субъектов образовательной деятельности и др.

И процесс информатизации, и модель специалиста существуют в условиях информационно-образовательной среды, созданной в вузе. Характер управления процессом информатизации во многом определяется тенденциями изменения внутренней и внешней информационной среды. При этом, совершенствуя подсистемы объекта информатизации, мы совершенствуем и информационную среду, которая, в свою очередь, поддерживает и развивает процесс информатизации.

Анализ процесса подготовки специалистов в условиях информатизации свидетельствует о том, что обеспечивается многоуровневость и гибкость образовательных программ, деятельностная направленность содержания образовательного процесса, формирование дружественной поддерживающей среды взаимодействия всех субъектов и объектов образовательного процесса. При этом снижаются психологические барьеры всех его участников, повышается мотивация деятельности; оптимальное сочетание «мягких» и «жестких» форм управления образовательной деятельностью обучающихся; растёт свобода выбора обучающимися создаваемых ими интеллектуальных продуктов; взаимообучение всех субъектов образовательного пространства (студентов, педагогов, администрации и др.).

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
2. Жилина А. И. Системное управление педагогическим образованием // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. Т.3. Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 89–101.
3. Макарова Н.В. Научные основы методической системы обучения студентов вузов экономического профиля новой информационной технологии: дис. ... д-ра пед. наук (13.00.02). – СПб.: 1992. – 340 с.
4. Матрос Д.Ш. и др. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 164 с.
5. Уткин С.М., Чепуренко Г.П. Информатизация управления: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – 104 с.
6. Чепуренко Г.П. Новые ориентиры современного образования. Информационные аспекты: моногр. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2002. – 163 с.
7. Чепуренко Г.П. Основы информатизации процесса подготовки специалистов в вузе: моногр. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2002. – 280 с.
8. Шукшунов В. Е., Иванченко А.Н., Потоцкий С.И. Управление вузом в современных условиях. – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2004. – 54 с.

УДК 376 : 371.018.4

М. В. Баулина

Использование модульной системы при реализации процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье раскрываются технологии использования модульной системы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья; рассматривается сущность такого понятия, как модульная система обучения, процесс конструирования программного содержания; анализируются особенности модульного обучения перед традиционной системой образования.

The article describes the use of a modular system technology in the learning process of children with disabilities; The essence of such concepts as modular training system, the process of designing the program content; analyzes the characteristics of modular training to the traditional education system.

Ключевые слова: модульная система обучения, лица с ограниченными возможностями здоровья, конструирование программного материала, учебная программа, дифференциация учебного процесса.

Key words: modular system of education, persons with disabilities, the design of the program material, the curriculum, the differentiation of the educational process.

В Российской Федерации традиционно лица с ограниченными возможностями получали образование либо в специальных (коррекционных) учебных заведениях, либо на дому, либо в специальных школах-интернатах.

За последние десятилетия в России произошли существенные изменения в отношении общественности к лицам с ограниченными возможностями здоровья и оценке их потенциальных возможностей. Все больше осознается, что психические и (или) физические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Соответственно, приходит понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение [1].

Понимание потенциальных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья способствует появлению различных концепций включения их в жизнь общества. Таким образом, осуществляются попытки решения вопросов об устранении барьеров между специальными и общеобразовательными учреждениями, куда доступ некоторым категориям детей-инвалидов чаще всего был закрыт.

С недавнего времени в отечественной образовательной системе стала набирать силу тенденция устранения неравенства общеобразовательных и коррекционных школ, т. е. повышается роль инклюзивного обучения. В связи с этим наблюдается большая неоднородность состава учеников по их психическому, физическому, умственному развитию, что значительно затрудняет адаптацию детей как с ограниченными возможностями здоровья, так и их нормально развивающихся сверстников. Педагог часто просто не может сориентироваться в технологиях, методиках, приемах работы с учащимися с особыми образовательными потребностями [3].

Одним из вариантов совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников может служить организация модульной технологии обучения, которая позволяет учитывать потенциальные возможности каждого ребенка.

Итак, для технологии обучения характерны следующие особенности:

- неопределенность результата, отсутствие методов и средств, дающих сразу после одного цикла взаимодействия (обучения) практически 100-процентный результат;
- периодическое проведение контроля по совершенствуемому параметру;
- выявление и отбор неуспевающих, лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- дополнительная работа с учащимися с особыми образовательными потребностями, т. е. проведение повторного цикла обучения;
- вторичное проведение контроля после дополнительной работы;
- в случае устойчивого непонимания учащимися с ограниченными возможностями здоровья нового материала диагностика причин непонимания или отставания.

Сущность модульной системы организации педагогического процесса заключается в том, что относительно небольшую часть учебного материала целесообразно брать за автономную тему и формировать учебный курс из таких автономных тем (модулях), которые одновременно являются банком информации и методическим пособием по ее применению.

В основе этого обучения лежат субъект-субъектные отношения между учителем и учащимися с ограниченными возможностями здоровья. При использовании модульного обучения обеспечивается самостоятельное осознанное достижение определенного уровня в обучении.

К целям модульного обучения П.А. Юцявичене [4] относит комфортный темп работы обучаемого, определением им своих возможностей, гибкое построение содержания обучения, интеграцию различных видов и форм, достижение высокого уровня конечного результата.

Модульное обучение предполагает рефлексивное взаимодействие учителя и учащегося. Ведущим в данном виде обучения является процесс познания человеком, особенно с ограниченными возможностями здоровья, мира как системы систем. Отбор материала для организации процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья начинается сверху: от современной картины мира, которая должна будет сформироваться в сознании ученика по окончании им учебного заведения. Приоритет во внедрении модульного обучения отдается научным фактам, учитываются возрастные и временные возможности учащихся. Проектируется развивающееся образовательное пространство и в связи с этим необходимо организовать среду, которая бы обеспечила понимание учениками законов, закономерностей и правил. Чтобы информация стала доступной для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, необходимо ее расшифровать с помощью специальных правил и алгоритмов. Для организации обмена информацией (что очень актуально для детей с особыми образовательными потребностями) подобным средством становится модуль, который включает в себя структуру, функции, средства, способ жизнедеятельности. В программу учебного модуля отбираются такие модули, которые образуют логическую структуру. Процесс конструирования программного содержания идет по следующему алгоритму:

- начальное обобщённое представление о мире, законах развития природной и социальной среды;
- системность, конкретизация и углубление представлений и понятий о функционировании и развитии систем различных видов на основе общих и частных законов;
- проектирование и организация практической деятельности учащихся по установлению границ применения законов.

Посредством модульной организации учебных занятий учитель передает дозированный учебный материал, а ученик самостоятельно осознает какую информацию и для чего он осваивает по предлагаемому алгоритму.

Учитель и ученик осознают предмет обсуждения для познания нового. Задачей учителя является использование всех информационных каналов, показ различных точек зрения, явлений и процессов.

Использование модульной системы организации педагогического процесса имеет ряд принципиальных отличий перед традиционной системой [2].

	Традиционное обучение	Модульное обучение
Структура учебных программ	<ul style="list-style-type: none"> - В процессе обучения все обучаемые обучаются по одинаковой программе; - время обучения фиксировано и одинаково для всех учащихся; - перечень изучаемых тем фиксирован и одинаков для всех учащихся, независимо от исходного уровня знаний 	<ul style="list-style-type: none"> - Для каждого обучаемого составляется индивидуальная программа обучения; - время обучения не регламентируется и зависит от того, как интенсивно изучает учащийся материал, а также от уровня его исходной подготовки и от требуемой квалификации; - перечень изучаемых тем для каждого обучаемого свой и зависит от исходных знаний требуемого конечного уровня усвоенного материала
Функции учителя	Основная функция преподавателя – передача знаний учащимся. При этом используется индивидуальная, групповая и коллективная работа, но в общем все учащиеся работают с одним и тем же учебным материалом и решают одни и те же задачи	Основная функция преподавателя – управление индивидуальной работой учащихся. Он выполняет роль консультанта, помощника, помогает правильно организовать самообучение обучающегося
Роль обучающихся	В основном пассивная, обучающиеся не принимают участия в организации собственного обучения, не имеют возможности внести коррективы в свой процесс обучения. Очень часто обучаемые не осознают цели своего обучения	Обучаемый наравне с преподавателем организует свое обучение. Он принимает участие в формировании программы обучения, может предлагать вносить изменения в те учебные материалы, которые он изучает

Педагогическая технология организации модульного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья представляет собой:

- организацию адаптированного учебно-воспитательного процесса;
- проектирование учебного плана образовательной организации;
- методику составления модульного расписания учебных занятий;
- самоконтроль и экспертную оценку конечных результатов.

В модульной системе организации учебно-воспитательного процесса для учащихся с особыми образовательными потребностями основы педагогических технологий составляет блок целей.

На высшем уровне главной целью является развитие способностей личности. Средний или промежуточный уровень включает в себя формирование функциональной грамотности и навыков самообразования. Низкий уровень базируется на развитии общеучебных умений и навыков, специальных умений и навыков, экономической и компьютерной грамотности.

Учебная программа в системе модульного обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна состоять из двух частей: стабильного ядра и вариативного дополнения к ней.

В качестве единицы учебного процесса берется неделя, а в качестве единицы учебного материала – учебная тема. Появляется возможность основную часть учебного процесса посвятить групповой или индивидуальной работе. Относительно уровня сложности все учащиеся делятся на группы: формирование групп проводится на педагогическом консилиуме на основе бесед с родителями, выбора самооценки школьников, диагностики степени обученности и обучаемости учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Степень обученности диагностируется поуровневым тестированием по учебным предметам: например, первая группа учащихся овладевает учебным материалом, представляющим собой элемент общего развития; для второй группы данная дисциплина важна для профессиональной деятельности; для третьей группы учебная дисциплина будет основой их будущей профессиональной деятельности.

Далее необходимо более конкретно формулировать требования учебной программы для текущей диагностики знаний, умений и навыков, а также для выделения уровней учебной деятельности.

На первом – общекультурном уровне – определяется понимание основных ведущих идей курса, умение их объяснять, применять теоретические знания в своей практической деятельности.

На втором – прикладном – формируется глубокое знание системы понятий, умение решать проблемные ситуации в рамках курса.

На третьем – творческом уровне – закладывается умение решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора программы действий.

В целом модульная организация обучения исключает потерю учебного времени (исключает окна).

Систему учебных занятий продолжает система воспитательных работ и внеурочной деятельности. Учебные занятия в рамках мо-

дульной организации обучения могут быть двух видов: с полной самостоятельной деятельностью учащегося с ограниченными возможностями здоровья по усвоению новых знаний и с доминирующей рефлексивной деятельностью.

В зависимости от учебного предмета учитель ставит цель или предлагает это сделать учащимся. При уровневой дифференциации цели для каждой группы учащихся ранжируются. Например, учащийся в конце занятия (темы) «знает, умеет, понимает, объясняет, показывает, доказывает, анализирует, применяет, оценивает...». С учетом уровневых целей учитель готовит контрольные материалы или тесты для определения степени обученности учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Выбор методов обучения осуществляется исходя из триединой цели урока и содержания. Практической основой технологии модульного обучения являются различные методики коллективных средств обучения.

Коллективные средства обучения – это такая организация процесса, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит другого. Суть этой системы в том, что «старшие» учащиеся сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучают тех, кто знает меньше. Это позволяет одному учителю обучать сразу много детей, осуществлять массовое обучение, но само качество этого обучения крайне низкое.

Контроль по усвоению учебного материала осуществляется рубежно, чаще всего это выборочный контроль по результатам полугодия или года. Для самоконтроля и экспертной оценки можно предложить карту. Оценивание осуществляется в баллах. Например, 0 баллов – низкий уровень; 1 балл – низкий уровень, 2 балла – допустимый уровень, 3 балла – оптимальный уровень.

В результате вычисляется среднее вариационное по всем показателям, суммируются все оценки и делятся на число показателей по каждому блоку. Так, при показателях 75 % и выше – оптимальное значение; 75–50 % допустимое, 49–45 % – критическое. Для анализа результатов строятся диаграммы, графики, оцениваются показатели, выявляются факторы, способствующие или препятствующие получению результатов.

Таким образом, дидактическая значимость использования модульной технологии обучения детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в вовлечении всех учащихся в активную самостоятельную познавательную деятельность; в осуществлении познавательной деятельности с дифференцированным по уровню усвоения содержанием учебного материала; в реализации познава-

тельной самости обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (самодеятельность, самопознание, самоконтроль, самоанализ, самокоррекция); в осуществлении процессов саморазвития, самовыражения, самореализации и социализации учащегося; изменении роли педагога в образовательном процессе: от педагога как носителя учебной информации, до педагога – организатора и координатора.

Список литературы

1. Кобрина Л. М. Интегрированное обучение в сельской школе как средство оптимизации учебного процесса: моногр. – СПб.: Наука-Питер, 2005.
2. Колесникова И. А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие / под ред. академика РАО З. И. Васильевой. – СПб., 2009.
3. Селиверстов В.И., Денисова О.А., Кобрина Л.М. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. – М., 2009. – С. 78.
4. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990.

Е. А. Зиновьева, А. Л. Миссуловин, Л. Я. Миссуловин

**К вопросу понимания сущности, мотивов и приемов
преодоления заикания у подростков и взрослых
в современных условиях**

В статье приводится авторское определение заикания. Проводится дифференциальная диагностика понятий «заикания» – «логоневроз». Анализируются некоторые особенности течения и устранения заикания в современных условиях.

This article provides author's definition of stuttering including differential diagnosis of the concept 'stuttering-logoneurosis'. Author describes some features and ways to eliminate stuttering in the modern world.

Ключевые слова: заикание, логоневроз, определение, болезнь, недостаток, лечение, коррекция, логофобия, психотерапия, суггестия.

Key words: stuttering, stammering, logoneurosis, definition, disease, medication, glossofobia, speech anxiety, psychotherapy, suggestion.

Выбор методик и приемов лечения или, как считают до сих пор многие исследователи и практики, устранения заикания зависит от того, как понимается специалистами сущность этой патологии речи, во многих случаях резистентной к терапевтическим воздействиям.

До настоящего времени в литературе высказываются различные, а иногда и прямо противоположные точки зрения по поводу понимания клинических особенностей заикания и его методов устранения. В качестве примера приведем высказывания только некоторых авторов. Так, Эмиль Фрешельс полагает, что так называемое заикание есть осознание неправильности речи и наслоения многочисленных вспомогательных средств, происходящих частично из центра. Автор предлагает заменить существующий термин «заикание» другим названием – «ассоциативная афазия» и тем самым ошибочно связывает все случаи заикания с тяжелой речевой патологией органического генеза – афазией. Многими исследователями указанная точка зрения Э. Фрешельса не подтверждается [10].

В середине 60-х гг. прошлого столетия Р.Е. Левиной предлагается определение заикания как расстройство речи с преимущественно нарушением ее коммуникативной функции. Очевидно, что это определение, правильно трактуя нарушение одной из функции

экспрессивной речи, не отражает полностью всего многообразия и сложности данного заболевания и является основополагающим для разработки педагогических методик устранения заикания [6].

Такие известные исследователи, как Н.А. Власова, В.С. Кочергина, К.-П. Беккер, М. Совак, М. Зеeman, М.Я. Хватцев, В.М. Шкловский и др., не исключая у заикающихся наличия невротических проявлений, отмечают у многих органические симптомы поражения ЦНС. Такая оценка этиопатогенетической основы заикания более точно раскрывает сущность исследуемой проблемы [1; 2; 5; 11;12].

Основываясь на наших многолетних наблюдениях и не претендуя на исчерпывающее определение сущности заикания, мы полагаем, что это состояние речи, при котором в периферическом речевом аппарате больного наблюдаются судороги различной тяжести, продолжительности и частоты, возникающие в большинстве случаев вследствие невротических, неврозоподобных состояний либо органических заболеваний нервной системы и в свою очередь вызывающие у значительной группы больных вторичные реактивные невротические наслоения. Эти наслоения могут обуславливать определенные изменения личности и приводить к нарушениям системы общения больного с окружающими. При этом по данным научной литературы (и по нашим наблюдениям не всегда выявляется четкая зависимость между логоневротическим синдромом и степенью заикания, т. е. выраженностью речевых судорог [7].

Таким образом, в синдроме заикания мы наблюдаем два основных симптомокомплекса:

1) речевые судороги с локализацией в области артикуляционного аппарата, а также судороги, переходящие на различные группы мышц тела, т. е. сопутствующие движения;

2) невротические наслоения, в которые, как правило, входят логофобии, нередко протекающие на фоне общевротических симптомов (повышенная утомляемость, головные боли, вегетативные нарушения и пр.). Нередко у наших пациентов наблюдаются симптомы невроза навязчивых состояний, либо психастенической акцентуации характера. Указанная симптоматика выражается в наблюдающейся у многих больных логофобии и сопутствующих фобиях – эрейтофобии (боязнь покраснения), гипсофобии (боязнь высоты), скоптофобии (боязнь запаха пота, влажных, холодных ладоней при вегетативных нарушениях).

Почти у 40 % взрослых заикающихся мы обнаружили в настоящее время на фоне усилившейся невротизации, обусловленной социальными причинами (отсутствие постоянной работы, случайные заработки, нередко создающие конфликтные ситуации, разлад семейных отношений и пр.), боязнь несостоятельности при супруже-

ских взаимоотношениях – у мужчин страх отсутствия адекватной эрекции, у женщин – боязнь отсутствия оргазма и пр. (по А.М. Свядошу – невроз ожидания) [9]. Не исключаются и некоторые другие фобии, характерные для невроза навязчивых состояний. Но отождествлять невроз навязчивых состояний с заиканием нельзя, так как при неврозе навязчивых состояний диапазон фобий значительно шире, чем при заикании, и отсутствует речевая судорожность.

Из сказанного выше достаточно убедительно видно, что заикание является заболеванием, которое прежде всего обусловлено нервно-психической патологией. Еще одним доказательством является то, что заикание является судорожной речевой патологией, а лечением судорожности занимаются неврологи.

Еще одним дискуссионным вопросом и в литературе, и в практике является дифференциация понятий «заикания» – «логоневроз». Многими специалистами эти понятия отождествляются. По мнению таких известных ученых, как В.В. Ковалев, Б.Д. Карвасарский, А.М. Свядош и др., развитию невроза на фоне акцентуации характера предшествует психическая травма [3; 4; 9]. У большей части заикающихся мы видим аналогичную картину. По нашим наблюдениям в настоящее время можно отнести около 90 % заикающихся, в анамнезе которых прослеживается психотравматизация, количественный и качественный диапазон которых в последнее время в связи с осложнившимися условиями жизни значительно расширился (в 1988 г. мы насчитывали 86 % больных с диагнозом «логоневроз»). К остальным 10 % заикающихся без логоневротических наслоений и отсутствия страха речи мы в основном относим больных со сниженным интеллектом, а также нечасто встречающихся наших пациентов, у которых наблюдаются как острые, так и хронические психические заболевания: реактивный параноид, шизофрения, редкие случаи маниакально-депрессивного психоза. В настоящее время наблюдается значительное увеличение количества заикающихся с различными формами психопатии. Для больных с психическими заболеваниями и пограничными состояниями лечение заикания является не актуальным. Подростков, как правило, приводят на лечение родители, взрослых заикающихся приводят близкие родственники в расчете получить какие-либо льготы. И те и другие быстро прекращают посещение логотерапевтического центра.

Сравнивая ситуации доперестроечного периода с условиями жизни в настоящее время, беседуя с пациентами и основываясь на собственных наблюдениях, мы видим, что условия, при которых осуществляется лечение, в последнее время значительно усложнились. Так, взрослые пациенты отмечают, что резкое расслоение нашего общества на богатых и бедных, систематический рост цен

на продукты питания, которые нередко бывают некачественными, повышение стоимости коммунальных услуг, процветание коррупции, несмотря на активную борьбу с ней, вовлеченность в коррумпируемые дела лиц, которые по своей должности были обязаны с нею бороться, сложное международное положение и пр. создают в основном у взрослых заикающихся подавленное, нередко, депрессивное состояние, усиливают невротические проявления и мешают логопедической и психотерапевтической работе. Аналогичное влияние на наших пациентов нередко оказывают сообщения в газетах, теле- и радиопередачи. Детективные телесериалы, в которых постоянно демонстрируются убийства, трупы в моргах с бирочкой на большом пальце ноги (бесконечно длящийся сериал «След» и др.), считают своим долгом показывать довольно частую связь «оборотней в погонах» с криминальным миром. В связи со сказанным мы нередко слышим от наших пациентов вопросы, на которые довольно трудно дать убедительный ответ: как жить? кому верить? А наши ответы должны успокаивать больных, указывать на светлые стороны жизни, внушать им уверенность в завтрашнем дне.

Все сказанное выше нам позволило ввести в литературу новый термин – «телерадиоогения», последствия которой необходимо учитывать в лечебно-логопедической работе со взрослыми и подростками, страдающими заиканием [8].

Нельзя не отметить еще целый ряд психотравмирующих факторов, поступающих регулярно из средств массовой информации: ежедневно передаются сообщения о крушениях самолетов с большим количеством жертв, а также о дорожно-транспортных происшествиях. Вот что нам приходится слышать от наших впечатлительных пациентов. *Больной С., 32 года.* Логопедический диагноз: заикание в тяжелой степени, диагноз психотерапевта – специфическая фобия (логофобия). На групповом занятии, при обсуждении вопроса преодоления страхов сообщил, что у него появляется страх перед полетами на самолете, который ранее отсутствовал. С. связывает это с информацией, полученной по телевизору.

Больная М., 26 лет. Логопедический диагноз: заикание в средней степени с выраженным страхом речи, диагноз психотерапевта – логоневроз, выраженная специфическая фобия (логофобия). В беседе больная сообщила, что машину водит уже четыре года, о ДТП все хорошо знает. На протяжении указанного времени нередко ей их приходилось видеть, но во время вождения она себя чувствовала достаточно уверенно, точно соблюдая все правила. В настоящее время, в связи с поступающей информацией за рулем она стала себя чувствовать напряженно, нередко предпочитая общественный транспорт собственной машине.

Учитывая тревожно-мнительные черты характера наших пациентов, приведенные выше факты, усиливающие характерологические особенности больных, усложняют нашу лечебно-коррекционную работу с этими лицами.

В настоящее время, собирая анамнез жизни и болезни подростков, страдающих заиканием, мы нередко слышим от матерей, что в вечернее время при семейном просмотре по телевизору художественных фильмов, в основном зарубежных, довольно часто можно увидеть очень откровенные эротические сцены. Родители, чувствуя себя неловко, пытаются отправить сына в другую комнату, на что получают ответ: «Предки, вы отстали от жизни. Все это я давно видел в Интернете и, если мне надо будет, могу в любую минуту все это посмотреть. Но, чтобы вы успокоились, мне все это уже неинтересно». Родители, выслушав подросткового ребенка приходят в замешательство. И мать на приеме с волнением и страхом говорит о том, что все это очень преждевременно, а еще, отмечает она, идет постоянная реклама прокладок и разных других вещей, которые делают детей циничными, лишают романтического отношения к девочкам и первых светлых чувств, которые обычно возникают в этом возрасте.

Специалисты попадают в затруднительное положение. С тревожным вопросом матери нельзя не согласиться, и к тому, что было сказано, мы можем добавить, что большинство заикающихся подростков да и подростков со здоровой речью не читают книг, не знают литературы, которую обязаны знать по школьной программе, пишут безграмотно, а речь их страдает не только от заикания, но и от модного молодежного сленга. На логопедических занятиях мы не можем, как в прошлые годы, использовать знание подростком литературы, позаниматься с ним на материале школьных уроков.

И возникают два извечных вопроса, характерных для нашей интеллигенции: «Что делать?» и «Кто виноват?». Мы безусловно против цензуры, которая существовала в советское время. Но полагаем, что государство обязано в указанных случаях контролировать СМИ, не давая многим программам, а также зачастую глупой и пошлой рекламе преследовать только одну цель – обогащение, тем более совершенно необходимо взять под контроль Интернет, который уже насчитывает ряд подростковых суицидов и, если не закрыть определенные сайты, такие, как «Группа смерти» и пр., мы дождемся новых трагедий.

Современные социальные условия, безусловно, влияют и на лечение подростков и взрослых, страдающих заиканием. По существующему положению бесплатная логопедическая помощь оказывается пациентам логопедических кабинетов детских поликлиник, пациентам ЦВЛ «Детская психиатрия». Для подростков и взрослых,

страдающих заиканием, лечение в кабинетах психоневрологических диспансеров является платным, так как заикание считается не «базовым» заболеванием.

Уже при наборе новой лечебной группы, после того как мы ставим в известность, что трех-четырёхмесячный курс комплексного лечения, в который входит обследование пациента, проводимое дефектологом-логопедом, медицинским психологом, психотерапевтом, врачом по функциональной диагностике, является платным, нередко случаи, когда больные отказываются от лечения, хотя длительный курс с применением различных логопедических приемов и психотерапевтических методик, включая суггестивные методы, в нашем учреждении стоит недорого. При этом только в отдельных случаях мы можем решить вопрос о бесплатном лечении (инвалиды, больные, состоящие на учете нашего диспансера). Это не единственное организационное затруднение, с которым мы сталкиваемся в начале курса лечения. Многие пациенты, преимущественно молодого возраста, работают и учатся. Им трудно посещать групповые занятия два раза в неделю. Мы стараемся, по возможности, идти им навстречу, назначая их на индивидуальные занятия в удобное для них время. Предъявляя серьезные требования нашим пациентам, мы учитываем, что работать, учиться, регулярно посещать центр и выполнять определенную логопедическую работу дома – трудно. Поэтому основная лечебно-коррекционная нагрузка переносится в центр, так как пациент не имеет возможности заниматься дома.

На основании врачебного осмотра заикающимся назначаются лекарственные препараты, укрепляющие нервную систему, снижающие гиперактивность, свойственную многим больным, предупреждающие переутомление, улучшающие сон и пр. Нередко отдельные пациенты боятся принимать лекарства, так как знают о случаях продажи в аптеках фальсификатов. Некоторые заикающиеся об этом говорят открыто и лекарств не принимают, отдельные пациенты обманывают нас, утверждая, что они принимают все, что им было назначено.

Иногда нам приходится сталкиваться с сектантами, которых в настоящее время значительно больше, чем в прошлые годы. Эти лица по совету своего гуру категорически отказываются от аутогенной тренировки и сеансов лечебного гипноза. В этих случаях мы освобождаем их от указанных психотерапевтических процедур и стараемся восполнить их отсутствие рациональной психотерапией.

Проведение трехдневного охранительного режима молчания также в настоящее время имеет свою специфику. Некоторые пациенты в связи с большой нагрузкой в учебных заведениях и на работе отказываются от проведения указанного режима, другим

пациентам мы идем навстречу и проводим этот режим в удобное для них время.

Приступая к работе над самостоятельной речью, мы учитываем уровень образованности пациентов и подбираем для них соответствующий дидактический материал. При тренировке диалога мы просим членов группы учитывать возможности партнера и задавать ему такие вопросы, которые не ставили бы его в тупик. Проводя указанную работу, мы жестко контролируем и содержание задаваемых вопросов, снимая многие темы, связанные с реалиями нашего времени (материальное положение, должности родителей, наличие и количество машин, фешенебельный отдых, превосходство над окружающими и пр.).

Ближе к концу курса лечения, начиная проведение функциональных тренировок речи, мы учитываем участвовавшие уличные конфликты, подробно инструктируем пациентов, рекомендуем женщинам задавать вопросы только женщинам, мужчинам не обращаться к прохожим сомнительного вида. По содержанию вопросы должны быть самые нейтральные (как пройти на такую то улицу? на каком транспорте удобнее доехать до такого то вокзала? и пр.).

Имея в штате центра дефектолога-логопеда, являющегося мастером восточных единоборств, мы направляем к нему на специальные занятия всех желающих. Такого рода тренировки не только помогают улучшить координацию общих движений наших больных, быстрее автоматизировать речевое дыхание, но и вооружают их отдельными приемами самообороны. Эти занятия имеют и важное психологическое значение: вырабатывают у пациента уверенность в своих силах, снижают уровень тревожности, положительным образом влияют на преодоление страха речи.

В процессе логопедического и психологического обследований мы выявляем ряд эмоционально-значимых ситуаций, в которых нашим пациентам наиболее трудно разговаривать. В числе различных ситуаций обычно заикающиеся указывают на трудности речи по телефону. Положительным фактором современной жизни является широкое использование мобильных телефонов. Использование мобильных телефонов у заикающихся снимает страх речи, когда он звонит своим близким, друзьям, либо отвечает на чей-то вызов и решает, видя кто ему звонит, ответить или нет, т. е. наши пациенты почти полностью исключают из своего обихода использование городских телефонов. Такую же роль играет переписка в Сети, если, разумеется, она является реально нужной человеку. Что же касается компьютерной зависимости и просиживания у компьютера длительного времени в ущерб учебе либо работе, мы выступаем решительно против такого рода фактов, беседуя с пациентами и их родителями.

Исходя из вышесказанного, отметим, что комплексную лечебно-коррекционную работу необходимо проводить с учетом специфики нашего времени, корректируя и смягчая все, что мешает лечению и подчеркивая все полезное, что появляется в наши дни.

Список литературы

1. Беккер К.П., Совак М. Логопедия / под ред. Н.А. Власовой. – М., 1981.
2. Зеeman. М. Расстройство речи в детском возрасте / пер. с чешск. – М., 1962.
3. Карвасарский Б.Д. Неврозы // Руководство для врачей. – М., 1980.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1979.
5. Кочергина В.С. Роль органического поражения центральной нервной системы в патогенезе заикания у взрослых // Журн. невропатологии и психиатрии. – 1971. – Вып. 12.
6. Левина Р.Е. О генезе заикания у детей в связи с развитием коммуникативной функции речи // Тезисы докл. на симпозиуме по вопросам заикания у детей. – М., 1963.
7. Миссуловин Л.Я. Лечение заикания. – Л., 1988.
8. Миссуловин Л.Я., Миссуловин А.Л., Шарапова М.А. Обсессивно-фобический синдром при заикании и некоторые приемы его устранения // Вестн. клинич. Психологии. – №1. – Т. 3. – СПб., 2005.
9. Свядоц А.М. Неврозы. 3-е изд. – М., 1982.
10. Фрешельс Э. Заикание. Ассоциативная афазия / пер. с нем. – М.; Л., 1931.
11. Хватцев М.Е. Логопедия. – М., 1959.
12. Шкловский В.М. Заикание. – М., 1994.

И. В. Литвиненко, М. Ю. Данилкина

**Поврежденное психическое развитие:
дифференциальная диагностика при деменции
как основа ранней педагогической коррекции**

В статье рассматривается мультидисциплинарный подход в коррекции нарушений при поврежденном психическом развитии и проблема ранней диагностики деменции, так как оценка изменений коры позволит своевременно прогнозировать увеличение риска возникновения выраженных когнитивных нарушений и назначить коррекционную работу.

The article is devoted to multidisciplinary approach to correcting violations in damaged mental development and the problem of early diagnosis of dementia, as assessment of crust changes will allow time to predict increased risk of cognitive impairment and prescribe appropriate therapy.

Ключевые слова: деменция, поврежденное развитие, приобретенное слабоумие, тяжелые поражения головного мозга, неврологическое обследование, психологическая диагностика, когнитивные, эмоциональные, вегетативных и сенсорные симптомы деменции.

Key words: dementia, damaged development, dementia, severe brain damage, neurological examination, a psychological diagnosis, cognitive, emotional, sensory and autonomic symptoms of dementia.

В настоящее время становится очевидным расширение проблематики коррекционной педагогики в области дифференциальной диагностики и психолого-педагогической коррекции расстройств в рамках различных вариантов дизонтогенеза. Одной из важных проблем, остающихся без должного внимания дефектологов, является поврежденное развитие, в частности приобретенное слабоумие – деменция.

В легких случаях поврежденного развития когнитивные нарушения являются неспецифическими нарушениями по нейродинамическому типу, носят нестойкий и даже преходящий характер и проявляются в снижении внимания и общей психической активности. Тяжелые поражения головного мозга, несвоевременная диагностика, неадекватные профилактика и лечение заболеваний закономерно приводит к развитию выраженных нарушений функций головного мозга, что может явиться причиной дезадаптации лиц с поврежденным психическим развитием.

Очевидно, что при диагностике и применении психокоррекционных и коррекционно-педагогических технологий следует учитывать возраст пациента, так как поврежденное развитие может затрагивать период от раннего дошкольного до пресенильного и сенильного возраста.

Обратимся к принятой в патопсихологии классификации типов расстройств мышления у взрослых: а) снижение уровня обобщения; б) нарушение логического строя мышления; в) нарушение критики и целенаправленности мышления [6], на основе которой Г.Е. Сухарева выстраивает классификацию типов деменции у детей: в преддошкольном и раннем дошкольном возрасте при развитии органической деменции наиболее характерными симптомами являются неопрятность, распад речи и предметных действий, апатия или, наоборот, хаотическая расторможенность, безразличие к близким. В старшем дошкольном возрасте характерные изменения претерпевает игровая деятельность, игры превращаются в однообразное повторение одних и тех же действий при снижении побуждения к речи. Ребенок молчалив, замкнут. Фразовая речь развивается плохо. Те дети, для которых характерна психомоторная расторможенность, становятся болтливыми. Их деятельность сводится к хватанию и бросанию предметов. В школьном возрасте навыки самообслуживания сохраняются, при отсутствии афазии сохраняется речь, отмечается снижение трудоспособности, страдают предпосылки интеллекта, что отражается на овладении учебным материалом [6].

Один из главных симптомов деменции в любом возрасте – проблемы с предпосылками интеллекта: памятью, вниманием, общей психической активностью. Нарушается общение, поскольку пациенту сложно подобрать нужное слово для выражения своей мысли или ответа на вопрос, снижается способность рассуждать, устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы. Эмоциональные расстройства часто проявляются в виде депрессии, постоянной тревожности и необъяснимого чувства страха, апатии с утратой интереса к жизни.

У взрослых симптомы нередко связаны с личностными и поведенческими изменениями: могут возникать компульсивные расстройства, в некоторых случаях агрессивность, навязчивость, расторможенность, перверзное поведение, утрата способности сочувствовать и сопереживать.

У взрослых течение заболевания можно разделить на три стадии. Первая стадия – *начальная, легкая деменция*. В этот период симптомы бывают незаметны или заметны только близким больному людям. Нарушения проявляются невозможностью концентрироваться, быстрым умственным истощением, вялостью, снижением общей мотивации и интереса к окружающему. Прежде всего стра-

дает память на текущие события, характерна быстрая смена эмоциональных состояний. В этой стадии пациент еще может относительно самостоятельно справляться со своими повседневными делами, хотя часто ему приходится пользоваться вспомогательными средствами, таким как памятки. Вторая стадия – *умеренная деменция*. В этот период признаки болезни будут более выраженными и соответственно более очевидными для окружающих. Деменция проявляется уже бросающимися в глаза нарушениями памяти и потерей способности ориентироваться в пространстве. Прогрессируют изменения личности, больные становятся раздражительными, агрессивными или наоборот апатичными. Страдает умственная деятельность, и выполнение сложных комплексных задач становится невозможным. Человек начинает пренебрегать домашним хозяйством, собственным питанием и уходом за собой. Появляются поведенческие нарушения – агрессия и беспокойство. Постепенно наступает период, когда больной испытывает острую потребность в помощи родных и нуждается в ежедневной поддержке. Часто именно на этой стадии пациент или его родственники впервые обращаются за медицинской помощью. Третья стадия – *тяжелая деменция*, когда пациент полностью зависит от опеки окружающих: жилье не воспринимается как собственный домашний очаг, родные воспринимаются чужими людьми, еда и питье без посторонней помощи осуществляются с большими затруднениями, появляются сложности при глотании. На этой стадии, а иногда и ранее, теряется контроль над функцией органов мочеиспускания и дефекации. Больной зачастую становится практически лежачим и нуждается в повседневном уходе.

