

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

**№ 2
серия педагогика**

Санкт-Петербург
2009

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

Научный журнал

№ 2

**Основан в 2006 году
серия педагогика**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени
А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;
Г. Д. Кириллова, доктор педагогических наук, профессор;
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент;
Р. И. Лалаева, доктор педагогических наук, профессор;
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;
В. Н. Максимова, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);
В. А. Мосолов, доктор педагогических наук, профессор;
Л. П. Назарова, кандидат педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

Отв. редактор А. А. Беляева

Редактор А. А. Титова

Технический редактор Н. В. Чернышева

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10

тел./факс: (812) 476-90-34

<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2009

Содержание

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н. М. Полетаева

Синергетический подход к проблемам образования..... 7

А. В. Голанова, Е. И. Голикова

Проектирование содержания курса «Современные средства
оценивания результатов обучения» 13

О. А. Голышева

Вопросы развития профессиональной подготовки выпускников
по направлению «Прикладная информатика»
на основе компетентностного подхода 17

С. Д. Бороненко, О. Ю. Ильяшенко

Сравнительная оценка технологий
обработки текстовой информации 21

А. В. Кайсина

Анализ программных пакетов
для создания учебных мультимедиасредств 27

Т. П. Колодяжная

Понятие детства у Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого
как смыслообразующая основа
личностно-ориентированного образования 32

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

И. А. Маркарян

Аспекты воспитания в психолого-педагогических исследованиях.... 43

Н. Л. Романенко

Германизм как проблема в отечественной педагогике
второй половины XIX – 20-х гг. XX в. 53

К. А. Сечина, В. А. Мосолов

О смысле и теоретическом статусе понятия «любовь к детям»
в отечественной педагогике XX века 62

И. П. Мирошниченко

Воспитание нравственности
у студентов высших учебных заведений
(основные направления, пути решения проблемы) 73

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

М. Л. Баранова

Организационные условия доступности образования
в системе специального образования Ростовской области 78

М. А. Муратова

Способность к обнаружению противоречий
у детей дошкольного возраста с нарушением речи 89

<i>О. С. Орлова, П. А. Эстерова</i> Применение психотерапии в коррекции коммуникативных нарушений при дисфониях	98
<i>О. Г. Приходько</i> Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом	101
<i>Т. С. Овчинникова</i> Проблемы обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных дошкольных учреждений	116
<i>И. В. Гайдамакина</i> Особенности внедрения контроллинга в управленческую деятельность регионального вуза	125
<i>Е. В. Федоркевич</i> Содержание обучения дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» студентов специальности «Прикладная информатика (в экономике)»	130
<i>Т. А. Алексеева, А. А. Коропец</i> Применение систем компьютерной математики в подготовке специалистов экономического профиля	138
Сведения об авторах	147

Contents

Designing of educational process

N. M. Poletaeva

The synergetic approach to education problems 7

A. V. Golanova, E. I. Golikova

Selection of the content of the course «Contemporary means of the evaluation of the results of the instruction» 13

O. A. Golysheva

Questions of development of vocational training of graduates according to the guidelines «Applied computer science» on the basis of the competence approach 17

S. D. Boronenko, O. Y. Ilyashenko

Comparative evaluation of technologies for processing text information 21

A. V. Kaysina

The analysis of software packages for creation of educational multimedia of means 27

T. P. Koloduaznava

The concept of childhood J.-J. Rousseau and Leo Tolstoy as the semantic basis of personality-oriented education 32

Problems of upbringing

I. A. Markaruan

Some aspects of education in psychological and pedagogical researches 43

N. L. Romanenko

Germanism as the problem in the native pedagogics of the second half of the 19th century till 1920th 53

K. A. Sechina, V. A. Mosolov

The meanings and theoretical status of the concept of love for children in domestic pedagogy of the XX century 62

I. P. Miroshnichenko

Formation of students' morality in higher educational institutions (main tendencies, ways of decision of the problem) 73

Special pedagogics in education

M. L. Baranova

Organizational conditions of availability of formation in system of the vocational education of the Rostov area 78

M. A. Muratova

Ability to detection of contradictions at children of preschool age with speech infringement 89

<i>O. S. Orlova, P. A. Esterova</i> Application of psychotherapy to correcting of communicative infringements during different types of dysphonia	98
<i>O. G. Prikhodko</i> The early comprehensive differentiated correction and developing help system for children suffering from cerebral palsy.....	101
<i>T. S. Ovchinnikova</i> Problems of training and education of preschool children with limited health opportunities in the conditions of general infant schools.....	116
<i>I. V. Gaydamakina</i> Features of introduction of controlling in administrative activity of regional high school	125
<i>H. V. Fedorkevich</i> The maintenance of training to discipline «Knowledge based systems» students of a specialty «Applied computer science (in economy)»	130
<i>T. A. Alekseeva, A. A. Koropetz</i> Application of the systems of computer mathematics in preparation of experts of an economic profile	138
About authors	146

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37.01
ББК 74.04(2)+74в04

Н. М. Полетаева

Синергетический подход к проблемам образования

В статье отражены основные характеристики педагогических систем с позиции синергетического подхода, обозначены концептуальные идеи развития биопсихосоциальных систем. Материал позволяет наметить новую проблематику педагогических исследований и очерчивает круг применения синергетического знания в педагогике. Системно-синергетический подход к исследованию педагогических явлений позволяет рассмотреть их внутреннюю структуру, взаимосвязь с системами более широкого плана, определить иерархическую связь изучаемого явления с другими социальными системами, увидеть закономерности развития педагогической системы в прошлом и будущем.

The article reflects as well the main characteristics of education systems from the standpoint of synergistic approach as the development of conceptual ideas biopsychosocial systems. The material allows to identify new issues of educational researches and outlines the terms of the use of synergistic knowledge in pedagogy. Systematical synergistic approach to the study of pedagogic phenomena allows to examine their internal structure, relationship with the systems of a broader plan, to determine the hierarchical relationship of studied phenomena with other social systems, to realize the patterns of educational development in the past and in the future.

Ключевые слова: синергетический подход, закономерности развития, социальные и педагогические системы, методологическая компетентность педагога, самоорганизация, диссипативная структура, качество образования, синергетическая школа, опережающее образование.

Key words: the synergetic approach, laws of development, social and pedagogical systems, methodological competence of the teacher, self-organising, dissipative structure, quality of education, synergetic school, advancing education.

Педагогика своей главной целью считает адаптацию, социализацию и успешную интеграцию выпускников образовательных учреждений (ОУ) в современный социум, поэтому опора на социальную синергетику при проектировании педагогических систем разного уровня получает все более широкое распространение и становится признанной в педагогической научной среде методологической основой исследований (В.А. Игнатова, Т.М. Давыденко, С.В. Кривых, М.Т. Громкова, О.Н. Козлова, А.Д. Урсул, Т.И. Шамова и др.). Поскольку цель образования – саморазвитие личности и ее эффектив-

ная интеграция в самоорганизующийся социум, то критерием эффективности педагогической деятельности следует считать способность выпускника ОУ к самоорганизации в меняющихся условиях социальной жизни.

Педагогические проблемы носят комплексный, междисциплинарный характер, системное рассмотрение проблем педагогического взаимодействия требует интеграции философии, психологии, социологии, этики, экологии, медицины и других наук о человеке и основой этой интеграции может выступать системно-синергетический подход. Педагогическая методология (В.И. Загвязинский) – это учение об исходных, ключевых положениях, структуре, функциях и методах научно-педагогического исследования. Т. Кун ввел в науку понятие «парадигма» как систему научных достижений (теорий, принципов и методов), лежащих в основе развития науки и практики. К образовательным парадигмам Н.В. Бордовская относит знаниевую, культурологическую, технократическую, гуманистическую, педагогическую, детоцентристскую, личностно ориентированную, социетарную, антропоцентристскую, культурно-ценностную, академическую, профессиональную [1]. Подходы к познанию и исследованию педагогических процессов и явлений отражают совокупность приёмов отношения к исследуемому педагогическому объекту как к системе – системный подход; как к деятельности – деятельностный; как к личности – личностно ориентированный и т. д. Синергетический подход предполагает рассмотрение педагогических систем и составляющих их элементов как самоорганизующихся биосоциальных систем, которые стремятся к максимальной устойчивости по отношению к возможным воздействиям окружающей среды.

Международная конференция по охране окружающей среды, проведенная на уровне глав государств в Рио-де-Жанейро в 1992 г., определила стратегическую цель – устойчивое развитие человечества и образование как одно из приоритетных средств достижения этой цели. Интеграция общечеловеческих глобальных социальных целей – устойчивое развитие, процветание и стремление избежать глобального катаклизма (или «конца света»), удовлетворение индивидуальных потребностей личности в самоактуализации и реализации творческого потенциала, в познании и понимании, в признании, принадлежности, любви, безопасности (А. Маслоу), биологическом и духовном самосохранении аккумулируется в целях образования, направленных на поддержание баланса между личными, индивидуальными и общественными, социальными интересами.

В педагогической науке и практике все чаще используется полипарадигмальный подход (И.А. Колесникова), позволяющий осуществить целостное рассмотрение изучаемых процессов и явлений,

материализуя принцип единства интеграции и дифференциации (А.П. Беляева, В.П. Бранский, С.Д. Пожарский), связанный с объединением при решении психолого-педагогических проблем различных парадигм и подходов, вычленением и обоснованием новых, например – валеологическая парадигма образования. Суть валеологической парадигмы заключается в необходимости анализа компонентов всех видов педагогической деятельности с позиции их влияния на здоровье: учащихся, педагогов, общества.

Полипарадигмальный подход отражает единство и взаимосвязь противоположных явлений и направлений развития, принципы единства интеграции и дифференциации, единство содержательной и процессуальной сторон, единство ориентации на внутреннее и внешнее по отношению к системе, на коэволюцию социальных и биологических систем, взаимосвязь процессов: синтеза и распада, иерархизации и диеархизации, упрощения и усложнения. Синергетический подход направлен на качественное углубление полипарадигмального подхода, поиск оптимального «коридора» балансирования педагогических систем и сохранения динамического равновесия между дуальными парами, парадигмами: экологическая – антропоцентрическая, академическая – профессиональная, личностно ориентированная – социетарная, педоцентристская – детоцентристская, знаниевая – культурологическая и т. д.

Синергетический подход, раскрывающий закономерности развития биосоциальных систем, получает широкое распространение в образовании. К основным направлениям применения синергетических знаний в педагогике можно отнести:

- использование синергетических закономерностей при конструировании различных педагогических систем (управленческих, дидактических, воспитательных, методических и т. д.);
- прогнозирование развития образовательных систем;
- поиск механизмов «мягкого управления» учебно-воспитательным процессом;
- формирование методологической компетентности педагога и учащегося;
- рассмотрение человека как космобиопсихосоциального существа и построение модели педагога, управленца (руководителя ОУ) и выпускника с синергетических позиций;
- построение обобщенной картины мира как социоприродной среды на основе интеграции естественно-научного и гуманитарного знания и синергетического анализа общих закономерностей развития;
- включение в содержание образования синергетических знаний, например в элективные курсы по философии наук (физика, химия, экология, история и др.)

Синергетический подход использует методологию современных педагогических исследований; способствует качественно новой реализации полипарадигмального подхода; осуществляет интеграцию естественно-научного и гуманитарного знания; способствует устойчивому развитию педагогических систем и человечества.

Синергетику можно рассматривать как оптимистический способ овладения нелинейной ситуацией (Е.Н. Князева) [10], помогающий в современной ситуации ускоренного и нестабильного развития мира отыскать малые резонансные воздействия, подталкивающие на благоприятный путь развития, поддерживающие самоуправление и самоорганизацию социальных систем разного уровня. Синергетическое мышление есть нелинейное, творческое отношение к миру, открытие возможности сделать себя творимым, отношение к эволюции как к игре, в которой ничего не предопределено, кроме самых общих правил игры; гибкое, открытое, многозначное восприятие мира. Синергетическое мышление вселяет веру, надежду в человека на способность выйти из кризиса (личного, общественного), помогает в преодолении страха и принятия риска, способствует становлению «самости», «состоятельности» через осознание, самосовершенствование и ответственность за себя, своих близких, свой народ, сохранение жизни на Земле.