Драматическое развитие болезни можно замедлить, стабилизировать, а иногда и обратить вспять на продолжительный период времени, обратившись за медицинской и коррекционной помощью как можно в более ранние сроки.

В пресенильном и сенильном возрасте деменция представляет собой состояние, затрагивающее множество нарушений, выступающих как симптомы деменции (когнитивных, эмоциональных, вегетативных и сенсорных).

Когнитивные нарушения проявляются в замедлении темпа мыслительных процессов, что обусловлено преимущественно нарушением нейродинамических функций; нарушении предпосылок интеллекта – внимания, памяти, в первую очередь оперативной, затруднениях при принятии решений, утрачивается способность к актуализации и применению необходимых знаний и навыков для решения поставленных задач, развиваются зрительно-пространственные нарушения (Данилкина М. Ю., Литвиненко И. В., 2015). Первичные операциональные нарушения могут отсутство-

вать. Отмечается снижение инициативы, умственной работоспособности, скорости реакций, замедленность мнестических процессов с увеличением времени запоминания, вязкость мышления, нарушения внимания, быстрая отвлекаемость, нерешительность, дезорганизация психических процессов в целом. Особенно низкие результаты пациенты показывают при выполнении тестов, направленных на исследование регуляторных и зрительно-пространственной функций. С развитием деменции отмечается нарушение мышления и памяти. Нарушения мышления носят комплексный характер и обусловлены нарушением внимания, памяти, регуляторных функций. При более выраженных нарушениях наблюдается снижение способности к запоминанию и воспроизведению материала, пациентам сложно воспроизводить последовательность действий по образцу.

Болезнь Паркинсона (БП) является одним из распространенных неврологических заболеваний пожилого возраста, приводящих к поврежденному развитию. Самым сильным фактором риска возникновения деменции при БП является пожилой и старческий возраст пациента. Согласно недавно опубликованным данным скандинавского лонгитюдного исследования риск возникновения деменции при достижении пациентами пожилого и старческого возраста приближается к 80 % [9].

Классическими признаками БП являются двигательные нарушения, такие как замедленность движений (гипокинезия), мышечная ригидность и дрожание, максимально заметное в покое. Однако в последнее время все более отчетливо осознается, что картина не ограничивается только двигательными расстройствами, очевиден тот факт, что по мере прогрессирования БП закономерно возникают так называемые немоторные симптомы, которые проявляются в сфере вегетативной иннервации и высших мозговых функций [5].

В серии отечественных и зарубежных работ в 80–90-х гг. прошлого столетия были получены неоспоримые доказательства того, что когнитивные функции подавляющего большинства пациентов с БП нарушены по сравнению с лицами того же возраста без данного заболевания [6; 7]. В настоящее время описаны наиболее характерные когнитивные симптомы, прослежена динамика когнитивных нарушений по мере прогрессирования основного заболевания.

В большинстве случаев БП когнитивные нарушения выражены в легкой или умеренной степени. Однако в части случаев, особенно у пациентов пожилого возраста, они могут достигать выраженности деменции (слабоумия). Сплошные эпидемиологические исследования пациентов с БП свидетельствуют, что распространенность деменции при этом заболевании составляет от 30 до 40 %. Это значительно превышает распространенность деменции в общей по-

пуляции пожилых лиц, которая составляет, в зависимости от возраста, от 5 до 25 % [2].

Часто у пожилых пациентов с БП при адекватно подобранной терапии двигательных расстройств деменция становится основным дезадаптирующим нарушением [11]. Клинически деменция при БП характеризуется значительным увеличением выраженности всех описанных выше когнитивных расстройств [8]. Могут появляться новые когнитивные симптомы, в частности развиваются нарушения памяти на текущие события и события жизни. Впрочем, мнестические расстройства при БП с деменцией обычно не достигают выраженности нарушений памяти при болезни Альцгеймера (БА). Зрительно-пространственные расстройства при БП с деменцией могут приводить к клинически отчетливым нарушениям в сфере праксиса и гнозиса.

Пациенты с БП и деменцией хуже поддаются специфической терапии, чем пациенты без деменции [13]. Наличие деменции значительно усиливает риск возникновения психотических осложнений дофаминергической терапии. Спектр таких осложнений варьирует от ярких сновидений и иллюзий до выраженных и повторяющихся зрительных галлюцинаций и преходящих состояний спутанности сознания. С другой стороны, эффективность дофаминергической терапии в отношении двигательных нарушений при наличии деменции меньше, чем при БП без деменции [14].

В настоящее время в мире значительное количество ученых занимаются оценкой толщины коры головного мозга при различной патологии головного мозга. В отношении нейродегенеративных заболеваний приоритет несомненно принадлежит болезни Альцгеймера.

В одном из последних исследований измеряли толщину коры головного мозга у 25 пациентов с атрофией задних отделов головного мозга, 15 больных с прогрессирующей афазией и 14 пациентов с ранней стадией БА [15]. Группой сравнения служили лица сходного возраста без когнитивных нарушений. Целью исследования было обнаружение ранних морфологических признаков БА. Однако было показано, что у всех групп истончение коры происходит в височно-теменной области, при этом никаких отличительных особенностей найдено не было.

Единственной работой при БП данной направленности является исследование корейских коллег, в котором сравнивалась корковая толщина 56 здоровых субъектов и 48 больных БП без признаков деменции [12]. По сравнению с контрольной группой пациенты с БП показали значительное истончение коры в височных, теменных областях, ростральной лобной и орбитофронтальной области коры. Важным выводом данной работы является то, что уменьшение тол-

щины коры головного мозга происходит даже у недементных пациентов с ранними стадиями БП, и ее топографическое распределение было похоже на неокортекс при деменции с тельцами Леви. Однако авторы не задавались целью обнаружения корреляций корковых структур головного мозга с баллами по оценочным шкалам и, как следствие, обнаружение признаков возможного прогнозирования развития когнитивных нарушений при БП.

Материал и методы

Было обследовано 54 больных (Литвиненко И.В. и соавт.) с идиопатической БП, выставленной согласно критериям Британского банка мозга [4]. В исследование вошли пациенты с 3-й стадией по Хен/Яру, из них 35 пациентов имели акинетико-ригидную форму заболевания (64,8 %), остальные больные – смешанную форму БП (35,2 %). Общее состояние когнитивных функций и различные когнитивные функции в отдельности оценивались по следующим шкалам:

1) общая оценка состояния когнитивных функций оценивалась по краткой шкале оценки психического статуса (MMSE – mini-mental scale examination), (Folstein M. et al., 1975);

2) исследование регуляторных функций проводилось с помощью теста «Батарей исследования лобной дисфункции» (FAB – Frontal Assessment Battery) (Dubois V. et al., 2000);

3) для оценки зрительно-пространственных нарушений использовался тест рисования часов (Sunderland T. et al., 1989).

Диагноз вероятной деменции выставлялся на основе критериев, разработанных в 2007 г. Ассоциацией нарушений движения. Согласно этим критериям у 23 пациентов была диагностирована деменция. Контрольную группу составили пациенты с БП без признаков когнитивных нарушений (31 чел.). Общая характеристика пациентов представлена в табл. 1.

Таблица 1

Общая характеристика обследованных больных

	Количество больных	Средний возраст	Длительность заболевания	MMSE	FAB
Деменция	23	65,4±5,2	7,3±3,2	21,2±3,7	9,1±2,4
Без деменции	31	60,1±7,2	6,5±4,8	28,8±1,2	16,9±1,1

Протокол обследования состоял из клинической оценки состояния больных с определением стадии болезни, выполнения МРТ-исследования на магнитно-резонансном томографе фирмы Siemens с индукцией магнитного поля 1,5 Тл, с получением стандартных T1-ВИ, T2-ВИ в коронарной, аксиальной и сагитальной плоскостях.

Всем пациентам проводился протокол T1 градиентного эхо с последующим обсчетом на персональном компьютере с помощью программного обеспечения FreeSurfer. Статистическому анализу подвергались 240 структур из правого и левого полушария головного мозга. Корреляционные связи рассчитывались с использованием критерия Спирмена. Обработка полученных данных проводилась с использованием пакета Statistica 8.0 компании StatSoft при помощи теста Манна-Уитни.

Были выявлены достоверные различия в толщине коры как в левом, так и в правом полушариях головного мозга (табл. 2,3).

Таблица 2

Различия в корковой толщине (мм) в левом полушарии между пациентами с деменцией и без нее

Локализация	Деменция (FAB<12) M [LQ;UQ]	Без деменция (FAB>15) M [LQ;UQ]	p
Inferior temporal area	2,582[2,448;2,702]	2,682 [2,605;2,798]	0,028366
Isthmus cingulate area	1,951[1,734;2,128]	2,154[1,996;2,316]	0,023343
Pars orbitalis	2,423[2,356;2,529]	2,666[2,565;3,002]	0,023343
Pars triangularis	2,192[2,030;2,325]	2,369[2,174;2,445]	0,049367
G. cingulum posterior ventralis	1,718[1,482;1,923]	2,485[2,308;2,631]	0,010166
G. insularis & S. centralis insularis	2,810[2,359;2,903]	2,998[2,592;3,102]	0,028366
G. occipito-temporal me- dial – pars Lingualis	1,670[1,626;1,781]	1,824[1,783;1,848]	0,034
G. occipito-temporalis medial – pars Parahip- pocampalis	2,985[2,879;3,109]	3,174[3,122;3,336]	0,049367
G. temporalis inferior	2,764[2,632;2,936]	2,984[2,804;3,020]	0,049367
S. collateralis transver- salis anterior	2,299[2,208;2,469]	2,634[2,471;2,743]	0,008151
S. collateralis transver- salis posterior	1,710[1,570;1,774]	1,887[1,729;2,255]	0,041251
S. frontalis inferior	2,031[1,938;2,216]	2,274[2,061;2,365]	0,019111
S. frontalis superior	2,337[2,186;2,380]	2,404[2,380;2,492]	0,041251
S. occipito-temporalis lateralis	2,189[2,051;2,292]	2,444[2,317;2,602]	0,034294
S. orbitalis lateralis	1,949[1,745;2,155]	2,259[2,125;2,447]	0,008151
S. orbitalis H-Shaped	2,406[2,119;2,570]	2,711[2,516;2,820]	0,049367
S. temporalis superior	2,075[1,858;2,211]	2,325[2,069;2,373]	0,031210
Broadman area 45	2,208[2,083;2,262]	2,351[2,298;2,412]	0,03429

Таблица 3

Различия в корковой толщине (мм) в правом полушарии между пациентами с деменцией и без нее

Локализация	Деменция (FAB<12) M [LQ;UQ]	Без деменция (FAB>15) M [LQ;UQ]	p
Entorhinal area	3,196[2,880;3,503]	3,608[3,323;3,735]	0,019111
Isthmus cingulate area	1,977[1,777;2,142]	2,154[1,996;2,316]	0,049367
Middle temporal area	2,662[2,609;2,756]	2,803[2,758;2,960]	0,015565
Rostral middle frontal area	2,164[1,964;2,400]	2,404[2,272;2,457]	0,028366
Transverse temporal area	1,704[1,350;1,780]	2,136[1,894;2,402]	0,041251
G. temporalis superior & G. temporalis transversalis	1,803[1,513;1,945]	2,284[1,978;2,501]	0,019111
G. temporalis middle	2,839[2,777;2,906]	2,967[2,957;3,209]	0,019111
Pole temporal	3,262[2,902;3,428]	3,517[3,179;3,567]	0,028366
S. circularis insularis inferior	2,243[1,977;2,465]	2,518[2,477;2,587]	0,023343
S. frontalis inferior	2,042[1,868;2,227]	2,277[2,190;2,392]	0,015565
S. frontalis middle	2,046[1,957;2,186]	2,293[2,250;2,423]	0,023343
S. frontalis superior	2,253[1,897;2,495]	2,496[2,264;2,658]	0,034294
S. occipito-temporalis lateralis	2,170[2,087;2,282]	2,475[2,206;2,646]	0,010166

После статистической обработки полученные результаты подверглись графической обработке для визуального подтверждения (рис. 1, 2, 3).

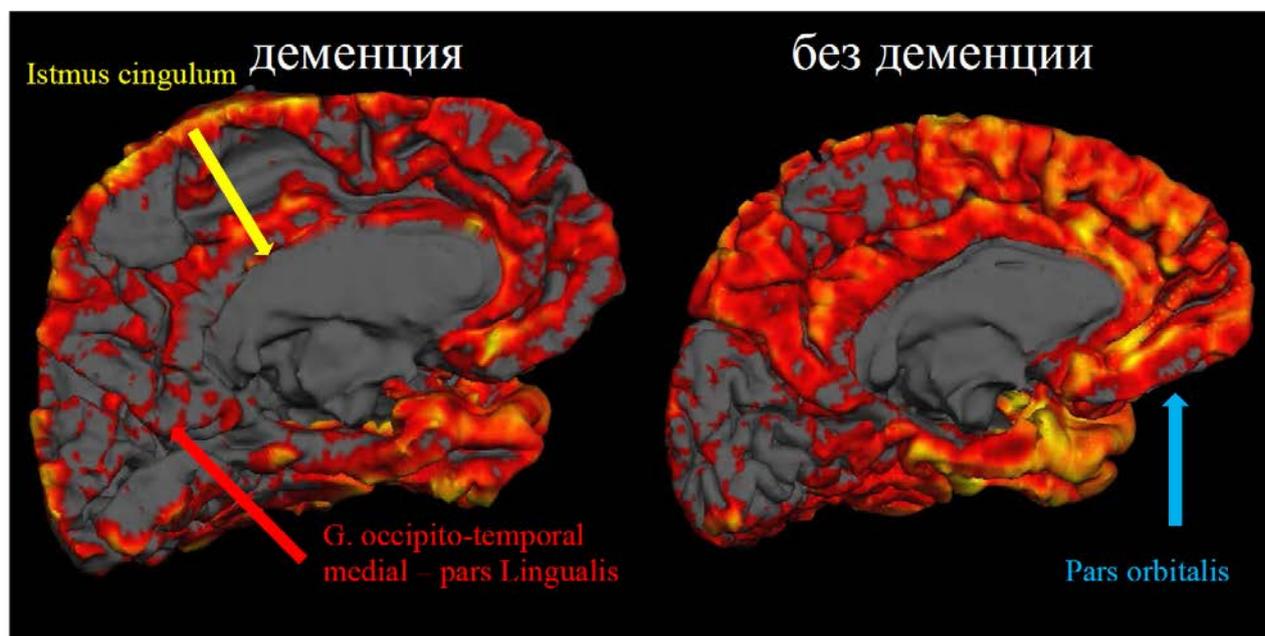


Рис. 1. Расположение наиболее важных зон атрофии на медиальной части головного мозга

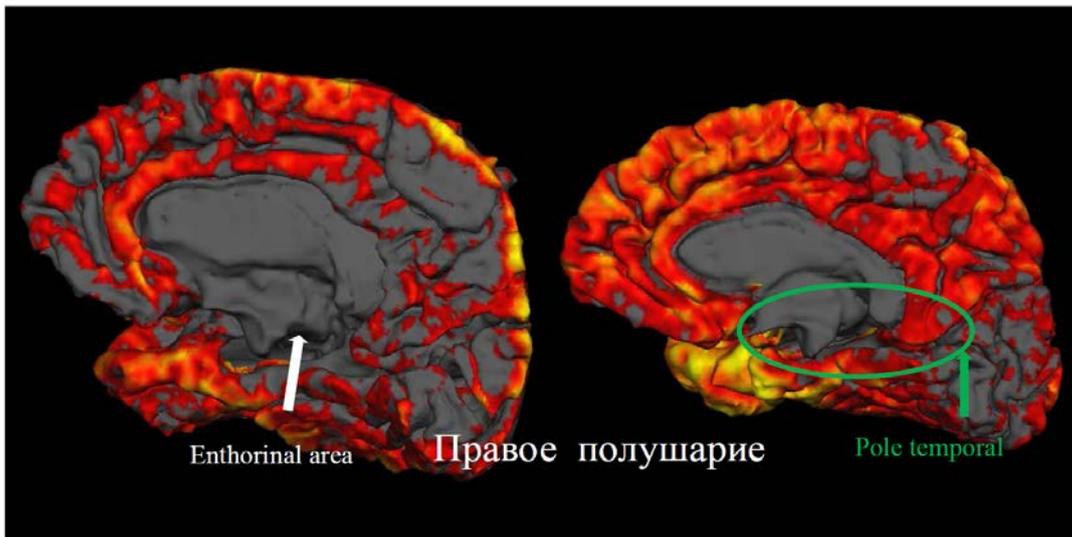


Рис. 2. Расположение наиболее важных зон атрофии в лобных долях головного мозга

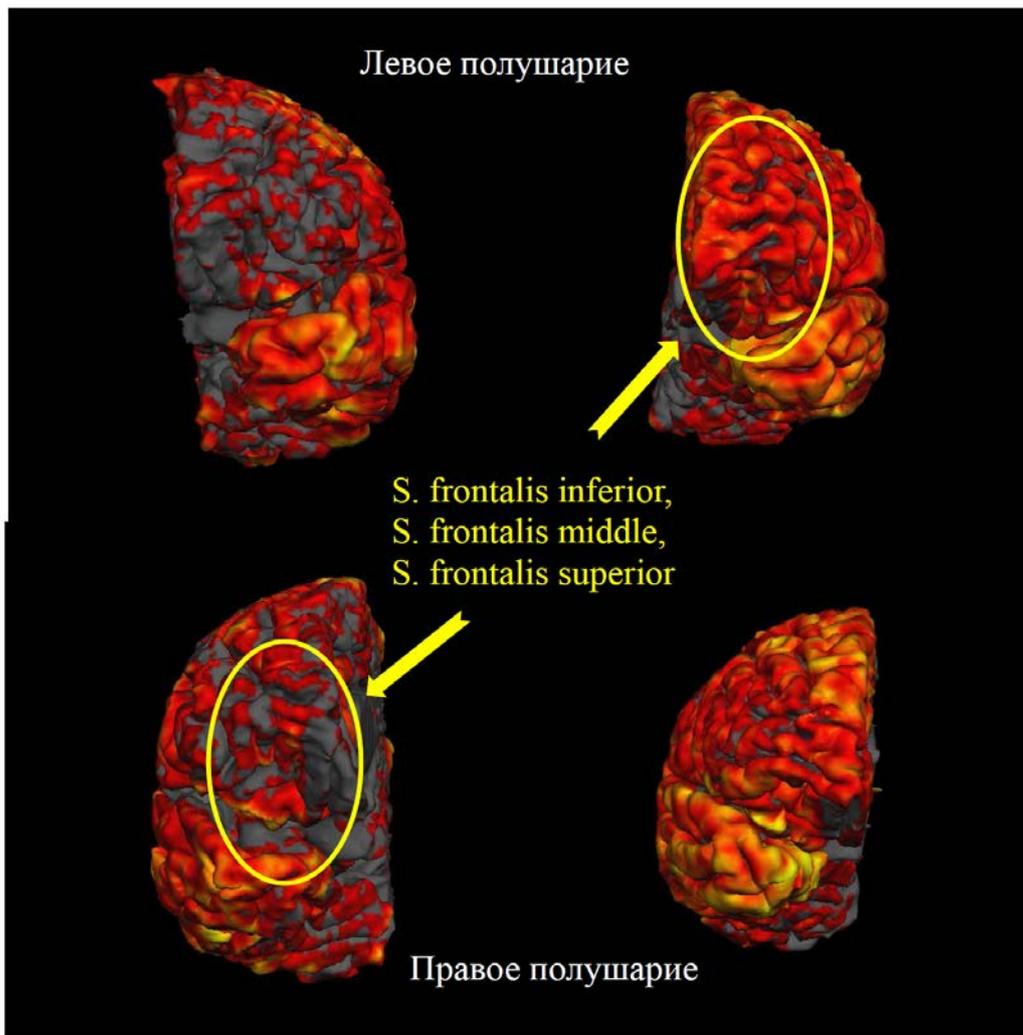


Рис. 3. Расположение наиболее важных зон атрофии на боковой поверхности головного мозга

Для определения наличия возможных маркеров прогнозирования развития деменции при БП был проведен корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента Спирмена. Полученные результаты представлены в табл. 4 и 5.

Таблица 4

Корреляционные связи толщины коры с баллами по шкале FAB в левом полушарии у пациентов с деменцией ($p < 0,05$)

Локализация	г
Lingual area	0,696338882609103
G. occipito-temporal medial – pars Lingualis	0,777518912808857
G. subcallosal	0,633605649941616
S. suborbitalis	0,821805347944076

Таблица 5

Корреляционные связи толщины коры с баллами по шкале FAB в правом полушарии у пациентов с деменцией ($p < 0,05$)

Локализация	г
Pericalcarine area	0,66497226627536
G. cuneus	0,683792236075606
G. occipito-temporal medial – pars Lingualis	0,733605649941616

Графическое отображение корреляционных связей представлено на рис. 4.

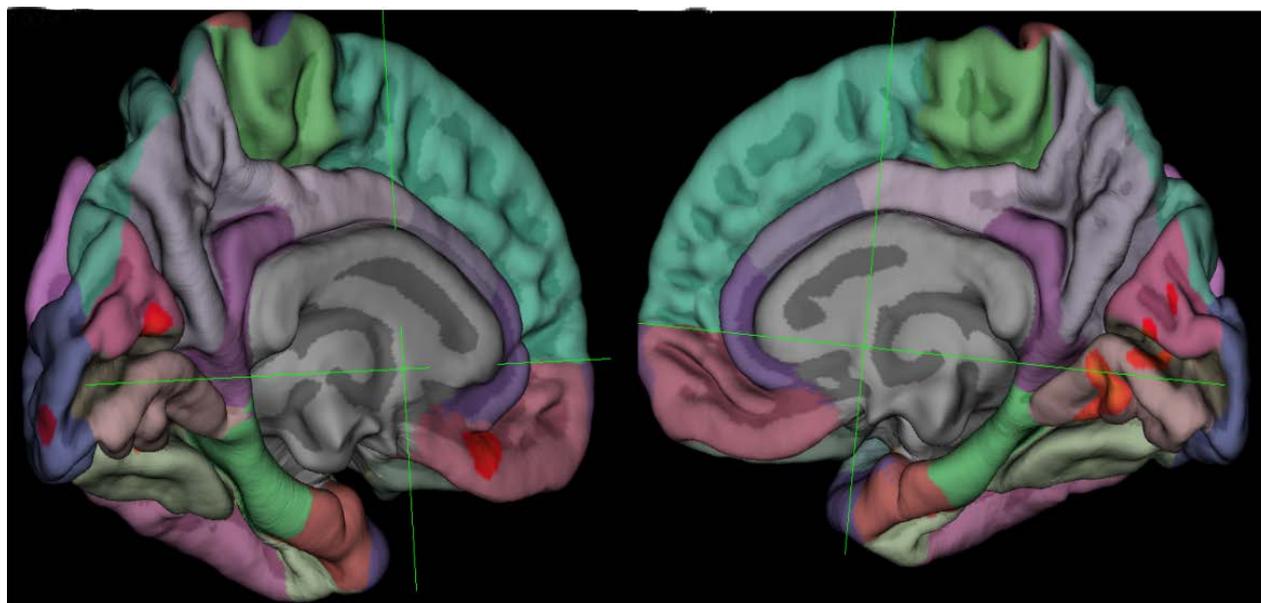


Рис. 4. Локализация основных корреляционных связей на медиальной поверхности левого и правого полушарий головного мозга (подсвечено красным)

Результаты исследования показывают значительное страдание различных зон коры головного мозга при БП, осложненной деменцией. Эти изменения выявляются как в доминантном, так и в недоминантном полушариях и затрагивают преимущественно лобную кору, зоны височной и затылочной областей. Одной из важных зон атрофии является перешеек поясной извилины, который входит в состав лимбической системы и выполняет не только *функции, связанные с эмоциональными реакциями*, но и участвует в *процессах обучения и запоминания*. Важно, что поражение этой структуры носит двухсторонний характер, что, возможно, свидетельствует о высокой заинтересованности перешейка в формировании *синдрома когнитивных нарушений*.

Значительная корковая дегенерация происходит в лобных долях, о чем свидетельствует поражение большинства структур этой области в обоих полушариях головного мозга. Отдельно стоит выделить поражение орбитальной зоны, которая отвечает за планирование *двигательных актов и последовательность мыслительного процесса*. Также в области лобных долей в левом полушарии отмечено поражение треугольной зоны или 45 поля по Бродману, что представляется весьма интересным, так как эта область находится в весьма тесной связи с *речедвигательным центром Брока* (44 поле по Бродману) и выполняет *функцию выполнения семантических заданий*, таких как *построение ассоциативных рядов и разграничивание абстрактных понятий от реальных*.

Отмечено поражение сразу же трех структур, непосредственно отвечающих за *функцию памяти* – зона энторинальной коры и два отдела средней затылочно-височной извилины (лингвальная и парагиппокампальная). Не вызывает сомнения, что атрофия этих структур, играющих важную роль в процессах *кратковременной памяти*, является одной из главных причин в развитии деменции при БП.

Обширный нейродегенеративный процесс затрагивает височные доли головного мозга. Отдельно стоит выделить поражение средней височной извилины, являющейся одним из центров вестибулярного анализатора, одной из функций которой является *процесс усвоения сказанного, в том числе восприятие речевой инструкции*.

Таким образом, морфометрическое исследование коры головного мозга при БП является высокоинформативным и точным методом, позволяющим выделить группы риска больных по развитию деменции и раньше начать с ними коррекционную работу. Применение современных данных неврологического исследования в психодиагностике, психокоррекционной и коррекционно-педагогической работе дефектолога будет способствовать их большей эффективности.

Список литературы

1. Глозман Ж.М., Артемьев Д.В., Дамулин И.В., Ковязина М.С. Возрастные особенности нейропсихологических расстройств при болезни Паркинсона // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1994.
2. Захаров В.В., Ярославцева Н.В., Яхно Н.Н. Когнитивные нарушения при болезни Паркинсона // Неврол. журн. – 2003.
3. Корсакова Н.К., Москвичюте Л.И. Подкорковые структуры мозга и психические процессы. – М.: Изд-во МГУ, 1985.
4. Левин О.С. Федорова Н.В., Шток В.Н. Дифференциальная диагностика паркинсонизма // Журн. неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2003.
5. Литвиненко И.В. Болезнь Паркинсона. – М.: Миклош, 2006.
6. Owen James M., Leigh P.N. et al. Fronto-striatal cognitive deficits at different stages of Parkinson's disease // Brain. 1992.
7. Saint-Cyr J.A., Taylor A.E., Nikolson K. Behaviour and Basal ganglia. In: Behavioral Neurology of Movement Disorder. Weiner W.J., Lang A.E. (eds) // Adv Neurol. 1995.
8. Stern Y., Richards M., Sano M., Mayeux R. Comparison of cognitive changes in patients with Alzheimer's and Parkinson's disease // Arch Neurol. 1993.
9. Aarsland D., Andersen K., Larsen J.P. et al. Prevalence and characteristics of dementia in Parkinson's disease: an 8-year prospective study // Arch Neurol. 2003.
10. Chui H.C., Mortimer J.A., Slager U. et al. Pathologic correlates of dementia in Parkinson's disease // Arch Neurol. 1986.
11. Emre M., Aarsland D., Albanese A. et al. Rivastigmine for dementia associated with Parkinson's disease // New Eng J Med. 2004.
12. Lyoo C.H., Ryu Y.H., Lee M.S. Topographical distribution of cerebral cortical thinning in patients with mild Parkinson's disease without dementia // Mov Disord. 2010 Mar 15.
13. Hughes A.J., Daniel S.E., Kilford L., Lees A.J. Accuracy of clinical diagnosis of idiopathic Parkinson's disease. A clinico-pathological study of 100 cases // JNNP. 1992.
14. Portin R., Rinne U.R. Neuropsychological responses of parkinsonian patients to long term levodopa treatment. In: Parkinson's disease // Neurobehavioral Aspects. Amsterdam, New York. 1980.
15. Ridgway G.R. et al. Early-onset Alzheimer disease clinical variants: Multivariate analyses of cortical thickness // Neurology. 2012 Jun 20. [Epub ahead of print]

М. И. Никитина, М. В. Баулина

Формирование профессиональной компетенции педагогов инклюзивного образования

В статье рассматриваются проблемы подготовки педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, анализируются различные теоретические подходы к трактовке понятий «профессиональная компетентность», «инновационная деятельность».

The article considers the problem of training teachers to provide educational services to children with disabilities under inclusive education, analyzes the different theoretical approaches to the interpretation of the concepts of "professional competence", "innovation".

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная подготовка педагогов, дети с ограниченными возможностями здоровья, предметная переподготовка.

Key words: inclusive education, training of teachers, children with disabilities, subject retraining.

Характерной чертой современной школы все в большей степени становится ее необычайность, непохожесть на ту школу, которая существовала совсем недавно. Главный признак отличий – появление новых учебников, новых программ, предметов, слов, переполняющих образовательное пространство.

Так, слово «личность» прочно вошло не только в научные статьи, но и в обиходный язык современного учителя. Оно стало стержневым понятием, которое связывает учебники, программы и определяет всю педагогическую деятельность. Но точнее будет сказать, что слово «личность» должно связывать, направлять, определять эту деятельность. Должно, потому что личность законодательно определена главной ценностью образования. Должно, потому что личность ученика, личность учителя до сих пор таковой ценностью не являются [2, с. 29].

Необычайность, феноменальность этих противоречий объясняются многими причинами. Пока эти причины не прояснены лично учителем, не возникает и понимание необходимости их устранения.

Одной из острейших проблем современной системы образования является технологизация образовательного процесса. В настоящее время востребуются ценности личности, овладевшей

званиями и реализующей себя благодаря им, а не сами знания как таковые [1, с. 5]. Однако педагоги проходят ту же знаниево-ориентированную подготовку, которая не в состоянии дать им представление о новых ценностях образования лиц с ограниченными возможностями здоровья как средствах педагогической поддержки самостроительства личности.

Учителя, реализующие инклюзивное образование, присваивают новые ценности образования и учатся их осуществлять в своей профессионально-педагогической деятельности через новые функции: аналитическую, прогностическую, проективно-конструктивную.

Аналитическая функция педагога инклюзивного образования включает в себя теоретическое изучение, описание и объяснение сущности инклюзии, противоречий и закономерностей, причинно-следственных связей, а также анализ, обобщение, интерпретацию и оценку ведущего педагогического опыта по проблемам совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников.

Прогностическая функция строится на обеспечении научно обоснованного целеполагания, планирования и развития системы инклюзивного образования.

Проективно-конструктивная функция позволяет разрабатывать новые педагогические технологии (содержание, формы, методы, средства обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья) и внедрять результаты педагогической деятельности, исследований в педагогическую практику других образовательных учреждений.

Повышение профессиональной подготовки учителей инклюзивного образования осуществляется в результате использования двух направлений:

- инновационная деятельность по актуальным вопросам внедрения инклюзивного образования;
- повышение квалификации на рабочем месте, в частности, в творческих педагогических мастерских.

Инновационная деятельность педагога инклюзивного образования связана с осознанием учителем себя как субъекта образовательной политики, что позволяет ему включиться в определение стратегических направлений изменений образовательного процесса (компетентностный подход, информатизация образования и др.) и в осуществление изменений в профессионально-педагогической деятельности.

Для реализации инновационной деятельности необходимо, чтобы у педагога инклюзивного образования были сформированы такие общепедагогические умения, как: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные (входят в состав теоретической готовности педагога), организаторские (мобилизационные, инфор-

мационные, развивающие, ориентационные), коммуникативные (перцептивные, педагогическое общение, педагогическая техника), прикладные (входят в состав практической готовности педагога) [3].

Инновационная деятельность педагога инклюзивного образования связана с реализацией следующих личностных установок:

- формулирование личностных целей и задач, определение актуальности внедрения инклюзивного образования в систему образовательных учреждений;

- выявление личностных достижений педагога в решении актуальных вопросов в теории инклюзивного образования и школьной практике обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

- сбор передового педагогического опыта по проблеме внедрения инклюзивного образования в образовательные учреждения. Непосредственно необходимо наблюдение за учебно-воспитательным процессом обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, беседы с педагогами, реализующими инклюзивное образование, анализ школьной документации, регламентирующей деятельность педагогического коллектива в процессе обучения учащихся с особыми образовательными потребностями. Опосредованно педагог изучает научно-методическую литературу по проблеме инклюзии в образовательном учреждении, рукописные материалы из опыта работы других учителей (доклады, выступления, методические документы), заочные методические задания педагогам (анкеты, письма, обращения);

- анализ, обобщения, выводы по вопросам реализации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающимися сверстниками. Выявление типичных черт изученного опыта, их педагогической сущности и значения, характеристика и обоснование системы работы педагога:

- идея, выделенная для внедрения в систему инклюзивного образования на основе полученного опыта.

Для успешной работы учителя, реализующего инклюзивное образование, необходимо наличие ряда педагогических качеств, относящихся к разным сторонам личности педагога. Эти качества не являются врожденными, они развиваются в процессе обучения и практической работы, но они достаточно устойчивы, чтобы говорить о них как о качествах, необходимых для успешной работы учителя с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из важнейших качеств является умение передавать знания учащимся с ограниченными возможностями здоровья, что достигается ясным, кратким и интересным изложением материала. Свободная, а не заученная речь учителя более естественна, выра-

зительна, эмоциональна и достигает наибольшего контакта с учащимися с особыми образовательными потребностями.

Опытный учитель должен обладать и таким качеством, как понимание ученика. Такой педагог по сравнительно небольшим, внешним проявлениям делает вывод о переживаниях и трудностях учащегося. Следовательно, учитель скорее может предупредить возможные трудности детей, возникающие в процессе обучения.

Педагог инклюзивного образования должен иметь самостоятельный и творческий склад ума, поскольку педагогическая работа не терпит шаблонов, так как не бывает точного повторения педагогических ситуаций и нет двух одинаковых детей.

Находчивость, быстрая и точная ориентировка педагога позволяют своевременно применять нужные технологии обучения. Чем больше у учителя педагогического опыта, тем меньше возникает в его работе неожиданностей, требующих быстрой реакции и мастерства.

Организаторские способности необходимы как самому педагогу, так и всему ученическому коллективу. К таким способностям в первую очередь относится умение планировать занятия, экономное, но без лишней торопливости использование времени.

Вторая стратегия освоения учителями новых функций на рабочем месте может быть условно названа «корпоративное обучение». В результате профессионально-педагогической рефлексии определяются основные направления работы. Педагогам, реализующим инклюзивное образование, могут быть предложены различные форматы обучения на рабочем месте:

- образовательные семинары;
- проектировочные семинары;
- сопровождение работы методических объединений;
- учебные модули программы повышения квалификации.

Преимуществами обучения учителя на рабочем месте перед традиционными формами повышения квалификации являются такие, как:

- возможность быстрого реагирования на изменения в современной системе образования (изменение условий обучения, введение новых программ и методик обучения и др.);
- устойчивый характер обучения, т. е. профессиональная подготовка и переподготовка на рабочем месте реализуется непрерывно в течение всей педагогической деятельности учителя;
- возможность межпредметной и внепредметной переподготовки педагогов;
- возможность объединения педагогов для организации командной работы в образовательных учреждениях, реализующих инклюзию;

- возможность распространения ценного опыта отдельных учителей и педагогических коллективов школы по приоритетным направлениям развития системы образования;

- постоянное повышение квалификации всего коллектива школы, а не только отдельных педагогов;

- оказание непрерывной квалифицированной методической помощи учителям по решению конкретной проблемы;

- возможность в большей степени учитывать особенности как самого учителя, так и школы, в которой он работает.

В образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное образование, могут быть использованы следующие модели профессиональной подготовки:

1. Традиционная модель, которая включает теоретико-практические занятия; практическую деятельность по применению освоенных способов решения проблем; консультации, а также рефлексивную деятельность учителя.

2. Комплексная «командная» переподготовка учителей школы одновременно всех ступеней для нахождения путей решения конкретной проблемы, общей для всех учителей. Учителя включаются в процесс разработки методических материалов по обучению, сопровождению, коррекции и развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья. Разработанный продукт апробируется разными учителями на разных уроках и занятиях, в практической деятельности, затем полученные результаты обсуждаются и вносятся необходимые коррективы. Для «командной» переподготовки учителей организуются обучающие семинары, практикумы, тренинги.

3. «Проживаемое образование педагога», которое включает несколько этапов:

- I этап – готовность педагога инклюзивного образования к решению проблем нормативно-правового, организационно-методического и материально-технического характера.

- II этап – включение учителя в разработку вариантов решения вопросов совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников в рамках профессионального коллектива педагогов инклюзивного образования. На этом этапе происходит «проживание» учителем предлагаемых вариантов обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья, а также предполагаются изменения в профессиональной деятельности учителя.

- III этап – профессиональная деятельность учителя по апробации предварительного проекта, составленного на втором этапе; фиксация положительных и отрицательных результатов. На этом этапе осуществляется взаимопосещение уроков, взаимоконтроль и самоконтроль.

IV этап – анализ полученных результатов, рефлексия профессиональной деятельности, подготовка методических рекомендаций для дальнейшего использования в других образовательных учреждениях, реализующих инклюзивное образование.

Особенностью данной модели является циклическое повторение II и III этапов, количество повторений зависит от уровня готовности учителей к решению вопросов, связанных с инклюзивным образованием, а также от качества получаемых результатов.

4. Организация самостоятельной исследовательской деятельности учителя. В рамках обучающих семинаров учителя знакомятся с организацией педагогических исследований, выбирают темы для самостоятельного изучения.

5. Обучение учителей кейс-методом. Учителям, реализующим инклюзивное обучение, предлагается кейс, насыщенный реальными документами, характеризующими конкретную школу, конкретный класс, конкретного ученика с ограниченными возможностями здоровья. По предложенным документам учителя выделяют проблемы школы–класса–ребенка, формулируют задачи, предлагают способы их решения.

6. Одним из наиболее продуктивных вариантов является круговая модель разработки проектов. Данная модель базируется на следующих принципах: практическая ориентация; ориентация на проблемы; ориентация в процессе повышения квалификации на осознание учителем новых проблем. Еще одной особенностью данной модели является последовательный характер повышения квалификации учителей инклюзивного образования, т. е. постоянная направленность на практическую реализацию полученных теоретических знаний.

7. Интегрированный курс создается из содержания учебных дисциплин, предметов, входящих в образовательную область на равных, например, «Человек и окружающая среда». За основу интегрированного курса берется одна образовательная область, но преимущество отдается какому-либо одному направлению, остальные его наполняют.

Также важным является составление программы профессионального саморазвития педагога инклюзивного образования:

1. Выбор личностно-значимых целей самовоспитания.
2. Составление плана по профессиональному саморазвитию.
3. Выбор методов (самовнушение и самоприказание).
4. Изучение литературы по коррекции отрицательных качеств: нетерпение, лень, излишняя эмоциональность, неприятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

5. Составление принципов и правил творческого развития, которым руководствуется педагог.

6. Осуществление самоконтроля за соблюдением разработанных методик.

7. Проведение анализа результатов деятельности по развитию личности учителя.

8. Диагностика изменений: развитие педагогических способностей, волевая целеустремленность и др.

9. Выяснение необходимости в дальнейшей потребности саморазвития по тем качествам, которые корректировались.

Главной функцией организации инклюзивного образования является контроль за деятельностью педагогов. Традиционно выделяются следующие виды контроля: взаимоконтроль, самоконтроль, индивидуальный контроль.

При реализации самоконтроля педагогический коллектив образовательного учреждения обладает развитыми навыками самоанализа и рефлексии; высоким уровнем системного самообразования полидисциплинарного характера; имеет стабильные результаты обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья; активно участвует в методической работе учреждения; делится профессиональным опытом с коллегами посредством различных выступлений.

Взаимоконтроль – это диалогическое взаимодействие коллег по совместной работе; он обладает большой силой воздействия в связи с высоким уровнем компетенции коллегиального анализа деятельности учителя, корпоративности отношений. Педагог, вышедший на уровень взаимоконтроля, обладает достаточным уровнем желания и навыка системного самообразования; обладает профессиональным уровнем в планировании и организации образовательного процесса; имеет хорошую динамику результативности в реализации инклюзии; имеет высокий уровень таких личностных качеств, как толерантность, коммуникативность и др.

Индивидуальный контроль организуется как помощь в форме взаимодействия педагога и администрации при желании учителя. Таким образом, педагог совершенствует методику своего профессионального мастерства; стремится к достижению стабильных результатов в педагогической деятельности.

Таким образом, вышеперечисленные особенности реализации инклюзивного образования позволяют организовать процесс повышения квалификации учителей в соответствии с их потребностями и жизненным опытом, что способствует в целом повышению профессионального и культурного уровня педагога; стимулированию его служебной и общественной активности; обновлению и совершенствованию знаний в области дефектологии; совершенствованию педагогического и методического мастерства на основе идей педагогов-новаторов и творческих работ педагогов; совершенство-

ванию методов и стиля взаимодействия с учащимися с ограниченными возможностями здоровья на принципах гуманизма, демократизации, гласности; формированию умений и навыков анализа образовательного процесса в целом и самоанализа своей учебно-воспитательной деятельности в частности; приобщению педагогов к исследовательской деятельности на основе доступных и понятных ему методик.

При подготовке педагогов инклюзивного образования могут возникать различные трудности, среди которых:

1) формальный подход к содержанию педагогической деятельности учителей, превалирование теоретических форм обучения над практическими;

2) содержательная деятельность педагогов изолирована и реализуется чаще всего в рамках отдельной образовательной школы и не соотносится с существующей практикой в городских (районных, областных) образовательных учреждениях;

3) неостребованность педагогами городских, районных, областных учреждений содержательных и организационных форм деятельности отдельной школы, реализующей инклюзивное образование;

4) отсутствие действенной системы информирования об инклюзивном образовании в отдельном образовательном учреждении;

5) нестабильный состав участников семинаров, педагогических мастерских.

Преодолением названных трудностей является установление связей между образовательными учреждениями, создание профессиональных сообществ педагогов инклюзивного обучения. Кроме того, возможна организация сетевого взаимодействия на уровне отдельных методических объединений разных школ.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

2. Логинова Е.Т. Разноуровневая подготовка педагогов в условиях инклюзивного образования// Специальное образование: материалы XI Междунар. науч. конф.; под общ. ред. В. Н. Скворцова. – СПб., 2015. – С. 29–33.

3. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. – М.: Школа-Пресс, 1997.

О. С. Орлова, В. А. Печенина

Становление речевой функции у детей-близнецов, рожденных спонтанно и в результате применения экстракорпорального оплодотворения

В статье рассматриваются актуальные вопросы речевого развития детей-близнецов, рожденных спонтанно и в результате экстракорпорального оплодотворения. Проанализированы и раскрыты причины возникновения речевых нарушений, а также сделан анализ формирования речи в условиях близнецовой ситуации. Дана характеристика взаимосвязи способа зачатия и возникновения речевых нарушений.

This article discusses the features of speech function in children – twins born as a result of in vitro fertilization. This topic is analyzed and disclosed the causes of speech disorders, the writer analyzes speech in terms of twin situation. The characteristic of the relationship between method of conception and the occurrence of speech disorders.

Ключевые слова: близнецы; речевое развитие; речевые нарушения; экстракорпоральное оплодотворение; дети дошкольного возраста.

Key words: twins; speech development; speech disorders; extracorporal fertilization; children of preschool.

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению частоты многоплодной беременности в связи с активным внедрением в акушерскую практику вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ) [19]. Одним из наиболее эффективных и широко распространенных при лечении многих форм бесплодия сегодня является метод экстракорпорального оплодотворения и переноса эмбриона в полость матки (ЭКО и ПЭ). За последние двадцать лет в этой области произошел значительный прорыв, связанный главным образом с развитием на базе программы ЭКО и ПЭ метода интрацитоплазматической инъекции сперматозоида (ИКСИ) [8; 20].

Многоплодные роды в результате применения ВРТ составляют более 30 %. Многоплодная беременность и, как следствие, высокий риск рождения детей недоношенными и незрелыми являются одной из основных проблем вспомогательных репродуктивных технологий [5–7; 10].

По данным литературы, частота многоплодных родов составляет в популяции около 3 % [23]. Спонтанная беременность двойней

встречается в среднем один раз на 70–80 родов, тройней – 1:6400, четверней – 1: 512000 [27].

Актуальность темы исследования определяется той ролью, которую играет речь в психическом и когнитивном развитии ребенка и формировании его личности в целом. Известно, что речь является важнейшей функцией, возникновение и развитие которой кардинальным образом изменяет весь ход формирования личности ребенка уже в раннем детстве [2, с. 38].

Специальных исследований индивидуальных особенностей речи ЭКО-близнецов дошкольного возраста в России не проводилось. Речевое развитие близнецов, появившихся на свет в результате ВРТ, как группы риска по речевому развитию, изучено недостаточно [4–7].

Актуальным представляется совершенствование методов диагностики, раннее выявление речевых и других когнитивных нарушений и их своевременная логопедическая коррекция. На фоне ликвидации коррекционных дошкольных образовательных организаций и групп компенсирующей направленности, сокращения штата педагогов-дефектологов данная проблема и взаимодействие специалистов разного профиля приобретает большую социальную значимость.

Изучение детей, родившихся в результате ЭКО, демонстрировало не очень благоприятную статистику [1, с. 22]. Многочисленные современные исследования, посвященные соматическому здоровью ВРТ-детей, уровню их психического, интеллектуального и речевого развития показывают более оптимистичную статистику, благодаря пристальному вниманию специалистов всех уровней к названному контингенту детей и большой заинтересованности родителей [12–14]. Дети после ВРТ – всегда желанные, о них заботятся, следят за их здоровьем, развитием, образованием.

Долгие годы исследований близнецов выявили, что эти дети имеют определенные особенности развития. Как правило, первый рожденный ребенок из пары является более крепким и развитым, обладает лидерскими качествами и упорством, второй ребенок, напротив, более слабый как в физическом, так и психологическом плане, но более терпимый, добрый и податливый [10, с. 38–40].

Известно, что речевое развитие близнецов имеет ряд особенностей. С момента рождения близнецы постоянно находятся вместе, и уже после 5–6 месяцев они начинают осознавать присутствие друг друга. Со временем каждый из них все более сильно испытывает на себе влияние настроения другого. Специалистами отмечено, что все близнецы имеют задержку вербального интеллекта, особенно отставая в заданиях на аналогии, классификацию, обобщение и объём словаря. Но лишь у монозиготных близнецов выяв-

лена задержка в развитии также невербальных функций, особенно зрительно-моторной координации [18, с. 125–126]. На современном этапе развитие монозиготных (однойцовых, идентичных) и дизиготных (двухцовых, неидентичных) близнецов, как в познавательной, так и в эмоционально-личностной и социальной сферах, рассматривают исходя из особенности «близнецовой ситуации», которая, наряду с влиянием факторов повышенного биологического риска, является центральной «психологической» причиной своеобразия постнатального развития близнецов [15; 16; 18].

Эффектом «близнецовой ситуации» нередко являются отклонения и задержка развития речи [9; 15; 16]. Начало речи у близнецов несколько запаздывает. R. Zazzo (1968) отметил задержку речевого развития у близнецов – у мальчиков чаще, чем у девочек (соответственно в 33,7 % и 24,8 %) [28, с. 18]. M.L. Mittler (1970) удалось выявить, что в речевом развитии близнецов имело место отставание приблизительно на 6 месяцев, по сравнению с одиночно рождёнными детьми того же возраста, которое зависело от размера семьи и её социального положения [26, с. 359–365]. По мнению Hayton, Mittler, Zazzo речевое развитие на ранних этапах онтогенеза задерживается у 35,9 % монозиготных и у 27,4 % дизиготных близнецов, а среди одиночно рождённых – лишь у 2,0 %. Фразовая речь у обследуемых близнецов в среднем формируется к 23,5 месяцам (к 25,2 месяцам у монозиготных, к 21,7 месяцам у дизиготных близнецов). У вторых по рождению монозиготных близнецов становление фразовой речи происходит позже, чем у первых по рождению. Среди дизиготных близнецов фразовая речь формируется несколько позже у первых из пары по рождению [25; 26; 28].

У близнецов с задержкой развития фразовой речи наблюдают замедленный темп речевого развития, и в дальнейшем они медленно пополняют запас слов, длительно сохраняют примитивные короткие фразы. Это часто сочетается с малой общительностью, чрезмерной застенчивостью, робостью, боязливостью. Близнецы, особенно монозиготные, с трудом привыкают к изменению обстановки, коллективу, что можно объяснить «близнецовой ситуацией», речевыми задержками. Задержка речевого развития у близнецов часто сочетается с недостаточной коммуникативностью, чрезмерной тревожностью, застенчивостью, робостью, боязливостью, которая отмечается у монозиготных близнецов в 49,7 % случаев, а у дизиготных – в 38,2 % [15; 25; 26; 28]. Близнецы, особенно монозиготные, трудно привыкают к новой среде, чужим людям, новому коллективу. Это объясняется «близнецовой ситуацией», задержкой речевого развития, соматической ослабленностью, повышенной утомляемостью. Дети быстро истощаются в коллективе, отмечается повышенная чувствительность к шуму. При усталости они жалуются

на головную боль, боли в разных частях тела, становятся вялыми, заторможенными, а некоторые, наоборот – легко возбудимыми, гиперактивными. Такая реакция объясняется неблагоприятными внутриутробными условиями, патологией родов, явлениями недоношенности или незрелости, соматической ослабленностью и рядом других неблагоприятных факторов [15, с. 78–84].

Одной из особенностей развития речи близнецов является криптофазия (от греческого слова *kryptos* – тайный, секретный, *phasis* – расстройство речи), их собственный интимный язык, полный неологизмов, непонятных окружающим. Криптофазия синонимична введенному А.Р. Лурией (1979) понятию автономного языка [11, с. 42–44]. При этом с другими окружающими близнецы разговаривают обыкновенным языком, уровень развития которого очень низок. Автономный язык характерен для 47,9 % монозиготных, 27,4 % однополых дизиготных и 7,8 % разнополых дизиготных близнецов. Задержка в развитии речи часто сочетается с тенденцией к криптофазии, но может наблюдаться и без неё. Порогом задержки речевого развития считают возраст около 3-х лет, у мальчиков обычно более выражена [15, с. 100–104].

Нами проведен анализ результатов ежегодного мониторинга речевого развития дошкольников от трёх до семи лет в Ступинском муниципальном районе с целью выявления отягощенного анамнеза и предпосылок к возникновению речевых нарушений у детей.

Это направление представляло собой ретроспективное исследование, которое состояло в изучении медицинских и речевых карт 420 воспитанников, посещающих группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, и протоколов обследования 2628 детей, не охваченных логопедической помощью. Методы обследования соответствовали протоколам территориальной психолого-медико-педагогической комиссии при управлении образования Ступинского муниципального района, согласно приказу Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 № 1082. Обследование детей проводилось в присутствии родителей или по их письменному разрешению.

В соответствии с целью и поставленными задачами на констатирующем этапе эксперимента из них было отобрано 105 детей и были сформированы 2 группы дошкольников 3–7 лет. В основную экспериментальную группу (ЭГ) были включены 43 ребенка, родившихся после ЭКО (что составляет 1,3 % от общего числа детей в Ступинском муниципальном районе), из них близнецов 74,4 %. Группу сравнения (ГС) составили 62 ребенка, рожденных от естественно наступившей беременности, из них одна тройня, 22 двойни и 15 одиночно рожденных детей.

Мы разработали диагностическую программу, включающую в себя три блока: сбор и анализ анамнестических данных, логопедическое обследование, сравнительное исследование речевой функции детей, родившихся в результате применения методики ЭКО, и детей, родившихся в естественном цикле.

1 блок – сбор и анализ анамнестических данных в процессе бесед с родителями и изучении медицинской, педагогической, психологической документации с целью выявления отягощенного анамнеза и предпосылок к возникновению речевых нарушений. Все дети обследованы, тестированы психологом, отклонения в интеллектуальном развитии отмечены у одной пары близнецов, рожденных в естественном цикле, имеющих отягощенную наследственность, и у одного из dizygotic близнецов, появившегося на свет в результате процедуры ЭКО.

2 блок – предусматривал выборочное когортное наблюдение за ЭКО-близнецами и одиночно рожденными детьми 3–7 лет, воспитанниками дошкольных образовательных организаций. В результате анализа существующих методик обследования, представленных в специальной литературе, для проведения диагностического изучения нами были взяты за основу модифицированные и адаптированные методики Г.А. Волковой, Е.А. Стребелевой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой [3; 20–22]. Мы обращали внимание на особенности контингента обследуемых детей с обязательным учетом возрастного параметра и с позиции междисциплинарной методологии.

В ходе исследования нас интересовало, являются ли нарушения в познавательном и речевом развитии детей следствием экстракорпорального оплодотворения, особенностями раннего неонатального развития, состоянием близнецовой ситуации. Осуществлялась количественно-качественная обработка результатов.

Мы рассмотрели результаты исследований развития речи у ЭКО-близнецов по сравнению с единственным ребенком. Это позволяет говорить нам, что у 79,5 % детей изучаемой категории есть нарушения речи различной степени тяжести. Также трудности при овладении речью наблюдаются у близнецов заметно чаще, чем у других детей. Это наводит на мысль, что развитие речи является для них «зоной риска» [15; 17; 24; 26; 28].

Полученные во время исследования данные были статистически обработаны с использованием метода корреляционного анализа и коэффициента Стьюдента, что позволяет говорить о значимости следующих критериев, влияющих на речевое развитие детей экспериментальной и контрольной групп.

Различия считались достоверными, если ($p < 0,05$). При этом частота возникновения речевых нарушений при использовании метода не отличается от популяционных данных ($p < 0,05$).

- длительность гестации.
- способ родоразрешения.
- патология пренатального, натального, постнатального периода развития и ранней неонатальной адаптации.
- многоплодие.
- гендерные различия.
- недоношенность.
- асфиксия во время беременности и родов.
- родовая травма.
- инфекционные заболевания матери и плода.
- генетические факторы.
- соматическая патология.
- интоксикации (алкоголь, наркотики, никотин, химические вещества).

3 блок – сравнительное исследование речевой функции ЭКО-детей и детей, рожденных в естественном цикле. Распространенность речевой патологии у детей, рождённых в результате ВРТ, а также у детей от многоплодной беременности (монозиготных и dizиготных близнецов), такой как общее недоразвитие речи (ОНР – 69,5 % и 47,6 %), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН – 54,5 % и 49,6 %), минимальная мозговая дисфункция (МДР – 60,7 % и 33,9 %), задержка психического развития (ЗПР – 9,3 % и 14,8 %) достоверно выше, чем у детей, рождённых от одноплодной беременности (48,1 %, 25,0 %, 32,0 %, 6,1 % соответственно). Случаев ринолалии в ЭГ не было выявлено, а заикание отсутствовало в обеих группах (таблица).

Таблица

Распределение речевой патологии по группам

Группы	Речевое развитие		Диагноз (Заключение ПМПК)							
	№	нар	ОНР I	ОНР II	ОНР III	ОНР IV	ФФНР	МДР	Ринолалия	Интеллектуальные нарушения
ЭГ 43	4	39	2	5	15	5	2	24	0	7
КГ 62	17	45	2	6	22	6	7	15	2	9

В результате изучения медико-психолого-педагогической документации мы выяснили, что у 84 % детей изучаемого контингента

отягощен анамнез *vitae*, что связано с вышеуказанными факторами. В неврологическом статусе детей имели место детский церебральный паралич (ДЦП – 7,3 %), синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ – 12,1 %), минимальная мозговая дисфункция (ММД – 36,5 %), задержка психического и речевого развития (ЗПРР – 17 %), соматическая ослабленность, сопутствующие заболевания органов и систем.

Было установлено, что на обследованной нами когорте детей, рожденных в результате применения ЭКО, мы не установили принципиальных отличий в нарушениях речи от других детей соответствующего возраста, связанных именно со способом зачатия (*in vitro*).

Резюмируя наши исследования, мы пришли к выводу, что характер речевых нарушений у детей, рожденных с помощью ЭКО-методики, принципиально не отличается от нарушений речи у дошкольников, зачатых в естественном цикле. Становление речевой функции проходит у них те же этапы развития, что и у естественно зачатых детей. Наши исследования дают основания утверждать, что причинами речевых нарушений у ЭКО-детей и близнецов, рожденных в естественном цикле, являются одни и те же факторы. Хотелось отметить, что в основной группе среди ЭКО-детей преобладают dizygotные близнецы, а в группе сравнения среди близнецов больше монозиготных пар. Мы разделяем точку зрения D.V.M. Bishop и соавторов, которые считают, что процент нарушений речи у монозиготных детей – близнецов выше (72 %) по сравнению с dizygotными (49 %) [24, с. 165–168].

Нами проанализированы следующие возможные причины замедления становления языковых навыков и возникновения речевых нарушений у близнецов, родившихся в результате ЭКО:

- биологические особенности;
- интеллектуальное промедление;
- явление «близнецовой ситуации»;
- минимизация устного взросло-детского взаимодействия;
- порядковый номер рождения пары;

Помимо этих причин, имеются факторы, характерные для близнецов (зиготность) и обычные, характерные для всех детей (гендерный, социально-экономический статус, образование и забота родителей, размер семьи), которые влияют на речевое развитие. Нам представляется интересным тот факт, что в семьях, где дети появились на свет в результате ВРТ-технологий, близнецы к моменту школьного обучения догоняют, а иногда и опережают по развитию своих сверстников, в виду особого к ним отношения (повышенного внимания, заботы, опеки). Опыт обучения и воспитания ЭКО-детей с речевой патологией показывает, что воспитанники данного

контингента обладают высоким потенциалом и в результате правильно организованного коррекционно-развивающего воздействия могут достигать значительных успехов.

На сегодняшний день дети, появившиеся на свет в результате процедуры ЭКО, находятся в возрасте от шести до восьми лет. Они подготовлены или начинают учиться в школе в соответствии с интеллектуальными и физическими возможностями, уровнем знаний и умений, обеспеченным в семье и дошкольных образовательных учреждениях.

Таким образом, проведенное комплексное обследование позволяет нам сделать вывод, что отклонения в развитии, речевые нарушения и инвалидность среди этих детей определяется не самой процедурой ЭКО, а пролонгированностью беременности, качеством родоразрешения, выхаживанием недоношенного ребенка, своевременно оказанным коррекционно-развивающим воздействием, воспитанием в семье. На обследованной нами когорте детей после ЭКО мы не установили значимых отличий от других детей соответствующего возраста, связанных именно с процедурой ЭКО. Дальнейшее направление исследования связано с созданием модели коррекционно-развивающей среды, способствующей совершенствованию и повышению эффективности логопедической работы.

Список литературы

1. Бахтиярова В.О. Состояние здоровья детей, родившихся в результате экстракорпорального оплодотворения и искусственной инсеминации: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 1993. – 22 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – С. 38.
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. – СПб., 2009. – 150 с.
4. Гончарова О.В. Состояние здоровья и пути реабилитации детей с речевыми нарушениями: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М.: 1999. – 48 с.
5. Евсюкова И. И., Маслянюк Н. А. Состояние новорожденных и их дальнейшее развитие при многоплодной беременности после ЭКО // Проблемы репродукции. – 2005. – №2. – С. 49–52.
6. Каган И.И. Жуков С.Г., Баева И.Ю. Близнецы на этапах пренатального онтогенеза. – Оренбург: Изд. центр ОГАУ, 2007. – 179 с.
7. Канаев И.И. Близнецы. Очерки по вопросам многоплодия / Академия наук СССР, Институт физиологии имени И.П. Павлова. – М.-Л.: Издательство АН СССР, 1959. – С. 159–162.
8. Коллегия Минздрава Российской Федерации «Об итогах хода реформ и задачах по развитию здравоохранения и медицинской науки в Российской Федерации на 2000–2004 годы и на период до 2010 года». Официальные материалы.
9. Кочубей Б.И., Семенов В.В. Близнецы: проблемы воспитания и развития. – М.: Знание, 1985. – С. 74–75.

10. Липовецкая Н.Г. Постнатальное развитие близнецов. – М.: Медицина, 1977. – С. 38–40.
11. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М., 1979. – С. 42–44.
12. Мансимова В.О. Состояние здоровья и качество жизни недоношенных детей грудного возраста, родившихся после экстракорпорального оплодотворения: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2011. – 21 с.
13. Особенности развития близнецов / под ред. Г.К. Ушаковой. – М.: Медицина, 1977. – С. 69–70.
14. Резцова Е.Ю., Черных А.М. Современные представления о факторах риска в генезе речевых расстройств дошкольников // Новые исследования. 2010. № 23. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-o-faktorah-riska-v-geneze-rechevyh-rasstroystv-doshkolnikov>
15. Сергиенко Е.А. и др. Развитие близнецов и особенности их воспитания. – М.: Изд-во Когито Центр, 2002. – С. 78–104.
16. Сибурина А. Ю. Я или Мы: Как растить близнецов. – М.: Генезис, 2008. – 511 с.
17. Стребелева Е.А. Методика проведения психолого-педагогического обследования. – М., 1988. – 164 с.
18. Чернов Д. Н. Речевое развитие детей-близнецов. – М.: МГППУ, 2009. – С. 125–126.
19. Регистр Российской ассоциации репродукции человека. Вспомогательные репродуктивные технологии в России: отчет за 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://WWW.RAHR.RU>
20. Руководство ВОЗ по стандартизованному обследованию и диагностике бесплодных супружеских пар / пер. с англ. Р.А. Нерсеяна, 2007. – С. 34–35.
21. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: прогр.-метод. рек. – М., 2010. – 270 с.
22. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. ...д-ра пед. наук. – М., 2000. – С. 148.
23. Яковенко Е.М., Яковенко С.А. Современные методы преодоления бесплодия. – М., 2010. – С. 54–56.
24. Bishop D.V., Bishop S.J., Bright P. Different origin and phonological processing problems in children with language impairment: evidence from a twin study// Jour. Speech, Language and Hearing. – 1999. – Vol. 42. – P. 155–168.
25. Hayton A. Womb twin survivors: the lost twin in the Dream of the Womb. – Hertfordshire: Wren publications. – 2011. – Vol. 23. – P. 56-61.
26. Mittler P. Language development in young twins: Biological, genetic and social aspects // Acta geneticae medicae et gemellologicae. 1976 – V. 25. P. 359–365.
27. Levy-Shiff R., Vakil E., Dimitrovsky L. et al. Medical, cognitive, emotional, and behavioral outcomes in school-age children conceived by in-vitro fertilization // J. Clin. Child. Psychol. 1998. № 27(3). P. 320–329.
28. Zazzo R. Les jumeaux, le couple et la personne, v. 1–2, P., 1960; в рус. пер.: Стадии психического развития ребенка // Развитие ребенка. – М., 1968. – С. 18.

Т. Ю. Скамьянова

Условия адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к образовательному процессу вуза

Закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2014 г. выделяет из общего числа обучающихся лиц с особыми образовательными потребностями. Сегодня существует проблема сохранения контингента таких студентов из-за их низкой учебной успешности. Закон обязывает организации высшего профессионального образования создавать для обучающихся с особыми образовательными потребностями специальные условия. В статье предложено при организации педагогического процесса с такими студентами опираться на следующие педагогические технологии: технологию разноуровневого обучения, автор М.Ю. Бухаркина; технологию контекстного обучения, автор А.А. Вербицкий; технологию учения через обучение, разработанную и впервые примененную на практике профессором Айхштеттского университета доктором Жан-Полем Мартаном. Представлена авторская модель педагогических условий. Важная проблема сохранения здоровья таких студентов, как того требует законодательный акт, может быть решена путем реализации педагогического процесса с опорой на здоровьесберегающий подход.

The Russian Federation Educational Act № 273-ФЗ dated 29.12.2014 highlights of the total number of enrolled persons with special educational needs. Today there is the problem of preserving the contingent of students because of their low educational success. The Act requires organizations of higher professional education to create a special conditions for the students with special educational needs. The article suggests organization of the educational process with such students based on the following educational technology: technology multi-level learning by M. Bukharkina; contextual learning technology, by A. Verbitsky; learning through learning technology developed and first applied in practice by Ayhshtett University professor Dr. Jean-Paul Martan. The article presents the author's model of pedagogical conditions. Important problem of maintaining the health of these students, as required by legislation, can be solved by implementing the pedagogical process supported by health-preserving approach.

Ключевые слова: Закон об образовании; студенты с особыми образовательными потребностями; адаптация к обучению; педагогические технологии.

Key words: Education Act; students with special educational needs; adaptation to learning; educational technologies.

Введение

В последние десятилетия среди студентов высших инженерных учебных заведений из года в год увеличивается доля лиц, характеризующихся ограниченными возможностями здоровья, отсутствием социального благополучия. В нормативных документах такие лица названы студентами с особыми образовательными потребностями. Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. определен круг обучающихся с особыми образовательными потребностями. К студентам с особыми образовательными потребностями закон № 273-ФЗ относит лиц с ограниченными возможностями здоровья [20, ст. 5, п. 5, п.п. 1; ст.11, п. 6; ст. 48, п. 1, п.п. 6; ст. 79, п. 10]; лиц с особенностями развития [20, ст. 3, п.1. п.п. 8; ст. 34, п. 1, п.п. 2] и лиц с нарушениями развития и социальной адаптации [20, ст. 5, п. 5, п.п. 1]. К обучающимся с ограниченными возможностями здоровья относятся: студенты-сироты; студенты-инвалиды или лица с серьезными хроническими заболеваниями; беременные студентки; студенты с длительным перерывом в образовании; лица, склонные к переутомлению от интенсивной интеллектуальной нагрузки. Студентами с особенностями развития следует считать студентов-сирот, студентов-инвалидов. У этих категорий студентов, а также у студентов, склонных к переутомлению от интенсивной интеллектуальной нагрузки, возможны нарушения развития и социальной адаптации.

Краткая характеристики студентов с особыми образовательными потребностями

К категории студентов, склонных к переутомлению при интенсивных интеллектуальных нагрузках, относят субъектов педагогической системы высшего учебного заведения, обладающих ситуационно-обусловленными личностными реакциями, невротами при выполнении нормативных учебных заданий. О таких студентах пишут как педагоги высшей школы, так и наблюдающие их врачи. Так, Т.Б. Дмитриева среди диагностических критериев таких обучающихся на первое место выдвигает дефицит внимания пациентов; Е.М. Ревенко, В.А. Сальников отмечают, что условия и содержание тех или иных задач ставят учащихся, различающихся психофизиологическими особенностями, в неравные условия [13, с. 84]. О.Е. Пискун считает, что в технические высшие учебные заведения стали поступать лица, интеллектуальные способности (логическое мышление) которых недостаточны для успешной адаптации к процессу обучения [9, с. 125]. У таких лиц занижена скорость освоения нормативного учебного материала.

К категории студентов зрелого возраста относят субъектов педагогической системы высшего учебного заведения по достижении

ими 23 лет, т. е. по завершении юношеского периода социализации. Такого мнения придерживаются А.В. Мудрик, Р.К. Мертон, А.Ю. Маленова. Исследователи отмечают у этих студентов наличие различных стратегий сопротивления стрессам [7, с. 60]. Студенты зрелого возраста страдают от дефицита времени.

Студентки в состоянии беременности испытывают чувство тревоги, нуждаются в поддержке [6, с. 14; 18, с. 9]. Им необходимы дополнительные перерывы в учении.

Учебную деятельность студентов-сирот регламентирует множество нормативных материалов [2, 5]. Эти абитуриенты с трудом овладели предметами общеобразовательного цикла, не могут применять даже имеющиеся у них знания для решения новых задач, им проще работать по образцу [5, с. 19].

Студенты-инвалиды – неоднородная группа. Международные требования предусматривают доступность для инвалидов любых форм профессионального обучения [10, с. 4; 4, с. 31]. Студенты с хроническими заболеваниями также неоднородная группа. Объединяющих их признаков может стать необходимость получения каждым таким студентом специализированной медицинской помощи, в том числе и за счет учебного времени, регламентируемой стандартами Министерства здравоохранения и социального развития РФ [12].

Проблема сохранения контингента таких студентов

Анализ учебной успешности студентов с особыми образовательными потребностями показал, что они с существенным запозданием от нормативных сроков осваивают учебную программу [9, с. 125; 17, с. 24], поэтому в настоящее время существует проблема сохранения контингента таких студентов. Во исполнение требований Федерального закона об образовании в РФ № 273-ФЗ профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования обязаны создавать для таких обучающихся специальные условия [20, ст. 48, п. 1, п.п. 6; ст. 79, п. 10], используя различные педагогические подходы и методы [20, ст. 5, п. 5, п.п. 1]. Для выбора педагогических условий успешной адаптации студентов с особыми образовательными возможностями к педагогическому процессу важно выявить, с какими трудностями встречаются эти студенты в учебной деятельности.

Программа исследования

Работа проводится в Пермском национальном исследовательском политехническом университете во исполнение требований Федерального закона об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г.

Программа исследования включала пять этапов: начальный – для определения спектра проблем, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники с особыми образовательными потребностями; второй – для проверки выявленных причин слабой учебной успешности таких студентов на большом количестве респондентов; третий – для подбора педагогических условий, позволяющих повысить учебную успешность таких студентов; четвертый – для экспериментальной проверки выбранных педагогических условий и пятый – для анализа повышения учебной успешности студентов с особыми образовательными потребностями [19].

В первом этапе исследования принимали участие три группы студентов с особыми образовательными потребностями. Во втором и четвертом этапах исследования принимали участие студенты трех факультетов: прикладной механики и математики (ФПММ), 44 чел.; аэрокосмического (АКФ), 50 чел.; механико-технологического (МТФ), 41 чел. На третьем этапе исследования после анализа полученных данных определялись педагогические условия наиболее эффективные для реализации педагогического процесса с участием студентов с особыми образовательными потребностями. На пятом этапе исследования проводился анализ его результатов.

Причины слабой учебной успешности студентов

В результате проведения первого этапа исследования мы выявили, что чаще других причин своей низкой учебной успешности студенты с особыми образовательными потребностями называют следующие: недостаточность школьных знаний; пропуск аудиторных занятий по уважительным причинам, связанным с состоянием здоровья респондентов; отсутствие желания учиться на специальности, которая им неинтересна, респонденты подтвердили, что выбирали специальность поспешно. Второй этап исследования подтвердил выявленные причины слабой учебной успешности таких студентов.

Результаты второго этапа исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Причины низкой учебной успешности студентов с особыми образовательными потребностями, % от числа респондентов

Причины	Количество респондентов, назвавших их
Пропуск не менее 10 % ч аудиторных занятий	46–50
Недостаточность школьных знаний	32–34
Поспешность в выборе специальности	20–25

Наличие диапазона в количестве процентов объясняется не-большой разницей в ответах респондентов с разных факультетов.

Таким образом, педагогический процесс, субъектами которого являются лица с особыми образовательными потребностями, необходимо проектировать и осуществлять с учетом их наличных учебных возможностей. Прежде всего, это организация здоровьесберегающей среды образовательного процесса.

Подбор эффективных педагогических условий

Считаем, что для лиц с особыми образовательными потребностями необходимо подобрать педагогические условия, снимающие их учебные трудности и постепенно повышающие их учебные возможности до нормативных. Систематическое взаимодействие педагогов и студентов по преодолению учебных трудностей будущих инженеров рационально проводить в рамках системы адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в техническом вузе [15, с. 87].