Общие признаки педагогических систем с позиций системно-синергетического подхода:

- открытость;
- нелинейность (стохастичности);
- стремление к гармоничности, целостности;
- наличие системообразующей цели, идеала, обобщённой модели выпускника;
- способность к самоорганизации и расширению социальных связей и функций;
- наличие структуры, включающей все элементы деятельности (мотив – потребность – цель – содержание – операции – отношения – результат – рефлексия), реализующей функции управления, обучения, воспитания, развития, адаптации, социализации и интеграции в социум;
- гуманистический характер отношений между элементами системы с учётом принципа комплиментарности (взаимодополнительности) и синергетичности в достижении общезначимого идеала;
- ориентация на механизмы «мягкого» управления, и рефлексии, обеспечивающие устойчивое развитие ОУ и участников педагогического процесса;
- возможность системы шире и богаче, чем суммы составляющих её элементов;

- стремление к максимальной устойчивости по отношению к факторам внешней среды;

- сознательное чередование процессов интеграции и дифференциации, упрощения и усложнения, иерархизации и деиерархизации как осознанное стремление к прогрессу, т. е. динамическая иерархичность;

- амплитуда «колебаний» внутри системы определяется протым и странной аттрактором;

- воздействие друг на друга элементов системы и на самих себя;

- связь со средой и другими системами.

Идея саморазвития – акмеологическая идея, акмеология изучает пути достижения совершенства в различных областях человеческой деятельности, в том числе в образовании, профессионализме, духовном развитии и т. д. В.П. Бранский и С.Д. Пожарский обосновывают новое направление науки – синергетическую акмеологию, предметом которой предлагают рассматривать закономерности достижения произвольной социальной системой максимального совершенства путём самоорганизации во всех видах деятельности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.)

Рекомендации по достижению индивидуального акме в русле синергетической карьерологии [2, с. 167] состоят в следующем:

- зрелый человек со сложившимся мировоззрением должен связать свой профессиональный и социальный рост с определенным ценностным ориентиром, выработать для себя индивидуальный идеал, определяющий стратегию его жизни в целом;

- этот идеал должен соответствовать его индивидуальному творческому потенциалу;

- этот идеал следует привести в соответствие и с общезначимым (социальным) идеалом;

- из социальных идеалов надо выбрать интегративный (синтетический) идеал, которому принадлежит будущее;

- на смену идеологической вере в ходе достижения акме приходит идеологическое сомнение, возникает потребность в выработке нового идеала или воспитании новой творческой личности.

Синергетическая акмеология показывает, что движение к полному профессиональному и социальному акме предполагает осуществление «духовной карьеры» как с учетом религиозных, так и светских идеалов.

Требования к педагогическим системам с позиций синергетической акмеологии:

- включение в модель выпускника способностей к самоорганизации, самообразованию, самовоспитанию, самовыражению, самоутверждению, саморазвитию и духовному росту;

- ориентация на механизмы управления, поддерживающие активность, оптимизм, самостоятельность, способность к формированию и отстаиванию гуманистических идеалов в духовной и материальной сферах;

- интеграция в педагогическом процессе личностно ориентированного и социетарного подхода, обеспечение баланса индивидуальных интересов и социальных;

- развитие позитивного прогностического мышления педагогов и учащихся;

- организация синергетного взаимодействия внутри образовательной среды и с социумом.

Синергетические идеи активно внедряются в педагогическую науку и практику на различных уровнях: моделирования образовательных систем, управления, функционирования дидактических и воспитательных систем, оценки качества образования: интеграция системно-синергетического и деятельностного подхода к проблеме моделирования педагогических систем требует рассмотрения её как диссипативной структуры, подсистемами которой являются компоненты деятельности, имеющие свою диссипативную организацию.

Системное рассмотрение проблемы качества требует анализа компонентов педагогической системы всех видов педагогической деятельности (проектирование, управление, функционирование, воспитание и обучение, сопровождение, оценивание). Целесообразно осуществить синергетический анализ каждого из компонентов педагогической системы и внести коррективы на всех уровнях: концептуальном, управленческом, функциональном.

Синергетические идеи нашли свое отражение прежде всего при концептуальном моделировании педагогических систем: это концепции опережающего (К.К. Колин) и побуждающего (С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева) обучения, концепция акмеологической (В.Н. Максимова) и адаптивной школы (А. Heschl, Т.И. Шамова, Т.Н. Давыденко), идея «гештальт-образования» (Е.Н. Князева), концепция синергетической среды (А.И. Бочкарев), предложены принципы педагогики самоорганизации (С.В. Кривых). Накопленный педагогический опыт применения и интерпретации синергетического знания позволяет приступить к разработке интегративной концепции синергийной школы.

Ускоряющийся темп социального развития усложняет решение задач социализации и интеграции выпускников ОУ в социум. Быстро меняющиеся «правила игры» требуют отхода от «рецептурной» педагогики и особенно от «рецептурного» воспитания и перехода на опережающее образование. В содержание опережающего образования необходимо включить моделирование вариантов будущего на основе позитивного гуманистического подхода, усвоение самых об-

щих «правил игры» в сочетании с развитием нелинейного, творческого отношения к себе и миру. Синергетически мыслящий человек, по мнению Е.Н. Князевой, это *Nomo ludens*, «человек играющий» с развитым игровым сознанием, гибким, нежестким, открытым, многозначным, владеющий «стимулирующим действием».

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
3. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. – СПб.: Политехника, 2001. – 159 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московск. психол.-социальный ин-т: Флинта, 1999. – 432 с.
5. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
6. Касти Дж. Большие системы. Связность, сложность и катастрофы / пер.с англ. – М.: Мир, 1982. – 216 с.
7. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования: книга для педагога. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 99 с.
8. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
9. Синергетика и учебный процесс. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – С. 125.
10. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
11. Шапиро С.И. От алгоритмов к суждениям. – М.: Сов. радио, 1973.
12. Хакен Г. Основные понятия синергетики. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 28–55.

УДК 371.261:159.072:004
ББК 74.582.02

А. В. Голанова, Е. И. Голикова

Отбор содержания курса «Современные средства оценивания результатов обучения»

В данной статье рассматриваются вопросы отбора содержания курса «Современные средства оценивания результатов обучения», сформулированы принципы отбора содержания. Результатом отбора содержания обучения стал тематический план курса.

In this article are examined questions of the selection of the content of course «Contemporary means of the evaluation of the results of instruction», the principles of the selection of the content are formulated. The subject plan of course became the result of the selection of the content of instruction.

Ключевые слова: тест, тестовое задание, формы тестовых заданий, теория тестов, компьютерное тестирование, содержание обучения, отбор содержания.

Key words: test, test task, forms of the test tasks, theory of the tests, computer testing, the content of the instruction, selection of the content.

В соответствии со стандартами высшего профессионального образования второго поколения в педагогических университетах и институтах введена новая дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения». Она ставит цели: ознакомить студентов с современными средствами оценки результатов обучения, методологическими и теоретическими основами тестового контроля; сформировать у них представления о тесте как о системе заданий, удовлетворяющей определенным требованиям; обучить их построению тестов, проведению тестирования и оцениванию его результатов.

Это связано с тем, что современный этап общественного развития характеризуется новыми требованиями, предъявляемыми к среднему и высшему образованию, условиям организации и формам контроля результатов образовательного процесса.

Процесс информатизации всех сторон жизнедеятельности общества приводит к необходимости совершенствования образовательных технологий, которые в настоящее время характеризуются переходом от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, от ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий; от внешней мотивации учения к внутренней нравственно волевой регуляции.

Потребность современного общества в качественном образовании невозможна без объективного контроля знаний обучаемых. В этих условиях одной из важнейших задач педагогического процесса является обеспечение некоторого эталонного уровня знаний, умений и навыков обучаемого по конкретному предмету.

При этом критериями оптимальности достижения эталонного уровня знаний, умений и навыков могут служить качество усвоения учащимися учебного материала, а также временные затраты на его проведение. Именно поэтому широкое распространение получает такая форма организации и контроля результатов обучения, как педагогический тест. Использование тестов в процессе обучения предполагает наличие у преподавателей определенной совокупности знаний и умений, связанных с разработкой системы тестов и тестовых заданий, проведением тестирования, обработкой и анализом результатов тестирования.

С введением новой дисциплины перед преподавателями возникла проблема отбора содержания обучения этой дисциплине. Содержание обучения понимается как педагогически обоснованная, логически упорядоченная и текстуально зафиксированная в учебных программах научная информация о материале, подлежащем изучению, представленная в свернутом виде и определяющая содержание деятельности учащихся для достижения целей обучения [2].

Обратим внимание на то, что при изучении этой дисциплины приоритетной задачей является знакомство обучаемых с технологией построения тестов, проведения тестирования и оценивания его результатов. При этом в результате изучения курса обучаемые должны знать:

- смысл основных понятий;
- дидактические функции педагогических тестов;
- основные виды и формы тестовых заданий и тестов;
- основные этапы построения теста;
- основные критерии оценки качества теста;
- знать основные положения классической и статистической теории тестов.

Обучаемые должны *уметь*:

- отличать тестовые задания от нетестовых, псевдотестовых и заданий в тестовой форме;
- построить тест по своей предметной области;
- конструировать ответы к тестовым заданиям;
- вычислять основные критерии оценки качества теста и тестовых заданий.

Обучаемые должны иметь представление об истории развития педагогических тестов и тестового контроля.

Приведем принципы отбора содержания и организации учебного материала курса.

1. Предлагаемое содержание должно в дальнейшем позволить обучаемым не только самостоятельно организовать процесс тестирования, но и разработать тесты и самостоятельно подготовить участников процесса тестирования.

2. Выбранные темы в первую очередь должны сформировать представление о тестировании как сложном многоэтапном процессе взаимосвязанных этапов (*системный подход*).

3. С другой стороны, обучаемые должны ознакомиться с моделями деятельности, которые позволяют им эффективно организовать процесс тестирования и разработки теста. Источником таких моделей стала деятельность разработчика теста (*деятельностный подход*), а сами модели легли в основу заданий для обучаемых (*принцип моделирования*).

Учитывая все вышесказанное, приведем примерный тематический план курса.

Тема 1. История развития педагогических тестов и тестового контроля

Возникновение тестирования. Деление тестов на педагогические и психологические. Первые педагогические тесты. Современное развитие тестологии в Европе, Японии, Канаде, США. Современная теория тестов. История ее создания.

Развитие тестирования в России. Начало развития тестирования в рамках педологии. Период игнорирования тестов. Использование тестов в 70-е годы XX века. Современные центры тестирования.

Тема 2. Применение тестов в педагогике. Дидактические функции педагогических тестов. Трудности, возникающие при внедрении тестовых методик

Тема 3. Основные понятия теории тестов

Педагогический контроль, предмет и объект контроля. Принципы педагогического контроля. Понятийный аппарат тестологии. Понятие педагогического теста. Тестовое задание и его структура. Задание в тестовой форме. Требования к заданиям в тестовой форме.

Тема 4. Формы и виды тестовых заданий

Задания открытой, закрытой формы, задания на установление соответствия, на установление правильной последовательности. Принципы композиции заданий. Соотношение формы задания и вида проверяемых знаний, умений, навыков. Принципы отбора содержания тестовых заданий.

Тема 5. Формы и виды тестов

Классификация тестов по различным основаниям. Виды тестов. Формы тестов.

Тема 6. Построение тестов

Технология построения тестов. Разработка сопроводительной документации и инструкций к тесту. Методологические основы построения тестов.

Тема 7. Оценка качества теста

Понятие «трудность теста». Валидность теста. Виды валидности. Надежность теста. Методы определения надежности. Зависимость видов и форм тестов от специфики учебной дисциплины.

Тема 8. Оценка качества тестовых заданий

Трудность заданий теста. Дискриминационная способность заданий теста.

Тема 9. Компьютерное тестирование. Анализ систем компьютерного тестирования

Компьютерное тестирование. Его достоинства и недостатки. Адаптивное компьютерное тестирование. Системы компьютерного тестирования. Основные требования. Анализ систем компьютерного тестирования.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М., 1989.
2. Гершунский Б.С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах. – М., 1980. – 144 с.
3. Майоров А.Н. Рекомендации по составлению тестовых заданий для учителей. – СПб.: КО, 1994. – 16 с.

УДК 378.016:004.9-057.85
ББК 74.58

О. А. Голышева

Вопросы развития профессиональной подготовки выпускников по направлению «Прикладная информатика» на основе компетентностного подхода

В работе рассмотрена проблема развития содержания профессиональной подготовки прикладного информатика на основе компетентностного подхода. Предлагается ввести в учебный процесс дисциплины, раскрывающие содержание этапов профессиональной деятельности в области информатики.

This article is devoted to problem of development content of students in field of applied computer science. It is offered including of additional subjects in field of modeling activity.