Для совершенствования образовательной практики Н.М. Борытко рекомендует создавать модель педагогических условий как педагогической среды становления исследуемого свойства [1, с. 127]. Модель педагогических условий как педагогической среды становления адаптированности (рис.) включает содержательно-технологические, кадровые и материальные условия. В нашем исследовании понятие «адаптированность» отражает результативную сторону процесса адаптации.

Мы предлагаем при организации педагогического процесса, участниками которого являются студенты с особыми образовательными потребностями, опираться на следующие подходы, важные для организации инклюзивного образования: здоровьесберегающий (Н.Ф. Измеров и др.) и компетентностный (А.В. Хуторской, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя и др.).

Продуктивная практика адаптации, в основу которой положены принципы функционирования образовательной среды (принцип доступности, принцип связи с жизнью, принцип предметно-практической деятельности, принцип оптимизма, принцип фасилитации [14, с. 246]), по нашему убеждению, может быть усилена следующими принципами: учета индивидуальных особенностей субъектов образования, элективности и конфиденциальности.

Определив подходы и принципы, наиболее полно повышающие эффективность педагогического взаимодействия студентов с особыми образовательными потребностями и преподавателей, мы подобрали такие педагогические технологии, которые позволяют их реализовать.

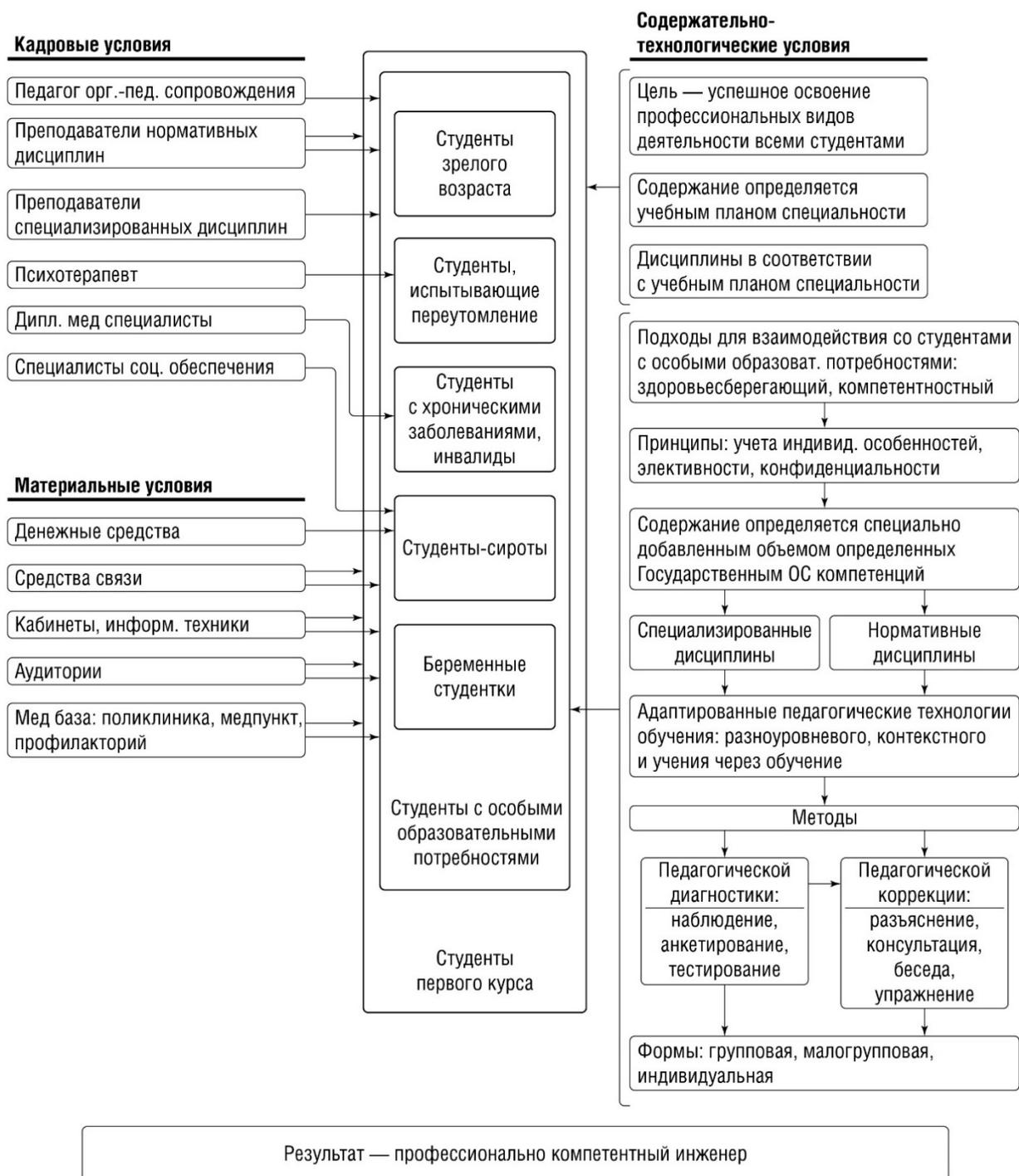


Рисунок. Модель педагогических условий

Из многих десятков традиционных и современных педагогических технологий нами отобраны и экспериментально проверены следующие.

Технология контекстного обучения, автор А.А. Вербицкий; технология разноуровневого обучения, автор М.Ю. Бухаркина; технология учения через обучение, разработанная и впервые примененная на практике профессором Айхштеттского университета доктором Жан-Полем Мартаном.

Выбранные нами педагогические технологии разработаны для обучения практически здоровых студентов. Авторская адаптация педагогических технологий учитывает ценностные ориентации каждой категории таких лиц и их характерные черты, наиболее значимые для осуществления педагогического процесса получения высшего образования [16].

Содержание педагогического процесса в системе адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в техническом вузе определяется специально отобранным объемом определенных государственным образовательным стандартом компетенций, ориентированных на формирование профессиональной компетентности будущего инженера, а именно: общекультурных, специализированных, профессиональных, специальных. Этот объем определяется разницей между нормативными и наличными учебными возможностями студента-первокурсника, которая фиксируется педагогами-предметниками в самом начале учебной деятельности студентов и осваивается только студентами с особыми образовательными потребностями (см. рис.).

Специализированные адаптационные дисциплины (модули) образовательная организация определяет самостоятельно, исходя из конкретной ситуации и индивидуальных нужд студентов с особыми образовательными потребностями, дисциплины выбираются самим студентом, это требование отражено в Методических рекомендациях [8, с. 12]. Спектр нормативных дисциплин (модулей) также от семестра к семестру изменяется в зависимости от учебной успешности студентов с особыми образовательными потребностями.

Организует работу системы адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в техническом вузе педагог организационно-педагогического сопровождения (см. рис.). Он выполняет следующие виды деятельности: проводит диагностику студентов-первокурсников, по результатам которой выявляет лиц с особыми образовательными потребностями; осуществляет мониторинг состояния здоровья таких студентов; содействует индивидуализации их обучения. Не реже одного раза в неделю он обсуждает с каждым студентом с особыми образовательными потребностями социальные и учебные условия его адаптации, обращая внимание на динамику формирования профессионально важных качеств личности молодого человека.

Педагог организационно-педагогического сопровождения участвует в подготовке и реализации специализированных дисциплин (модулей), направленных на дополнительную индивидуальную коррекцию нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации таких студентов на этапе высшего образования (см. рис.), как того требуют нормативные документы [8, с. 12].

Студенты с особыми образовательными потребностями, имеют, как правило, ослабленное состояние здоровья, они нуждаются в его улучшении. Поэтому среди сотрудников системы адаптации необходимы дипломированные медицинские работники, в том числе психотерапевт (см. рис.).

Для реализации социального сопровождения среди сотрудников системы адаптации имеются специалисты по социальному обеспечению.

Материальная база системы адаптации представляет собой оснащенные соответствующим образом помещения для учебных занятий, рекреации и лечебной профилактики таких обучающихся.

Результатом взаимодействия субъектов педагогического процесса в рамках системы адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в техническом вузе является воспитание профессионально компетентных инженеров: ответственных, критически мыслящих, способных к обучению и т. д.

Экспериментальная проверка педагогических условий

Экспериментальная проверка педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование системы адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в техническом вузе, подтвердила эффективность предложенного взаимодействия между субъектами педагогического процесса. Система позволяет тем студентам, которые из-за своей слабой успеваемости с большой вероятностью были бы отчислены с курса, восполнить тот объем определенных государственным образовательным стандартом компетенций, который им необходим для формирования профессиональной компетентности инженера (табл. 2).

Таблица 2

Своевременное выполнение нормативных требований учебного процесса студентами с особыми образовательными потребностями

Уровень успешности	Факультет		
	ФПММ	АКФ	МТФ
Сессию сдали в нормативные сроки «без троек» с одной или несколькими отличными оценками, %	30	25	20
Сессию сдали в нормативные сроки, %	40	30	45
Сессию сдали позже нормативных сроков, %	20	40	30
Имеют 1–2 долга по зачетам или экзаменам, %	10	5	5

Анализ повышения учебной успешности студентов

По результатам анализа повышения учебной успешности студентов трех факультетов политехнического университета можно сделать вывод о том, что от 55 до 70 % студентов с особыми образовательными потребностями после одного семестра взаимодействия с педагогами в рамках системы адаптации повысили свою учебную успешность до нормативного уровня. Кроме того, предложенные педагогические условия позволяют, например, студентам-первокурсникам с особыми образовательными потребностями сохранять и даже улучшать (до одной трети респондентов) состояние здоровья.

Выводы

Две трети студентов с особыми образовательными потребностями после одного семестра взаимодействия с педагогами в рамках системы адаптации повышают свою учебную успешность до нормативного уровня. После двух семестров адаптационного взаимодействия с педагогами студенты с особыми образовательными потребностями могут выйти на уровень «хорошо» по большинству изучаемых ими предметов. После семи семестров взаимодействия студенты с особыми образовательными потребностями осуществляют смену познавательных потребностей на профессиональные [3, с. 129], корректируют выбор специальности и осознанно повышают учебную успешность до запланированного ими уровня («хорошо», «хорошо и отлично»). По данным Министерства образования и науки РФ, число бюджетных мест, выделяемых вузам России, в настоящее время превышает 576 тыс. [11]; число контрактных мест также исчисляется сотнями тысяч. Ежегодно с дневной и заочной форм обучения по причине неуспеваемости отчисляются до 10 % студентов. Поэтому сохранение в контингенте студентов до двух третей лиц с особыми образовательными потребностями, которые из-за своей слабой успеваемости с большой вероятностью были бы отчислены с курса, весьма значимо для сферы образования.

Список литературы

1. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2007. – 320 с.
2. В добрый путь выпускник!: сб. норматив. правовых док. и метод. материалов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из их числа. – Пермь: ПОНИЦАА, 2006. – 72 с.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
4. Вопросы труда инвалидов. Кодекс практики МБТ. – Женева: Международ. бюро труда, 2002. – 46 с.

5. Дополнительная образовательная программа «Соучастие в судьбе»: сб. прогр.-метод. материалов. – Пермь: «ОТ и ДО», 2010. – 64 с.
6. Жаркова О.С., Уразаев А.М., Берестнева Е.В. Личностные особенности беременных женщин, ожидающих рождения первого ребенка // Бюллетень Вост.-Сибир. науч. центра СО РАМН. – 2013. – № 3–1 (91). – С. 13–15.
7. Маленова А.Ю. Особенности отношения и копинг-поведения студентов зрелого возраста в ситуации экзаменационной аттестации // Вестн. Омск. ун-та. Сер. Психология. – 2012. – № 1. – С. 59–67.
8. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса. № АК-44/05 вн, от 8.04.2014 г. М-во образования и науки РФ. – М., 2014. – 19 с.
9. Пискун О.Е. Влияние особенностей интеллекта на адаптацию студентов к обучению в техническом вузе // Учен. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 11. – С. 123–125.
10. Право детей с ограниченными возможностями на образование: подход к инклюзивному образованию, основанный на соблюдении прав человека, в регионе ЦВЕ/СНГ. 2011. United Nations Children’s Fund (UNICEF).
11. Пресс-служба Минобрнауки. – URL: <http://ria.ru/society/20150226/1049709642.html> (дата обращения: 9.03.2016).
12. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11.05.2007 г. № 327 «Об утверждении стандарта медицинской помощи больным с хронической обструктивной болезнью легких (при оказании специализированной помощи)».
13. Ревенко Е.М., Сальников В.А. Типологические особенности проявления свойств нервной системы у студентов, различающихся уровнем интеллекта // Казан. пед. журн. – 2008. – № 3. – С. 76–86.
14. Ситаров В.А. Проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями развития в образовательной сфере // Знание. Понимание. Умение. – № 3. – 2013. – С. 243–248.
15. Скамьянова Т.Ю. Адаптационное педагогическое взаимодействие // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 9. – С. 86–90.
16. Скамьянова Т.Ю. Адаптированные педагогические технологии // European Social Science Journal. – 2015. – № 7. – С. 261–266.
17. Скамьянова Т.Ю. Анализ учебной успешности студентов-первокурсников виктимного типа поведения // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 5. – С. 23–24.
18. Скамьянова Т.Ю. Педагогическая поддержка беременных студенток. – Саарбрюкен (Германия): LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 72 с.
19. Скамьянова Т.Ю. Повышение учебной успешности студентов с особыми образовательными потребностями // Пед. журн. – 2016. – № 3.
20. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Гос. думой Федер. собр. РФ 21.12.2012: одобр. Советом Федерации Федер. собр. РФ 26.12.2012.

М. Л. Скуратовская, Е. А. Климкина

Особенности развития речи детей третьего года жизни с задержкой речевого развития

В статье рассматриваются результаты исследования языковой способности и активной речи детей третьего года жизни с задержкой речевого развития, которые посещали группы общеразвивающей направленности. Дается характеристика развитию мотивационно-потребностного и сенсомоторного уровней организации речи, пониманию и использованию в процессе общения экспрессивно-мимических, предметно-действенных и речевых средств.

In the article speaks about results of the study language ability and active speech of children the third year of life with delayed speech development who attended the group general developmental orientation. We give a description the development of the need-motivational and sensory-motor levels of organization speech, understanding and use in the process of communication expressive facial, object-efficient and speech means.

Ключевые слова: развитие речи; ранний возраст; средства общения; логопедическое обследование; задержка речевого развития.

Key words: development of speech; early age; means of communication; speech therapy examination; speech delay.

Проблема ранней логопедической коррекции задержки речевого развития (ЗПР) актуализирована, с одной стороны, увеличением числа детей с нарушением речи, а с другой стороны – развитием инклюзивных процессов в образовании [1; 2]. Именно этот второй фактор определяет значимость ранней коррекции нарушений развития. Ведь ведущим условием эффективности интеграции ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в обычную образовательную среду в российской и зарубежной дефектологии признана ранняя психолого-педагогическая помощь [4; 5].

В данной статье представлены результаты проведённого нами исследования особенностей развития речи и языковой способности детей третьего года жизни с задержкой речевого развития, которые посещали группы общеразвивающей направленности. Диагностическое обследование проходило в течение месяца.

Всего в эксперименте участвовало 80 детей раннего возраста (от 2 лет 4 месяцев до 2 лет 6 месяцев), посещавших группы раннего возраста в ДООУ №132, № 293 г. Ростова-на-Дону. Дети ранее не

проходили логопедическое обследование и не имели заключений логопеда о состоянии речевого развития.

Разработанная нами *структура логопедического обследования* детей третьего года жизни с задержкой речевого развития включала в себя изучение анамнестических данных, диагностику сенсомоторного уровня речи; анализ сформированности языковой способности и сформированности активной речи, а также изучение мотивационно-потребностного компонента речевой деятельности [3].

Логопедическое обследование проходило поэтапно. На первом этапе обследование было нацелено на выявление возможных причин нарушения речевого развития. Для этого мы проводили сбор и анализ *анамнестических сведений*, включавших в себя данные о раннем доречевом, преречевом и речевом развитии ребенка, выявление возможных социальных и биологических факторов риска нарушений речевого развития. Основными методами исследования на этом этапе явились изучение медицинской документации детей, выписок из истории развития, беседа с родителями ребёнка. Ответы заносились в специально подобранную анкету для сбора анамнестических данных. Все данные, необходимые для определения возможных причин нарушения речевого развития, выяснялись только после согласия родителей на предоставление необходимой информации. На втором этапе логопедическое обследование было нацелено на изучение особенностей мотивационно-потребностного компонента, сенсомоторного уровня, языковой способности и активной речи. По каждому из названных разделов были выделены *критерии оценки*.

Среди обследованных нами 80 детей (100 %) было выделено всего 16 человек (20%) с высокими показателями по всем направлениям диагностики, что соответствовало возрастной норме. Этим детей мы выделили в контрольную группу. В экспериментальную группу вошли оставшиеся 64 ребёнка, у которых показатели по многим или по всем направлениям диагностики были на среднем или низком уровне.

Ниже приводятся результаты, полученные при обследовании детей из экспериментальной группы, показатели речевого развития которых свидетельствовали о имеющейся задержке речевого развития.

Анализ анамнестических данных, проведённый на первом этапе, позволил выявить следующее.

Так, 4 % детей были из многодетных семей и 15 % детей воспитывались в неполной семье. Отягощённую наследственность отметили примерно 46 % родителей, объясняя задержку речевого развития своего ребёнка похожими нарушениями у родственников. У 11 % родителей на момент обследования отмечались недостатки произношения отдельных звуков.

В ходе беседы было отмечено, что примерно у 66 % опрошенных во время беременности был токсикоз, а также хронические и инфекционные заболевания. У 22 % детей, по словам родителей, была асфиксия и несовместимость крови по резус-фактору.

Особенности раннего развития у обследуемой группы детей были связаны с задержкой на несколько месяцев статических функций и ходьбы у 31 % детей.

Так, 94 % детей были охарактеризованы родителями как часто болеющие, более половины родителей (35 чел. из 64) отметили отставание в этапах предречевого и доречевого развития на 3–4 месяца. Почти половина родителей (29 человек) не смогли точно вспомнить время появления гуления, лепета, первых слов и фраз у своих детей. В то же время 81,25 % родителей отмечали задержку в развитии фразовой речи своих детей. Все родители детей экспериментальной группы отмечали использование жестов детьми при общении со взрослыми и выражение ими своего огорчения слезами и криком.

У 25% детей, по словам родителей, прерывалось речевое развитие. Причину этого родители видели либо как следствие инфекционного заболевания, сопровождающегося высокой температурой и судорогами, либо как результат прививки. Специально организованных занятий со специалистами (логопедами, психологами), по словам родителей, ни с кем из обследованных нами 64 детей ранее не проводилось.

На втором этапе диагностика проводилась по нескольким направлениям: изучение особенностей мотивационно-потребностного компонента, сенсомоторного уровня развития речи, языковой способности и активной речи.

Первое направление – диагностика *мотивационно-потребностного компонента* позволила выявить следующие особенности. Результаты показали, что большая часть детей – 34 ребёнка (53,12 %), проявляя некоторый интерес к взаимодействию со взрослым, в основном, в случаях затруднений, всё же предпочитает играть самостоятельно. Чаще такие дети могли поддержать инициативу взрослого, не являясь сами инициаторами взаимодействия.

Второй по численности была группа детей, которые совсем не проявляли интереса к совместной деятельности со взрослым – 18 человек (28,12 %). Эти дети, как правило, не могли долго заниматься никаким делом, игровые действия были фрагментарны, дети быстро переключались с одного действия на другое.

Активность и инициативу в игре со взрослым проявляли лишь 12 детей (18,75 %). Они пытались активно вовлечь взрослого в свою деятельность, эмоционально сообщали о своих потребностях, пытались получить его одобрение или помощь, используя для этого

все имеющиеся у них средства общения. При этом в некоторых случаях у детей с достаточно бедным набором средств коммуникации проявлялся высокий уровень заинтересованности в совместной деятельности со взрослым.

Таблица 1

Уровень развития мотивационно-потребностного компонента речевой деятельности у детей раннего возраста с ЗРР

Уровень развития, %	Высокий	Средний	Низкий
Количественный показатель	18,75 (12 чел.)	53,12 (34 чел.)	28,12 (18чел.)

Второе направление было связано с изучением развития *сенсомоторного уровня речи*. В рамках данного направления исследовались особенности моторных функций (речевая моторика и тонкая моторика руки) и фонематических процессов (слухового внимания и фонематического слуха). Уровень развития *фонематических процессов*, соответствующий возрастной норме показали 26 человек (40,62 %). Они справились со всеми предложенными заданиями, правильно дифференцировав на слух предложенные пары картинок. 22 человека (34,37 %) испытывали незначительные затруднения при выполнении заданий и лишь незначительно ошибались и лишь 16 человек (25 %) допустили большое количество ошибок в различении пар слов.

Таблица 2

Диагностика развития фонематических процессов (фонематического слуха и слухового внимания) у детей раннего возраста с ЗРР

Уровень развития, %	Высокий	Средний	Низкий
Количественные показатели	40,62 (26 чел.)	34,37 (22 чел.)	25 (16 чел.)

Обследование речевой моторики проводилось нами путём наблюдения за особенностями произвольных движений органов артикуляционного аппарата во время жевания, глотания, откусывания, во время эмоциональных реакций смеха, крика, плача, а также при выполнении специальных упражнений для мимической и артикуляционной моторики.

У большей части детей отмечалось нарушение тонуса в мимической и артикуляционной мускулатуре, саливация. Эти нарушения сказывались как на произвольных, так и на произвольных движениях.

Наблюдения за произвольными движениями показали, что 45 детей из экспериментальной группы испытывали трудности во время жевания, глотания; 35 детей не могли самостоятельно кушать – они могли просто сидеть за столом с полным ртом, не глотая еду.

Изучение произвольных движений в лицевой мускулатуре позволили выявить у большинства детей (34 чел. – 53,12 %) серьёзные затруднения, а иногда и невозможность выполнить упражнения по подражанию вместе с педагогом, хотя сама игровая ситуация, предложенная педагогом, вызвала интерес. Приходилось по несколько раз повторять сюжет, показывать движения, вовлекая ребёнка в действия.

У 30 человек, что составило 46,87 %, со средним уровнем развития лицевой моторики отмечалась слабость мускулатуры, нарушение тонуса. И хотя эти дети старались активно повторять показанные педагогом упражнения, при неудачах пытались их повторить, но всё же часто испытывали затруднения.

Уровень развития артикуляционной моторики был ниже, чем мимической.

Из 64 человек, 44 ребёнка не справились с заданиями (что составило 68,75 %) и были отнесены к низкому уровню развития артикуляционной моторики. Некоторые дети из этой группы отказались от выполнения упражнения, а часть детей смогли выполнить только одно-два упражнения из семи предложенных.

К среднему уровню было отнесено 20 человек, это соответствует 31,25 % детей экспериментальной группы. Для детей этой группы характерна была малая подвижность органов артикуляционного аппарата, объём и точность движений были снижены, часто причиной этого был гипотонус губ и языка, реже гипертонус. Так, проявив интерес к упражнению «Блинчик» и пытаясь его повторить, дети не могли положить широкий язычок на нижнюю губу и спеть песенку: пе-пе-пе – язычок собирался в комок или убирался в ротовую полость.

Результаты диагностики развития речевой (мимической и артикуляционной) моторики приведены в табл. 3.

Таблица 3

Уровень речевой моторики у детей раннего возраста с ЗРР

Уровень развития, %	Высокий	Средний	Низкий
Количественные показатели состояния лицевой моторики:	-	46,87 (30 чел.)	53,12 (34 чел.)
Количественные показатели состояния артикуляционной моторики	-	31,25 (20 чел.)	68,75 (44 чел.)

Третье направление исследования было связано с анализом сформированности *языковой способности и активной речи*, который осуществлялся по трём линиям, соответственно трём группам средств общения.

Первая линия – изучение понимания и использования *речевых средств общения* – лексики, грамматических средств, фразовой речи, развития звукопроизношения.

Для определения понимания и использования лексических средств и фраз нами были обработаны результаты заполненных опросников для родителей (The MacArthur Communicative Development Inventory, 1993), адаптированных специалистами РГПУ им. А.И. Герцена.

Результаты диагностики *понимания речевых средств* (табл. 4) показали, что у большей части испытуемых показатели соответствовали среднему и высокому уровню. Легче всего дети понимали отдельные слова – 26 человек (40,62 %) показали высокий уровень и 20 человек (31,25 %) средний. Показатели понимания фразовой речи были немного ниже – 31 человек (48,44 %) имели средний уровень и 19 человек (29,69 %) высокий уровень понимания. Близки к этим показателям были результаты обследования понимания грамматических категорий – 38 человек (59,37 %) имели средний уровень, 14 человек (21,87 %) – средний уровень и 12 человек (18,75 %) имели низкий уровень.

Трудности в понимании были связаны с непониманием приставочных глаголов (одевается – раздевается), слов, не связанных с бытовой ситуацией, также дети затруднялись в понимании ступенчатых инструкций, запоминая и выполняя только первую её часть. Вызывали затруднения задания, связанные с пониманием простых предлогов – дети ошибались, путая предлоги «у» – «за», «в» – «на» при выполнении действий.

Таблица 4

*Особенности понимания речевых средств общения
детьми раннего возраста с ЗРР*

Уровень развития, %	Высокий	Средний	Низкий
Количественный показатель понимания лексических средств общения	40,62 (26 чел.)	31,25 (20 чел.)	28,12 (18 чел.)
Количественный показатель понимания фразовой речи	29,69 (19 чел.)	48,44 (31 чел.)	21,87 (14 чел.)
Количественный показатель понимания грамматических категорий	21,87 (14 чел.)	59,37 (38 чел.)	18,75 (12 чел.)

Диагностика уровня владения речевыми средствами показала значительно более низкие результаты, чем при обследовании понимания. Преобладающим был низкий уровень владения лексикой (38 чел. или 59,37 %), грамматикой (34 чел. или 53,12 %) и фразовой речью (38 чел. или 59,37 %). Речь этих детей состояла в основном из лепетных слов, звукоподражаний. Предлоги чаще всего этими детьми не использовались, либо использовали 1–2 предлога («в», «на»). Один ребёнок из этой группы был неговорящим.

У детей со средним уровнем отмечалось ограниченное использование глаголов, прилагательных, наречий, предлогов, словарь состоял в основном из существительных. Некоторые слова были заменены на звукоподражания (ворона – «кар», малыш – «ля-ля», больно – «ва-ва», кошка – «мяу» и др.), отмечались случаи замены одних слов другими (кровать – диван, цыплёнок – утёнок, курица – утка). Фраза состояла из 1–2 слов, часто с использованием звукоподражаний («Асина би-би»).

Самую малочисленную группу детей составили дети, с высоким уровнем развития лексических средств (8 чел. – 12,5 %), фразовой речи (6 чел. – 9,37 %) и грамматических средств (12 чел. – 18,75 %). Эти дети использовали двух-трехсловную фразу («Бабуська пиехала домой», «Кубик упав пов»). В их речи были представлены все группы слов: животные, еда, транспорт, одежда, обувь и др. Ряд слов – части целого, некоторые названия продуктов, животных не использовались детьми, хотя большую часть этих слов они понимали. Они употребляли 5–6 предлогов и использовали в речи формы единственного и множественного числа. Количественные данные диагностики представлены в табл. 5.

Таблица 5

*Особенности использования речевых средств общения
детьми раннего возраста с ЗРР*

Уровень развития, %	Высокий	Средний	Низкий
Количественный показатель использования лексических средств общения	12,5 (8 чел.)	40,62 (20 чел.)	59,37 (38 чел.)
Количественный показатель использования фразовой речи	9,37 (6 чел.)	37,5 (24 чел.)	53,12 (34 чел.)
Количественный показатель использования грамматических категорий	18,75 (12 чел.)	21,87 (14 чел.)	59,37 (38 чел.)
Количественный показатель развития звукопроизношения	6,25 (4 чел.)	39,06 (25 чел.)	54,69 (35 чел.)

Вторая линия анализа сформированности языковой способности и активной речи была связана с изучением уровня владения (понимания) и использования экспрессивно-мимических средств общения (мимика, жесты, интонация).

Диагностика проводилась в ходе наблюдения за детьми в специально созданных условиях (ситуациях), а также бытовых, родителями и педагогами. В протоколах фиксировалось использование ребёнком в процессе жизнедеятельности экспрессивно-мимическими средствами общения (мимикой, жестами, интонацией). По результатам были выделены три группы.

Первую группу в количестве 15 человек (23,44 %) составили дети с высоким уровнем понимания и использования экспрессивно-мимических средств общения. Для них характерно было активное проявление эмоционального контакта со взрослыми и сверстниками. Им свойственно было ярко эмоционально реагировать на положительные ситуации (смеялись, улыбались, смотрели в глаза), но они так же ярко реагировали и на огорчение, обиду: могли кричать, плакать, даже погрозить кулачком и топнуть ножкой. Дети эмоционально заряжались от взрослого: улыбались, смотрели на взрослого и пытались повторить движения.

К среднему уровню были отнесены 30 детей (46,87 %). Это самая многочисленная группа по составу. Всех детей объединила незначительная выразительность мимики, жестов в общении со взрослыми и сверстниками. Дети не реагировали активно на положительные эмоции (не улыбались, не смеялись часто), у них чаще присутствовали отрицательные эмоции (плач, крики). Дети данной группы не всегда понимали мимику и интонацию взрослого. Больше были сосредоточены на собственных желаниях.

Низкий уровень составили 19 человек (29,69 %). Отличительной особенностью детей, включённых в данную группу, стало неадекватное реагирование на используемые окружающими средства. При улыбке взрослого и протягивании к ребёнку игрушки (жест взрослого «на») ребёнок мог выхватить из рук игрушку и забросить на шкаф в игровой, либо совсем не реагировал на обращение взрослого.

Таблица 6

Особенности владения (понимания) и использования экспрессивно-мимических средств общения (мимика, жесты, интонация)

Уровень развития, %	Высокий	Средний	Низкий
Количественный показатель	23,44 (15 чел.)	46,87 (30 чел.)	29,69 (19 чел.)

Третья линия анализа сформированности языковой способности и активной речи была связана с изучением владения (понимания) и использования предметно-действенных средств общения.

10 детей (15,63 %) были отнесены к высокому уровню владения (понимания) и использования предметно-действенных средств общения. Они активно вовлекали взрослого в совместную деятельность и активно участвовали в предложенных им игровых ситуациях.

Средний уровень оказался самым многочисленным, и к нему было отнесено 38 детей (59,37 %). У этой группы наблюдался маленький объём предметно-действенных средств общения, который выражался в однообразии их использования. Обращения к взрослому были только по «желанию»: к маме или покормить во время кормления. Важно отметить, что при условии высокой активности взрослого (педагога, родителя), дети начинали реагировать на инициативу взрослого поиграть, выполнить его просьбу. Дети неохотно включались в деятельность взрослого, что выражалось в многократных просьбах взрослого (взрослый мог повторять 3–4 раза).

К низкому уровню было отнесено 16 детей (25 %). Во время наблюдения было отмечено крайне низкое реагирование на активность взрослого. Создавалось впечатление, что дети не слышат, не понимают речь и действия взрослого. Собственный набор предметно-действенных средств общения крайне беден. Не вовлекали взрослого в совместную игровую деятельность. Со сверстниками не общались.

Играя самостоятельно, дети выдвигали коробки с игрушками, высыпали всё на пол, разбрасывали и убегали в другую часть игровой комнаты.

Таблица 7

*Особенности владения (понимания)
и использования предметно-действенных средств общения*

Уровень развития, %	Высокий	Средний	Низкий
Количественный показатель	15,62 (10 чел.)	59,37 (38 чел.)	25 (16 чел.)

Таким образом, результаты проведённого нами логопедического обследования детей третьего года жизни с задержкой речевого развития, которые посещали группы общеразвивающей направленности, позволили сделать следующие выводы. У большей части обследованных нами детей была выявлена задержка в развитии языковой способности и активной речи. Наиболее низкие показатели были выявлены при обследовании умений в активной речи, особенно в развитии фразовой речи и звуковой стороны речи. Почти у 60 % детей был зафиксирован низкий уровень развития по этим

направлениям диагностики. Значительно лучше дети понимали обращённую речь – две трети обследованных понимали речь на среднем и высоком уровне.

Изучение онтогенетически более ранних средств общения показало их большую сохранность. Так, ведущим в развитии экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения явился средний уровень (от 50 до 60 % обследованных детей). Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы, которая бы способствовала развитию всех средств общения у детей раннего возраста и позволяла предупредить формирование задержки речевого развития в раннем возрасте. По нашему мнению, решению этой задачи может способствовать использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми раннего возраста.

Список литературы

1. Баранова М.Л. (Скуратовская М.Л.), Макарова Н.В. Ранний возраст: организация психолого-педагогической помощи детям в ДОУ. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. – 240 с.
2. Климкина Е.А. Циклический характер речевого развития ребёнка с позиций психологического и психолингвистического подходов // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2015. – № 3 (41). – С. 81–97.
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей»/ под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
4. Tietze W. KindergartenEinschätzSkala (KES) : deutsche Fassung der Early childhood environment rating scale von Thelma Harms and Richard M. Clifford / W. Tietze, K.-M. Schuster, H.-G. Roßbach. – Neuwied : Luchterhand, 1997. – 61 p.
5. Talay-Ongan A. Typical and atypical development in early childhood: the fundamentals / A. Talay-Ongan. – New York : Allen & Unwin, 1998. – 352 p.

Е. М. Старобина

**Основные положения конвенции ООН
о правах инвалидов – основа для совершенствования
профессионального образования студентов
с ограниченными возможностями здоровья**

Анализируются основные положения ст. 24 Конвенции ООН о правах инвалидов «Образование» и рассматривается процесс приведения законодательства в сфере среднего и высшего профессионального образования в соответствие с основными положениями этой статьи Конвенции. Раскрыты основные направления модернизации инфраструктуры системы профессионального образования за счет увеличения удельного веса числа организаций профессионального образования, здания которых приспособлены для обучения инвалидов; обеспечения студентов с ограниченными возможностями различных категорий общежитиями с доступной средой проживания, учитывающей их потребности. Описаны основные пути адаптации образовательных программ среднего и высшего профессионального образования. Также приводятся специфические требования к поступающим и порядку проведения входного, текущего и итогового контроля для инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями. Сформулированы основные направления системного решения проблем профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом рекомендаций Конвенции ООН.

Analyzes the basic provisions of article 24 of the UN Convention on the rights of persons with disabilities "Education" and discusses the process of adapting legislation in the field of secondary and higher vocational education in accordance with the provisions of this article of the Convention. Outline the main directions of modernization of infrastructure of vocational education system by increasing the number of organizations of vocational education, which buildings are well adapted to the needs of disabled persons; ensure students with disabilities of various categories of the hostels with affordable living environment tailored to their needs. Describes the main ways of adapting the educational programmes of secondary and higher vocational education. Also provides specific requirements for applicants and the procedure of entrance, current and final control for people with special educational needs. Formulated the basic directions of systematic solution of problems of vocational education of persons with disabilities taking into account the recommendations of the UN Convention.

Ключевые слова: профессиональное образование, права инвалидов на образование, инклюзивное образование, Конвенция ООН о правах инвалидов, адаптированные программы профессионального образования.

Key words: vocational education, the rights of persons with disabilities to education, inclusive education, UN Convention on the rights of persons with disabilities, adapted program of vocational educational.

В Конвенции ООН по правам людей с ограниченными возможностями (2006) сформулированы основные принципы по созданию в различных странах единой стратегии в отношении инвалидов. Среди них – включенность инвалидов в сообщество, борьба со стереотипами, доступность, а также образование, работа и занятость. В их основе лежит положение о том, что все люди с ограниченными возможностями должны обладать всеми правами и основными свободами человека.

В статье 24 «Образование» Конвенции признается право инвалидов на образование «без дискриминации и на основе равенства возможностей с обеспечением инклюзивного образования на всех уровнях, на обучение в течение всей жизни в целях полного развития человеческого потенциала и личности, талантов и творчества, а также умственных и физических способностей в самом полном объеме, предоставления инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества». Обеспечение условий для доступа инвалидов к высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни, к программам технической и профессиональной ориентации без дискриминации и наравне с другими – задача государств-участников [1].

В связи с ратификацией Россией в мае 2012 г. Конвенции ООН о правах инвалидов в настоящее время осуществляется процесс приведения законодательства в соответствие с основными положениями этой Конвенции. Приняты целый ряд законов федерального уровня, обеспечивающих реализацию положений конвенции. Главный из них – Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» (2014), которым вносятся изменения в 25 законодательных актов, регулирующих правоотношения в приоритетных сферах жизнедеятельности [12]. В сфере образования продолжается отработка механизмов реализации ст. 79 Закона об образовании «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [11].

В подпрограмме «Развитие профессионального образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [5] в качестве целевых индикаторов установлен удельный вес числа организаций среднего профессионального образования и организаций высшего профессионального образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Одно из мероприятий программы – «Модернизация образовательных программ профессионального образования, обеспечивающая гибкость и индивидуализацию процесса обучения с использованием новых технологий» – направлено на развитие технологий дистанционного образования и для обучения лиц с ОВЗ. При этом в дистанционном режиме предусматривается также и возможность предоставления необходимых услуг по сопровождению образовательного процесса.

Модернизация инфраструктуры системы профессионального образования – еще одно мероприятие программы – предполагает увеличение удельного веса числа организаций среднего и высшего профессионального образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ОВЗ; обеспеченность студентов с ограниченными возможностями общежитиями с доступной средой проживания, учитывающей потребности различных категорий инвалидов.

Обеспечение доступа инвалидов к высшему и среднему профессиональному образованию, к профессиональному обучению регламентируется целым рядом нормативных документов федерального уровня.

- Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса [2].

- Порядок приема граждан на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования [8].

- Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса [10].

- Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования [4].

В методических рекомендациях даны определения понятий «адаптированная образовательная программа» и «адаптационная дисциплина». Адаптированная образовательная программа среднего профессионального образования определяется как «программа подготовки квалифицированных рабочих, служащих или программа подготовки специалистов среднего звена, адаптированная для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. Адаптационная дисциплина – это элемент адаптированной образовательной программы средне-

го профессионального образования, направленный на индивидуальную коррекцию учебных и коммуникативных умений и способствующий социальной и профессиональной адаптации обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ».

Адаптированная образовательная программа должна включать адаптационный учебный цикл, состоящий из адаптационных дисциплин. Перечень дисциплин адаптационного учебного цикла определяется образовательной организацией самостоятельно, исходя из особенностей контингента обучающихся. Специфика адаптированной образовательной программы проявляется в содержании всех ее разделов, начиная от общих положений, включая нормативные правовые основы разработки адаптированной образовательной программы, нормативный срок освоения адаптированной образовательной программы, требования к абитуриенту. Специальное содержание имеют рабочие программы дисциплин адаптационного учебного цикла, в частности, они должны включать раздел «Обеспечение специальных условий для обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», в том числе характеристику социокультурной среды образовательной организации, обеспечивающей социальную адаптацию обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ.

В приложении к методическим рекомендациям приведены аннотации примерных рабочих программ адаптационных дисциплин: «Основы интеллектуального труда», «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии», «Психология личности и профессиональное самоопределение», «Коммуникативный практикум», «Социальная адаптация и основы социально-правовых знаний». В программах подготовки в рамках адаптационных дисциплин должна быть предусмотрена подготовка выпускников-инвалидов к трудоустройству, к следующему этапу социализации, связанному непосредственно с полноценным раскрытием и применением на практике полученных во время учебы компетенций.

К поступающему с ОВЗ или инвалиду предъявляются особые требования. Инвалид при поступлении на адаптированную образовательную программу должен предъявить индивидуальную программу реабилитации инвалида (ребенка-инвалида) с рекомендацией об обучении по данной профессии/специальности, содержащую информацию о необходимых специальных условиях обучения, а также сведения относительно рекомендованных условий и видов труда. Лицо с ОВЗ при поступлении на адаптированную образовательную программу должно предъявить заключение психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендацией об обучении по данной профессии/специальности, содержащее информацию о необходимых специальных условиях обучения.

Предусматриваются требования к входному и текущему контролю успеваемости и промежуточной аттестации. Форма входного и текущего контроля для обучающихся с ОВЗ и инвалидов устанавливается с учетом индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т. п.). При необходимости обучающимся предоставляется дополнительное время для подготовки ответа. Возможно установление образовательной организацией индивидуальных графиков прохождения промежуточной аттестации обучающимися инвалидами и обучающимися с ОВЗ.

Перед проведением государственной итоговой аттестации выпускники или родители не позднее чем за 3 месяца до начала государственной итоговой аттестации подают письменное заявление о необходимости создания для них специальных условий. В специальные условия могут входить: предоставление отдельной аудитории, увеличение времени для подготовки ответа, присутствие ассистента, оказывающего необходимую техническую помощь, выбор формы предоставления инструкции по порядку проведения государственной итоговой аттестации, формы предоставления заданий и ответов: устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, письменно на языке Брайля, с использованием услуг ассистента (сурдопереводчика, тифлосурдопереводчика), использование специальных технических средств, предоставление перерыва для приема пищи, лекарств и др.

В Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса [2] предусмотрены организационные рекомендации к образовательным организациям высшего образования, предусматривающие создание подразделения, ответственного за обучение инвалидов и лиц с ОВЗ. Это может быть, например, центр (отдел, отделение, служба и т. п.) инклюзивного образования, ответственного за создание условий по обеспечению инклюзивного обучения инвалидов по программам высшего образования. В его задачи входит довузовская подготовка и профориентационная работа с абитуриентами-инвалидами, сопровождение инклюзивного обучения студентов-инвалидов, решение вопросов развития и обслуживания информационно-технологической базы инклюзивного обучения, программ дистанционного обучения инвалидов, социокультурной реабилитации, содействия трудоустройству выпускников-инвалидов, создания безбарьерной архитектурной среды. На сайте вуза должна быть размещена информация о наличии условий для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, инвалидов.

Рекомендуется введение в штат вузов должности тьютора, педагога-психолога, социального педагога (социального работника), специалиста по специальным техническим и программным средствам обучения инвалидов и других необходимых специалистов с целью комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов и студентов с ОВЗ. Это могут быть, например, сурдопедагог, сурдопереводчик, тифлопедагог для обеспечения образовательного процесса студентов с нарушением слуха и зрения.

При работе с абитуриентами-инвалидами и абитуриентами с ОВЗ рекомендуется создание системы довузовской подготовки абитуриентов-инвалидов, реализующей специальные дополнительные образовательно-реабилитационные программы для абитуриентов-инвалидов, включая дисциплины предметной подготовки, необходимые для сдачи вступительных испытаний, и адаптационные дисциплины, ориентированные на дальнейшее инклюзивное обучение. Довузовская подготовка инвалидов и лиц с ОВЗ может быть организована на базе общеобразовательных организаций, а также с использованием дистанционных образовательных технологий.

Специфика профессиональной ориентации абитуриентов-инвалидов связана с необходимостью диагностирования особенностей их здоровья и психики, характера дезадаптации, выявления потребности в реабилитации и сопровождении. Основными формами профориентационной работы являются: дни открытых дверей, консультации для инвалидов и родителей по вопросам приема и обучения, участие в вузовских олимпиадах школьников, рекламно-информационные материалы для инвалидов, взаимодействие со специальными (коррекционными) образовательными организациями, профориентационное тестирование, профориентационная дополнительная образовательная программа вуза.

Нормативные документы подробно описывают рекомендации по доступности зданий образовательных организаций, по созданию безбарьерной среды и материально-техническому обеспечению образовательного процесса, учитывающие потребности инвалидов и лиц с ОВЗ с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с ограничением двигательных функций.

Поскольку студенты с ОВЗ имеют особые образовательные потребности, отражающие специфические особенности восприятия, переработки материала, то подбор и разработка учебных материалов должны производиться в различных формах так, чтобы инвалиды с нарушениями слуха получали информацию преимущественно визуально, с нарушениями зрения – аудиально, например, с помощью тифлоинформационных устройств.

Использование технологических средств электронного обучения позволяет осуществлять прием-передачу информации в формах, доступных для различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями. Применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий дает такую возможность, сочетая on-line и off-line технологии, а также индивидуальные и коллективные формы работы в учебном процессе. Индивидуализация учебного процесса при дистанционном обучении обеспечивает подбор содержания, методов и темпа учебной деятельности инвалида, контроль за решением конкретных задач; позволяет вносить вовремя необходимые коррективы как в деятельность студента-инвалида, так и в деятельность преподавателя.

Дистанционное обучение предоставляет также возможности коммуникаций не только с преподавателем, но и с другими обучаемыми, сотрудничества в процессе познавательной деятельности, проведения учебных мероприятий, способствующих сплочению группы, направленных на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения. Одной из эффективных форм проведения онлайн-занятий являются вебинары, которые могут быть использованы для проведения виртуальных лекций с возможностью взаимодействия всех участников дистанционного обучения, проведения семинаров, выступления с докладами и защиты выполненных работ, проведения тренингов, организации коллективной работы.

Условия доступности услуг в сфере профессионального образования для инвалидов предусмотрены приказами Минобрнауки России о порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования [6; 7].

Один из последних приказов Министерства образования и науки – приказ от 9 ноября 2015 г. № 1309 «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» [9]. Этим приказом предписывается руководителям органов и организаций, предоставляющим услуги в сфере образования, обеспечение создания инвалидам следующих условий доступности этих услуг:

а) наличие при входе в объект вывески с названием организации, графиком работы организации, плана здания, выполненных рельефно-точечным шрифтом Брайля и на контрастном фоне;

б) оказание инвалидам помощи, необходимой для получения в доступной для них форме информации о правилах предоставления услуги, в том числе об оформлении необходимых документов, о совершении ими других необходимых для получения услуги действий;

в) предоставление инвалидам по слуху при необходимости услуги с использованием русского жестового языка;

г) наличие в одном из помещений, предназначенных для проведения массовых мероприятий, индукционных петель и звукоусиливающей аппаратуры;

д) адаптация официального сайта органа и организации, предоставляющих услуги в сфере образования, для лиц с нарушением зрения (слабовидящих);

е) обеспечение предоставления услуг тьютора на основании соответствующей рекомендации в заключении психолого-медико-педагогической комиссии или индивидуальной программы реабилитации инвалида;

ж) предоставление бесплатно учебников и учебных пособий, иной учебной литературы, а также специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;

з) оказание иной необходимой инвалидам помощи в преодолении барьеров, мешающих получению услуг в сфере образования и использованию объектов наравне с другими лицами.

По данным Министерства образования и науки России в организациях среднего профессионального образования в настоящее время обучается порядка 14,9 тыс. инвалидов, в организациях высшего образования – около 17 тыс. инвалидов, что составляет 12,7 % от инвалидов в возрасте 18–24 лет. При этом 83 % инвалидов обучаются в вузах очно. Из инвалидов, получающих профессиональное образование в организациях высшего образования, 58 % имеют различные соматические заболевания; 25 % – нарушения опорно-двигательного аппарата, 9 % – нарушение зрения, 8 % – нарушение слуха. Ежегодный выпуск организаций высшего образования составляет около 2,0 тыс. чел., организаций среднего профессионального образования соответственно 2,3 тыс. чел.

Однако сохраняются существенные барьеры, препятствующие получению инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья профессионального образования:

- низкая доступность учреждений профессионального образования для инвалидов;

- слабая техническая оснащенность процесса обучения и недостаток специальных образовательных программ;

- ограниченная транспортная доступность к образовательным учреждениям;

- низкая доступность услуг по психологической поддержке и социальной адаптации;

- низкий уровень медицинской реабилитации инвалидов.

Системное решение проблем профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ с учетом рекомендации Конвенции ООН о правах инвалидов должно предполагать следующие основные направления:

- содействие в профессиональной ориентации, получении образования и приобретении профессии;
- формирование безбарьерной среды в образовательных организациях является приоритетным;
- развитие системы инклюзивного профессионального образования;
- внедрение дистанционных технологий и электронного обучения в систему профессионального образования;
- адаптация образовательного процесса, программ профессионального образования с учетом особых образовательных потребностей различных категорий студентов с ОВЗ и инвалидов;
- обеспечение индивидуализированного подхода к подбору наиболее эффективных методик и средств обучения на основе современных образовательных стандартов;
- подготовка выпускников-инвалидов к трудоустройству, к применению на практике полученных во время учебы компетенций.

Список литературы

1. Конвенция о правах инвалидов. Принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 № 61/106. Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/2565085/#xzz3QTvqzWNh>.
2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. № АК-44/05вн) Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70680520/#ixzz41Ma2KB8m>
3. Письмо Минобрнауки РФ от 18.03.2014 г. № 06-281 «Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса». – URL: <http://p11505.edu35.ru/iilsvz/379-trebovaniya-k-organizatsii-obrazovatel'nogo-protsessa>
4. Письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 № 06-443 «О направлении Методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования», утвержденными директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России 20.04.2015 г. № 06-830вн) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178632/99fd57a235f04af41eed781990b5d2e5f01a56a/

5. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013–2020 годы». Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70643472/#help#ixzz41MZaCGpd>

6. Приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 № 464 (ред. от 15.12.2014) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 30.07.2013 № 29200). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_150312/

7. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 (ред. от 15.01.2015) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.02.2014 № 31402). – URL: http://www.fgou-vunmc.ru/normativ_mon/vpo_prikazy.php?ELEMENT_ID=1592

8. Приказ Минобрнауки России от 23.01.2014 № 36 (ред. от 11.12.2015) «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.03.2014 № 31529). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_160060/

9. Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» (Зарегистрировано в Минюсте России 08.12.2015 № 40000). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190309/

10. Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса, утвержденные директором департамента государственной политики в Сфере подготовки рабочих кадров и ДПО. Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014. – URL: <http://umcpro.ru/files/2014/03/Требования-к-организации-образовательного-процесса-для-обучения-с-ОВЗ.pdf>.

11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3QTyIP839>

12. Федеральный закон от 01.12.2014 № 419-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_171577/

Е. С. Тушева, Т. С. Овчинникова

Дополнительное профессиональное образование педагогов инклюзивных образовательных организаций

В статье рассматривается проблема проектирования образовательной среды дополнительного профессионального образования в соответствии с новыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта к профессиональному обучению педагогов. Развитие инклюзивной образовательной практики обуславливает необходимость согласования программ повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки педагогов и оптимизацию управления образовательным процессом под заданные цели.

В статье выявлены проблемы и противоречия, детерминированные новыми социально-образовательными условиями модернизации системы образования, показана актуальность определения новых подходов к подготовке педагогических кадров, пересмотра функциональных установок, целей и задач, содержания и форм профессионального обучения. Изменение образовательной парадигмы, компетентностный, деятельностный и личностный подходы определили качественные изменения профессиональной подготовки будущих и практикующих педагогов.

Наиболее важное место в процессе оптимизации дополнительного профессионального образования (ДПО) авторами отводится организационному моделированию обучающего процесса. Авторы статьи настаивают, что для повышения качества переподготовки педагогов и адаптации программ для слушателей разных групп специальностей необходимо опираться на концепцию проблемного обучения педагогов на основе *блочно-модульного* принципа структурирования учебно-тематических планов программ ДПО и *интегративно-дифференцированного* принципа построения программ.

The article is devoted to the problem of designing the educational environment of additional vocational education, in accordance with new requirements of the federal state educational standards for vocational training of pedagogues. The development of inclusive educational practice necessitates coordination of training programs and profile (defectological) retraining of pedagogues and optimization of management of educational process for the specified goals.

This article shows the problems and contradictions determined by new social and educational conditions for the modernization of the education system, the relevance in identifying new approaches to the training of pedagogues, revision of the functional units, goals and objectives, contents and forms of vocational training, making changes in teaching and methodical support of the educational process. Changing the education paradigm, competent, action and personal approaches have determined qualitative changes in the vocational training of future and practicing pedagogues.

According to the authors' opinion, the most important place in the process of optimization of additional vocational education (AVE) is the organizational modeling of learning process. The authors insist that in order to improve the quality of peda-

gogues retraining, it is necessary to rely on the concept of problem-based learning of pedagogues as the leading idea. The *block-modular* principle is implemented in the structuring of educational and thematic plans of AVE programs and the *integrative-differentiated* principle of the AVE programs allows adapting them for the students of different specializations.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, инклюзивное образование, переподготовка педагогов.

Key words: additional professional education; inclusive education; retraining of teachers.

Поиск наиболее эффективных, экономически целесообразных направлений оптимизации педагогического процесса в инклюзивных образовательных организациях обусловлен новыми социально-образовательными условиями, взаимопроникновением и соподчинением образовательных и профессионально-образовательных систем.

Анализ современного состояния системы дополнительного профессионального образования показывает, что на сегодняшний день это социально значимая образовательная область, обеспечивающая воспроизводство и непрерывное совершенствование кадрового потенциала системы образования.

Сегодня в практику работы дошкольных и школьных организаций широко внедряются образовательные программы нового поколения и инновационные педагогические технологии. Формируется единое образовательное пространство, в котором проходит «совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов» [1, с. 152].

Исходя из понимания того, что образовательные организации посещают не только здоровые дети, но и дети с ОВЗ, перейдем на используемую в этих случаях терминологию – инклюзивное образование (обучение) и рассмотрим суть понятия «инклюзивная образовательная организация».

Образовательная организация считается тогда инклюзивной, когда в классах или группах общеразвивающей направленности обучаются и воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В соответствии с «Законом о правах ребенка» от 30.06.08, к группе детей с ОВЗ относятся не только дети-инвалиды, но и другие дети, имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

Это могут быть дети с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, с речевыми патологиями, с задержкой психического развития, с нарушениями интеллектуального развития и др. Стойкий характер изменений параметров их психической деятельности и темпы ее возрастной динамики значительно отличаются от средних возрастных значений, что и обуславливает необходимость медико-психолого-педагогического сопровождения коррекционно-образовательного процесса. Решение поставленных задач возможно только при создании вариативных условий для получения образования, «определении образовательного маршрута ребенка с ОВЗ и гибких механизмов его изменения при выявлении у него новых возможностей в процессе обучения» [2, с. 5; 3].

На первый взгляд может показаться, что проблема решаема, ведь администрация образовательной организации может привлечь к работе с детьми педагога-дефектолога, педагога-психолога, логопеда, которые, имея специальную подготовку, смогут оказывать квалифицированную коррекционную помощь именно тем детям, которые нуждаются в ней.

В условиях децентрализации управления и автономии образовательных организаций на их руководителей возлагается повышенная ответственность за создание единого многоуровневого образовательного пространства, в котором хозяйственно-бытовые, медицинские, социальные и психолого-педагогические подструктуры учреждения (в равной мере как и все компоненты образовательного процесса) будут соподчинены особым потребностям детей с ОВЗ.

К показателям оперативного и эффективного администрирования в условиях образовательной интеграции можно отнести:

- способность образовательного учреждения проектировать адаптированные образовательные программы обучения;
- возможность создания и развития на базе общеобразовательных организаций эффективно действующих лечебно-профилактических, диагностико-консультационных, коррекционно-развивающих, социально-трудовых, научно-методических комплексов;
- способность создавать и поддерживать безбарьерную образовательную среду для детей-инвалидов, используя современные реабилитационные средства и технологии;
- готовность взаимодействовать с различными социальными партнерами (Центрами развития и коррекции детей с ОВЗ, культурно-просветительскими центрами, спортивно-оздоровительными комплексами, научными организациями и др.);
- адекватность модификации форм и видов учебной и воспитательной работы, основанных на преемственности работы дошкольных и школьных организаций, педагогов общего образования и специалистов-дефектологов;

- готовность педагогов общего образования преодолеть профессиональные стереотипы и перейти на инновационный путь организации учебно-воспитательного процесса с учетом неоднородности состава воспитанников группы или учащихся класса.

Между тем оптимальному образованию детей с ОВЗ препятствуют обстоятельства, противоречивость которых проявляется между наличием контингента детей с ОВЗ, нуждающихся в коррекционной помощи, и низким уровнем готовности общеобразовательной системы к ее оказанию.

Взаимодействие профессионально-образовательных систем вузовской и послевузовской подготовки педагогических кадров выработывалось годами и всегда трансформировалось в контексте изменения образовательной парадигмы. Новые социально-образовательные условия определяют новые подходы к подготовке педагогических кадров, диктуют пересмотр функциональных установок, целей и задач, содержания и форм профессионального обучения, вносят изменения в учебно-методическое сопровождение образовательного процесса. Компетентностный и деятельностный практико-ориентированный подходы определили качественные изменения результатов педагогического образования и стали определяющими в процессе модификации педагогического образования, повышающими коэффициент эффективности профессиональной подготовки будущих и практикующих педагогов.

К качественно новым результатам профессионально-образовательного процесса, коррелирующего с инновациями в образовании, можно отнести научно-практические разработки, касающиеся:

- проектирования образовательного процесса, ориентированного на результат обучения, основанного на уровне профессиональных компетенций педагога в соответствии с социальным заказом [1];

- создания модульной практико-ориентированной структуры образовательных программ в соответствии с профилем подготовки;

- комплементарности профессий (в дисциплинах по выбору, программах дополнительного профессионального образования (ДПО), предлагаемых бакалаврам и магистрам, педагогам-практикам, преподавателям вуза);

- обучения студентов на основе сетевого взаимодействия с образовательными организациями, реализующими программы высшего и основного общего образования (от первично включенной практики до креативной практики – самостоятельной поисково-творческой деятельности);

- внедрения в образование и педагогику инновационных технологий абилитации, коррекционно-развивающего обучения и воспитания, социальной адаптации и реабилитации лиц с ОВЗ;

- использования информационно-коммуникативных и дистанционных технологий в диагностических, коррекционно-развивающих, учебных и образовательных целях;

- поиска конструктивного взаимодействия преподавателя и обучающихся (диалоговое, субъект – субъектное взаимодействие);

- смещения акцента на динамические формы организации учебного процесса с применением активных и интерактивных методов обучения;

- актуализации самостоятельной работы обучающихся с учебной информацией (активное использование средств обучения, при котором учебная книга дополняется ресурсами информационно-коммуникационных систем: электронными учебниками, сайтами, интернет-лекциями, интернет-семинарами, программно-методическими средствами обучения);

- модификации инструментария оценки сформированности общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК) и профессионально-прикладных (ППК) компетенций.

Специфика нового рода профессиональной деятельности педагогов инклюзивных образовательных организаций обуславливает необходимость в профессиональной переориентации ДПО.

Анализ организации и проведения краткосрочных курсов повышения квалификации показывает стабильную потребность педагогов в ознакомлении с современной теорией и практикой инклюзивного образования. Отмечается повышенный спрос на программы профильной (дефектологической) переподготовки. Реалии современной действительности делают актуальным разработку целевых программ ДПО, адресованных различным категориям педагогических работников со средним и высшим профессиональным педагогическим и непедagogическим образованием. Целесообразность разработки таких программ обусловлена сложившейся социально-образовательной ситуацией, верификацией профессионального стандарта педагога, изменениями тарифно-квалификационных характеристик (требований) к должностям работников образования и нормативными требованиями к организации и проведению образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования.

По итогам обсуждения реальных проблем и анализа перспектив развития идей инклюзивного образования детей с ОВЗ мы вышли на запрос образовательной практики:

- в разработке целевых программ повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки педагогов инклюзивных образовательных организаций, позволяющих проектировать им собственное профессионально-образовательное пространство;

- в корректировке функционально-целевого и структурно-содержательного компонентов программ адаптированных основных образовательных программ (АООП) педагогов инклюзивных образовательных организаций;

- в поиске продуктивных механизмов проектирования целевых адресных программ АООП с учетом взаиморесурсности профессий;

- в создании гибких условий для совершенствования и формирования новых профессиональных компетенций у педагогов инклюзивных образовательных организаций.

Исходя из опыта организации профессионально-образовательного процесса, мы считаем, что достигнуть желаемых результатов возможно в том случае, если педагогам инклюзивных образовательных организаций будет предложена *интегративно-дифференцированная модель ДПО*, ориентированная на формирование новой системы ценностей в образовании и реализацию творческого потенциала педагогических работников.

Привязка результатов ДПО к реальным проблемам инклюзивного образования определяет необходимость в разработке обучающих программ, соответствующих запросам инклюзивных образовательных организаций в развитии кадрового потенциала. В этом случае проектирование обучающей среды ДПО под новые социально-образовательные ориентиры следует направить в русло инновационной образовательной практики ДПО, детерминирующей потребность в корректировке функционально-целевого и структурно-содержательного компонентов программ повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки педагогов. При проектировании обучающей среды ДПО важно учитывать жизненную необходимость, реальную достижимость целевых установок, понимать, что «цели не придумываются и задаются, а требуются и заказываются» [6, с. 109].

В этой связи логично обратиться к эталонным требованиям Минобрнауки, определяющим уровень повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, а именно:

- следовать в организации образовательного процесса реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования в соответствии с законодательством РФ;

- оценивать роль и место актуальных знаний и умений по предмету в профессиональной деятельности;

- организовывать образовательную деятельность на основе современных достижений психолого-педагогической науки и практики, технологий в конкретной отрасли знания и предметной области;

- проектировать образовательный процесс в целом и отдельные учебные занятия как часть целого с использованием инновационных форм, методов, средств и технологий;

- планировать результаты образовательной деятельности и разрабатывать в соответствии с ними контрольно-измерительные материалы и другие оценочные средства [7].

Изменение целевой направленности дополнительного профессионального обучения педагогов обусловлено «усилением личностной ориентации, дифференциации и индивидуализации профессионально-образовательного процесса» [4, с. 7]. Э.Ф. Зеер выделяет шесть приоритетных целевых установок современного профессионально-образовательного процесса:

- профессиональное развитие личности;
- формирование профессиональных знаний, умений, навыков и повышение профессиональной компетентности;
- приобретение опыта квалификационного выполнения профессиональной деятельности;
- актуализацию профессионально-психологического потенциала;
- развитие профессионально важных качеств и ключевых квалификаций [4, с. 27].

В данной ситуации целеполагание, на наш взгляд, выступает универсальным механизмом организационного моделирования образовательного процесса, механизмом, который регулирует системную упорядоченность программ повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки педагогов инклюзивных образовательных организаций и определяет характер реализации целей обучения в соответствии с инновационным развитием образовательных систем.

Выполняя социальный заказ инклюзивной образовательной практики, основная целевая установка программ повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки формулируется с ориентиром на заданный результат обучения, что предполагает подготовку компетентного педагога с набором новых личностных и профессиональных качеств, позволяющих ему реализоваться в общеобразовательном и коррекционно-педагогическом процессе [3].

Если говорить об образовательном процессе повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки как о целевом практико-ориентированном достижении результата профессионального обучения, то производными целевыми установками следует признать формирование общепрофессиональных и профильных компетенций с отображением показателей готовности и способности педагога к профессиональной деятельности в новых социально-образовательных условиях.

В этой связи при разработке содержания программ ДПО важно уточнить формулировки общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций в рамках разработки программ подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Отметим те, которые, на наш взгляд, имеют непосредственное отношение к инклюзии:

- способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);

- готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3);

- готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4);

- готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);

- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2).

Исходя из представленных компетенций, конкретизируем субъектную, предметную и смысловую направленность реализации программ ДПО педагогов инклюзивных образовательных организаций. В нашем понимании это:

- актуализация ценностно-смысловых ориентаций педагога в социуме, инклюзивном образовательном пространстве и профессиональной деятельности общеобразовательной и коррекционно-педагогической направленности (гуманистическая и социализирующая составляющие образовательного процесса);

- овладение педагогом фундаментальными и прикладными аспектами специальной психологии и коррекционной педагогики как научной базы интегративно-дифференцированного подхода к организации специальной помощи детям с ОВЗ (когнитивная составляющая образовательного процесса);

- формирование личности педагога, обладающего: устойчивой учебно-профессиональной мотивацией; готовностью генерировать новые идеи, новую профессиональную информацию; способностями прорабатывать учебный материал и интегрировать медико-биологические, психолого-педагогические, коррекционно-дидактические и методические знания в педагогическую деятельность (личностно-ориентированная составляющая образовательного процесса ДПО).

В процессе проектирования обучающей среды ДПО под новые социально-образовательные ориентиры огромное значение придается структурированию образовательных компонентов программ

ДПО. Способствует этому блочно-модульный подход к моделированию целей образовательного процесса, структуры и содержанию программ ДПО. На данный момент его формат структурно и содержательно представлен:

- нормативно-правовым учебным разделом;
- общепрофессиональным блоком дисциплин, объединенных в модули коррекционно-педагогической, медико-биологической, психолингвистической и нейропсихологической направленности обучения;
- предметно-специализированным блоком дисциплин, сцепленных в профильные модули психолого-педагогической и методической направленности обучения.

Модульный вариант постановки целей образовательного процесса детализирует область и сферу профессиональной деятельности, концентрирует внимание обучающегося педагога на видах профессиональной деятельности, ориентирует его на требования к уровню сформированности профессиональных компетенций, объединяет дисциплины и цели их изучения в учебно-методические комплексы программ ДПО. За счет модульной трактовки целей обучения удастся преодолеть обособленность учебных курсов и сфокусировать внимание педагога на разноаспектных вопросах решения современных образовательных проблем.

На организацию образовательного процесса ДПО педагогов инклюзивных образовательных организаций влияют функциональные установки, которые, на наш взгляд, следует рассматривать исходя из реализации адаптивной, компенсаторной, развивающей и личностно-ориентированной направленности образовательного процесса.

Адаптивная направленность образовательного процесса опосредована разрушением старых стереотипов и поиском способов реагирования личности на изменение жизненных позиций и профессиональных ситуаций – приспособление к новой социально-образовательной среде, изменившемуся контингенту воспитанников и учащихся, квалификационным требованиям к профессиональной деятельности педагога. Практика показала, что, ограничиваясь рамками традиционной педагогической компетенции, педагог не может правильно определить причины школьной дезадаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, понять трудности их воспитания, подобрать адаптивные методики и дидактические средства обучения. Как правило, он ограничивается констатацией факта неуспеваемости или неадекватного поведения ребенка. Наряду с этим у педагога отмечаются: неустойчивость, контрастность и деформация эмоциональных проявлений, усиление эмоционального напряжения, неуверенность в своих силах, снижение работоспособности [1, с. 29; 5, с. 77].

Из сказанного становится очевидным, что адаптивная направленность образовательного процесса дефектологической переподготовки просматривается в связи с ее потенциальной возможностью «не только расширить сферу самореализации человека (в нашем случае педагога инклюзивной образовательной организации), но и преодолеть кризисы профессиональной идентичности» [2, с. 19].

В контексте развития инклюзивной образовательной практики на ДПО ложится огромная ответственность за адекватность корректировки и восполнение пробелов в профессиональной подготовке педагогических кадров, то что, по нашему мнению, можно отнести к компенсаторной функции образовательного процесса. Кроме того, компенсаторную направленность образовательных процессов повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки мы видим в расширении профессиональной компетентности работников образования посредством планирования результатов профессионального обучения в условиях перепрофилирования.

Считаем, что субъективный личностный опыт позволяет педагогу подняться на более высокий уровень личностно-профессиональной социализации. Для реализации этой возможности педагогу необходимо:

- подойти к процессу перепрофилирования осмысленно;
- адекватно воспринять свою роль в обучении, воспитании и социализации детей с ОВЗ;
- представить наукоёмкость психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в учебно-воспитательном процессе коррекционной направленности и их социализации;
- оценить свои способности и готовность к преобразованию педагогической деятельности;
- активно включиться в процесс перепрофилирования.

Развивающая направленность образовательных программ повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки рассматривается нами в контексте внутренней детерминации саморазвития обучающегося – превращение собственной жизнедеятельности в объект практического преобразования. В этом плане чрезвычайно важны «встречные усилия» (по С.Г. Вершловскому, с. 22) со стороны системы ДПО, способствующие профессиональному развитию и самосовершенствованию педагога. Следовательно, возрастает потребность в предоставлении выбора условий профессионализации и перепрофилирования. Это предоставление педагогу возможности выбора дополнительных образовательных услуг, построение индивидуального образовательного маршрута, постановка обучающегося в позицию исследователя и др.

Наряду с этим важно понимать, что недостаточная компетентность педагогов в области специального (дефектологического) образования сдерживает процесс развития инклюзивного образования детей с ОВЗ. Довольно часто мы сталкиваемся с научно не обоснованными инновациями и поверхностными выводами, в которых личностные амбиции педагога или руководителя образовательной организации превалируют над профессиональной компетентностью. Отмеченный дисбаланс между ключевыми и специальными профессиональными компетенциями может не только навредить воспитанию, обучению и социализации детей с ОВЗ, но и нанести психологическую травму ребенку с ОВЗ. Именно поэтому процесс ДПО педагогов, включенных в инклюзию, следует строить исходя из концепции проблемного обучения, ориентируясь на взаиморесурсность базовой педагогической и профильной (дефектологической) подготовки.

При этом важно не просто воспринимать концепцию проблемного обучения педагогов в качестве ведущей, но и предусмотреть подходы к ее реализации. *Блочно-модульный* подход является ведущим и может быть реализован при структурировании учебно-тематических планов программ ДПО. *Интегративно-дифференцированный* подход имеет отношение к организации образовательного процесса и наиболее полно отражает личностно-развивающую направленность ДПО.

Личностно ориентированная направленность ДПО предоставляет возможность для самореализации педагога. Ориентируясь на свой образовательный потенциал и субъективный опыт, педагог самостоятельно выстраивает свою образовательную траекторию в соответствии с учебно-тематическими планами ДПО. Обладая правом выбора, он может определить сферу профессиональной деятельности, корректировать содержание образовательной программы с учетом личностно-профессиональных предпочтений и запросов работодателя, самостоятельно распределить учебную нагрузку, определить виды и формы обучения, установить индивидуальный график учебного процесса. При этом именно на педагога ложится колоссальная ответственность за процесс и результат своего обучения.

Таким образом, можно констатировать, что все сказанное выше определяет важность и значимость проектирования обучающей среды ДПО под новые социально-образовательные ориентиры. Развитие инклюзивной образовательной практики обуславливает необходимость согласованности целевых установок и функциональной направленности программ повышения квалификации и профильной (дефектологической) переподготовки педагогов, оптимизации управления образовательным процессом под заданные цели.

Ведущая роль отводится организационному моделированию образовательного процесса, которое целесообразно рассматривать в качестве продуктивного и преобразующего метода оптимизации, обладающего мощным образовательным ресурсом повышения качества и результативности целевого перепрофилирования педагогов инклюзивных образовательных организаций.

Между тем, сами проблемы профессионализации и перепрофилирования педагогов инклюзивных образовательных организаций требуют научно-экспериментального исследования социальных трансформаций педагогического профессионализма, столь востребованного для научно-практического обоснования программы развития ДПО педагогов инклюзивных образовательных организаций.

Список литературы

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы II междунар. науч.-практ. конф., Москва, 19–20 июня 2012 г.: в 3 т. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2012. – Т.3. – 272 с.

2. Вершловский, С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории // Образование взрослых для новой России: материалы междунар. конф. Москва, 21–22 мая 2004 г. – СПб.: Тускарора, 2004. – 265 с.

3. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. Раздел II (2.3.). [Электронный ресурс]. –URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 13.08.2012).

4. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – М.: АПО, 2002. – 45 с.

5. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития: материалы межрегион. науч.-практ. конф. Казань, Московский социально-гуманитарный институт. 18–19 мая 2011 г. – Казань: Отечество, 2011. –300 с.