Ключевые слова: компетентностный подход, виды профессиональной деятельности, профессиональная подготовка, моделирование, прикладная информатика

Key words: the simulation, the professional preparation, the forms of the professional activity, the competence, the applied computer science.

В современном обществе происходит многократное увеличение информационных потоков, ухудшается экология. Активнее заработали рыночные механизмы, возросла ролевая мобильность, появились новые профессии, произошла демаркация прежних профессий – они стали более интегрированными, менее специальными. Все эти изменения диктуют необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной принимать конструктивные решения в различных жизненных ситуациях.

Для успешной профессиональной деятельности уже недостаточно получить высшее образование и на этом остановиться, возникает потребность постоянно пополнять свои знания. В этих условиях и возникает необходимость изменения парадигмы образования от «образования на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь» [1].

Для решения данной проблемы разрабатываются новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в основу которых положена компетентностная концепция образовательной системы, разработанная под руководством В.Д. Шадрикова.

В отличие от характерной для действующих государственных образовательных стандартов квалификационной модели стандарты нового поколения, основанные на компетентностной модели специалиста, менее жестко привязаны к конкретному объекту или предмету труда. Это позволит обеспечить мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда.

Современная потребность в информатиках-прикладниках, обладающих развитыми компетенциями системных аналитиков и проектировщиков, способных формализовать задачи автоматизации и информатизации прикладных процессов в различных предметных областях и участвовать в процессе создания и использования информационных систем на всех стадиях жизненного цикла, диктуется рынком труда.

Проекты ФГОС третьего поколения подготовки в области прикладной информатики отражают ее специфику и ориентированы на формирование профессиональных (специальных) компетенций выпускника с учетом этих особенностей.

Если проанализировать задачи, стоящие перед выпускником, и виды деятельности, которыми он должен владеть, можно сделать вывод, что основные специальные компетенции прикладного информатика определяются умением осуществлять деятельность в соответствии со следующей совокупностью этапов: «объект → модель → алгоритм → программа → ЭВМ → анализ результатов → управление объектом». Данная совокупность этапов отражает суть содержания профессиональной деятельности прикладного информатика, имеющее название *моделирование*.

Наиболее актуальным на сегодняшний день является один из видов математического моделирования – имитационное моделирование. Оно позволяет решать задачи исключительной сложности: исследуемая система может содержать элементы непрерывного и дискретного действия, быть подверженной влиянию многочисленных случайных факторов сложной природы, описываться сложными соотношениями и т. д.

Предметом имитационного моделирования могут быть: экономическая деятельность коммерческой фирмы или банка, промышленное предприятие, информационно-вычислительная сеть, технологический процесс, процессы инфляции, анализ инвестиционных проектов и любая сложная система, любой реальный объект или процесс.

Проектирование и исследование таких систем не может быть выполнено на основе аналитических моделей и требует применения методологии имитационного моделирования.

Поскольку данные задачи имеют непосредственное отношение к основной деятельности будущего выпускника, проведем анализ существующих стандартов подготовки в области прикладной информатики.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 351400 Прикладная информатика (квалификация информатик) был утвержден 14 марта 2000 г.

В 2004 г. были разработаны временные требования к минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров и магистров по направлению прикладная информатика, а 27 декабря 2005 г. был утвержден Государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 080800 Прикладная информатика для бакалавров и магистров.

Проведя анализ данных стандартов, в частности, их компоненты в области моделирования, можно установить их полную идентичность как по квалификационным требованиям, так и по требованиям к профессиональной подготовленности.

Большим недостатком существующего стандарта подготовки специалиста по специальности 351400 Прикладная информатика (по областям), является, по нашему мнению, отсутствие отдельной учебной дисциплины, связанной с моделированием и использованием математических методов. Если рассматривать данный стандарт с областью применения – экономика, то в общепрофессиональный блок в рамках дисциплин области применения включена дисциплина «Имитационное моделирование экономических процессов». Рамки данной дисциплины не позволяют рассмотреть общие вопросы, связанные с моделированием и использованием математических методов. Может показаться, что данное содержание может быть раскрыто в рамках учебной дисциплины «Математическая экономика», присутствующей в этом же разделе, но эта дисциплина ориентирована на системное изучение экономики с помощью математических моделей макро- и микроуровней, а также в разрезе важнейших функциональных подсистем экономики (производственной и финансово-кредитной).

В стандарте бакалавра по направлению подготовки прикладная информатика, принятом в 2005 г., наряду с дисциплиной «Имитационное моделирование» появляется дисциплина «Прикладные методы оптимизации», которая восполняет этот пробел и по итогам которой можно говорить о существовании границ возможностей «классических» математических методов в различных предметных областях.

В настоящее время идет разработка ФГОС третьего поколения по направлению подготовки прикладная информатика, с проектами которых можно ознакомиться на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации и Учебно-методического объединения Московского института экономики, статистики и информатики. Согласно данным проектам структура основной образовательной программы (ООП) бакалавра разбита на несколько учебных циклов, каждый из которых имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую учебным заведением.

Более детального рассмотрения требуют математический и естественно-научный цикл, а также профессиональный цикл дисциплин.

По сравнению с действующим стандартом подготовки бакалавров по направлению прикладная информатика, принятым в 2005 г., из перечня дисциплин для разработки примерных программ были исключены дисциплины, связанные с математическими методами поддержки принятия решений. Данные дисциплины были включены в программу магистерской подготовки. В то же время стандартом предусматривается формирование профессиональных компетенций, значительная часть которых имеет непосредственное отношение к реализации профессиональной деятельности, называемой *моделирование*. Специалист по моделированию использует основные законы естественно-научных дисциплин в профессиональной деятельности, применяет методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ПК-3); способен ставить и решать прикладные задачи с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-6), моделировать прикладные информационные процессы и ставить задачу по их автоматизации (ПК-13), анализировать прикладную область на концептуальном, логическом, математическом, алгоритмическом и физическом уровнях (ПК-24); использовать методы классического математического анализа и исследовать операции для постановки и решения прикладных задач (ПК-27), моделировать данные, знания, прикладные информационные процессы, информационные системы на основе системного анализа и математических методов (ПК-28) [2].

Формирование перечисленных компетенций в рамках подготовки бакалавра по направлению прикладная информатика практически невозможно. Это связано с отсутствием должного набора учебных дисциплин, имеющих отношение к математическим методам поддержки принятия решений и моделированию. Содержание подобных дисциплин непосредственно связано с задачами будущей профессиональной деятельности прикладного информатика. Данные учебные дисциплины должны изучаться как в рамках подготовки бакалавра по направлению прикладная информатика, так и в рамках подготовки магистра. Отличие лишь в глубине изучения процессов и сложности используемых методов поддержки принятия решений.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестн. образования: сб. приказов и инструкций Министерства образования России. – М., 2002. – № 6.

2. Проекты федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Прикладная информатика» (бакалавриат, магистратура).

УДК 004.912

ББК 32.81

С. Д. Бороненко, О. Ю. Ильяшенко

Сравнительная оценка технологий обработки текстовой информации

В статье предложен подход к сравнительной оценке технологий обработки текстовой информации. Описаны три варианта технологий обработки текстовой информации средствами текстового процессора. Предложены критерии оценки эффективности рассматриваемых технологий, аналитические выражения и графики, позволяющие оценить трудоемкость использования указанных технологий.

In article the approach to a comparative estimation of technologies of processing of the text information is offered. Three variants of technologies of processing of the text information are described by word-processor means. Criteria of an estimation of efficiency of considered technologies are offered. Analytical expressions and the schedules are offered, allowing to estimate labour input of use of the specified technologies.

Ключевые слова: технология, сравнительная оценка трёх технологий форматирования документов, эффективность технологий форматирования документов, простые по формату документы, сложные по формату документы.

Key words: technology, comparative estimation of three technologies of formatting of documents, efficiency of technologies of formatting of documents, simple documents on a format, difficult documents on a format.

Компьютерные информационные технологии в документоведении и документационном обеспечении управления включают в себя методы, приемы, последовательность операций и процедур, связанных с использованием компьютеров и программного обеспечения в документообороте предприятия [1, с. 99].

Вопрос оценки трудоёмкости технологий чрезвычайно важен в любой области человеческой деятельности. Одновременно данный вопрос является чрезвычайно сложным, поскольку охватывает оценку всех составляющих понятия «технология». Одно из классических определений этого понятия гласит: технология (греч. *Techne* – искусство + *Logos* – учение) включает в себя методы,

приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами. Поэтому оценка технологий должна учитывать следующие компоненты:

- особенности и ограничения, накладываемые инструментарием;
- специфику, сложность производимого продукта;
- массовость (тираж) производимого продукта и др.

Для решения задачи оценки необходимо выбрать показатели, позволяющие численно характеризовать различные технологии. В данном случае универсальным показателем могла быть стоимость или время, затрачиваемое на производство информационного продукта, однако подобные оценки технологий чрезвычайно трудно осуществить. Также отметим, что в сфере компьютерных технологий многообразие видов информации, программного обеспечения (инструментальных средств) столь велико, что не представляется возможным изначально выработать некий универсальный подход к выбору показателя оценки технологий.

Ограничим область исследования технологиями обработки текстовой информации на основе использования тестовых редакторов (фактически единственным используемым редактором является MS Word), остающимися довольно актуальными в деятельности учреждений любого профиля. Кроме этого, из всех манипуляций текстовой информацией, осуществляемых разными специалистами учреждения, ограничимся исследованием эффективности технологий форматирования документов.

Таким образом, в оценке технологий мы используем следующие ограничения:

- ограничения инструментария – соответствуют ограничениям (возможностям) MS Word при форматировании текстовой информации;
- специфика, сложность продукта – это простейшие по набору форматов абзацев или реквизитов документы (не более 10-ти реквизитов или типов форматов);
- массовость, тираж продукта – несколько сотен документов.

Форматирование – это процесс создания должного формата документа, основу которого образует схема расположения основных реквизитов и, соответственно, форматы самих реквизитов [1, с. 60–61; 2, с. 44–57]. Несмотря на то, что не существует какого-либо научно обоснованного подхода к определению конкретных технологий в предлагаемой области, из опыта практического использования MS Word можно предложить следующие технологии форматирования текстовой информации.

1. Традиционная технология (ТТ) форматирования. Характеризуется тем, что при форматировании текстов используются возмож-

ности визуализации команд форматирования шрифтовой, абзацной и другой составляющих формата текста. При необходимости маркируются части текста, используются визуализированные команды изменения параметров первой строки абзаца, позиций табуляции и др. При работе с документами небольшой сложности формата это наиболее распространённая технология.

2. Форматирование на основе стилей (ФС). Характеризуется тем, что к каждому абзацу текста должным образом выбирается и применяется стиль, в котором варьируются параметры всех составляющих: шрифтовой, абзацной и др. В данной технологии используется важнейший принцип работы в MS Word – абсолютная необходимость выбора и использования для всех без исключения абзацев текста конкретного и единственного стиля форматирования. В MS Word каждый стиль форматирования фактически является контейнером, содержащим абсолютно все параметры форматирования, реализуемые текстовым редактором. Более того, одни стили могут основываться на других стилях, в результате реализуется некий принцип связности стилей с целью синхронного изменения параметров форматирования. С одной стороны, в некоторых случаях это повышает эффективность технологии форматирования текстовой информации, а с другой – увеличивает трудоёмкость настройки взаимосвязанных стилей.

3. Форматирование на основе шаблонов (ФС). Шаблоны в MS Word являются важнейшей частью инструментария, формально любые файлы создаются исключительно на основе шаблонов. Шаблон может содержать текстовую основу документов, а также стили, в том числе созданные пользователем, обеспечивающие форматирование всего перечня абзацев-реквизитов, создаваемых на их основе документов [1, с. 100–103].

На первом этапе исследования в качестве образца документа был выбран простейший по формату документ, содержащий четыре абзаца-реквизита: Адресат, Название, Текст и Подпись. В качестве единицы оценки затрат на форматирование была выбрана условная команда (УК), объединяющая все манипуляции пользователя, направленные на изменение одного из параметров формата абзаца:

- выключка (Вк) абзаца;
- первая строка (ПС) абзаца;
- левый отступ (ЛО);
- правый отступ (ПО);
- межстрочный интервал (МИ);
- интервал перед (ИП) абзацем;
- интервал после (ИС) абзаца;
- табуляция (Т).