6. Исмаилова Б.Х. Проектирование дидактической системы повышения квалификации педагогических кадров // Современные тенденции развития образования взрослых: сб. материалов II междунар. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2011. – С. 109–110.

7. О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 января 2013 г. № 10 г. Москва Зарегистрирован в Минюсте РФ 12 марта 2013 г. Регистрационный № 27609.

Л. М. Кобрина, О. А. Денисова

Эволюция общих и специфических закономерностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте актуальных представлений о сопровождении

В статье рассматриваются закономерности развития различных групп детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в контексте современных представлений о сопровождении, представлена уровневая реализация системы сопровождения детей с ОВЗ, проанализирована специфика элементов индивидуальной программы коррекционной работы. Обосновано, что одним из инструментов качественной индивидуализации образования при реализации адаптированной основной общеобразовательной программы и является специальная индивидуальная программа развития ребёнка.

The regularities of development of various groups of children with limited opportunities of health in the context of modern ideas of maintenance are considered in the article. The level realization of system of support of children with limited opportunities of health is presented, specifics of elements of the individual program of correctional work with the child with limited opportunities of health are analysed. It is proved that one of tools of qualitative individualization of education at implementation of the adapted main general education program and is the special individual program of development of the child.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальная программа коррекционной работы, адаптированная основная общеобразовательная программа, специальная индивидуальная программа развития ребенка.

Key words: children with limited opportunities of health, the individual program of correctional support, the adapted main general education program, the special individual program of development of the child.

Определенные Л. С. Выготским общие закономерности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья являются и сегодня основой подхода к обучению и воспитанию, в том числе в условиях инклюзивного образования [3]. Прежде чем говорить непосредственно об этом, вспомним об общих закономерностях развития детей данной категории и развивающихся в норме. Это и стадийность, и последовательность развития психических процессов, это и сензитивные периоды в формировании психических функций, и ведущая деятельность в развитии личности ребенка, главенствующая роль речи, ведущая роль обучения и воспитания (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.М. Сорокин).

Роль ведущей деятельности в развитии ребенка трудно переоценить [28]. Этот феномен был и остается уникальным в контексте быстроменяющихся научных представлений о психическом развитии и педагогических подходах, вместе с тем даже он претерпевает качественные изменения в силу объективных причин, диктуемых временем. Такими причинами являются, в том числе, условия и движущие силы развития [1]. Даже для сохранных детей, развивающихся в норме, изменились условия жизни и движущие силы. Оценить качественные преобразования в развитии сегодня невозможно, не учитывая при оценке информационную среду, электронные системы обучения и образовательные ресурсы, влияние гаджетов, электронных игр и игрушек, которыми пользуются современные дети практически с младенческого возраста. Трансформация ведущей деятельности происходит на всех этапах развития ребенка, это и непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми, где он чаще и дольше общается в виртуальном пространстве или через него, это и предметно-манипулятивная деятельность, осуществляемая часто с помощью электронных средств или с виртуальными игрушками, это и сюжетно-ролевые, режиссерские игры и игры по сценарию, действия в которых происходят также в виртуальном мире, без непосредственного контакта. То же можно сказать и об учебных занятиях, где место учебника прочно занимают электронные образовательные средства, и деятельности по профессиональному определению, которая сегодня так или иначе связана с информационными системами.

Изменения касаются не только самих видов деятельности, но и условий их функционирования. Д.И. Фельдштейн указывает на изменение ситуации развития и жизнедеятельности самого человека в принципиально изменившемся мире [27].

Благодаря или вопреки вышеперечисленным причинам, мы видим появление психических новообразований, которые не вписываются ни в одну из в периодизаций развития психической деятельности и поведения детей, наблюдая зачатки самосознания у ребенка младше трех лет, переход манипулятивной деятельности в предметную у детей младше одного года, отмечаем продуцированный лепет четырехмесячного младенца, фразовую речь у двухлетки, появление прямостояния у ребенка шести с половиной месяцев, формирование акта схватывания у младенца младше четырех месяцев, совершенное, недоступное взрослому владение электронными игрушками и гаджетами трехлеток и многое другое.

В настоящее время не только деятельность взрослого является источником получения информации для ребенка, но и электронные

системы обучения и образовательные ресурсы – средства обучения, использующиеся как детьми с нормативным сроком развития, так и детьми с ОВЗ. Происходит самостоятельное «стихийное» или выстроенное и сопровождаемое взрослыми, развитие ребенка.

В своих исследованиях о соотношении обучения и развития Л.С. Выготский писал, что обучение становится развивающим только при условии опережения психического развития ребенка. Согласно этому, процесс обучения необходимо проектировать для детей с нормативным сроком развития и с ОВЗ с опорой на уровень актуального онтогенеза, учитывая «зону ближайшего развития» [2].

Эти подходы закреплены в различных документах, регламентирующих обучение и развитие детей на различных возрастных этапах (ФГОС ДОО, ФГОС НОО, ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС НОО УО). Законом «Об образовании в РФ» определены основные образовательные программы, адаптированные образовательные программы, адаптированные основные образовательные программы для каждой ступени обучения, дополнительные и профессиональные образовательные программы.

Для обучения ребенка с ОВЗ в общеобразовательных организациях, реализующих основные образовательные программы, создается адаптированная образовательная программа с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. Кроме того, обучение ребенка с ОВЗ может организовываться по адаптированной основной образовательной программе, реализуемой в образовательной организации или классе для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, с умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и др. Дети с ОВЗ принимаются на обучение по адаптированной общеобразовательной программе и по адаптированной основной образовательной программе только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) (ст. 52). Подчеркивается, что повторное обучение, обучение по индивидуальному учебному плану или перевод на обучение по адаптированным программам возможен при неликвидированной в установленные сроки академической задолженности с момента ее образования и в соответствии с рекомендациями ПМПК (ст. 58).

Именно с границами перехода из одного периода психического развития в другой связана теория ведущей деятельности Д.Б. Эльконина [28]. С проблемой перехода из возраста в возраст связана и система общих закономерностей в развитии разных групп детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учет общих и специфических закономерностей в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает особую актуальность, в связи с реализацией практики инклюзивного образования. Без знания этих закономерностей создание специальных условий в соответствии с ФЗ «Об образовании» (ст. 79) будет недостаточным для методического обеспечения образовательного процесса (разработки АОП, АООП, СИПР и др.) и реализации коррекционно-развивающих услуг, определенных бюро медико-социальной экспертизы в ИПР (индивидуальной программе реабилитации) для детей-инвалидов или для детей с ОВЗ (определенных в заключении ПМПК).

Общие закономерности развития детей с ОВЗ определены в работах отечественных ученых (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Т.А. Власова, Т.В. Розанова, В.И. Лубовский), к ним относятся: первичный дефект и вторичные отклонения в развитии; недостаточное развитие психических процессов: нарушения умственной деятельности, недостатки двигательной сферы, своеобразие речи, нарушение познания окружающего мира, изменение способов коммуникации, нарушение средств общения, трудности социокультурной адаптации и социокультурной интеграции; обеднение социального опыта; изменение способности к приему, хранению и переработке информации.

Общим признаком всех форм дизонтогенеза является замедление темпа возрастного развития и изменение сроков перехода от одной фазы развития к другой. В соответствии с этой характерной чертой развития у всех категорий детей с ОВЗ изменяются и виды, и типы ведущей деятельности, что всегда учитывали в образовательном и воспитательном процессе специальные школы.

Общими закономерностями развития при разных формах дизонтогенеза является замедление скорости восприятия, приема и переработки поступающих сведений, объема воспринимаемой сенсорной информации. Это свидетельствует о том, что при обучении и воспитании детей с ОВЗ необходим специальный подход, позволяющий усваивать учебный материал в полном объеме, в том числе, изменение времени для его усвоения, сокращение числа упражнений и заданий, преобладание невербальных заданий, особые требования к наглядному материалу, контрольным мероприятиям, таким как ответы с места (а не у доски), преобладание письменных (а не устных) проверок и многое другое.

Известно, что общей чертой развития детей с ОВЗ является общее снижение психической активности, при этом страдает познавательная активность, что становится причиной сужения запаса

знаний и представлений детей об окружающем мире и о себе. Специальный психолог, используя коррекционные методы и методики, скорректирует и состояние ребенка, и учебные программы по предметам в индивидуальном порядке во второй половине учебного дня.

Наблюдаем мы и диспропорциональность между направленной и спонтанной сторонами развития, для урегулирования которой необходима продуманная и кропотливая коррекционная работа в устойчивых рамках режима дня как учебного, так и выходного.

Общей закономерностью является недоразвитие всех или некоторых форм предметной деятельности, причиной которой выступает незрелость мотивационной сферы, процессов целеполагания и планирования деятельности, несовершенство отдельных операций, недостаток контроля за операциональной стороной, несформированность операций обобщения и классификации вследствие несовершенства функции анализа и незрелости абстрактного мышления. Возможность создания игровых ситуаций на занятиях как общего, так и коррекционного цикла, разработка и внедрение игровых методов и методик обучения и воспитания в структуре инклюзивного обучения, постановочных и сюжетно-ролевых фронтальных и индивидуальных занятий станет отправной точкой успешности инклюзивного процесса.

У всех детей с ОВЗ наблюдается незрелость моторной сферы, проявляющаяся по-разному и сужающая представления ребенка об окружающем мире. Для полноценного физического развития и профилактики гипер- и гиподинамии детей с ОВЗ необходима адаптивная физическая культура в условиях общей школы, реализующей инклюзивную практику.

Всем категориям детей с ОВЗ свойственно нарушение речевой деятельности, разных сторон речи, с которой связана еще одна общая черта – недостаток словесного опосредования поведения и психической деятельности в целом. У таких детей отмечается речевое недоразвитие, выявляются серьезные проблемы как при обучении письму и чтению, так и в процессе речевой коммуникации, в связи с чем им необходима постоянная логопедическая коррекция.

Все типы нарушенного развития включают разнообразные затруднения в сфере общения, что приводит к обеднению у детей социального опыта, оказывает влияние на темпы формирования высших психических функций.

Межличностные отношения в коллективе детей с ОВЗ со сверстниками затруднены, отмечается их несформированность. Без оказания помощи специального психолога коррекция их развития может быть неудовлетворительной.

Распространенной особенностью, характеризующей различные варианты дизонтогенеза, является деформация социальной ситуации развития системы отношений ребенка с ближайшим окружением. В то время как развитие сохранных детей из одного этапа планомерно переходит в следующий, развитие детей с ОВЗ «буксует», по разным причинам застревая в предыдущем. Инфантилизм и незрелость процессов, невозможность появления новых психических образований, отсутствие мотива овладения новыми видами деятельности, неразвитость сферы интересов приводят к стойкому отставанию в психическом развитии, преодолеть которое поможет систематическая и содержательная работа специального психолога с семьей и окружающими близкими.

Несомненно, каждый случай, требующий сопровождения, вписывается в классификацию дизонтогенеза. Как мы уже отмечали, в настоящее время проблематика дефектологии значительно расширилась за счет появления новых категорий – разнообразных расстройств аутистического спектра, в том числе высокофункционального аутизма, СДВГ – синдрома дефицита внимания с гиперактивностью, с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, пограничными состояниями и т. д. (Л.А. Головниц, О.И. Кукушкина, М.Ю. Данилкина, Л.М. Кобрина, 2014, 2015).

Учитывая количество и многообразие проблем в обучении и развитии, мы можем сказать, что одной социализации, как это предполагалось для инклюзии лиц с ОВЗ, явно недостаточно. Отечественная коррекционная педагогика богата опытом обучения детей с ОВЗ в специальных классах общеобразовательной школы, что сводит смысл инклюзии к посещению внеклассных и внеурочных культурно-массовых мероприятий. Психологи и педагоги общеобразовательных школ, врачи, воспитатели и родители, социальные педагоги и работники обязаны понимать, что означает заключение «ограниченные возможности здоровья», данное психолого-медико-педагогической комиссией, и какое именно сопровождение необходимо этой категории детей, а подходит детям с ОВЗ сопровождение специальное, комплексное т. е., коррекционно-развивающее.

На сегодняшний день сопровождение подчинено жесткой логике индивидуального развития, поэтому в каждом отдельном случае процесс комплексного психолого-педагогического сопровождения должен быть и дифференцирован, и индивидуализирован. И вряд ли возможна универсальная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, которая гармонично отразит многообразие проблем инклюзивного образования и устроит всех участников сложного процесса сопровождения данной категории детей.

Перечислим существующие виды сопровождения, реализуемые в различных образовательных организациях: комплексное медико-социально-психолого-педагогическое, организационно-методическое, финансово-экономическое, кадровое.

Рассмотрим уровневую реализацию системы сопровождения детей с ОВЗ:

- на уровне государства сопровождение представлено системой центров для лечения и реабилитации (ПМСС, РЦ, санатории и профилактории); подкреплено ФЗ, приказами, регламентирующими деятельность учреждений, федеральными требованиями; ЦП «Доступная среда»; бюджетом страны; включает подготовку кадров для работы с инвалидами и лицами с ОВЗ);

- на уровне субъекта Федерации система выстроена региональными службами, центрами психолого-медико-социального сопровождения, центрами соцзащиты, реабилитационными центрами; подкреплена региональными нормативно-правовыми документами и программами, бюджетом области);

- на уровне образовательной организации – созданием и функционированием ресурсного центра; универсальной среды; сетевым взаимодействием; локальными актами и программами; системой мониторинга выполнения ФГОС; систематическим повышением квалификации и переподготовки специалистов с целью соответствия стандарту педагога; системой экспертной независимой оценки; супервизией для разбора сложных случаев.

Общие признаки дизонтогенеза у разных категорий детей с ОВЗ являются той отправной точкой, тем критерием, с помощью которого оцениваются возможности каждого ребенка, обучающегося в «специальной» образовательной организации (детском саду, школе), очевидно, что они обязательно должны реализоваться в работе образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику.

В настоящий момент сложилась система организации деятельности общеобразовательного учреждения, в которой могут обучаться дети с различными стартовыми возможностями. Система сопровождения в образовательных организациях представляет собой комплекс мер по коррекционной и психолого-педагогической поддержке детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательном процессе.

В соответствии с нормативными регламентами детям с ОВЗ, детям-инвалидам в образовательной организации создаются условия для обучения в соответствии с уровнем психофизического развития, при постоянном мониторинге степени достижений в освоении образовательной программы, а также проведении процедур промежуточной и итоговой аттестации.

В соответствии с ФГОС начального образования программа коррекционной работы в образовательном учреждении должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ОВЗ и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования и должна обеспечить: выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии; осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); возможность освоения детьми с ОВЗ основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении.

В отечественном образовании есть два богатых содержательных ресурса для развития инклюзивного подхода в образовании – опыт специального и интегрированного образования и опыт психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса на различных ступенях образования.

Меры поддержки обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования предполагают получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции, а также возможность обучения по индивидуальному учебному плану (ст. 34 ФЗ № 273).

Согласно ФЗ «Об образовании» (ст. 79) система сопровождения предусматривает создание специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ и включает:

- использование а) специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания; б) специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов; в) специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;

- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

- обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

- другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Для осуществления мер по коррекционной и психолого-педагогической поддержке детей с ОВЗ и инвалидностью в штатном расписании предусматривается наличие специалистов психолого-

педагогического сопровождения; деятельность специалистов организуется в форме консилиума для выявления, обследования детей, разработки индивидуальной образовательной программы; процесс образования предполагает обязательное привлечение специалистов для его проектирования, организации и реализации (С.В. Алёхина, Е.В. Самсонова, Т.П. Дмитриева, С.И. Сабельникова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.С. Аркеляни др.).

Для каждой группы детей с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ, Приказ Минобрнауки России № 1598 от 19. 12. 2014 г.) и примерными адаптированными образовательными программами НОО обучающихся с ОВЗ устанавливаются обязательные направления коррекционной работы, определяющие структуру программы коррекционной работы и результаты обучения детей при завершении начальной ступени общего образования. Согласно ФГОС НОО ОВЗ программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;

- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей обучающихся (в соответствии с рекомендациями ПМПК).

Также программа коррекционной работы должна содержать:

- перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;

- систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях образовательной деятельности, включающего психолого-медико-педагогическое обследование обучающихся с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития обучающихся;

- регулирование коррекционных мероприятий по сопровождению детей с ОВЗ.

Ключевую роль в решении проблем сопровождения школьников с ОВЗ, их родителей и педагогов играет школьный психолого-медико-педагогический консилиум. Именно совместное сотрудничество является основой для успешной образовательной инклюзии ребёнка с ОВЗ. При возникновении трудностей в освоении ребёнком с ОВЗ того или иного раздела основной образовательной програм-

мы, педагог-дефектолог (сурдопедагог, логопед, олигофренопедагог) должен оперативно дополнить структуру коррекционной программы соответствующим направлением работы, которое будет сохранять свою актуальность до момента преодоления возникших затруднений. В случае нарастания значительных стойких затруднений в обучении, взаимодействии с учителями и учащимися школы (класса), ребёнок направляется на комплексное психолого-медико-педагогическое обследование с целью выработки рекомендаций по его дальнейшему обучению. Следует отметить, что согласно ФГОС НОО ОВЗ коррекционная поддержка детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивного образования, может быть оказана специалистом-дефектологом как в общеобразовательной школе, так и в специальной (коррекционной) школе, а также в другом учреждении, где имеются специалисты необходимого ребёнку профиля. В этом случае организации взаимодействуют в рамках сетевого сотрудничества, подкреплённого соответствующими договорами.

Индивидуальная программа коррекционной работы с ребёнком с ОВЗ составляется педагогом-дефектологом на основе примерной программы коррекционной работы и предполагает:

- систематическую специальную психолого-педагогическую помощь в формировании полноценной жизненной компетенции;
- консультирование педагогов общеобразовательной организации по вопросам взаимодействия и коммуникации с обучающимся, особенностей его обучения;
- консультирование родителей (или лиц их заменяющих) по вопросам семейного воспитания ребенка.

Комплекс мер по коррекционной и психолого-педагогической поддержке школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования предполагает использование специальных методик и технологий работы с детьми разных нозологических групп, нацеленных на коррекцию и компенсацию имеющихся у детей нарушений.

Одним из инструментов качественной индивидуализации образования при реализации АООП И АОП является специальная индивидуальная программа развития ребёнка (СИПР), необходимость разработки которой обусловлена специфичностью и существенным индивидуальным своеобразием структуры дефекта детей с ОВЗ, мозаичностью, многообразием сочетаний первичных нарушений и вторичных системных последствий. Проблема индивидуализации в коррекционной педагогике традиционно решается на базе комплексного и динамического исследования развития детей с ОВЗ, которое, в свою очередь, основывается на общих теоретических и методологических концепциях отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии. Принцип индивидуализации предполагает всестороннее изучение развития каждого ребенка,

выяснение причины, характера и тяжести дефекта, времени его возникновения, условий развития ребенка, а также изучение особенностей его психического и физического развития, характера, интересов, склонностей.

При разработке АООП и АОП учитывается наличие у детей с ОВЗ особых образовательных потребностей, определяющихся уровнем психического развития такого ребенка, что зависит не только от медицинского диагноза, но и от качества предшествующего обучения и воспитания; предполагают введение специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребенка; включают построение «обходных путей», использование специфических средств обучения, более дифференцированного, «пошагового» усвоения знаний, умений и навыков; воплощаются в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной организации образовательной среды; обеспечиваются расширением границ образовательного пространства, в том числе за пределами образовательного учреждения, и за рамками школьного возраста; предполагают взаимодействие и согласованное участие специалистов разных профилей (специальных психологов и педагогов, социальных работников, врачей разных специальностей, нейро- и психофизиологов и др.) в образовании детей с ОВЗ, включение родителей в процесс его реабилитации средствами образования и их особую подготовку силами специалистов (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Н.Д. Шматко и др.).

Разработка и реализация АООП и АОП включают несколько этапов:

1. Аналитический – анализируется вся документация, представленная на ребенка, происходит предварительная оценка образовательных потребностей ребенка и запросов родителей, формируется междисциплинарная команда, которая будет заниматься разработкой и реализацией программы.

2. Диагностический – специалистами и педагогами образовательной организации проводится углубленная психолого-педагогическая диагностика. Ее результаты анализируются с целью определения зоны актуального и ближайшего развития ребенка, необходимой для реализации программы, а также специальных условий для получения ребёнком образования.

3. Целеполагания – формулируется целевой и содержательный раздел АОП и АООП, оформляется учебный план, при необходимости – индивидуальный учебный план и специальная индивидуальная программа развития ребёнка (СИПР).

4. Реализационный – охватывает период в учебный год и реализуется в форме определенной ПМПК, согласованной с родителями и включающей систему мер по коррекционной и психолого-педагогической поддержке образования ребёнка с ОВЗ.

5. Рефлексивный – (или вторичный аналитический). Оценивается эффективность реализации программы, исходя из результатов анализа качества образования, достижений ребенка при освоении образовательной программы.

Таким образом, учет общих и специфических закономерностей различных групп детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью оптимизирует создание и функционирование системы комплексного сопровождения на различных этапах ее реализации и уровнях образования.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 1. – С. 37–47.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 391–410.

3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.; Л.: ГИЗ, 1935. – С. 33–52.

4. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с. (Коррекционная педагогика)

5. Денисова О.А. Актуальные проблемы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина / под ред. В.Н. Скворцова. Научный журнал №6 (20). Серия педагогика. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008.– С. 71–83.

6. Денисова О.А. Комплексное сопровождение детей в образовательном процессе школы-интерната I вида // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии: науч.-практ. журн. – 2006. – № 3. – С. 36–44.

7. Денисова О.А. Модель психолого-медико-социального сопровождения детей с сенсорными нарушениями в условиях Череповецкого центра // VIII Царскосельские чтения: междунар. науч. конф., 23–24 апреля 2008 г. / под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2004. – С. 41–43.

8. Денисова О.А. Региональная система сопровождения лиц с сенсорными нарушениями в комплексном многоуровневом психолого-педагогическом пространстве // Организация и содержание образования детей с нарушениями развития: материалы междунар. науч.-практ. конф г. Москва, 25–27 июня 2008 г. / МГГУ им. М.А. Шолохова. – М., 2008. – С. 176–182.

9. Денисова О.А. Содержание сопровождения детей с сенсорными нарушениями в условиях Череповецкого центра психолого-медико-социального сопровождения // Государственная политика в области специального образования: материалы XI Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Государство и дети». – СПб.: СПбГПУ, 2004. – С. 53–57.

10. Денисова О.А. Характеристика системы сопровождения лиц с сенсорными нарушениями в комплексном многоуровневом психолого-педагогическом пространстве // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: междунар. науч. конф., 23–24 апреля 2008 г./ под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008. – С. 74–80.

11. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области: состояние, перспективы, пути развития: моногр. / Череповец. гос. ун-т ; [О.А. Апуневич, О.А. Денисова, О.Л. Леханова и др. ; под ред. О.А. Денисовой]. – Череповец: ЧГУ, 2016.

12. Инклюзивное образование: учеб. пособие / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, О.Л. Леханова и др.; сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 162 с.

13. Кобрина Л.М. Вопросы изучения развития личности с ограниченными возможностями здоровья (на материале начального этапа эксперимента) // Специальное образование: Материалы VII междунар. науч. конф. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – Т. II. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. – С. 143–153.

14. Кобрина Л.М. Инклюзивное образование в России – опыт и перспективы (отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания) // Специальная педагогика и специальная психология: сб. науч. ст. участников IV междунар. теор.-методолог. семинара. – Т. I. Современные проблемы теории, истории, методологии. – М.: ЛОГОМАТ, 2012. – С. 111–117.

15. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – универсальная форма организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Кобрина, М.Ю. Данилкина // Специальное образование: материалы XI междунар. науч. конф., 22–23 апр. 2015 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – Т. I. – С. 24–29.

16. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология: науч.-метод. журн. – 2012. – № 3. – С. 14–19.

17. Кобрина Л.М. Перспективные направления развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе эмпирических исследований // Специальное образование: материалы IX междунар. науч. конф., 24–25 апр. 2013 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Т. II. – С. 147–154.

18. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. — 104 с.:

19. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

20. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.

21. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Вестн. практ. психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 22–29.

22. Сайко Э.В., Фельдштейн Д.И. Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 3–10.
23. Сорокин В.М. Специальная психология: учеб. пособие / под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – С. 77–82.
24. Традиции и инновации комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья как ресурс развития инклюзивного пространства: моногр / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, О.Л. Леханова и др.; под ред. О.А. Денисовой. – Череповец: ЧГУ, 2016. 297 с.
25. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 года №124-ФЗ. Ст. 10 / Гарант: Информационно-правовой портал [сайт]. – URL: <http://base.garant.ru/179146/> (дата обращения: 05.12.2016).
26. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. –16 с.
27. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 2. – С. 98–104.
28. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Структура и направления реабилитации в социально-образовательном комплексе для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития

В статье проанализирована система реабилитации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в социально-образовательном комплексе, направленная на формирование социальных, познавательных, моторных навыков. Показано, что социально-образовательный комплекс является многофункциональным и многоструктурным учреждением и структурно представлен тремя блоками: образовательно-развивающим, оздоровительно-физкультурным (профилактическая и коррекционно-оздоровительная части), специальным (служба сопровождения, коррекционные группы, работа с родителями, повышение квалификации специалистов и обучение добровольцев).

The system of rehabilitation of children with heavy multiple violations of development in a social and educational complex directed to formation of social, informative, motor skills is analysed in the article. It is shown that the social and educational complex is multipurpose and multistructural establishment and it is structurally presented by three blocks: educational developing, improving and sports (preventive and correctional and improving speak rapidly), special (escort service, correctional groups, work with parents, professional development of experts and training of volunteers).

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, социально-образовательный комплекс.

Key words: children with heavy multiple violations of development, social and educational complex.

Теоретический и практический анализ включенности в жизнь общества лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития показал актуальность и значимость данной проблемы. В настоящее время накоплен значительный опыт построения развивающих и обучающих программ для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Однако эта проблема остается недостаточно разработанной для детей, лишенных родительского попечения, которые с раннего возраста живут и воспитываются в государственных учреждениях социального обеспечения. Эти учреждения не способны в полной мере осуществлять воспитательную и коррекционно-образовательную поддержку детей с проблемами в развитии. Пре-

одоление несовершенства деятельности таких учреждений – наболевшая проблема нашего общества. Созданный социально-образовательный комплекс для работы с детьми, имеющими множественные нарушения развития, представляется одним из вариантов решения данной проблемы.

Деятельность социально-образовательного комплекса направлена на формирование социальных, познавательных, моторных навыков у детей. Развитие коммуникативных и речевых возможностей детей направлено на установление и поддержание продуктивного контакта с окружающими. Формирование предметно-практической деятельности детей предусматривает целенаправленную деятельность с различными окружающими объектами.

Социально-образовательный комплекс является многофункциональным и многоструктурным учреждением и структурно представлен тремя блоками:

- образовательно-развивающий;
- оздоровительно-физкультурный (профилактическая и коррекционно-оздоровительная части);
- специальный (служба сопровождения, коррекционные группы, работа с родителями, повышение квалификации специалистов и обучение добровольцев).

Образовательно-развивающий блок обеспечивает благоприятную среду для развития детей с множественными нарушениями и направлен на оказание им специальной педагогической помощи.

Основные подразделения образовательно-развивающего блока:

«САД»

«МАЛАЯ ШКОЛА»

«ВНЕГРУППОВАЯ РАБОТА»

«САД». Создан для регулярного посещения детьми от 3 до 8–11 лет, проявляющих интерес к общению и к окружающему миру, которые физически способны к систематическим занятиям и которые по психологическому статусу могут заниматься в малой группе (до 5 чел.).

Основные цели коррекционно-воспитательной работы:

1. Создание благоприятной среды для реализации социального, эмоционального и интеллектуального потенциала ребенка.

2. Формирование у ребенка таких качеств личности, как самостоятельность, активность, уверенность в себе, доброжелательность.

Задачи сада – обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку, согласованности работы специалистов, организация систематических, регулярных и разносторонних занятий. В команду входят психологи, специальные педагоги, музыкальный педагог, помощники.

«МАЛАЯ ШКОЛА». Создана для детей школьного возраста с множественными нарушениями развития (от 7 до 18 лет) для оказания им специальной педагогической помощи в развитии.

Цель обучения – научить детей радоваться, развиваясь и познавая себя и окружающий мир. Девиз – «Радость через развитие».

«ВНЕГРУППОВАЯ РАБОТА» (от 3 до 18 лет). Она осуществляется с детьми и подростками, которые нуждаются в помощи педагога, но не могут посещать групповые занятия. Сюда относятся дети, которые по состоянию здоровья не могут посещать общие занятия, агрессивные дети, дети с коммуникативными проблемами.

Цель внегрупповой работы: развитие и поддержание у детей интереса к окружающему миру, себе и жизни.

Задачи: осуществление индивидуального подхода к каждому ребенку; обеспечение систематичности и регулярности занятий; помощь ребенку в преодолении его проблем.

Два первых подразделения реализуют свои оригинальные программы, разработанные на основе стандартных утвержденных программ. Третье подразделение использует элементы оригинальных программ в зависимости от возможностей подопечных детей.

Внеклассная работа с детьми с множественными нарушениями ведется по основным направлениям:

- Занятия в комнате социально-бытовой адаптации («Кухня»).
- Игры-занятия на материале сказок.
- Видеоуроки.
- Занятия в швейной мастерской.
- Натуртерапия.

Работа осуществляется на основании годового планирования по программе «Малая школа».

Оздоровительно-физкультурный блок направлен на комплексную реабилитацию детей с множественными нарушениями.

Цели:

- с помощью организации системы профилактики и оздоровительных мероприятий повысить жизненный тонус детей и их устойчивость к различным заболеваниям;

- привлечь специалистов ДДИ к обслуживанию дополнительного числа детей во внерабочее время;

- организовать работу специалистов непосредственно в жилых комнатах для обучения обслуживающего персонала (санитарок) уходу за детьми;

- путем приобретения специального оборудования и улучшения бытовых условий повысить качество жизни детей.

Коррекционно-оздоровительный эффект достигается с помощью:

- укрепления иммунитета детей;
- оказания положительного воздействия на физическое и психологическое состояние детей с особыми потребностями;
- повышения физической культуры детей с множественными нарушениями развития в процессе занятий спортом.

А. Профилактическая часть

1. Организация двигательной активности:

- оборудование пространства для передвижений под присмотром взрослых;
- организация пространства для игр и передвижений без активного участия взрослых (большие манежи, установленные в каждой группе);
- подбор средств для передвижения, обучение детей пользоваться ими (активные инвалидные коляски, доски на колесах, трехколесные велосипеды с ручным управлением, тележки с ручным управлением, различные ходунки). В этом виде деятельности принимают участие инструктор ЛФК, специальные педагоги, добровольцы, воспитатели, санитарки.

2. Общеукрепляющий массаж.

3. Кварцевание – общее и индивидуальное.

Применение ультрафиолетового излучения повышает стойкость организма к заболеваниям, работоспособность ряда органов, тканей и систем. Поэтому широкое применение УФ облучения относят к массовым оздоровительно-профилактическим мероприятиям.

4. Ритмика или движения под музыку. Основные задачи:

- расширение и обогащение двигательного опыта;
- формирование интереса к музыке;
- становление моторных навыков и развитие функций движения (зрительных, слуховых, мышечных);
- развитие сенсорного восприятия.

Занятия проводит инструктор ЛФК и музыкальный педагог.

5. Витаминотерапия.

Дважды в год (апрель и ноябрь) все дети принимают профилактические курсы витаминов. В зависимости от способностей детей используются витамины в каплях, драже, жевательных таблетках или растворимых шипучих таблетках. Курсы проводятся медицинскими сестрами с привлечением добровольцев под контролем врача.

Б. Коррекционно-оздоровительная часть.

1. Лечебная гимнастика.

Большое значение придается профилактике вторичных изменений в состоянии детей, возникающих из-за привычной неправильной позы (особенно это касается детей, имеющих диагноз ДЦП), исполь-

зуются специальные ортопедические приспособления. Кроме классической лечебной гимнастики, в структуру занятий включаются элементы Бобат-терапии. Занятия ведут методист и инструктор по лечебной гимнастике. Они же проводят консультативную работу с воспитателями, специальными педагогами, добровольцами и родителями.

2. Специальный массаж. С учетом особенностей детей, проживающих в ДДИ, применяются следующие виды массажа: расслабляющий, тонизирующий, противоотечный, дренажный и некоторые другие.

3. Фитотерапия. Используются различные травяные сборы (успокаивающий, тонизирующий, для поднятия аппетита, желчегонный, общеукрепляющий), лечебные сиропы (алоэ, шиповника, элеутерококка).

4. Лечебное питание. Этот раздел включает в себя несколько направлений:

- организацию диагностических обследований на предмет выявления наследственных заболеваний (например, целиакии), требующих соблюдения определенной диеты;

- организация дополнительного белкового питания для маловесных и плохо прибавляющих в весе детей.

Лечебное питание назначается врачом и осуществляется с помощью добровольцев под контролем медицинской сестры.

5. Иппотерапия.

Специальный блок

А. Служба сопровождения

1. Логопедическая работа. Работа по развитию речи и коммуникативного поведения может осуществляться в нескольких направлениях, например, на занятиях по развитию речи (все виды и формы речи), построенных по принципу моделирования коммуникативных ситуаций, а также в процессе индивидуальной коррекционной работы (коррекция звукопроизношения, развитие фонематического слуха и далее в соответствии с индивидуальной коррекционной программой). Эта работа проводится учителем-дефектологом и логопедом.

Долгое время в корпусе для детей с множественными нарушениями развития не было специального логопедического кабинета, поэтому логопедическая работа осуществлялась в основном в группах. Однако индивидуальные занятия с детьми данной категории (или в малых группах – два ребенка и логопед) наиболее предпочтительны, так как эти дети плохо концентрируются, внимание их неустойчиво, говорят они часто тихо и медленно. Для ряда детей работа в группе просто невозможна в силу особенностей развития.

Основные цели создания логопедического кабинета:

- способствовать речевому и коммуникативному развитию детей с множественными нарушениями развития для повышения их социально-бытовой самостоятельности и удовлетворения потребности в общении со взрослыми и сверстниками;

- разработать наиболее адекватную систему речевого развития детей в условиях государственного учреждения опеки.

Ожидаемый социальный эффект: развитие речевого общения; положительное воздействие на формирование представлений о себе и окружающем мире на базе развития речи.

2. Работа психолога ведется в двух направлениях:

- диагностика развития путем построения социограмм. Непосредственно наблюдают за детьми и заполняют стандартные карты добровольцы в тех группах, где они постоянно работают. Задача психолога – инструктаж добровольцев, помощь в заполнении и анализе социограмм, объяснение возможности использования полученных результатов в повседневной работе;

- психологическое просвещение добровольцев, педагогов, воспитателей, родителей (во время посещения детей).

3. Служба добровольцев состоит из 12–15 чел., каждый из которых постоянно работает в одной из групп, где живут дети с множественными нарушениями развития. Добровольцы – молодые люди, граждане Германии и России. Они работают в организации один год. Их основные задачи: уход за детьми, игра с ними, забота о них.

Б. Коррекционные группы.

1. Группа «Адаптация»

В настоящий момент это две группы, в которых одновременно могут проживать максимум 20 детей. Группы созданы для вновь поступающих детей из домов ребенка или из родительского дома.

Основная цель создания этих групп – помочь вновь поступающим малышам пройти адаптационный период в новых условиях жизни. Срок пребывания детей в группах сугубо индивидуален – от одного дня до одного года.