В эксперименте по оценке трудозатрат использовалось восемь вариантов форматов документов, участвовали в течение нескольких

лет студенты-документоведы ЛГУ им. А. С. Пушкина. Всего было произведено около 5000 оценок, которые фиксировались в таблицы следующей структуры:

№п/п	Наименование абзаца-документа	Абзацные параметры							Т		Всего команд в абзаце	Всего абзацев, шт.	Всего УК, шт.
		Вк	ПС см	ЛО см	ПО см	МИ пт	ИП пт	ИС пт	1 см	2 см			
1	Адресат	←	0	7	0	2	0	0	-	-	2	1	2
2	Название	↔	0	0	0	2	48	48	-	-	4	1	4
3	Текст	←	1,5	0	0	2	0	0	-	-	2	1	2
4	Подпись	←	0	0	0	2	0	0	-	7	1	1	1
Итого											4	9	
Затрачено (всего), мин												5	

В таблице заштрихованы ячейки, соответствующие УК при использовании традиционной технологии форматирования. На интуитивном уровне понятно, что затраты Y при использовании ТТ-технологии характеризуются следующим аналитическим выражением:

$$Y_{\text{ТТ}} = A \times K \times x,$$

где x – число документов;

A – число абзацев в документе;

K – число условных команд, в среднем выполняемых при форматировании одного абзаца.

Аналогично оценивались трудозатраты для изменения параметров стилей для ФС-технологии с той лишь разницей, что эти затраты учитывались лишь для первого форматированного документа. Для других документов, сохраняемых в текущем файле, достаточно применить лишь одну команду на один абзац – команду выбора сконфигурированного ранее стиля. Затраты Y при использовании ФС-технологии характеризуются следующим аналитическим выражением:

$$Y_{\text{ФС}} = C \times K_C + A \times x,$$

где x – число документов;

A – число абзацев в документе;

C – число стилей абзацев;

K_C – число условных команд, в среднем выполняемых при конфигурировании одного стиля.

При использовании ФШ-технологий мы должны учесть единовременные затраты на создание текстовой основы шаблона, а также конфигурирование стилей. В дальнейшем эти затраты быстро окупаются, поскольку для каждого нового документа не требуется выполнять операции форматирования, и при оценке трудозатрат мы

можем учитывать единственную манипуляцию пользователя – команду «Создать документ (выбрать шаблон)». Затраты на ФШ-технология описываются следующим аналитическим выражением:

$$Y_{\text{ФШ}} = \text{Ш} + C \times K_C + x,$$

где x – число документов;

Ш – затраты на создание текстовой основы шаблона;

C – число стилей абзацев;

K_C – число условных команд, в среднем выполняемых при конфигурировании одного стиля.

Сравнительная эффективность трёх технологий для форматирования простых по формату документов показана на рис. 1. Из рис. 1 видно, что при форматировании простых документов, во-первых, ТТ-технологии эффективны лишь при очень небольшом числе документов – до 5–10 шт., во-вторых, в пределах нескольких десятков документов эффективны ФС-технологии, наконец, в-третьих, при большом числе документов вне конкуренции ФШ-технологии.

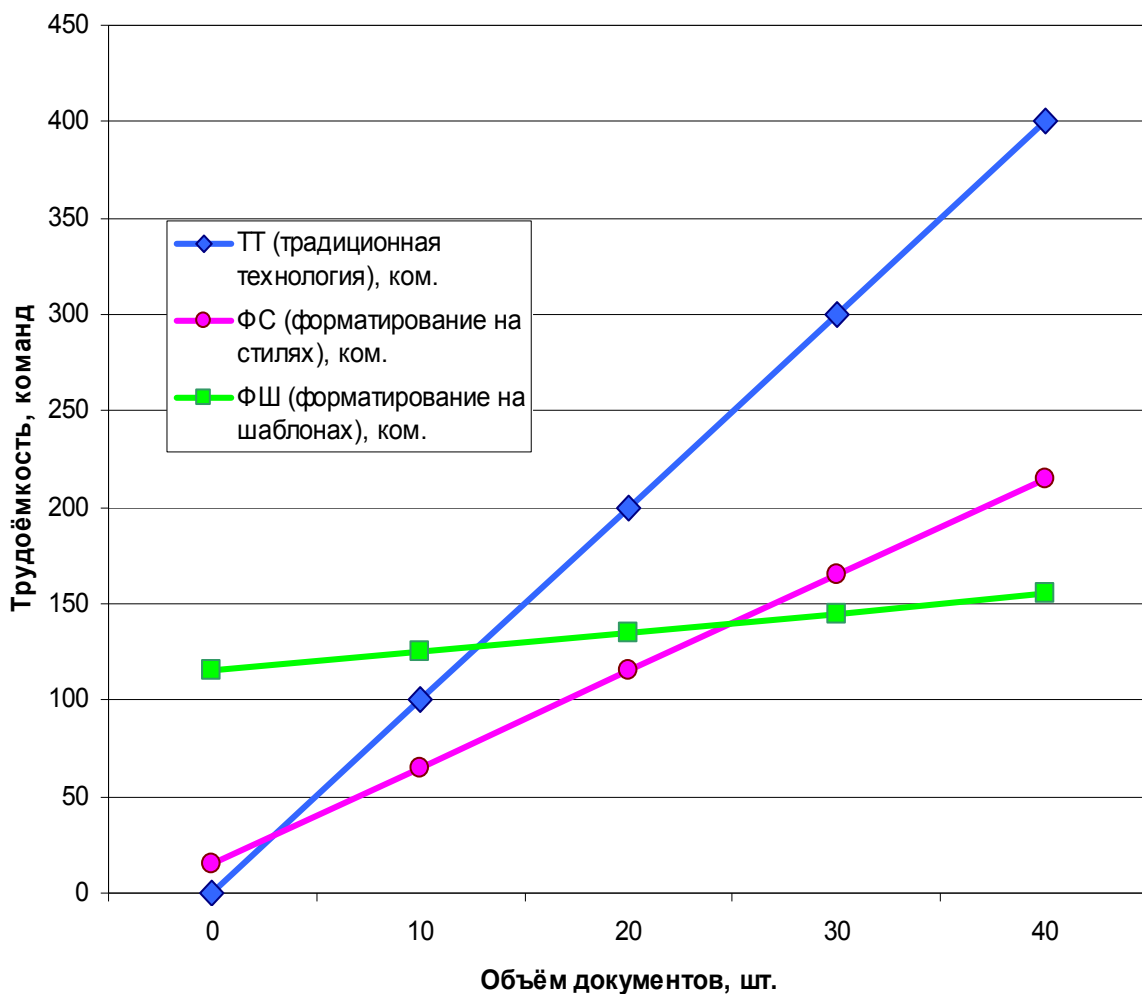


Рис. 1. Сравнительная эффективность технологий форматирования простых по формату документов

Несколько иначе выглядит график сравнительной оценки трёх технологий форматирования текстовой информации, если документ содержит сложные по формату абзацы, например, иерархически связанные нумерованные абзацы (рис. 2). В этом случае параметр K_C – число условных команд, в среднем выполняемых при конфигурировании одного стиля, может быть большим. Из рис. 2 видно, что при форматировании сложных по формату документов использование ТТ и ФС-технологий лишено смысла. С учётом того, что в учреждениях, как правило, обрабатывается значительное число документов, для их эффективного форматирования целесообразно иметь шаблоны и использовать ФШ-технологии форматирования.

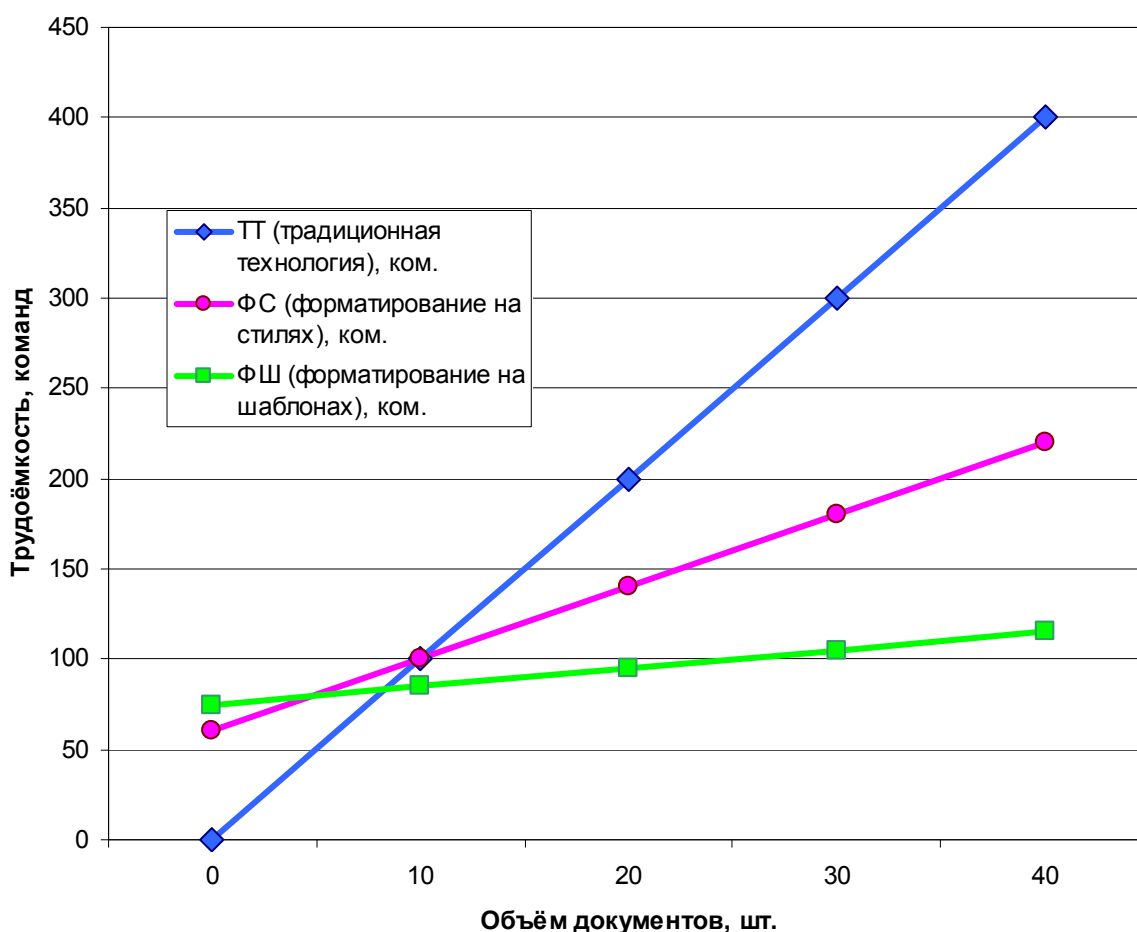


Рис. 2. Сравнительная эффективность технологий форматирования сложных по формату документов

Список литературы

1. Делопроизводство (Организация и технологии документационного обеспечения управления): учеб. для вузов / Кузнецова Т.В., Санкина Л.В., Быкова Т.А. и др.; под ред. Т.В. Кузнецовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 359 с.
2. Спивак В.А. Делопроизводство. – СПб.: Питер, 2002. – 208 с. (Сер. «Учебные пособия»).

Анализ программных пакетов для создания учебных мультимедиасредств

В статье рассмотрены вопросы эффективного использования различных видов программного и аппаратного обеспечения в процессе обучения для создания учебных мультимедиасредств, которые позволяют активизировать деятельность учащихся и повышать познавательный интерес. Автором проведен анализ различных программных средств, описаны их функциональные возможности.

The article is devoted to the problems of effective using different kinds of software and hardware in educational process of creation study multimedia, which raise informative interest of pupils.

Ключевые слова: мультимедиасредство обучения, программные продукты, аппаратное обеспечение, интерактивная доска, флипчарт, презентация.

Key words: multimedia, tutorial, software packages, hardware, interactive board, flipchart, presentation.

Систематические исследования в области применения информационных технологий в образовании ведутся более 45 лет. Система образования всегда была наиболее отзывчива к внедрению в учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения. В учебных целях успешно применяются различные программные комплексы как относительно доступные, так и сложные, подчас узкоспециализированные [4, с. 7]. Особое место в ряду современных программных продуктов занимают программы, предназначенные для создания учебных мультимедиасредств.

Существует множество пакетов для создания мультимедийных продуктов учебного назначения, которые постоянно обновляются и усовершенствуются. В связи с этим перед педагогом возникает несколько проблем. Первая – выбор программного обеспечения для создания нового мультимедиасредства, вторая – перенос готового содержания мультимедиасредства для реализации в новом более совершенном программном продукте.

Чтобы решить эти проблемы, учителю необходимо хорошо ориентироваться в многообразии пакетов для создания мультимедиапродуктов.

Остановимся на характеристике ряда программ, с помощью которых можно подготовить мультимедиа средство учебного назначения.

Microsoft PowerPoint – это продукт фирмы Microsoft, инструмент подготовки и демонстрации презентаций в виде слайд-шоу, позволяющий четко структурировать, хорошо иллюстрировать и профессионально представлять учебный материал. Став частью интегрированного пакета Microsoft Office, этот модуль получил сегодня очень широкое распространение.

Поскольку PowerPoint может работать с презентацией, содержащей значительное количество слайдов, он должен обеспечивать разные режимы их просмотра, уметь показывать презентацию в различных видах [4, с. 23]. Поэтому наряду с обычным режимом просмотра отдельного слайда, называемым Видом слайдов (Slide View), в PowerPoint поддерживаются и другие режимы: Вид структуры (Outline View), Вид сортировщика слайдов (Slide Sorter View), и режим Демонстрация (Slide Show). Каждый режим позволяет работать с определенным элементом данной презентации, и изменения, вносимые одним режимом, отражаются также и в других видах.

Работа с текстом в данной программе представляет собой упрощенный вариант работы в Ms Word. PowerPoint легко интегрирует ранее созданные текст, графики, числовые данные и диаграммы в презентацию [4, с. 12]. С помощью встроенного механизма объектного связывания и внедрения (OLE) вы можете редактировать импортированный объект, не выходя из PowerPoint. При этом в вашем распоряжении находятся все средства соответствующего приложения-источника. Программа предоставляет следующие возможности форматирования текстовых элементов:

- символа: изменение гарнитуры, кегля, цвета шрифта и фона, применение нумерованного и маркированного списков с различными типами маркеров;
- абзаца: применение эффектов, выравнивание (положение) на странице, интервалы абзаца.

Возможности работы с графическими, звуковыми и видеообъектами в данной программе весьма ограничены. Пользователь имеет возможность внедрения (импорта) готовых растровых, векторных изображений, звуковых и видеообъектов на слайд. При установке дополнительного плагина появляется возможность записи звука.

Для объединения элементов мультимедиа в единый проект, используются различные типы гиперссылок и элементы управления презентацией.

В данном пакете также представлена библиотека шаблонов, включающая заранее установленные анимационные эффекты для отдельных частей слайдов.

В Microsoft PowerPoint реализованы новые эффекты анимации, обогащающие презентации неожиданными и впечатляющими вариантами воспроизведения отдельных элементов каждого слайда. Также в программе предусмотрен и механизм фоновой проверки орфографии. Начиная с версии 2000 имеется полная интеграция с Internet Explorer.

Обладая такой возможностью, как интерактивность, компьютерные презентации позволяют эффективно адаптироваться под особенности обучающихся.

Работа по созданию и редактированию мультимедиасредств в среде PowerPoint происходит в файле формата *.ppt. Программа также позволяет сохранять готовый файл в следующие форматы: *.pps, *.html; *.gif; *.jpg; *.tif; *.mht; *.rtf.

Flash MX — это интегрированная среда для создания интерактивной векторной анимации, использующейся при создании Web-сайтов и презентаций [2, с.3].

Своим происхождением программа Flash обязана ранней программе векторной графики под названием FutureSplash. Компания Macromedia приобрела программу FutureSplash в 1997 г., изменив ее название на Flash [1, с. 12]. С тех пор каждая выпускаемая версия Flash становится все более универсальным средством дизайна и разработки мультимедиасредств, использующихся в различных сферах деятельности. В 2006 г. была выкуплена фирмой Adobe. Программа Flash MX позволяет создавать анимации трех типов:

- пошаговая – анимация, содержимое каждого кадра которой формирует разработчик;

- кадрированная анимация (tweening animation), которая в свою очередь делится на анимацию формы анимацию движения. Для создания данного типа анимации пользователю необходимо задать начальное и конечное состояние анимированного объекта, а промежуточные фазы формируются программой.

- запрограммированная – наиболее сложный тип анимации для освоения пользователями, не владеющими основами объектно-ориентированного программирования, в связи с этим данный вид анимации в диссертационном исследовании рассмотрен не будет.

Данное приложение обладает большими возможностями работы с текстом. Текст вводится, содержится и обрабатывается в так называемом «*текстовом блоке*».

Программа предоставляет следующие возможности форматирования текстовых блоков:

- символа: изменение гарнитуры, кегля, цвета шрифта и фона;
- абзаца: применение нумерованного и маркированного списков, с различными типами маркеров, применение эффектов, выравнивание (положение) на странице, интервалы абзаца.

Текстовые блоки могут быть трех типов: *Static Text*, *Input Text*, *Dynamic Text*.

Анализируемый нами пакет Flash MX содержит векторный графический редактор.

Для интегрирования в мультимедиа средства, создаваемого с помощью пакета Flash, используются звуковые файлы, записанные в форматах *.WAV и *.MP3, при этом звуковые объекты становятся библиотечными образцами. Отметим, что в стандартной поставке Flash MX имеет набор вспомогательных звуков, которые также можно использовать при создании учебных мультимедиа средств. В программе предусмотрен редактор звука, позволяющий применять эффекты к внедренным звуковым объектам и выбирать варианты синхронизации анимации и звука. Для объединения элементов мультимедиа в единый проект используются различные типы гиперссылок и элементы управления анимацией.

Вся работа по созданию мультимедиа средств в среде Flash происходит путем редактирования файла в формате *.fla. Перед распространением законченный продукт должен пройти процесс компиляции в коды программы проигрывателя. При этом компилятором создается новый файл с расширением *.swf. Программа также позволяет экспортировать файл *.fla в следующие форматы: *.html; *.gif; *.jpg; *.png; *.exe; *.mov.

Программное обеспечение для интерактивных досок фирмы Promethean

Интерактивная доска – это устройство, позволяющее преподавателю, лектору или докладчику объединить два различных инструмента: экран для отображения информации и обычную маркерную доску. На сегодняшний день лидерами в области интерактивных досок отечественного рынка новых средств обучения являются следующие компании-производители: Hitachi, InterWrite, Promethean [10, с.42]. Программное обеспечение для досок перечисленных фирм практически идентично, в связи с этим остановимся только на одном из них программном обеспечении фирмы Promethean.

Программное обеспечение *ACTIVstudio* создано специально для проведения презентаций и использования интерактивной доски в учебном процессе. Оно было разработано для использования с системой *ACTIVboard* и пером *ACTIVpen*. *ACTIVstudio* содержит множество функций, которые позволяют создавать и проводить презентации, добавлять в материалы специальные эффекты, выделять ключевые моменты, добавлять пометки и указатели, включающие дополнительную информацию или комментарии для аудитории, а также многие другие возможности.

Основным понятием при работе с данной программой является флипчарт – это рабочая область, где можно создавать и демонст-

рировать материалы [11, с. 63]. ACTIVstudio позволяет добавлять текст на страницы флипчарта. Панель инструментов редактирования и форматирования текста позволяет выполнять следующие действия:

- символа: изменение гарнитуры, кегля, цвета шрифта и фона;
- абзаца: применение нумерованного и маркированного списков с различными типами маркеров, назначение верхнего и нижнего индексов, выравнивание (положение) на странице, интервалы абзаца.

Данное программное обеспечение содержит инструмент распознавания, который позволяет при письме и рисовании преобразовывать рукописные пометки в фигуры или текст. Инструмент распознавания позволяет импортировать рукописный текст и фигуры не только в ACTIVstudio, но и в других приложениях, например, в MS Word. Единственное ограничение, в настоящее время программа распознает только англоязычные буквы.

Возможности работы с графическими, звуковыми и видеообъектами в данной программе аналогичны возможностям программного обеспечения PowerPoint. Пользователю предоставляется возможность внедрения (импорта) готовых растровых, векторных изображений, звуковых и видеообъектов на слайд.

При установке программного обеспечения ActivStudio загружается библиотека ресурсов. Ресурсы, содержащиеся в общей библиотеке ресурсов, классифицированы по типу. Выделены следующие типы: коллекции, сетки, текст, линии, звуки, страницы флипчартов, примечания и указатели, веб-ссылки, фоны, изображения, фигуры, пометки, флипчарты, телеграфные ленты, видео, операции.

Для создания единого учебного мультимедиасредства при помощи программного обеспечения ActivStudio предусмотрено создание различных типов гиперссылок и некоторых элементов управления анимацией.

Для создания активной среды обучения в рассматриваемом пакете используются настройки свойств и действий объекта. В зависимости от вида объекта (страница, файл, объект) предлагаются различные действия. Перечислим основные из возможных действий: воспроизведение звука по событию, переход на другую страницу, вставка объекта на страницу, открытие примечаний, управление текстовыми полями, поворот объекта на заданный угол.

Вся работа по созданию мультимедиасредств в среде ActivStudio происходит путем редактирования файла в формате *.flp. Программа предлагает следующие варианты экспорта флипчарта: PowerPoint (.ppt), Word (.doc), формат переносимых документов (.pdf), HTML.

Несмотря на аналогичные принципы организации работы, возможности создания мультимедиасредств учебного назначения у

рассматриваемых пакетов разные. В соответствии с этим каждый из них целесообразно использовать для решения определенного класса дидактических задач.

Список литературы

1. Jay Armstrong, Jen deHaan. Macromedia Flash 8. – М.: Триумф, 2007. – 256 с.
2. Jen deHaan, Peter deHaan. ActionScript 2.0 для Macromedia FLASH 8. – М.: Триумф, 2007. – 896 с.
3. Бент Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании: специализ. учеб. курс. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.: ил.
4. Бороненко Т.А. и др. Создание презентаций в среде MS Power Point 2000: учеб. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2003. – 44с.: ил.
5. Вовк Е.Т. Информатика: уроки по Flash. – М.: КУДИЦ ОБРАЗ, 2005. – 176 с.
6. Киркпатрик Г., Пити К. Мультипликация во Flash / пер. с англ. К.В. Пожидаевой. – М.: НТ Пресс, 2006. – 336 с.
7. Кречман Д.Л., Пушков А.И. Мультимедиа своими руками. – СПб.: БХВ, 1999. – 528 с.
8. Перевезенцев С.И. Анимация в Macromedia Flash MX. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 374с.
9. Рогожкин И.В. Интерактивные доски / Окна с видом на знания // РСВЕКК. – № 35. – 2007. – С. 18–20.
10. Усенков Д. Ю. Интерактивная доска Smart Board: до и во время урока // Информатика и образование. – 2006. – № 2. – С. 39–48.
11. Усенков Д. Ю. Школьная доска обретает «разум» // Информатика и образование. – 2005. – № 12. – С. 63–66.
12. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа: учеб. пособие для студ. – М.:ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 416 с.

УДК 37.04+37.015

ББК 74.00+88.8

Т. П. Колодяжная

Понятие детства у Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого как смыслообразующая основа лично-ориентированного образования

Мир детства становится предметом пристального внимания и изучения ученых и практиков. Детство – это период развития человека, качественно отличный от зрелости. Уважение к детству – это прежде всего уважение к природе. Ж.-Ж. Руссо, восстанавливая в правах категорию детства, призывая уважать и ценить его, все же смотрит на детство как на ограниченный во времени период человеческой жизни. Л.Н. Толстой считает, что человек совмещает в себе ребенка, юношу, старика «и еще что-то, бывшее прежде ребенка». Ребенок продолжает жить в душе взрослого человека. «Открытие» детства Ж.-Ж. Руссо и концентрическая концепция личности Л.Н. Толстого позволяют строить новые воспитательные системы с учетом лучших традиций прошлого.

The childhood world becomes a subject of steadfast attention and studying of scientists and experts. The childhood is the period of development of the person, qualitatively distinct from a maturity. The respect for the childhood is first of all respect for the nature. Z.-Z.Russo, rehabilitating a childhood category, urging to respect and appreciate it, nevertheless looks at the childhood as for the period of a human life limited in time. L.N. Tolstoj considers, that the person combines in itself the child, the young man, the old man «and still something which were before of the child». The child continues to live in a shower of the adult person. «Opening» of childhood Z.-Z.Russo and the concentric concept of person L.N. Tolstogo allow to build new educational systems taking into account the best traditions of the past.

Ключевые слова: детство, категория детства, этапы детства, «детскость», свойства детской души, «детское» постижение мира, нравственная устойчивость, феномен детства, концепции личностно ориентированного образования.