2. Группа «Незрячий ребенок»

Известно, что 70 % детей со зрительными нарушениями имеют и другие сопутствующие патологии. Поэтому в состав множественных нарушений, которые имеют дети, поступающие ежегодно в ДДИ-4, входят и нарушения зрения разной степени. В основном это дети в возрасте четырех-пяти лет, как правило, абсолютно беспомощные, не владеющие элементарными навыками самообслуживания, что сильно осложняет их привыкание к новым условиям и тормозит дальнейшее развитие. Из-за своей несамостоятельности и

навязчивых движений эти дети часто вызывают к себе негативное отношение обслуживающего персонала. Поэтому в ДДИ создана специальная группа, в которой проживают 12 незрячих детей. Эта группа была организована с целью:

- повышения жизненного тонуса и социально-бытовой самостоятельности незрячих детей с помощью организации системы воспитания;

- использования работы специалистов в группе для обучения персонала (санитарок) и добровольцев специальному уходу за незрячими детьми;

- создания системы воспитания незрячих детей с сопутствующей патологией в рамках государственного учреждения опеки путем организации интерьера и использования специального оборудования.

3. Группа для детей с генетическими нарушениями пищеварения.

В эту группу были объединены 12 детей, масса тела которых при большом возрастном разбросе на превышала 10 кг. В течение шести месяцев у детей этой группы не отмечалось прибавки массы тела, в то же время они характеризовались высокой заболеваемостью, низким жизненным тонусом. После проведения соответствующих генетических и клинических исследований детям была назначена специальная диета. Основная цель создания группы – помощь истощенным детям в преодолении этого состояния через специальный комплекс, включающий соблюдение диагностических мероприятий, постоянный контроль за весом и самочувствием детей.

В. Работа с родителями

Эта работа осуществляется социальным педагогом и его помощником три раза в неделю (два родительских дня и один день для работы с детьми). Используются следующие основные формы взаимодействия с родителями:

- консультирование родителей (состояние и времяпрепровождение детей, режим в детском доме, участие родителей в повышении качества жизни их детей, юридические вопросы, вопросы взаимодействия с персоналом детского дома);

- практически-обучающие и коррекционные занятия (родитель – ребенок – педагог);

- родительский клуб (собрания, совместные экскурсии, беседы, праздничные чаепития, совместная работы на уличной территории детского дома).

Г. Повышение квалификации специалистов и обучение добровольцев:

1. Планирование и утверждение планов специалистов (составляются на срок шесть или двенадцать месяцев и утверждаются на собраниях специалистов)

2. Регулярная работа совета специалистов комплекса проектов.

3. Анализ деятельности специалистов по оздоровительному направлению, педагогов по инновационным программам, добровольцев.

4. Планирование и организация повышения квалификации сотрудников, обучения добровольцев.

Список литературы

1. Логинова Е.Т. Баряева Л.Б., Бгажнокова И.М., Бойков Д.И., Зарин А.П., Комарова С.В. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: програм.-метод. материалы. – М., 2007. Сер. Коррекционная педагогика.

2. Логинова Е.Т., Баряева Л.Б., Бойков Д.И., Гаврилушкина О.П., Липакова В.И., Лопатина Л.В., Яковлева Н.Н. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – СПб., 2011.

3. Матвеева М.В. Создание полифункциональной развивающей образовательной среды для лиц с интеллектуальными нарушениями в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида // Вестн. науки и образования: науч.-метод. журн. – №1. – М., 2014. – С. 62–66.

Е. С. Тушева, Л. Ф. Сербина

Выявление опорных знаний о цвете у детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматривается методика выявления опорных знаний о цвете у детей с ОВЗ как неотъемлемая часть комплексного психолого-педагогического обследования ребенка. Обоснована возможность корректировать и стимулировать развитие познавательной активности и продуктивной деятельности посредством проведения целенаправленных наблюдений за реализацией цветовых решений в окружающей действительности и речевой практике на узнавание цвета в объектах окружающей действительности.

The method of identification of basic knowledge of color at children with limited opportunities of health as an integral part of comprehensive psychology and pedagogical examination of the child is considered. The opportunity to correct and stimulate development of informative activity and productive activity by means of carrying out purposeful observations of realization of color schemes in surrounding reality and speech practice on recognition of color in objects of surrounding reality is proved.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, опорные знания о цвете, реализация цветовых решений.

Key words: children with limited opportunities of health, basic knowledge of color, realization of color schemes.

В контексте современных социально-образовательных перемен одним из развивающих направлений в исследованиях является психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного обучения. Актуализируются вопросы, касающиеся выявления особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и стартовой диагностики образовательных возможностей, необходимых для их успешного обучения. Это находит отражение в научно-практических разработках психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ, которое имеет непосредственное отношение к диагностике проблемных зон в их развитии (Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, О.Б. Иншакова, В.И. Лубовский, Т.С. Овчинникова, Л.И. Плаксина, Е.А. Стребелева и др.).

Общеизвестно, что дети дошкольного возраста с ОВЗ испытывают трудности в восприятии, различении и назывании цветов. Отмечается низкий уровень их активности при использовании цвета в продуктивных видах деятельности. В младшем школьном возрасте многие из перечисленных проблем сохраняются, осложняя тем самым процессы активного наблюдения за многообразием цветовых решений в окружающей действительности и формирования колористических представлений у детей [3; 6, с. 102; 10, с. 263].

Выявление опорных знаний о цвете у детей с ОВЗ является пусть небольшой, но неотъемлемой частью комплексного психолого-педагогического обследования ребенка. При отборе диагностических методик, направленных на выявление его умений различать, узнавать и называть цвета, обязательно учитываются показатели, представляющие определенную диагностическую ценность. К таким показателям можно отнести назначение, информативность, возможность анализа, обработки и интерпретации полученных результатов.

С учетом специфики психологического обследования речь идет о цветовой психодиагностике, которая воспринимается «как набор определенных принципов интерпретации отношения цвет – психика» [1, с. 14; 7, с. 208]. Внимание педагога-психолога акцентируется на эмоциональном состоянии ребенка, его настроении и устойчивости черт личности. Прослеживается стремление распознать проявления тревожности и негативизма в состоянии ребенка и его действиях [9].

Данные, полученные в процессе педагогического обследования, ориентируют педагогов на выявление умений детей с ОВЗ узнавать, дифференцировать и называть цвета. С этой целью, как правило, начиная уже с раннего возраста, используются комплект строительного материала, мозаика, разноцветные шары и цветные ведра, цветные карточки, полоски, наборы листов с изображением геометрических фигур, отличающихся по цветовому признаку [4, с. 18; 5, с. 48]. При этом учитываются параметры умственного развития детей с ОВЗ: «принятие задания; понимание условий задания; способы выполнения; обучаемость в процессе обследования» и уровень овладения ими познавательно-ориентировочными действиями: «хаотические действия; перебор вариантов; целенаправленные пробы, практическое примеривание; зрительная ориентировка» [3, с. 109].

Принимая во внимание необходимость в выявлении трудностей, которые дети с ОВЗ испытывают в процессе восприятия цветочных значений, возникает потребность в разработке предметно-практического блока диагностических заданий, приближенных к реальной жизни ребенка. В нашей работе [11] представлены практические и проблемно-практические задания, которые направлены на выявление опорных знаний о цвете у детей с задержкой психического развития, с тяжелыми речевыми нарушениями, умственной отсталостью. Предлагаются разнообразные виды практических работ, соответствующие программным требованиям разделов сенсорного, познавательного и речевого развития детей. Содержательная и практическая направленность заданий исходит из сенсорного опыта детей воспринимать цветовые решения в ближайшем окружении.

Способность ребенка воспринимать цветовые значения и фиксировать цветовые решения оценивается на основе его умений:

- находить предмет заданного цвета;
- отбирать предметы указанного цвета;
- осуществлять выбор предмета (носителя цвета) с опорой на сравнение и анализ цветового решения;
- понимать и выполнять правила поведения в регулируемой цветом ситуации;
- называть основные и оттеночные цвета;
- использовать в речи синтаксические и грамматические конструкции с включением колористической лексики на уровне слова, словосочетания, предложения, высказывания;
- соотносить цветовой признак с носителем (эталоном) признака;
- определять и анализировать изменения в состоянии предметов, ориентируясь на меняющийся цветовой признак носителя.

Процедура обследования проходит в процессе активного взаимодействия ребенка и взрослого по заданному игровому сценарию. На листе бумаги предлагается предметно-игровое поле, включающее цветные иллюстрации, инструкции для детей и правила выполнения заданий. Инструкции для детей представлены в виде небольших рифмованных текстов, акцентирующих внимание ребенка на сюжете игрового задания и побуждающих его к выполнению заданного действия. Правила выполнения заданий регламентируют действия как со стороны взрослого, так и со стороны ребенка.

Предлагаемые направления работы мотивированы целесообразностью постепенного усложнения предъявляемых заданий. С ориентиром на возрастные и психофизические особенности развития ребенка мы разработали три серии заданий. Каждая серия дифференцирована и отличается постановкой диагностической задачи.

В первой серии заданий от ребенка требуется простое воспроизведение материала на основе предметно-практической ориентировки. По ходу их выполнения выявляется способность ребенка соотносить цвета. Достигается это за счет подбора предметов нужного цвета к образцу путем наложения и приложения. Предлагаются задания типа: *«Подбери мишкам пуговицы к штанишкам»*, *«Помоги собачкам выполнить задачки»* (подбор заплаток к коврикам), *«На арене чудаки потеряли колпаки. Что же делать? Помоги»* (подбор колпаков к костюмам клоунов), *«В гости приглашаем, чаем угощаем»* (подбор чашек к блюдам) и др.

Во второй серии выполнение заданий усложняется за счет сравнения и анализа цветовых решений, включения в речь названия цвета на уровне восприятия и воспроизведения синтаксических моделей и грамматических форм. К примеру, *«На картинку посмотри и такую же найди»*, *«Мы поможем маме. Постираем сами»* (выбор одежды названного цвета), *«Назову я цвет предмета. Ты найди предмет по цвету»*, *«Когда я назову предмет, ты покажешь нужный цвет»*, *«Зайка назовет предмет, ты подскажешь ему цвет»*, *«Разноцветными шарами ёлку вместе украшали»*, *«Лото»* и др.

В третьей серии заданий ребенку предлагается найти ответ на проблемные вопросы. Это задания, которые требуют осмысления и обоснования практического применения знаний о цвете. *«Какой сигнал светофора горит? О чём нам этот сигнал говорит?»*, *«Выполни задание только там, где правильно»* (контурное изображение предметов с соответствующим и несоответствующим набором цветных карандашей), *«Пазлы»*, *«Клякса нам подскажет цвет, каким может быть предмет»* (контурное изображение предмета и обоснование выбора его цвета) и др.

Анализ результатов исследования, в котором участвовали дети с задержкой психического развития (ЗПР) и дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) показал, что дети с ЗПР были медлительны в ответах при выполнении задания, не решительны, допускали частые

ошибки при различении и опознавании цвета. Несмотря на то, что соотнесение по образцу дошкольники с ЗПР осуществляли достаточно точно, в заданиях на узнавание цвета в объектах окружающей действительности показали более низкие результаты, чем дети с ТНР.

Анализ средних баллов выполнения всех заданий показал, что восприятие цвета у детей с ЗПР в 1,89 раза ниже, чем у детей с ТНР (соответственно у детей с ЗПР 2,31, а у детей с ТНР – 4,33). Однако необходимо заметить, что иерархия формирования способностей восприятия цвета одинаковая как у детей с ТНР, так и у детей с ЗПР. Наилучшим у детей обеих групп было соотнесение по образцу. Распознавание цвета по словесному указанию и без опоры на образец показывает, что безошибочное выполнение, оказывается доступным лишь некоторым детям старшего дошкольного возраста с ТНР и вообще недоступно детям с ЗПР.

В результате проведенного обследования, педагог сможет определить не только актуальный, но и потенциальный уровень сформированности представлений детей с ОВЗ о цвете. Тем самым появляется возможность корректировать и стимулировать развитие их познавательной активности и продуктивной деятельности посредством проведения целенаправленных наблюдений за реализацией цветовых решений в окружающей действительности и речевой практике на узнавание цвета в объектах окружающей действительности.

Список литературы

1. Базыма Б.А. Порядковые отношения цветов и цветовые предпочтения // Вестн. Харьков. ун-та. Сер. Психология. – № 550. – 2002. – С. 13–15.
2. Болотов В.А. Научно-педагогическое обеспечение качества образования // Педагогика. – № 1. – 2010. – С. 6–11.
3. Дети сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 1998. – 336 с.
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. От диагностики к развитию: пособие для психол.-пед. изучения детей в дошк. учреждениях и нач. кл. шк. – М.: М.В. Секачев, 2004. – 61 с.
5. Игра и игрушка: инновационная среда развития ребенка: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Боряевой, 2011. – 272 с.
6. Инфатьева И.Ф., Лебедева Н.В. Развитие колористических представлений у учащихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Логопедия XXI века: традиции и новации: сб. материалов науч.-практ. конф. с междунар. участием. СПб., 20 апр. 2012 г. РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Боряевой, 2012. – 368 с.

7. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

8. Овчинникова Т.С., Калягин В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи: пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов. – СПб.: Каро, 2004. – 429 с.

9. Руководство по использованию восьмицветового теста Люшера (Психологический инструментарий) / сост. О.Ф. Дубровская. – М.: Когито-Центр, 2008. – 74 с.

10. Тушева Е.С., Жаркова Т.И. Коррекция цветовосприятия и цветоразличения у младших дошкольников с задержкой психического и речевого развития // Специальное (дефектологическое) образование: актуальные тенденции и перспективы. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 263–268.

11. Тушева Е.С., Жаркова Т.И. Правильно ли ребенок воспринимает цвет: дидактическое пособие: в 2 ч. Ч. 1. Выявление опорных знаний о цвете. – М.: ИД «Сказочная дорога», 2016. – 28 с.

И. К. Шац, В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова

Философские основы здоровьесберегающей педагогики

В статье рассматриваются философские основы здоровьесберегающей педагогики. Обосновано, что философия педагогики здоровья способствует созиданию здорового человека и, следовательно, здорового общества.

The philosophical basics of health saving pedagogics are covered in the article. It is proved that the philosophy of pedagogics of health promotes creation of the healthy person and, therefore, healthy society.

Ключевые слова: педагогика здоровья, философские основы здоровьесберегающей педагогики.

Key words: health pedagogics, philosophical fundamentals of health saving pedagogics.

В кризисные периоды истории люди обращаются к философии, чтобы осмыслить причины постигшего их несчастья и найти выход из сложившегося положения вещей (Данэм Б., 1984). Они начинают понимать ограниченность своих возможностей и пересматривать свои представления о мире и самих себе. Прежде всего, следует вспомнить, что ещё на первом международном конгрессе по школьной гигиене, состоявшемся в Нюрнберге в 1904 г., у детей отмечалось состояние хронического переутомления, отрицательно сказывающееся на их физическом и психическом развитии и здоровье в целом. И казалось, с узко прагматической точки зрения, что решение лежит на поверхности – необходимо уменьшить нагрузку детей. Однако, если мы прислушаемся к мнению таких авторитетных ученых, как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, И.П. Павлов, то наиболее разумным оказывается вовсе не самое простое решение. Например, К.Д. Ушинский настаивал в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии» на том, что педагог должен иметь разносторонние знания, в том числе по физиологии и психологии, так как ребенок не разделен на части в угоду существующим научным отраслям. Н.И. Пирогов боролся с узкой специализацией детей с раннего детского возраста, считая, что такое воспитание мешает приспособлению к жизни, несмотря на кажущийся прагматизм. И.П. Павлов представлял человека сложной самоорганизующейся и даже само-

совершенствующейся системой и подчеркивал вслед за И.М. Сеченовым необходимость не пассивного отдыха, а разнообразной деятельности в целях предупреждения переутомления. В основе взглядов этих выдающихся представителей науки лежит сходное мировоззрение, сходное понимание природы человека по существу сходная философия.

Согласно мнению философов и культурологов наблюдается потеря целостного видения человека, не только сузившая наши знания о нем, но и самым пагубным образом сказывающееся на практической, особенно педагогической деятельности (Петрова Т.Д., 1994; История культурологии, 2006 и др.). Например, Т.Д. Петрова пишет об опасности социологизаторских тенденций не только для теории, но и для практики, то есть о том, что человек при таком подходе практически лишается своей телесности. Происходит то, против чего предупреждал К.Д. Ушинский. Мыслящий человек Р. Декарта вытеснил живого человека, а в педагогике превратился в человека обучающегося.

Новое понимание человека нашло воплощение в *философской антропологии*, занимающей одно из центральных мест в современной философии. Неприемлемость редуцирования человека к рационально-познающему существу, повышенный интерес к иррациональным, экзистенциальным проявлениям его сущности имеют параллели в развитии синергетики (Хакен Г., 1980; Пригожин И., Стенгерс И., 1986), основы которой были заложены в работах А.А. Богданова (1989). Синергетика в значительной мере сосредоточена на индетерминистских процессах в природе, включая биологические, социальные и психологические явления, то есть такие, в отношении которых стопроцентное предсказание невозможно принципиально.

Несмотря на то, что философская антропология обращается в ряде случаев непосредственно и к педагогической проблематике и к проблематике здоровья, она рассматривает их с достаточно абстрактных позиций, которые не могут быть непосредственно спроецированы на практическую деятельность. Это обстоятельство стимулировало создание педагогической антропологии (Бим-Бад Б.М., 2002), важное значение для становления которой имели не только идеи педагогичности философии как таковой, высказывавшиеся многими философами, но и особое внимание философской антропологии к периоду детства, как имеющему принципиальное значение для формирования человека.

Б.М. Бим-Бад отмечает, что педагогическая антропология начала развиваться в России К.Д. Ушинским (2004). О продолжении этой традиции свидетельствуют работы Г.Я. Трошина В.А. Вагнера, М.И. Демкова, П.Ф. Каптерева, А.Ф. Лазурского, П.Ф. Лесгафта,

К.К. Сент-Илера и многих других. К этому же направлению принадлежат работы И.М. Сеченова, которому принадлежит важная мысль о том, что окружающую среду нужно считать частью человека, созвучную современной особенно социальной экологии, имеющей значительную философскую составляющую.

Важнейшее практическое значение имеют также идеи историчности и социальности человека, содержащиеся в педагогической антропологии. Именно педагогическая антропология не позволяет закрывать глаза на «острые углы» одновременного формирования человека индивидуального и социального, то есть самостоятельного и вместе с тем зависимого от общества. Педагогическая антропология позволяет педагогу лучше контролировать границы своей компетенции путем постоянной оценки возможного и допустимого, например, в отношении манипулятивных техник воздействия на учащегося или сочетания сферы рационального и иррационального, то есть интеллекта и чувств, сомнений, надежд.

Очевидно, что целостное понимание человека, свойственное философской, а вслед за ней и педагогической антропологии, заложено и в основу определения здоровья, данного Всемирной организацией здравоохранения, как физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствия болезней. Таким образом, современная педагогика и медицина сходятся в понимании человека и, следовательно, в своих задачах, направленных на его сохранение и развитие. Можно сказать, что их объединяет эталон человека, на который они ориентируются в своей деятельности. Педагог и врач являются партнерами в деле достижения этого идеала. Каждый со своей стороны постоянно уточняет параметры образца, каждый ищет собственные средства для его достижения. Более конкретно это партнерство проявляется в том, что для успешного выполнения своих задач они нуждаются в помощи друг друга: для успешного обучения и воспитания необходимо здоровье, а для обеспечения здоровья ребенка нужно научить здоровому образу жизни. Наиболее прочным их взаимодействие становится на основе общности мировоззрения, взгляда на природу человека, то есть философии и добавим в особенности диалектической философии.

Имеется существенное сходство в отношении многих сторон деятельности педагога и врача. Это сходство мышления, направленного на то, чтобы с помощью знаний общих законов сформировать верное представление о неповторимо-индивидуальном облике конкретного человека во всем его своеобразии, чтобы, согласно известному принципу – помогать человеку в решении его проблем, а не заниматься проблемами независимо от их субъекта. Союз медицины и педагогики, согласно представлениям К.Д. Ушинского дол-

жен обеспечить человеку возможность активного сопротивления вредным воздействиям и создания своеобразного психического иммунитета, поскольку предпочтение здорового образа жизни является проявлением мировоззрения человека, формируемого в процессе воспитания.

Таким образом, философия педагогики здоровья позволяет педагогу держать глаза открытыми и благодаря этому отыскивать верный путь в постоянно меняющемся мире, способствуя созиданию здорового человека и, следовательно, здорового общества.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
2. Богданов А. Тектология или всеобщая организационная наука. – Кн. 1, 2. – М.: Экономика, 1989. – 655 с.
3. Данэм Б. Гигант в цепях. Избранные труды. – М.: Наука, 1984. – 380 с.
4. Петрова Т.Д. Проблема человека в философии: учеб.-метод. пособие. – СПб., 1994. – 40 с.
5. Пригожин И., Николис Г. Познание сложного. Введение / пер. с англ. Серия «Синергетика: от прошлого к будущему». – 2-е изд. – 2003. – 344 с.
6. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. 1–2. – Петроград, 1915. – 959 с.
7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / Константин Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
8. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

Билингвизм и образование глухих: современные тенденции

В статье рассматриваются вопросы образования глухих; обсуждается проблема билингвизма и возможности использования русского жестового языка в образовательном процессе; приведены результаты многолетних наблюдений и исследований автора, а также других отечественных и зарубежных специалистов; представлены культурные, социальные, правовые, психологические аспекты использования русского жестового языка в образовании глухих.

The questions of education of deaf people; the problem of a bilingualism and a possibility of use of the Russian sign language in educational process of deaf people is discussed in the article. The results of observations and researches received and analysed by the author and researches of other domestic and foreign experts are given. Cultural, social, legal, psychological aspects of use of the Russian sign language in education of deafs are presented in article.

Ключевые слова: глухие и слабослышащие, билингвизм, словесно-жестовое двуязычие, билингвальный подход, русский словесный язык, русский жестовый язык, федеральный государственный образовательный стандарт, адаптированная основная общеобразовательная программа.

Key words: deaf and hearing-impaired, a bilingualism, verbal and sign bilingualism, bilingual approach, the Russian verbal language, the Russian sign language, the federal state educational standard, the adapted main general education program.

В последнее время все чаще раздаются тревожные голоса общественности о низком образовательном уровне глухих и слабослышащих, о проблемах, связанных с их грамотностью.

Результаты аналитической деятельности Московского общественного объединения родителей детей-инвалидов по слуху, Московского объединения глухих учителей, анализа исследований и публичных выступлений представителей сообщества глухих, исследователей жестового языка на различных площадках (конференции, симпозиумы и др.) свидетельствуют о наличии серьезных проблем в системе образования глухих, необходимости коррекции образовательных программ и стандартов. По их мнению, игнорирование жестового языка как вспомогательного инструмента в процессе обучения глухих и слабослышащих детей сказывается на уровне грамотности, умении читать и писать на русском языке согласно нормам и правилам языка.

Подавляющее большинство глухих в той или иной степени владеет двумя языками: русским *словесным* языком и русским *жестовым* языком. Фактически мы имеем дело с билингвизмом, то есть двуязычием глухих.

Мы не берем на себя смелость анализировать уровень и особенности владения двумя языками с точки зрения лингвистики, однако констатируем, что разные глухие в разной степени владеют этими языками. Одна группа включает тех, кто владеет русским словесным языком как родным, а жестовым языком пользуется как вторым языком. Другая группа – те, кто владеет жестовым языком как родным языком (языком, который глухой ребенок первый раз «услышал» от своих родителей) и русским словесным языком как вторым.

При опросе выяснилось, что глухие и слабослышащие Москвы по-разному истолковывают понятие грамотности глухих. Одна группа рассматривает грамотность как умение читать и писать на русском словесном языке, другая – как свободное и грамотное владение русским жестовым языком. Большинство опрошенных не осознают, что речь идет о билингвизме, который нужно рассматривать как умение или способность одновременно владеть двумя языками и грамотно писать на русском словесном языке.

Билингвизм и грамотность глухих находятся в тесной взаимосвязи. От этого фактора зависит качество образования глухих (дошкольного; общего начального, основного и среднего; профессионального). «Обучение глухих детей русскому языку, какой бы путь мы ни избрали, – это фактически и есть обучение второму языку (жестовый язык еще долго, если не всегда, остается первым по уровню владения и эффективности использования в коммуникативной деятельности)», – отмечает исследователь жестового языка Г.Л. Зайцева [3]. В этом свете тема билингвизма и его связи с образованием глухих приобретает особую актуальность. Автор данной статьи не претендует на категоричность выводов при изложении этой темы, однако имеющиеся аргументы и факты подтверждают данное утверждение.

Тема обучения глухих разными методами приобретает особую важность в свете принятых на уровне ООН отдельных государств и международных форумов законодательных и резолютивных актов о признании жестового языка официальным языком и его особой роли в образовательном процессе [4].

Всемирная федерация глухих по результатам выступлений научных кругов на последнем Всемирном конгрессе глухих выдвинула новые аргументы о важности жестового языка в системе образования глухих детей, в том числе и двуязычного образования в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов.

Из резолюции XVII Всемирного конгресса Всемирной федерации глухих следует, что важным является владение родителями знаниями о языковых и культурных правах глухих детей [10]. С этой целью федерация призывает правительства и научных исследователей содействовать распространению информации о преимуществах жестового языка в области образования для всех детей, примерах положительной практики, достижениях глухих детей в области образования.

Обратимся к разработкам, мнениям известных научных авторитетов и исследователей языковой политики о роли и месте жестового языка при обучении глухих детей. Из резолюции Московской конференции «Жестовый язык и мы»: «Большинство участников конференции отметили важность использования русского жестового языка при воспитании глухих детей в детских дошкольных учреждениях, при обучении глухих учащихся в коррекционных общеобразовательных школах-интернатах для глухих и слабослышащих детей и учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования [12].

Участники конференции предложили Департаменту образования города Москвы организовать в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах I и II вида для детей-инвалидов по слуху, слабослышащих и глухих детей, детских садах (начальные школы-детские сады компенсирующего вида) курсы обучения учащихся, педагогов, воспитателей, родителей жестовому языку, закрепить права на использование билингвистического метода обучения глухих в образовательном процессе. Также было предложено создать Центр ранней помощи глухим и их семьям с использованием билингвистического подхода при обучении и воспитании.

Резолюция II Международной научно-практической конференции «Лингвистические права глухих», в которой приняли участие около 350 представителей Всемирной федерации глухих, международных и национальных организаций глухих, научных кругов, образовательных организаций, родительской общественности, экспертов и переводчиков жестового языка включает в себя следующие положения:

- обеспечение доступа к жестовому языку глухих детей при их обучении в рамках ранней помощи;
- обязательное привлечение к работе педагогов из числа глухих, запрещение трудовой дискриминации глухих педагогов;
- обеспечение возможности изучения в рамках общеобразовательных программ предметов: «Жестовый язык» и «История и культура глухих» в учебных заведениях для глухих детей;

- обеспечение возможности изучать жестовый язык в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I и II видов и в специальных (коррекционных) классах для детей с нарушением слуха общеобразовательных учреждений [6].

Принятые в 2012 г. Государственной думой поправки к закону «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» определили русский жестовый язык как «язык общения при наличии нарушений слуха и (или) речи» [7]. Данное обстоятельство вызывает необходимость пересмотра и разработки новых научных подходов к использованию русского жестового языка в системе образования глухих.

Современные статистические данные качественного и количественного образовательного состава членов российского сообщества глухих подчеркивают невысокий образовательный уровень, и одной из главных причин такого показателя является игнорирование жестового языка при обучении глухих и слабослышащих на различных возрастных этапах [1]. Об этом же говорят и результаты опроса и анализа образовательного уровня членов Московской городской организации ВОГ, инвалидов по слуху, проживающих в Москве. Приводим данные по состоянию на 1 января 2016 г. Из 3444 опрошенных членов Московской городской организации ВОГ 34 % имеют неполное среднее образование (основное общее образование), среднее образование – 30 %, среднее специальное и высшее образование имеют соответственно 20 % и 12 %.

Результаты анализа статистических данных Всероссийского общества глухих по состоянию на 01.01.2016 выглядят следующим образом. Из 79540 членов ВОГ 37809 чел. имеют неполное среднее образование (47 %), среднее образование – 28484 чел. (36 %), среднее специальное – 10055 чел. (13 %), высшее – 2711 чел. (3 %), незаконченное высшее – 481 чел. (1 %).

Многочисленные факты из жизни московского сообщества глухих свидетельствуют об их плохом владении русским языком [1]. Удручает обстоятельство, что для большинства глухих является проблемой составление резюме для трудоустройства.

При посещении некоторых московских детских садов компенсирующего вида для детей с нарушением слуха было замечено, что глухие дети тянутся к педагогам, владеющих жестовым языком. Бросалось в глаза, что педагоги, не владеющие жестовым языком, прилагали больше усилий, чем педагоги и воспитатели, свободно владеющие жестовым языком, при обучении глухих детей новым словам русского языка.

Это далеко не все доказательства, свидетельствующие о проблемах при обучении глухих русскому языку в письменной форме без использования жестового языка.

Приведем высказывания представителей педагогики, специалистов в области жестового языка, прозвучавшие на конференции и других публичных мероприятиях, а также некоторые результаты научных исследований, проведенных за последние годы:

• «Глубоко убеждена: глухие ребяташки ничем бы не уступали слышащим, если бы в их обучении применяли двуязычие. Для глухого ребенка родным является жестовый язык» (Надежда Чаушьян, сурдопедагог; Московская конференция «Русский жестовый язык, и мы», 2011);

• «Когда мы говорим о проблеме грамотности, то глухие должны вместе со слышащими определять языковую политику в классе. «Овладение жестовым языком – чрезвычайно важный процесс для глухого ребенка, который является ключевым для его личностного развития. В норвежских школах глухие дети изучают четыре различных языка: норвежский жестовый, норвежский словесный, английский письменный, и британский жестовый. Это официально включено в учебную программу. <...> В Финляндии глухие дети изучают также различные языки»; «Мы стремимся к тому, чтобы увеличить количество билингвистических программ и наша цель, чтобы они заняли доминирующее положение в педагогике. <...> «Было доказано, что глухим детям удобнее и лучше заниматься языком, математикой в своей собственной группе, либо с глухим преподавателем, либо с переводчиком. Все дети, и глухие, и слышащие, изучают жестовый язык – это обязательный предмет в школе» (Маркку Йокинен, почетный президент Всемирной федерации глухих, преподаватель Хельсинского университета, Международная конференция «Лингвистические права глухих», 2008);

• «К сожалению, большинство детей, которые обучаются по программам, основанным на устном методе, выходят из стен школы с весьма посредственными навыками не только устной, но и письменной речи. <...> Слышащие часто выбирают ошибочные варианты, т.к. решения принимаются без участия самих глухих, либо без учета их предложений. Примером служит отказ от использования жестового языка при обучении. Также педагоги навязывают свои взгляды слышащим родителям глухих детей. Те, кто стоят во главе системы образования, в подавляющем большинстве сами слышащие, и контроль над обучением глухих по-прежнему сосредоточен в их руках, поэтому возможности глухих получить хорошее образование невелики» (Джени Герц, доктор, декан Колледжа искусств и наук при Галлодетском университете; Международная конференция «Лингвистические права глухих», 2008);

• «Очень важно научить ребенка читать и писать. Хорошо, если его также мы научим произносить слова, но устная речь не должна становиться единственным методом обучения. <...> Мы считаем, что дети должны сначала овладеть жестовым языком и потом уже по желанию учиться навыкам устной речи» (Стивен Новер, Доктор философии Галлодетского университета; Международная конференция «Лингвистические права глухих», 2008).

Результаты последних исследований по лингвистическим правам показывают, что дети нуждаются в свободном доступе к жестовому языку при получении знаний для их общего, когнитивного и психосоциального здоровья. Ограниченный доступ к жестовому языку и отсутствие программ всесторонней ранней поддержки с помощью жестового языка приводят к крайне негативным последствиям для лингвистического развития глухого ребенка [14].

Исследования показывают, что залогом успешного развития глухого ребенка является пользование жестовым языком в первые годы ребенка, в идеале в возрасте до трех лет. Учитывая эти данные, недавно группа специалистов пришла к выводу, что всех глухих детей нужно учить жестовому языку немедленно, с момента рождения [16].

Доказано, что параллельное обучение двум языкам положительно влияет на умение понимать и анализировать, на развитие памяти и логического мышления. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся, усваивают абстрактные науки, могут писать грамотно, успешно осваивают иностранные языки. Если родители или педагоги не уделяют внимания развитию глухого ребенка на основе билингвизма, то в этом случае проблематично сформировать у него грамотность словесного языка.

Способ, при котором общение с глухим ребенком на словесном и жестовом языках происходит с момента рождения, дает положительный эффект.

Если некоторые родители считают, что обучение глухого ребенка младшего возраста на нескольких языках и несколькими языками может привести к путанице, лингвистической и когнитивной задержке, то это заблуждение. Исследования показывают, что глухие дети, владеющие жестовым языком, успешно (бегло) осваивают второй язык [15].

Кроме того, обучение глухих детей жестовому языку не оказывает негативного влияния на развитие словесной речи [17]. Это миф, что жестовый язык мешает формированию словесной речи. К сожалению, многие семьи глухих детей не получают эту информацию и, как следствие, глухие дети помещаются в образовательные учреждения, которые помещают их в пространство с языковыми барьерами. Изучение жестового языка повышает способность глухих детей к языкам.

При анализе и обзоре отечественной научной литературы о содержании последних исследований отечественной науки по вопросам билингвизма глухих, роли жестового языка в развитии грамотности и всех видов мыслительных процессов (восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение, логика) обращают на себя внимание ничтожное количество публика-

ций по билингвизму глухих и огромный объём информации по обучению глухих словесной речи, произношению, речевому развитию, развитию слуха [1].

При анализе фонда научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, имеющего более 16 млн научных публикаций (поисковые слова: слух, глухой, глухих, билингвизм, билингвизм глухих, развитие слуха, развитие речи, грамотность глухих, жестовый язык), выявлена сравнительная характеристика объёма публикаций по билингвизму, грамотности и развитию речи и слуха (табл. 1).

Таблица 1

Количество упоминаний и публикаций по билингвизму глухих в научной электронной библиотеке (ед.)

Билингвизм глухих	65
Билингвальное образование глухих	0
Развитие слуха	347
Развитие речи	3363
Развитие речи глухих	19
Развитие речи слабослышащих	8
Жестовый язык	26
Язык жестов глухих	2
Двуязычие глухих	1
Грамотность глухих	0
Русский язык глухих	2
Literacy of the deaf	115
Sign language	4445

Аналогичная ситуация в базе данных Российской государственной библиотеки (табл. 2)

Таблица 2

Количество упоминаний и публикаций по билингвизму глухих в Российской государственной библиотеке (ед.)

Развитие речи глухих	64
Развитие слуха	888
Грамотность глухих	3
Двуязычие глухих	6
Жестовый язык	26

Для сравнения: электронная научная библиотека США eLibrary USA по состоянию на 30 марта 2013 г. имела 244 публикаций о билингвизме глухих. Библиотека конгресса США – 1079 научных публикаций об образовании глухих, 84 – о билингвизме глухих и 3981 упоминание о жестовом языке.

Считаем важным привести здесь некоторые научные взгляды современных отечественных исследователей на билингвизм глухих. В.А. Томсон обнаружила, что наиболее высокий уровень словесной речи продемонстрировали те дети, у которых отмечены самые высокие результаты и в экспериментах по жестовой речи. Она отмечает, что жестовый язык, являясь полноценной знаковой системой, играет важную роль в когнитивной деятельности и личностной сфере глухих» [13]. По полученным данным В.А. Томпсон делает выводы о целесообразности использования достижений детей в жестовом языке для развития словесного языка и о разработке теоретических и практических вопросов, связанных с обучением жестовому языку.

Исследователь М.Н. Реут утверждает, что незнание жестового языка как средства общения является предпосылкой отставания в социализации неслышащей молодежи по сравнению со слышащими. Но чем лучше неслышащий ребенок, его родители и учителя знают жестовый язык, тем успешнее развивается неслышащий человек [11].