Key words: the childhood; a childhood category; childhood stages; «childishness»; properties of children's soul; «children's» comprehension of the world; moral stability; a childhood phenomenon; concepts of the lichnostno-focused formation.

Педагогическая традиция знает два основных подхода к определению категории детства. Каждый из них обусловлен господствующей в ту или иную историческую эпоху концепцией личности. Так, в Античности детство и взрослость рассматривались как два отличных друг от друга этапа становления человека, границей между которыми был обряд инициации, который обычно проводился по достижении ребенком 14–16 лет. В Средние века этот ритуал был заменен крещением, после которого ребенок переставал быть ребенком и становился маленьким взрослым, наделенным всеми правами и, главное, обязанностями. Если учесть, что крещение проходило через несколько дней после рождения ребенка, то детство как таковое определялось лишь как количественный этап развития личности, не обладающий самостоятельностью и лишенный своеобразия. Не случайно французский историк Ф. Ариес писал, что интерес к детству и само современное понятие детства практически отсутствовали в культуре европейского Средневековья: «Это не значит, что детьми вообще пренебрегали и не заботились о них. Понятие детства не следует смешивать с любовью к детям: оно означает осознание специфической природы детства, того, что отличает ребенка от взрослого, даже и молодого. В Средние века такого сознания не было. Поэтому как только ребенок мог обходиться без постоянной заботы своей матери, кормилицы, няньки, он принадлежит к обществу взрослых. Тогдашнее взрослое общество сегодня кажется нам довольно инфантильным. Это, несомненно, объясняется его умственным возрастом, но отчасти и физическим, поскольку оно в значительной степени состояло из детей и юношей. Слово «ребенок» не имело в языке своего современного ограничительного смысла... Отсутствие определения распространялось и на любые виды общественной деятельности...» [6, с. 5].

Таким образом, Античность и Средневековье дают нам два представления о детстве:

- детство как уникальный и неповторимый мир, как автономный и свободный период жизни человека, качественно отличный от взрослости;

- детство как период подготовки ко взрослой жизни и будущим социальным функциям [8].

В разное время был востребован один из этих двух типов определения детства. Советская педагогика ориентировалась на вторую модель. Это объясняется тем, что системообразующей формой общественного сознания была марксистско-ленинская идеология, определявшая ценности, нормы, методы образования. Школа получала социальный заказ, в соответствии с которым формировала стандартную личность – молодого строителя коммунизма (здесь легко провести аналогию с эпохой Средневековья: христианская идеология заменена коммунистической, церковь – партией, святые – героями революции). Не случайно и сами дети мало ценили свои детские годы и стремились как можно раньше приобщиться ко взрослой жизни. Последствия коммунистической трактовки детства очевидны в настоящий момент.

Функциональное образование в течение многих лет превращало жизнь ребенка в подготовку к исполнению будущей социальной роли. «Подобная "футуристичность", – пишет В.В. Сериков, – присуща тоталитарному мышлению, отчуждающему человека от настоящего и подчиняющего его жизнь перманентному созиданию "светлого будущего"» [9, с. 10]. Марксистская философия выдвигала в центр культуры абстрактного социального агента, реализующего известный алгоритм культурного бытия абстрактного общества. Постсоветская педагогика стремится вернуть детству самостоятельный статус. Современное образование относится к ребенку как к самоцели, а не средству. Ребенок рассматривается как личность, «ядром которой являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнотворчества» [1, с. 253].

Важным направлением развития современных концепций личностно ориентированного образования является разработка их историко-педагогических оснований. Поскольку особое значение для нынешнего этапа развития науки имеет проблема детства, рассматриваемого как уникальный, самобытный феномен, самостоятельный и неповторимый мир, закономерно обращение к педагогическому наследию Ж.-Ж. Руссо, в идеях которого мы находим истоки гуманистического подхода к детству.

Ж.-Ж. Руссо разрушает средневековую концепцию детства. Он развивает и обогащает античные представления о ребенке. Это

стало возможным именно в эпоху Просвещения. Свойственный ей культ разума сопровождался стремлением критически переосмыслить все явления, определить их сущность, восстановить причинно-следственные связи, вернуться к началу, к истоку. Это стремление рождает один из культурных символов эпохи – образ дикаря – человека, находящегося «вначале», переживающего период первобытности. Такой тип личности ярко представлен в философских повестях Вольтера «Кандид» и «Простодушный». В них созданы характеры людей, чьи души не подвергались разлагающему влиянию цивилизации. Их восприятие мира непосредственно, не отягощено условностями и стереотипами. Они нравственны, добры, чисты. Все эти качества заложены в них природой. Оказываясь в окружении враждебного мира, полного злобы, жестокости, фальши и ненависти, герои утрачивают гармонию, подаренную природой, узнают, что такое страдание и боль. Образ дикаря, естественного человека – это реакция на разрушение нравственности и человечности под влиянием цивилизации [3, с. 123].

Таким образом, для эпохи Просвещения характерен интерес к человеку «в начале» (истории, природы, культуры). Ж.-Ж. Руссо открывает дополнительный аспект этой проблемы: он пишет о человеке «в начале собственной жизни». Те качества, которыми наделялся дикарь, присущи ребенку: близость к природе, гармония с миром, непосредственность восприятия жизни, естественность поведения, отсутствие стереотипов в сознании, чистота души. Абстрактный культурный символ Ж.-Ж. Руссо приближает к конкретному человеку.

По Ж.-Ж. Руссо, человек велик своим чувством, а носителем его является ребенок, в то время как взрослый человек – это носитель разума. Ж.-Ж. Руссо занимает в культуре Просвещения особое место и закладывает основы сентиментализма как оппозиции рационализму. «Открытие чувства» – это важный шаг на пути к «открытию детства», сделанному великим мыслителем в его педагогических сочинениях.

В цивилизации педагог видел порчу и искажение человеческой природы. Человек был вполне счастлив до тех пор, пока оставался естественным, свободным от культуры. Возникшая культура разрушила райскую безмятежность человечества. Значит, золотой век лежит не впереди, а позади нас. Для того чтобы вернуться к нему, необходимо предохранить детей от тлетворного влияния цивилизации. Воспитанникам должно быть предоставлено столько свободы, сколько позволяют законы природы. Природа человека сама по себе совершенна. Ребенок прекрасен в своей непосредственности и неиспорченности. Он свободно развивает свои физические и нравственные силы.

Ошибка воспитателей в том, что они «детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются... Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым» [5, с. 20]. Подчеркивая уникальность и значимость детства, Ж.-Ж. Руссо утверждает, что «человеческая раса погибла, если бы человек не являлся бы в мир прежде всего ребенком» [5, с. 202].

Ж.Ж. Руссо был противником заданного, однозначного воспитания, воспитания человека не для него самого, а для других, воспитания гражданина, а не человека. Бесмысленно готовить человека к выполнению определенных действий, поскольку ему предстоит жить в постоянно меняющемся мире. Воспитанник, выходящий из рук наставника, «не будет ни судьей, ни солдатом, ни священником; он будет прежде всего человеком, всем, чем должен быть человек» [5, с. 205]. Руссо призывает видеть «в нашем воспитании человека вообще – человека, подверженного всем случайностям человеческой жизни. Если бы люди родились привязанными к почве своей страны, если бы целый год продолжалось одно и то же время года, если бы каждый был крепко связан со своим состоянием, что никогда не мог его применить, то установившаяся практика была бы пригодна в некоторых отношениях; ребенок, воспитанный для своего положения, никогда не выходя из него, не мог бы и подвергнуться случайностям другого положения. Но при виде изменчивости человеческих дел, но при виде того беспокойного и подвижного духа нашего века, который с каждым поколением все перевертывает, можно ли придумать что-либо безрассуднее этого метода – так воспитывать ребенка, как будто ему не предстоит никогда выходить из своей комнаты, как будто он должен быть беспрестанно окружен «своими людьми»? Если несчастный ступит хоть шаг по земле, если спуститься хоть на ступень, он пропал» [1, с. 205–206]. Ж.-Ж. Руссо в приведенном отрывке пишет о таком подходе к воспитанию, который основан на понимании детства только как ступени, готовящей ребенка ко взрослой жизни и потому моделирующей эту жизнь, как средства достижения поставленной цели. Отношение к детству как к «проходному» периоду человеческой жизни, сосредоточение педагогического внимания на воспитании у ребенка взглядов, умений, навыков взрослого человека, причем связанного определенной и неизменной социальной функцией, приводит к искажению человеческой натуры, нивелированию личности.

Детство – это период развития человека, качественно отличный от зрелости. У детства свое, особое место в общем порядке человеческой жизни. «Подобно тому, как в человеке нужно рассматривать человека, в ребенке нужно рассматривать ребенка» [5, с. 224]. Руссо призывает любить детство, видеть в нем универсальный, самостоя-

тельный и неповторимый мир, уважать свободу ребенка, его способность к непрерывному открытию себя и окружающей действительности: «Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту! Кто из вас жалел подчас о том возрасте, когда улыбка не сходит с уст, когда душа наслаждается постоянно миром? Зачем хотите отнять вы у этих невинных малюток возможность пользоваться временем, столь кратким и столь быстро от них утекающим, этим драгоценным благом, злоупотреблять которым они еще не умеют? Для чего вы хотите наполнить горестью и страданиями первые годы, которые мчатся так быстро и не возвратятся уже для них, как не могут возвратиться и для нас?.. Не готовы ли вы сожалеть, отнимая у них тот небольшой запас минут, который дает им природа: как скоро они в состоянии чувствовать удовольствие существования, дайте им возможность наслаждаться жизнью» [5, с. 225].

Детство – это особое видение мира, особое его ощущение, поэтому любое насильственное воздействие на ребенка, любая попытка подчинить его воле воспитателя, заставить выполнять нормы поведения взрослых безрассудна. «Природа хочет, чтобы дети были детьми, прежде чем стать взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни зрелости, ни вкуса и не замедлят испортиться: у нас получатся юные ученые и старые дети. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, чем желание заменить ее нашей» [5, с. 230]. Не следует превращать ребенка в маленького старика, лишая непосредственности впечатлений, готовности радоваться каждому мгновению.

Естественное, природосообразное воспитание позволяет раскрыться внутреннему потенциалу ребенка. Каждый нравственный урок может быть преподан только тогда, когда в нем назрела необходимость, когда он востребован самим ребенком. Нужно прислушиваться к детству, понимать его, учитывать его особенности и интересы, для того чтобы дать развитие тому, что заложено природой, не нарушить гармонии воспитанника с миром.

Уважение к детству – это прежде всего уважение к природе. Воспитатель не должен стремиться действовать вместо нее, поскольку нарушение законов природы не приносит ребенку счастья. Не следует преждевременно лишать детей непосредственности впечатлений, готовности радоваться каждому мгновению, жадно впитывать все, что его окружает, вбирать в себя весь мир, создавать и пересоздавать его заново, не думая, что все, что ему кажется необычным, уже давно изучено и известно взрослым. Ребенку не нужны готовые истины, неизменные и неоспоримые правила и законы. Ничто не должно ограничивать его свободы. Жизнь его должна

быть богата, разнообразна, наполнена новыми ощущениями. Она должна быть подобна празднику. Предоставление ребенку свободы не означает, по Руссо, потери времени, наоборот, позволяет обнаружить способностям и особенностям характера: «Уважайте детство и не торопитесь судить о нем ни в хорошую, ни в дурную сторону. Дайте исключениям обнаружиться, доказать себя, подольше укрепиться, прежде чем принимать по отношению к ним особые методы. Дайте дольше действовать природе, прежде чем возьметесь действовать вместо нее, чтобы не помешать, таким образом, ее работе. Вы знаете, говорите, цену времени и не хотите его терять. Но разве вы не видите, что дурное употребление его скорее, чем ничегонеделание, можно назвать потерей времени и что дурно направленный ребенок гораздо дальше от мудрости, чем тот, которого совсем не наставляли? Вы тревожитесь, видя, как он проводит свои первые годы, ничего не делая. Как! Разве быть счастливым не значит ничего? Разве прыгать, играть, бегать целый день значит ничего не делать? Да он во всю свою жизнь не будет так занят!.. Не бойтесь же этой мнимой праздности. Что сказали бы вы о человеке, который с целью из всей жизни извлечь пользу вздумал бы не спать никогда? Вы сказали бы: этот человек безумный; он не пользуется временем, а отнимает его у себя; чтобы избежать сна, он бежит навстречу смерти. Помните же, что здесь то же самое и что детство – сон разума» [5, с. 241].

Руссо, восстанавливая в правах категорию детства, призывая уважать и ценить его, все же смотрит на детство как на ограниченный во времени период человеческой жизни, после которого наступает зрелость, где детство остается только прекрасным, но невозвратимым эпизодом прошлого. Детство важно, самоценно, но преходяще, оно неизбежно сменяется другим жизненным этапом. Доказательством тому, что детство имеет ограниченный характер, может служить созданная педагогом периодизация детства. Ж.-Ж. Руссо выделяет четыре этапа детства:

- от рождения ребенка до освоения им речи; главная задача воспитателя – обеспечение нормального физического развития младенца;

- от освоения речи до 12 лет; этот период назван «сном разума», ведущую роль в развитии ребенка играют чувства; ребенок овладевает миром посредством чувственного восприятия;

- от 12 до 15 лет - годы формирования интеллекта;

- с 15 до 25 лет; задача этого этапа – научить любить людей.

В 25 лет завершается процесс воспитания, который имеет целью достижение жизненной гармонии. С 25 лет человек вступает во взрослую жизнь.

Таким образом, Ж.-Ж.Руссо создает сентиментальную концепцию детства, которая предполагает отношение к нему как самостоятельному периоду человеческой жизни, необходимость его полноценного проживания, но не исключает неизбежной и закономерной смены детства взрослостью.

Л.Н. Толстой продолжил традиции своего предшественника, но пошел дальше Ж.-Ж. Руссо в оценке детства как особого состояния души, особого типа мировосприятия, выходящего за границы собственно детского возраста. Принимая идеи Ж.-Ж. Руссо о совершенстве и непорочности ребенка, Л.Н. Толстой приходит к собственному взгляду на детство. До него считалось, что человек развивается от простого к сложному, что каждый последующий этап его душевного опыта «отменяет» предыдущий: мы вырастаем из детства, и оно навсегда покидает нас. Л.Н. Толстой решительно опровергает подобные представления. Он считает, что человек совмещает в себе ребенка, юношу, старика «и еще что-то, бывшее прежде ребенка». Ребенок продолжает жить в душе взрослого человека. В критические моменты жизни взрослый обращается к опыту неповторимого детского отношения к миру. «Детскость» оберегает от совершения ошибок, от нравственных компромиссов, от фальши, сохраняет экологическое равновесие человеческой души. Обращаясь к неистребованным резервам детского душевного опыта, взрослый становится чище и лучше, освобождается от недостатков и слабостей [7].

Таким образом, до Л.Н. Толстого был распространен линейный взгляд на развитие человеческой жизни. Л.Н. Толстой же предлагает концентрическую концепцию личности. «Элемент» детства, присутствующий в человеке, увеличивает сопротивляемость жизненным трудностям, помогает преодолевать препятствия. Любая «редукция» детства под влиянием норм, стереотипов, заштампованности сознания, приводит к снижению нравственной устойчивости. Чем больше во взрослом ребенка, тем он совершеннее и ближе к идеалу. «Учить и воспитывать ребенка, – замечает Л.Н. Толстой, – нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе любого взрослого тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, к которому я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во мне». [10, с. 287]. Взрослые, к сожалению, не умеют ценить «первобытную красоту ребенка». Они не только не стремятся в себе самих сохранить детский взгляд на мир, но и своим так называемым развитием уводят ребенка от «бывшего и уничтоженного первообраза». Взрослый идеал совершенства Л.Н. Толстой называет ложным, потому что «чувства правды, красоты и добра независимы от степени развития» [10, с. 285], потому что именно детский возраст является первообразом гармонии. Ребенок – это воплощение невинности,

безгрешности, но каждый прожитый час, каждый сделанный шаг грозит ему разрушением целостности и красоты.

Л.Н. Толстому особенно дороги два свойства детской души: непосредственная чистота нравственного чувства и способность легко и свободно восстанавливать гармонию во взаимоотношениях с миром. Человек должен стремиться сохранить эти качества на протяжении своего жизненного пути. В этом заключены источники самосовершенствования.

Интересно проиллюстрировать педагогические воззрения Толстого, обратившись к его художественному наследию: к трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность». Впервые в литературе Л.Н. Толстой предлагает читателю не взгляд взрослого на свое далекое и счастливое детство, а непосредственный взгляд самого ребенка. Предшественники писателя освещали лишь то, что интересно взрослому из прошлого в свете его сегодняшних исканий. Л.Н. Толстой же показывает то, что видит и чувствует ребенок. Он восстанавливает в душе своего героя Николеньки Иртеньева полузабытый им опыт именно детского отношения к миру, восприятия происходящих вокруг событий [2].

Взрослый мир все время искушает детскую чистоту и непосредственность. Светское общество живет фальшивой жизнью, основанной на тщеславии и условностях. Николеньке кажется, что все не живут, а играют. Особенно ярко воздействие этого лживого мира на ребенка показано в сцене похорон матери ребенка. Мальчик замечает, что в окружении других людей он не столько переживает свое горе непосредственно, сколько заботится, какое впечатление производит на других. В стремлении «казаться» он утрачивает свое глубокое искреннее чувство.

В соответствии с особым отношением к детству Л.Н. Толстой классифицирует героев своих произведений. Те, кто способен, взрослея, оставаться детьми, выражают авторский идеал. Достаточно вспомнить Наташу Ростову. Появившаяся в романе черноглазой, некрасивой, но очень живой девочкой, она покоряет всех своей непосредственностью, искренностью, способностью радоваться каждому мгновению, открытостью навстречу миру. Эти качества сохраняются в ней на всех этапах жизни. С ними связан ее удивительный артистизм и способность располагать к себе людей. По словам Пьера, «Наташа не устаивает быть умной», но она наделена особой мудростью – мудростью сердца, которая возможна только в том случае, если на человеке «нет светского отпечатка», если он не стал рабом бессмысленных ритуалов, не смотрел «на жизнь, как на обряд», не утратил живости восприятия мира и искренних чувств.

«Детскость» позволяет Наташе отличать хороших людей от дурных, достойно исправлять свои ошибки (история с Анатолом Курагиным), исполнять свой патриотический и нравственный долг. Ее

готовность пожертвовать имуществом семьи, лишиться приданого – это не сиюминутный порыв, а естественный, непосредственный отклик на трагические события. Самоотверженность и любовь к матери, возрождение ее после смерти Пети были доступны только Наташе, потому что в ней сохранился нетронутым «первообраз правды, гармонии, красоты и добра», присущий детям. Даже будучи женой и матерью, Наташа продолжает оставаться ребенком. Возможно, поэтому она счастлива. Сила героини в открытости души навстречу миру, в умении быть благодарной жизни за каждое прожитое мгновение, в желании видеть праздник даже в самых мрачных буднях. Все это, безусловно, свидетельствует о том, что основу ее характера составляет «элемент» детства.

Такое представление о детстве и его роли в жизни человека организует взгляды Толстого на воспитание и воспитателя. Писатель уверен, что наш идеал не впереди, а сзади. Противоположный взгляд он считает одной из педагогических ошибок. Воспитатель подобен плохому скульптору, который, вместо того чтобы убрать лишнее, «налепляет» все больше и больше. Воспитатели содействуют развитию, а не гармонии развития. Ребенка развивают все больше и больше и все дальше и дальше удаляются от бывшего и уничтоженного первообраза, и все невозможнее и невозможнее делается достижение воображаемого первообраза совершенства взрослого человека. Воспитание портит, а не исправляет людей.

Итак, в соответствии с позицией Л.Н. Толстого учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той причине, что ребенок стоит ближе каждого взрослого к идеалу гармонии, правды, красоты и добра. Все его дальнейшее развитие, по мнению Толстого, «есть не только не средство для достижения того идеала гармонии, который мы носим в себе, но есть препятствие... к достижению высшего идеала гармонии» [10, с. 286]. «Я убежден, – пишет Толстой, – что воспитатель только потому может с таким жаром заниматься воспитанием ребенка, что в основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, т. е. больше испорченным» [10, с. 286]. Ребенку нужен только материал, чтобы развиваться гармонически и всесторонне.

Итак, Ж.-Ж. Руссо определяет детство как качественно своеобразный период человеческой жизни. Его признаками являются:

- наличие границы, во времени отделяющей детскую жизнь от взрослой;
- отсутствие социальных и религиозных предрассудков, сковывающих сознание и поведение взрослого человека;
- чистота нравственного чувства, естественная (природная) нравственность.

Л.Н. Толстой определяет детство как системное качество личности, которое формируется на ранних ступенях ее жизненного развития и сохраняется в течение всей жизни. Это качество

проявляется в тех же признаках, что и у Руссо, но добавляются следующее: детство – основа нравственной устойчивости.

Педагогическое наследие Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого становится основанием для разработки современных теорий личностно ориентированного образования. Мысль о том, что человек рождается совершенным, что идеал следует искать не в будущем, а в прошлом, является одной из центральных идей отечественной педагогики конца XIX столетия. Феномен детства как уникальной категории, качественно отличной от других этапов жизни, определяет новые цели и перспективы образования. Сегодня к проблемам детства обращаются такие ученые, как А.Д. Алферов, В.Г. Безносков, Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, А.П. Желобов, В.В. Зайцев, С.Д. Лихачев, В.В. Сериков, Е.Н. Сорочинская, С.В. Петерина, Р.М. Чумичева и др. Феномен детства изучается в разных аспектах: как судьба человека, как судьба страны, как форма социального бытия. Но самым перспективным является определение детства как особой ментальности, свойства интеллекта, которое проявляется в отсутствии зашоренности ума, бесстрашии и безоглядности вопросов к миру, открытости жизни.

«Открытие» детства Ж.-Ж. Руссо и концентрическая концепция личности Л.Н. Толстого позволяют строить новые воспитательные системы с учетом лучших традиций прошлого. Вот почему сравнительно-исторический метод становится одним из ведущих методов педагогических исследований.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: учеб. пособие. – М.; Ростов н/Д, 1999.
2. Камянов В.И. Поэтический мир эпоса: О романе Л.Н. Толстого «Война и мир» – М., 1978.
3. Кларин В.М., Джуринский АН. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Г. Песталоцци. – М., 1988.
4. Кобрина Л.М. Интегрированное обучение в общеобразовательной школе: моногр. / Л.М. Кобрина, И.М. Медведева. – СПб.: Наука-Питер, 2007. – 256 с.
5. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М., 1989.
6. Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.
7. Кудрявая И.В. Аксиология педагогики Л.Н. Толстого // Педагогика. – 1999. – № 7.
8. Кудрявцев В.Н. Культурно-исторический статус детства // Психология. – Т. 19. – 1998. – № 3.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999.
10. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1989.
11. Черноиванова Н.Е. Сохранение в себе ребенка (к вопросу о технологиях ноосферного образования) / Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / под общ. ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д, 1995.
12. Чумичева Р.М., Редько Л.Л. Мир детства / Ребенок в мире культуры / под общ. ред. Р.М. Чумичевой. – Ростов н/Д, 1998.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.034
ББК 74.200.51

И. А. Маркарян

Аспекты воспитания в психолого-педагогических исследованиях

Вопросы воспитания в зарубежной и отечественной педагогике всегда были предметом обсуждения и внимания ученых. Основное назначение процессов воспитания состоит в том, чтобы подметить в ребенке более сильные стороны и создать ему условия для максимальной реализации своих возможностей. Такими возможностями выступает единство процессов обучения и воспитания, определяющих степень воспитанности человека. Воспитание нравственных качеств обеспечивается как процессом воспитания, так и процессом учебной деятельности.

Education questions in foreign and native pedagogics always were a point of the issue and the attention of some scientists. The basic purpose of processes of education consists in noticing in the child more strengths and to create him some conditions for the maximum realisation of the possibilities. Such possibilities are the unity of the processes of training and education defining the degree of breeding of the person. The education of moral qualities is provided both the education process and the process of educational activity.

Ключевые слова: воспитание, воспитанность, нравственное воспитание, развитие личности, деятельность, обучение, личностные качества ребенка.

Key words: education, breeding, moral education, development of a person, activity, training, soft competencies of a child.

Характеризуя сущность понятия «воспитание», следует отметить, что его истолкование в педагогической литературе разнообразно. Воспитание (как педагогическое явление) – целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей [9].