В исследованиях Т.Г. Богдановой обсуждается проблема соотношения мышления и речи в развитии детей с нарушением слуха, приводятся результаты изучения вербальных и невербальных компонентов интеллекта. Показано, что для слабослышащих детей характерны более низкие темпы развития вербальных компонентов интеллекта по сравнению с невербальными [2].

По словам педагога Н.А. Чаушьян, глухие дети, не знающие жестового языка, после первого года обучения в школе быстро его осваивают, хотя в младшей школе на уроках жестовая речь не применяется [12].

Без указания на предметность двуязычия глухих имеются научные исследования о значении билингвизма в когнитивном развитии детей.

Полученные А.В. Константиновой данные наблюдений показывают, что игнорирование родного языка может спровоцировать языковой конфликт, что говорит о важности билингвального обучения и дифференцированного подхода к состоянию языковой системы у каждого ребенка [5].

В данном случае, говоря о сообществе глухих, следует иметь в виду то, что преподаватели должны владеть русским жестовым языком, чтобы помочь обучающимся в освоении русского словесного языка.

Причина такого отношения к изучению билингвизма глухих связана с тем, что исследователи не владеют в достаточной мере жестовым языком, чтобы объективно и адекватно оценить образовательные уровни глухих и слабослышащих, проводить научный анализ по всем аспектам билингвизма, образования глухих на современном уровне.

Федеральные государственные образовательные стандарты и жестовый язык. При разработке адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) начального общего образования глухих обучающихся [9] не были учтены возможности использования жестового языка для социального, личностного и интеллектуального развития, формирования и развития жизненной компетенции, активности и самостоятельности в познании и общении с людьми с сохранным и нарушенным слухом.

Согласно программе для образования глухих обязательным является организация и создание слухоречевой среды (при пользовании детьми звукоусиливающей аппаратурой разных типов, включая индивидуальные слуховые аппараты, беспроводную аппаратуру, стационарную аппаратуру коллективного и индивидуального пользования, при необходимости с дополнительной комплектацией вибро-тактильными устройствами и другими); включение специальных предметов коррекционно-развивающего направления, особое структурирование содержания обучения на основе усиления внимания к целенаправленному развитию словесной речи, формированию жизненной компетенции, а также применение как общих, так и специальных методов и приемов обучения.

Однако, в этом списке (для вариантов 1.1., 1.2.) не нашлось места жестовому языку в качестве обязательного владения им педагогами при работе с глухими детьми.

Обращает на себя внимание упоминание об овладении жестовой речью как средством межличностного взаимодействия в числе основных задач реализации содержания адаптированной общеобразовательной программы для образования лишь для глухих с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1.3).

Пришло время пересмотреть методологические взгляды в системе образования глухих, ввести инновационные технологии с целью коррекции системы обучения глухих и слабослышащих граждан России.

Итак, для повышения образовательного уровня глухих и слабослышащих детей необходимо:

1. Создание лаборатории русского жестового языка с государственным финансированием для более глубоких исследований по теме билингвального образования глухих, влияния русского жестового языка на когнитивное развитие глухих и слабослышащих детей, повышения их грамотности. Исследования могут проводиться на уровне кандидатских и докторских диссертаций, грантов, целевых исследовательских программ.

2. Значительное увеличение часов в учебных планах в имеющихся образовательных программах среднего и высшего профессионального образования для изучения русского жестового языка.

3. Введение полноценного обязательного курса изучения русского жестового языка в профильных учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования.

4. Решение на федеральном уровне вопроса о дополнении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих [8] должностью «Преподаватель русского жестового языка». Настоящий документ включает в себя должность «Переводчик русского жестового языка», однако нет в списке должности «Преподаватель русского жестового языка».

5. Внесение в адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования глухих обучающихся (АООП) требования использования русского жестового языка для вариантов 1.1. и 1.2. и включения в учебные планы предмета «Русский жестовый язык».

6. Обязательное прохождение курсов повышения квалификации по русскому жестовому языку преподавателями образовательных организаций занятий.

7. Включение специалиста, владеющего жестовым языком, в штатное расписание центров ранней помощи для работы в семьях, имеющих глухого ребенка.

8. Разработка учебников русского языка как второго языка для глухих (пользующихся жестовым языком как родным языком) образовательных организаций, в которых обучаются глухие.

9. Разработка и выпуск учебных методических материалов по развитию глухих детей на основе билингвистического подхода.

Список литературы

1. Базоев В.З. Двужычие глухих в России: современные научные взгляды. За жестовый язык: сб. ст. – М., 2014. – С. 482–491.

2. Богданова Т.Г. Соотношение вербальных и невербальных компонентов интеллекта у детей с нарушениями слуха // Вестн. Московского университета. Сер. 14: Психология. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – №2. – С. 169–179.

3. Зайцева Г.Л. Жест и слово. Научные и методические статьи. – М., 2006. – С. 678.

4. Конвенция о правах инвалидов ООН. Ст. 24.

5. Константинова А.В. Особенности усвоения программы по обучению грамоте с билингвальным образованием // Дефектология. – 2010. – №1. – С. 57–63.

6. Лингвистические права глухих: сб. ст. – М., 2008.

7. О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»: федер. закон № 296-ФЗ от 30 дек. 2012 г.

8. Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 547н от 16 мая 2012 г.
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1598 от 19 дек. 2014 г.
10. Резолюции XVII Всемирного конгресса Всемирной федерации глухих. 28 июля – 1 авг. 2015, Стамбул, Турция.
11. Реут М.Н. Особенности социализации неслышащей молодежи: автореф. ... дис. канд. социол. наук. – М., 2000.
12. Русский жестовый язык и Мы: материалы Московской городской конференции, 20 апр. 2011 г. – М., 2011.
13. Томсон В.А. К вопросу об обучении русскому языку глухих школьников // Специальное образование. – 2012. – №3. – С. 114–121.
14. American Sign Language and early intervention. Canadian Modern Language Review, 64(4). – P. 581–604.
15. Anna F. Scheele, Paul P. M. Leseman and Aziza Y. Mayo. The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. Applied Psycholinguistics, Volume 31, Issue 1. January 2010, pp. 117–140.20.
16. Nancy K. Mellon, John K. Niparko, Christian Rathmann, Gaurav Mathur, Tom Humphries, Donna Jo Napoli, Theresa Handley, Sasha Cambler, John D. Lantos. Should All Deaf Children Learn Sign Language? Pediatrics. 2015; 136(1):170–176. – October 01, 2015.
17. Swanwick R, Wright S, Salter J, 'Investigating deaf children's plural and diverse use of sign and spoken languages in a super diverse context', Applied Linguistics Review, 7.2 (2016), pp. 117–147.

Т. А. Соловьева, Н. С. Отдельнова, Е. З. Яхнина

Новые возможности коммуникативного развития обучающихся с нарушением слуха при получении основного общего образования

В статье рассмотрены результаты экспериментального исследования по включению жестового языка в образовательный процесс отдельной образовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха. Основное внимание уделяется сохранению и развитию традиций всестороннего развития личности глухого обучающегося, его языковых и коммуникативных возможностей.

In article results of pilot study on inclusion of sign language in educational process of the separate educational organization for students with a hearing disorder are considered. The main attention is paid to preservation and development of traditions of all-round development of the identity of the deaf student, his language and communicative opportunities.

Ключевые слова: русский жестовый язык, калькирующая жестовая речь, коммуникативно-деятельностный подход, глухие обучающиеся, старшие классы.

Key words: the Russian sign language, the tracing sign speech, communicative and activity approach, deaf students, the senior classes.

Вступивший в силу ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [5] учитывает известные отечественной дефектологической науке представления об искомых образовательных результатах детей с разными особенностями здоровья. В последнее время в науке оформляется понимание качества образования как обеспечение уровня образования, максимально сложного для данного обучающегося с особенностями здоровья [4]. Понимание того, чему можно и нужно научить особого ребенка развивается в науке соразмерно развитию исследований. Появление новых групп детей (например, детей с кохлеарным имплантом), результаты новых исследований дополняют, расширяют или меняют научные представления об искомых образовательных результатах.

Система специальных школ позволяла обеспечить искомые образовательные результаты исходя из представления актуального этапа науки. Однако отечественная дефектологическая наука никогда не придерживалась механического подхода к проектированию

совокупности ожидаемых образовательных результатов, подхода, при котором достижения академические суммируются с достижениями коррекционной работы.

Единая коррекционная направленность образовательного процесса, определяемая магистральными линиями сопровождения особого ребенка, его особыми образовательными потребностями является обязательной составляющей обеспечения качества образования.

В отношении обучающихся с нарушениями слуха единство коррекционного сопровождения сохраняет свою актуальность на всех этапах общего и профессионального образования. И урочная, и внеурочная деятельность ориентирована на развитие языковых и коммуникативных возможностей глухих детей, что составляет одну из основных магистральных линий обучения данной категории [2]. При этом первостепенное внимание уделяется формированию и развитию именно словесной речи, как устной, так и письменной.

Обсуждая проблемы использования разных форм речи в системе основного общего и среднего (полного) образования, следует учесть, прежде всего, неоднородность контингента обучающихся с нарушениями слуха, что обусловлено следующими основными причинами [3]:

- особенностями организации, содержания, технологий, планируемых результатов начального основного образования в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, реализацией разных вариантов адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (АООП НОО), учитывающих особые образовательные потребности разных групп обучающихся с нарушенным слухом;

- реальным опытом делового и личностного взаимодействия детей с нарушенным слухом со слышащими взрослыми и сверстниками в различных видах учебной и внеурочной деятельности.

Напомним, что только на основе АООП НОО, варианты 1.1/ 1.2 и 2.1 / 2.2, дети с нарушениями слуха получают образование, обеспечивающее переход на уровень основного общего образования [5]. Однако, результаты начального основного образования на основе данных адаптированных основных образовательных программ не совпадают полностью, у детей с нарушенным слухом, обучающихся в условиях инклюзивного образования, реальный опыт делового и личностного взаимодействия со слышащими сверстниками принципиально отличается от опыта обучающихся совместно с детьми, имеющими сходное ограничение здоровья. Это, безусловно, влияет на выбор образовательного маршрута в системе основного общего

образования, предполагает различные организационные формы получения образования обучающимися с нарушенным слухом:

- при полном включении обучающегося с нарушенным слухом в общий образовательный поток (инклюзивное образование) на основе основной или адаптированной образовательных программ;
- при совместном обучении со сверстниками, имеющими сходное ограничение здоровья, на основе адаптированной образовательной программы.

Эти различия должны быть учтены также при выборе технологий образования, в том числе решении вопросов, связанных с использованием в образовательном процессе разных форм речи – словесной (устной, письменной, дактильной) и жестовой, с целью достижения планируемых результатов основного общего и среднего (полного) образования в соответствии с образовательным стандартом при включении специальных требований к личностным и метапредметным результатам, проведению аттестационных мероприятий, включая оценку работ, выполненных обучающимся с нарушениями слуха.

В коррекционно-развивающую область учебного плана как обязательную часть внеурочной деятельности наряду с обязательным специальным (коррекционным) предметом «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи» (индивидуальные занятия) считаем целесообразным включение учебной дисциплины «Развитие жестовой речи» (фронтальные занятия).

Включение учебной дисциплины «Развитие жестовой речи» (фронтальные занятия) обусловлено, прежде всего, особыми образовательными потребностями обучающимися, прежде всего, использованием жестовой речи в сфере коммуникации с лицами, имеющими нарушения слуха, а также при официальном переводе.

Исследования Г.Л. Зайцевой показали, что у большинства обучающихся еще на ступени начального общего образования складывается своеобразное словесно-жестовое двуязычие или билингвизм глухих; дети весьма свободно владеют русским жестовым языком (РЖЯ) [1]. В процессе коммуникации с лицами, имеющими нарушения слуха, у глухих детей развиваются навыки владения РЖЯ. По-другому глухие дети овладевают калькирующей жестовой речью (КЖР), структура которой прямо зависит от уровня развития словесной речи. В исследованиях Г.Л. Зайцевой были выявлены существенные недостатки во владении КЖР глухими старшеклассниками. Показано, что отсутствие в лексике обучающихся того или иного жеста может быть связано с несформированностью или недостаточной сформированностью самого понятия, с незнанием самого жеста, а также с непониманием слова, выражающего понятие; достаточно часто эти причины взаимосвязаны и вза-

имообусловлены; недоразвитие словесной речи у части обучающихся приводит к тому, что, даже имея в своем распоряжении нужный жест, они не могут правильно построить высказывание КЖР с его использованием, так как недостаточно владеют грамматикой русского языка. Эффективное обучение КЖР целесообразно проводить на этапе основного общего образования, когда у обучающихся сформирован определенный уровень владения словесной речью в устной и письменной формах. В процессе дальнейшего развития словесной речи обогащается и КЖР обучающихся. В связи с этим, основным содержанием учебной дисциплины коррекционно-развивающей области «Развитие жестовой речи» должно быть обучение глухих детей КЖР.

Специальные (коррекционные) занятия «Развитие жестовой речи» направлены, прежде всего, на овладение обучающимися КЖР. Кроме этого, на занятиях может проводиться работа, направленная на совершенствование у обучающихся РЖЯ, ознакомление их с историей и культурой лиц с нарушениями слуха в нашей стране и за рубежом.

Подчеркнем, что программу этих занятий должны разрабатывать и реализовывать в системе основного общего и среднего (полного) образования детей с нарушенным слухом педагоги, являющиеся носителями жестового языка и имеющими высшее образование по профилю «Сурдопедагогика» или прошедшими профессиональную переподготовку по программе «Сурдопедагогика». Участие в разработке и реализации рабочих программ педагогов с нарушениями слуха обеспечит ее построение с учетом особенностей жестового языка, принятых в социуме глухих данного региона.

Определяя содержание обучения, следует учитывать возраст обучающихся, уровень общего и речевого развития, познавательные интересы, особенности семейного воспитания, потребности использования жестовой речи в различных социокультурных ситуациях, в том числе в общении с лицами, имеющими нарушения слуха, и др. Учебный материал организуется тематически. Например, «Политическая жизнь в стране и за рубежом», «Социокультурной жизнь в стране и за рубежом», «Спортивная жизнь в стране и за рубежом», «Экономические проблемы современного общества», «Здоровье и здоровый образ жизни», «Права лиц с нарушенным слухом», «Психология межличностных отношений», «Словесная и жестовая речь в общении глухих», «История жестовой речи», «Деятельность Обществ глухих в нашей стране и за рубежом».

В содержание каждого занятия включается тема «Работа над тематической и терминологической лексикой общеобразовательных дисциплин». Работа по данной теме занимает не менее половины времени на каждом занятии.

Предусматривается преемственность в работе над тематической и терминологической лексикой на общеобразовательных уроках, специальных (коррекционных) занятиях «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи» (на данную тему отводится не менее половины времени на каждом занятии) и специальных (коррекционных) занятиях «Развитие жестовой речи»: знакомство с данной лексикой проводится на общеобразовательных уроках, а ее закрепление и использование при выполнении заданий как на уроках, так и на специальных (коррекционных) занятиях. Многократное восприятие тематической и терминологической лексики в разных модальностях – на уроках, в основном слухозрительно и на слух, а также в письменной форме, на индивидуальных занятиях «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи» – в основном слухозрительно и на слух при целенаправленной работе над достаточно внятным и естественным ее воспроизведением при максимальной реализации произносительных возможностей, на фронтальных занятиях «Развитие жестовой речи» при использовании КЖР, отработка на всех уроках и занятиях грамотных ответов, целенаправленное и систематическое включение в работу на уроках и занятиях вопросов, связанных с более точным и глубоким пониманием содержания учебного материала, способствуют качественному освоению тематической и терминологической лексики общеобразовательных дисциплин, и тем самым повышению качества образования.

С целью разработки педагогической технологии, способствующей повышению эффективности освоения глухими обучающимися тематической и терминологической лексики общеобразовательных дисциплин как важнейшего условия качественного образования, был проведен педагогический эксперимент в 9-х классах школьного отделения № 2 ГБПОУ Колледжа малого бизнеса № 4 (Москва).

В исследовании обоснована и доказана целесообразность преемственности в работе над тематической и терминологической лексикой на общеобразовательных уроках и специальных (коррекционных) занятиях коррекционно-развивающей области – индивидуальных занятиях «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи» и фронтальных занятиях «Развитие жестовой речи».

В процессе опытно-экспериментальной работы на общеобразовательных уроках использовались принятые в отечественной сурдопедагогике методы и приемы обучения, направленные на достижение понимания обучающимися учебного материала. На уроках широко применялись различные виды наглядности, в том числе с использованием компьютерных технологий, просмотр и анализ видеоматериалов, выполнение практических (лабораторных) работ

с применением специального дидактического материала, географических карт и др., подбор синонимов из известной обучающимся лексики.

При объяснении учебного материала на уроках новые термины предъявлялись учителем, в основном при использовании словесной речи (письменной и устной). В качестве вспомогательных средств использовалась дактилология. При затруднении в понимании обучающимися учебного материала даже при использовании всех современных образовательных средств и известных сурдопедагогических приемов работы над новой лексикой применялась КЖР. При этом учитель вслед за КЖР обязательно повторял материал в словесной форме (устно или письменно) и добивался от учеников ответов на основе словесной речи (в устной или письменной форме).

При закреплении нового учебного материала и его повторении на уроках обучающиеся воспринимали тематическую и терминологическую лексику, в основном слухозрительно, в письменной форме, вводились упражнения по восприятию терминов на слух. Обучающиеся активно использовали новую тематическую и терминологическую лексику при выполнении практических заданий, побуждались к грамотным ответам при максимальной реализации произносительных возможностей с использованием известных сурдопедагогических приемов.

Приведем фрагмент урока математики в 9 классе, иллюстрирующие возможности использования разных форм словесной речи, а также РЖЯ и КЖР.

Тема: «Корень n -й степени»

Образовательные цели урока:

1. Введение понятия корня n -й степени.
2. Выработка навыков вычисления корней n -й степени.

Метапредметные цели:

1. Развитие логического мышления и математической речи учащихся.
2. Организация первичного закрепления во внешней речи.
3. Воспитание уважительного отношения к себе (я могу) и к товарищам
(Как у тебя получилось и почему?).

Коррекционные цели:

1. Развитие и пополнение активного словаря.
2. Развитие слухозрительного восприятия.
3. Воспитание самостоятельности и ответственности при решении заданий.
4. Коррекция речи обучающихся: произносительной её стороны, контроль грамотности связной речи учащихся, закрепление речевых конструкций.

Тип урока: Урок объяснения нового материала.

Словарь и речевой материал: корень n -й степени, показатель корня, подкоренное выражение, корень нечетной и четной степени, квадратный корень из числа..., кубический корень, неотрицательный корень, имеет смысл, определен, арифметический корень n -й степени,определение арифметического корня.

Ход урока

1. Организационный момент.
2. Актуализация опорных знаний. Включение в систему знаний и повторение.

Деятельность учителя	Деятельность учащегося	Наглядность, оформление доски
Речь учителя – спокойная, обращена к обучающимся, без излишнего артикулирования, с интонационным выделением слов, возможно незнакомых ученикам, дублирование этих слов жестом-аналогом или дактилирование (по необходимости)	Речь учеников – преимущественно устная. Если учитель обращается к ученику во время письменной работы – без голоса	Закрепление – визуальное представление на слайдах презентации
Речь учителя: <i>На этом уроке мы продолжим изучение математических действий. Назовите взаимнообратные математические действия. (Восприятие – слухозрительное; дактилируется или показывается жестом слово «взаимнообратное»)</i>	Учащиеся: <i>Сложение и вычитание, умножение и деление.</i>	Слайд 1 Взаимнообратные действия: + и - и:
Учитель: <i>Назовите результаты математических действий. Жест – сумма, разность, произведение, частное (показываются после ответа учеников) – поддержка их внешней речи</i>	Учащиеся: <i>Результат сложения – сумма, результат вычитания – разность, результат произведения – произведение, результат деления – частное</i>	На слайде 1 по щелчку выплывают слова: <i>Сумма, разность, произведение, частное</i>
Учитель: <i>Всегда ли можно выполнить деление? (при необходимости жест – можно разделить)</i>	Учащиеся: <i>Нет, нельзя делить на нуль</i>	Слайд 2 <i>Делить на нуль нельзя</i>

Учитель: <i>Какое еще математическое действие мы знаем? Что означает возведение в степень?</i>	Учащиеся: <i>Возведение в степень; умножение числа на себя несколько раз</i>	Слайд 3 <i>возведение в степень</i>
<i>Какое математическое действие обратное возведению в степень? (При необходимости используется жест – обратно).</i>	<i>Извлечение корня</i>	Слайд 3 <i>возведение в степень ↔ извлечение корня</i>
<i>Корень какой степени мы можем извлекать? Как он называется по-другому? (При необходимости жест – корень-$\sqrt{\quad}$)</i>	<i>Корень второй степени, квадратный корень</i>	
<i>Всегда ли определен (существует) квадратный корень. (При необходимости жест существует= есть)</i>	<i>Нет, нельзя извлекать корень из отрицательного числа</i>	Слайд 4. <i>$\sqrt[2]{-25}$ не определен (не существует)</i>
<i>Какие свойства квадратного корня мы знаем?</i>	<i>Извлечение квадратного корня из произведения, из частного, возведение квадратного корня во вторую степень*</i>	Возврат к слайду

* Необходим постоянный контроль проговаривания учениками слов и речевых конструкций при их устных ответах (*возведение в степень, извлечение корня, корень второй степени, квадратный корень*).

3. Подведение к открытию новых знаний. Постановка учебной задачи.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>Учитель: <i>Выполним устные упражнения. Найдите значения выражений:</i></p> <p>$\sqrt{4} = \dots$, почему? т.к. $\dots^2 =$ 4, $\sqrt{9} = \dots$, т.к. $\dots^2 =$ 9, $\sqrt{144} = \dots$, т.к. $\dots^2 = 144$, $\sqrt{-81} = \dots$, т.к. $\dots^2 = \dots$ $\sqrt{0,25} = \dots$, т.к. $\dots^2 = 0,25$, $\sqrt{-1} = \dots$</p> <p>Так как = потому что...</p>	<p>Ответы учащихся: <i>Квадрат числа два равен четырем, так как...два в квадрате равно четырем. Квадрат числа три равен девяти, так как..... Квадрат числа двенадцати равен сто сорока четырем, так как..... Корень из минус восьмидесяти одного не определен, так как под корнем отрицательное число</i></p>
<i>Посмотрите на таблицу, которую мы использовали на прошлых уроках, когда строили графики функций $y=x^n$</i>	Рассматривают слайд 4 «Таблица степеней» (см. ниже)

$\sqrt[5]{32}$? Как вы думаете, чему равен корень пятой степени из тридцати двух	Воспринимают слухозрительно, отвечают: <i>Двум, так как два в пятой степени равно тридцати двум</i>
$\sqrt[3]{125}$ Чему равен корень третьей степени из ста двадцати пяти	Воспринимают слухозрительно, отвечают: <i>Пяти, так как пять в третьей степени равно ста двадцати пяти</i>
Корень натуральной степени определяется аналогично квадратному корню: Корнем n -й степени из числа a называется такое число, n -ая степень которого равна a . Корень третьей степени называется кубическим корнем. n – показатель корня, a – подкоренное выражение Читаем: Корень n -й степени из a . (При необходимости используется жест аналогично = также)	
Прочитайте выражение, вычислите, назовите показатель корня, а подкоренное выражение	Читают устно, затем выполняют вычисления: $\sqrt[3]{512}, \sqrt[4]{81}, \sqrt[6]{64}, \sqrt[8]{-256}$.

$$2^1 = 2 \quad 3^1 = 3 \quad 4^1 = 4 \quad 5^1 = 5 \quad 6^1 = 6 \quad 7^1 = 7 \quad 8^1 = 8 \quad 9^1 = 9$$

$$2^2 = 4 \quad 3^2 = 9 \quad 4^2 = 16 \quad 5^2 = 25 \quad 6^2 = 36 \quad 7^2 = 49 \quad 8^2 = 64 \quad 9^2 = 81$$

$$2^3 = 8 \quad 3^3 = 27 \quad 4^3 = 64 \quad 5^3 = 125 \quad 6^3 = 216 \quad 7^3 = 343 \quad 8^3 = 512 \quad 9^3 = 729$$

$$2^4 = 16 \quad 3^4 = 81 \quad 4^4 = 256 \quad 5^4 = 625$$

$$2^5 = 32 \quad 3^5 = 243 \quad 4^5 = 1024 \quad 5^5 = 3125$$

$$2^6 = 64 \quad 3^6 = 729 \quad 5^6 = 15625$$

$$2^7 = 128$$

$$2^8 = 256$$

$$2^9 = 512$$

$$2^{10} = 1024$$

4. Получение новых знаний. Объяснение учителя.

Корень n -й степени при $a \geq 0$ имеет смысл при четном и нечетном n . Значение корня является неотрицательным числом. Дадим определение. (Дактилируется буква о).

Арифметическим корнем n -й степени из неотрицательного числа a называется неотрицательное число b , n -ая степень которого равна a (предъявляется слухозрительно, второй раз с опорой на математическую запись).

$$\sqrt[n]{a} = b, b^n = a, a \geq 0, b \geq 0$$

Где написано: Арифметический корень n -й степени? $\sqrt[n]{a}$;

Где написано: неотрицательное число a ? $a \geq 0$;

Где написано: n -ая степень которого равна a : $b^n = a$.

Какие из данных корней являются арифметическими?

$$\sqrt[6]{64}, \quad \sqrt[3]{-8}, \quad \sqrt[4]{81}, \quad \sqrt[7]{23}, \quad \sqrt[12]{-45}, \quad \sqrt[3]{-125}.$$

Учащиеся отвечают устно, аргументируют ответы.

Можно ли корень нечетной степени из отрицательного числа выразить через арифметический корень?

Учащиеся отвечают: Да, $\sqrt[3]{-8} = -\sqrt[3]{8}$, т.к. $\sqrt[3]{-8} = 2$ и $-\sqrt[3]{8} = -2$

Т. е. при любом $a \geq 0$ и нечетном n , имеем: $\sqrt[n]{-a} = -\sqrt[n]{a}$

5. Закрепление материала.

Задания на закрепление из учебника № 158 (а,в), 159 (а,б,в), 160 (а, г,)

На индивидуальных занятиях коррекционно-развивающей области «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи» проводилась целенаправленная работа по развитию слухо-зрительного и слухового восприятия, достаточно внятного и естественного воспроизведения знакомой обучающимся тематической и терминологической лексики при реализации преемственности с общеобразовательными уроками. Эта работа занимала примерно треть каждого индивидуального занятия, на которые отводилось по 3 часа на каждого обучающегося.

Приведем примеры тематической и терминологической лексики общеобразовательных дисциплин (русский язык и математика), отработываемой на специальных (коррекционных) занятиях – «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи» и «Развитие жестовой речи».

Русский язык:

Терминологическая лексика: предложение, высказывание, мысль, простое предложение, грамматическая основа, подлежащее, сказуемое, инверсия, второстепенные члены, главные члены, словосочетание, тип подчинительной связи в словосочетании, управление, примыкание, согласование, односоставное (двусоставное) предложение, осложнённое предложение, распространённое (нераспространённое предложение), полное (неполное) предложение, вопросительное (повествовательное, побудительное) предложение, восклицательное (невосклицательное) предложение.

Тематический речевой материал (по разделу повторения «Простое предложение»): *связаны по смыслу; выражает законченную мысль, это предложение простое, потому что...; в состав грамматической основы входит..., Я думаю, что подлежащим является..., По моему мнению, сказуемым является..., Грамматическая основа состоит из..., Предложение односоставное (двусоставное), так как..., Предложение является распространённым (нераспространённым), потому что..., Это предложение полное (неполное), так как..., Предложение восклицательное (невосклицательное), Предложение повествовательное (вопросительное, побудительное), предложение осложнено (чем?)..., Инверсия – это..., найти инверсию, найти главные члены предложения, определить, какое предложение, в данной грамматической основе, сказуемым является слово..., подлежащим является слово..., оно выражено... и др.*

Математика:

Терминологическая лексика: *корень n -й степени, показатель корня, подкоренное выражение, корень нечетной и четной степени, квадратный корень из числа..., кубический корень, неотрицательный корень, арифметический корень n -й степени, положительное число, отрицательное число.*

Тематический речевой материал:

Взаимнообратные математические действия.

Сложение и вычитание, умножение и деление.

Результат сложения,

результат вычитания,

результат произведения,

результат деления.

Возведение в степень.

Извлечение корня.

Корень второй степени, квадратный корень.

Нельзя извлекать корень из отрицательного числа.

Извлечение квадратного корня из произведения, из частного.

Возведение квадратного корня во вторую степень.

Свойства квадратного корня.

Квадрат числа два равен четырем, так как...

Квадрат числа три равен девяти, так как....

Корнем n -й степени из числа a называется такое число,

n -я степень которого равна a .

Корень третьей степени называется кубическим корнем.

n – показатель корня, a – подкоренное выражение.

В заключение необходимо подчеркнуть, что продуктивное использование разных форм словесной речи и жестового языка опирается на понимание дифференциации образовательных возможностей внутри каждой возрастной категории обучающихся с нарушением слуха, основанной на специфике общего и слухоречевого развития.

Список литературы

1. Зайцева Г.Л. Жест и слово // Научно-методические статьи. – М.: Типография ВТИИ, 2006. – 631 с
2. Зыкова Т.С. Школы для глухих и слабослышащих детей на этапе модернизации образования // Дефектология. – 2005. – № 5. – С. 31–36.
3. Кулакова Е.В., Любимов М.Л., Соловьева Т.А., Яхнина Е.З. Основное общее образование обучающихся с нарушениями слуха: специальные требования к результатам и условиям обучения // Наука и школа. – 2015. – № 5. – С. 31–43.
4. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–23.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [http://273-фз.пф/akty_minobrнауки_rossii/prikaz-minobrнауки-rf-ot-19122014-no-1598].

Сведения об авторах

Андреева Ирина Ивановна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: andirina200971@mail.ru

Базоев Владимир Заурбекович – кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Институт детства, (Россия, Москва); e-mail: Vbazoev@rambler.ru

Баулина Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: zavkab@mail.ru

Быкова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, директор центра инновационных образовательных технологий, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: bykovann@unecon.ru

Васинева Надежда Сергеевна – аспирант, ассистент кафедры государственной службы, администрирования и управления, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко; e-mail: ned1235@mail.ru

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный лесотехнический университет; (Россия, г. Екатеринбург); e-mail: verbno@mail.ru

Всемирнов Михаил Иванович – старший преподаватель кафедры повышения квалификации по иностранным языкам филологического факультета, Санкт-Петербургский государственный университет, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vsemirnov@mail.ru

Грищенко Надежда Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко; e-mail: grina-lg@mail.ru

Грошенкова Виктория Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, (Россия, г. Ярославль); e-mail: va-47@mail.ru

Данилкина Марита Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Смольный институт Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mara1984@list.ru

Даутова Ольга Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: anninskaja@mail.ru

Денисова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дефектологического образования, Череповецкий государственный университет, (Россия, Череповец); e-mail: denisova@indox.ru

Дроздов Никита Анатольевич – аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: nikitdr@gmail.com

Дужак Ирина Витальевна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: iraduzhak@yandex.ru

Елисеева Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: guluk2011@mail.ru

Зиновьева Елена Андреевна – логопед, городской консультативно-диагностический логопедический центр ПНД № 1 СПб ГБУЗ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pbyjd.tk.@rambler.ru

Калягин Виктор Александрович – доктор медицинских наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: calijgin.v@mail.ru

Кириллова Галина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: galia.kirillova@yandex.ru

Климкина Елена Александровна – ассистент кафедры коррекционной педагогики, Южный федеральный университет, (Россия, г. Ростов-на-Дону); e-mail: kea8903@yandex.ru

Кобрин Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kobrina@mail.ru

Комиссарова Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ Географии, экологии и природопользования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: tsk42@mail.ru

Лалым Анна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры современных европейских языков Института иностранных языков Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: anna.lalym@gmail.com

Литвиненко Игорь Вячеславович – доктор медицинских наук, профессор, начальник кафедры нервных болезней, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Логинова Екатерина Тофиковна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: etloginova@list.ru

Миссуловин Антон Леонович – логопед, городской консультативно-диагностический логопедический центр ПНД № 1 СПб ГБУЗ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: b-bars@bk.ru

Миссуловин Леон Яковлевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pbyjd.tk.@rambler.ru

Московкин Леонид Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета, Санкт-Петербургский государственный университет, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: moskovkin.leonid@yandex.ru

Мостова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой начального общего образования, Ленинградский областной институт развития образования, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mostova_o@mail.ru

Никитина Маргарита Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: zavkab@mail.ru

Никуленкова Елена Владимировна – кандидат исторических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: elena_na2004@mail.ru

Овчинникова Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ots58@inbox.ru

Оринина Лариса Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (Россия, г. Магнитогорск); e-mail: orinina_larisa@mail.ru

Орлова Ольга Святославовна – доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России, (Россия, Москва); e-mail: os_orlova@mail.ru

Отдельнова Наталия Сергеевна – учитель-дефектолог, Колледж малого бизнеса № 4, (Россия, Москва); e-mail: co1406@list.ru

Печенина Вероника Арнольдовна – аспирант, Московский педагогический государственный университет, (Россия, Москва)

Полетаева Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: natp1955@yandex.com

Сабодаш Ольга Александровна – ассистент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: olg3458@yandex.ru

Седова Нелля Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vladimir_sedov@hotmail.com

Селезнев Владимир Игоревич – старший преподаватель, Санкт-Петербургский университет МВД России, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: seleznevl@mail.ru

Сербина Любовь Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет, (Россия, г. Сочи), e-mail: serbinalf@mail.ru

Скамьянова Татьяна Юрьевна – кандидат технических наук, доцент, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, (Россия, г. Пермь)

Скворцов Александр Владимирович – научный сотрудник НИИ Географии, экологии и природопользования, старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: sprut1585@yandex.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, президент Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: viachieslav.skvortsov@mail.ru

Скуратовская Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой коррекционной педагогики, Южный федеральный университет (Россия, Ростов-на-Дону); e-mail: marinasku@yandex.ru

Смирнова Юлия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vul197252@ya.ru

Соловьева Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, директор, Московский педагогический государственный университет, Институт детства (Россия, Москва); e-mail: a.solovyova@m.mpgu.edu

Старобина Елена Михайловна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: estarobina@yandex.ru

Стреляева Виктория Станиславовна – студентка, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, (Россия, г. Магнитогорск); e-mail: vika-strelyaeva@mail.ru

Тушева Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии, Московский педагогический государственный университет, (Россия, Москва); e-mail: tusheva-fps@rambler.ru

Федорова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: fedorova_63@mail.ru

Филатова Лидия Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Заполярный филиал), (Россия, г. Норильск); e-mail: filatovalb@bk.ru

Чепуренко Галина Павловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: chepuren_lgu@yandex.ru

Черноморченко Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, (Россия, г. Тюмень); e-mail: chernomorchenko@rambler.ru

Шац Игорь Константинович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: shatzik@pochta.ru

Шило Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального общего образования, Ленинградский областной институт развития образования, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: shilo-tatyana@ya.ru

Яхнина Елена Захаровна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогики и инклюзивного образования, Московский педагогический государственный университет, Институт детства (Россия, Москва); e-mail: ez.yakhnina@mpgu.edu

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии, философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-36

E-mail: vestnik_psychologies@mail.ru; vestnikpedagogika@gmail.com

Для заметок

Для заметок

Научный журнал

Вестник

Ленинградского государственного университета

имени А. С. Пушкина

№ 4

Часть II

Редакторы: *Л. М. Григорьева, Т. Г. Захарова,*
О. В. Кублицкая, А. А. Титова
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 28.12.2016. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Agial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 22. Тираж 500 экз. Заказ № 1311

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10