Вопросы воспитания интересовали великих ученых прошлого, определивших теоретический фундамент современных исследований. Античная педагогика считала необходимым нравственное воспитание ума, так как считала, что развитие «злого ума» бывает только разрушительным. Аристотель говорил: «Природа дала чело-

веку оружие – интеллектуальную моральную силу, но он может пользоваться этим оружием и в обратную сторону, поэтому человек без нравственных устоев оказывается существом и самым нечестивым и диким, неизменным в своих половых и вкусовых инстинктах» [1, с. 199].

В теории свободного воспитания, выдвинутой Ж.-Ж. Руссо, воспитание понималось как естественный путь развития ребенка. В педагогических высказываниях Ж.-Ж. Руссо звучат идеи гуманизма, любви к ребенку. Он говорил о необходимости всестороннего его развития с ориентацией на личный опыт детей, формирование положительных нравственных качеств. Гуманист – педагог И.Г. Песталоцци воспитание видел в единстве умственного, нравственного и физического развития ребенка. В своей педагогической теории основной целью воспитания усматривал развитие всех природных способностей ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и возраста. В зарубежной педагогике прошлого процесс воспитания рассматривался как единство всех его составляющих, но, самое главное, опиралось на природу возможностей ребенка.

По мнению К.Д. Ушинского, великого отечественного педагога, «воспитание должно охватывать всего человека – его тело, душу, ум, и прежде всего обращаться к характеру человека» [12, с. 153]. Анализ исследований позволил выявить, что основные вопросы воспитания в трудах русских ученых прошлого складывались вокруг нравственных добродетелей, которые определяли уровень воспитанности ребенка.

В советский период развития педагогики Н.К. Крупская считала, что воспитание включает в себя процесс овладения всей совокупностью общественного опыта, т. е. знаниями, умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными (нравственными, эстетическими и мировоззренческими) отношениями. Но вместе с этим, воспитание связывалось с формированием личностных свойств и качеств, которые характеризуют воспитанность учащихся.

Решающую роль воспитания в формировании и развитии личности А.С. Макаренко видел в том, что когда человек плохо воспитан, то в этом виноваты воспитатели, а если ребенок хорош, то этим он тоже обязан воспитанию, своему детству. Он уверил в совершенно беспредельное могущество воспитательного воздействия. «...Воспитание человека, – подчеркивал Антон Семенович, – прежде всего, базируется на воспитании его способностей, на развитии его сил, его созидательного творческого актива» [11, с. 56].

П.П. Блонский считал, что в случаях, когда сам школьник не в состоянии преодолеть встретившиеся трудности и имеющиеся недостатки, гораздо эффективнее подход, когда нужно бороться не с

учеником, который допускает недостатки в учебе, а совместно с учеником бороться против его недостатков [3].

В.А. Сухомлинский писал о том, что «воспитание – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления – и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает» [16, с. 96]. Он понимал воспитание как творение счастья каждого воспитанника, указывал на необходимость опираться в воспитании на положительные свойства и качества личности: «Главное – умение подметить в каждом ребенке его самую сильную сторону, добиться того, чтобы "живинка" получила свое претворение и развитие в деятельности, чтобы в ребенке засверкала человеческая индивидуальность. Осознание своего успеха в каком-то одном деле является для ребенка могучим источником нравственного достоинства, источником моральной стойкости и преодоления трудностей в других делах. Ту сферу деятельности, в которой наиболее ярко проявляются интеллектуальные способности ребенка, надо умело использовать для его духовного подъема» [17, с. 69].

Демократические преобразования в обществе привели к возникновению гуманистической модели образования, которая складывается благодаря теоретическим воззрениям ученых, определивших развитие педагогической науки. Гуманистический подход к обучению и воспитанию (Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, С.В. Кульневич, И.П. Иванова, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, К.Д. Ушинский, Д.И. Фельдштейн и др.), личностно-ориентированный подход (О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др.), личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, А.А. Люблинская и др.), обуславливающий построение процесса обучения и воспитания с учетом возрастных особенностей развития ребенка в младшем школьном возрасте. Они утверждали, что организованным воспитанием и обучением в первую очередь необходимо начинать заниматься с детьми начальных периодов школьного развития, так как в этом возрасте происходит быстрая усвояемость преподаваемого материала. Воспитание – главный инструмент, через который возможны передача и воплощение основных ценностей и целей развития общества.

«Воспитание – это длительный процесс продвижения к цели формирования личности в соответствии с общественным идеалом» [14, с. 156]. Воспитание как средство овладения элементами культуры направлено на то, чтобы воспитуемый под разносторонним воздействием воспитателя принимал определенные ценности культуры. В результате воспитание становится личностной характеристикой, определяющей уровень сознания, поведения, нравственно-волевой сферы.

По мнению Е.В. Бондаревской, профессиональное назначение педагога состоит в том, чтобы организовать процесс воспитания личности как постоянное восхождение к культуре, взаимодействие с миром на уровне современных достижений культуры, чтобы в ходе такого взаимодействия протекало максимальное развитие личности, и на уровне данного развития он входил в контекст социальной жизни. Педагогу следует ориентировать ребенка на выбор, соответствующий основам достойной жизни. В итоге формулировка цели воспитания принимает следующий вид: личность, способная строить жизнь, достойную человека. Воспитание – это особая сущностная человеческая деятельность, когда воспитатель реализует себя и представляемую им культуру через личность ребенка, поскольку эта потребность изначальна и сущностна для человека как стремление утвердить и выразить свое через другого. Воспитание – это обучение принципам жизни. Обращение к принципам предоставляет учителю возможность мягкого и тонкого регулирования процесса передачи социального опыта. Оно придает ему характер самостоятельности, внося в нее ненасильственный элемент управления.

Гуманистическая модель образования культуросообразного типа утверждает ценности образования – идеалы, обращенные в нравственные ориентиры воспитания и обучения: истина, добро, личность, польза, свобода, любовь, творчество, выбор и др. Воспитательный процесс – это процесс, благодаря которому «осуществляются внутренние изменения в человеке, происходит формирование его личности» [10, с. 14]. Воспитательный процесс многогранен – его участниками являются и дети, и взрослые, и воспитательная среда, благодаря которой формируется личность. Ребенок в воспитательном процессе является как объектом, так и субъектом воздействия. Воспитательный процесс – непрерывный процесс решения педагогических задач. По мнению Н.Е. Щурковой, «Воспитанные дети – это дети, умеющие обнаруживать смысл в происходящем, способные выявлять ценностное содержание в предметных ситуациях, приобщенные к взаимодействию с миром на уровне ценностей, то есть на уровне философского восприятия предметной многообразной, беспредельной реальности, поэтому способные самостоятельно выстраивать собственное поведение и собственную жизнь на уровне современной культуры, в контексте которой они родились» [19, с. 19–20]. Воспитание как процесс целенаправленного формирования и развития личности осложняется широким кругом обстоятельств:

- наличием разнообразнейших влияний на ребенка (школы, семьи, улицы, неформальных групп);
- наличием у детей определенных уже сложившихся взглядов, стремлений, привычек, вкусов;

- трудностью изучения внутреннего состояния учащихся;
- вариативностью результатов одного и того же педагогического действия.

Существенным признаком процесса воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся [1]. Анализ исследований позволил выявить, что ориентация на максимальное благополучие личности ребенка в школе, в семье, неформальных группах определяет следующие условия гуманистического воспитания:

- единство воспитания и жизни детей, организация воспитания не как совокупности мероприятий как целостной системы творческой жизнедеятельности детей и взрослых в школе, семье, социуме;

- открытость воспитательной системы окружающему социуму, участие многих людей в охране и социальной защите детей, заботе о материальном и духовном обогащении их деятельности;

- нерегламентированное содержание воспитания, насыщение его реальными проблемами детской жизни, использование жизненных и воспитательных ситуаций для проживания детьми нравственно-ценных эмоциональных состояний; приобретение опыта принятия решений, выбор поступка, рефлексия по поводу совершенного, включение в процессы самовоспитания и т. п.;

- педагогическое сотрудничество с детскими неформальными объединениями и новыми общественными организациями;

- объединение воспитательных усилий школы и семьи, признание за семьей основного института социализации личности.

Процесс воспитания – процесс многофакторный, в нём проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своим совокупным действием невообразимую сложность данного процесса, которая состоит в том, что его результаты не так явно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения.

Процесс воспитания становится управляемым, если найдена «педагогическая инструментовка» (А.С. Макаренко), адекватная его целям и задачам, а также психологическим, возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Нравственный процесс эффективно осуществляется как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали организации всей жизни школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. «Нравственные и эстетические истины постигаются ребенком в ходе учения, но не прямо через усвоение знаний, умений и навыков, а в результате эмоцио-

нально-духовного определения своего места в системе отношений с объектами, которые вовлечены в учение. Поэтому учение – это средство, используемое в воспитании, точнее, одно из средств (наряду с игрой, трудом и общением), формирование отношения ученика к предметам и явлениям его окружения» [14, с. 123].

Современная педагогика переживает период внедрения новой образовательной парадигмы, фундаментом которой является лично ориентированный подход, который, в свою очередь, обуславливает серьезную потребность в глубоком познании динамики становления личностных качеств ребенка. По мнению академика РАО Е.В. Бондаревской, «эпицентром в школе является ученик: его развитие, становление его индивидуальности, удовлетворение образовательных потребностей, интересов, творческих возможностей» [5, с. 34]. Учащиеся взрослеют, развиваются, и вместе с этим обостряется позиция субъекта воспитания, и процесс воспитания становится процессом самовоспитания, саморазвития. Дети, усваивая нравственные нормы, овладевая различными способами деятельности, становятся представителями культурной среды, культурное общество, воспитывая и обучая, обеспечивает свою стабильность. В этом контексте вопросы нравственного воспитания имеют непреходящий характер. «Обучение должно быть насквозь воспитывающим, воздействуя одновременно на ум, чувства и душу ребенка» [13, с. 135].

На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считает Ю.К. Бабанский, такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научаются следовать им в различных ситуациях. Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием. В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам [2, с. 352].

Любая деятельность имеет нравственную окраску, в том числе и учебная, которая, по мнению Л.И. Божович, «обладает большими воспитательными возможностями». Автор считает учебную деятельность младшего школьника ведущей. В этом возрасте она в большей степени влияет на развитие школьника, определяет появление многих новообразований. В ней развиваются не только умственные способности, но и нравственная сфера личности [4]. Работая над проблемой нравственного воспитания младших школь-

ников, отмечает Л.И. Божович, надо учитывать их возрастные и психологические особенности:

- склонность к игре, где в условиях игровых отношений ребенок добровольно упражняется, осваивает нормативное поведение, учиться соблюдать правила, считаться с другими, получает уроки справедливости, ответственности, честности, правдивости, самостоятельности;

- невозможность долго заниматься монотонной деятельностью, дети 6–8-летнего возраста не могут удержать свое внимание на одном предмете более 7–10 минут, поэтому необходима частая смена деятельности во время занятий;

- недостаточная четкость нравственных представлений в связи с небольшим опытом;

- существующие противоречия между знанием, как нужно и практическим применением;

- неравномерность применения вежливого общения со взрослыми и сверстниками.

По этому поводу В.А. Сухомлинский говорил: «В практической работе по нравственному воспитанию наш педагогический коллектив видит, прежде всего, в формировании общечеловеческих норм нравственности. В младшем школьном возрасте, когда душа очень податлива эмоциональным воздействиям, мы раскрываем перед детьми общечеловеческие нормы нравственности, учим их азбуке морали» [15, с. 161–165]. Нравственное воспитание, по мнению А.А. Гусейнова, определяет реальные общественные отношения, которые в сознании человека отражаются в виде оценочных шаблонов и правил поведения. Нравственное воспитание всегда зависит от тех ценностей, которые транслируются в общество, они объединяют процесс воспитания и обучения, обуславливают формулировку правил, регулирующих отношения между людьми. В этом общении личность получает нравственную практику, которая соответствует его нравственным смыслам, ценностным значениям и правилам, которые великие просветители называли «золотое правило нравственности» (П. Кропоткин, В. Ключевский, Х. Томасиус и др.).

Формирование нравственной самостоятельности осуществляется на всех ступенях обучения. Воспитательный процесс строится таким образом, что в нем предусматриваются ситуации, в которых школьник ставится перед необходимостью самостоятельного нравственного выбора. Но моральные ситуации для школьников всех возрастов ни в коем случае не должны быть представлены или выглядеть как обучающие или контролирующие, иначе их воспитательное значение может быть сведено на нет.

По мнению И.А. Каирова, необходимое звено в процессе нравственного воспитания – моральное просвещение, цель которого –

сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов нравственного поведения и способствуют формированию моральных оценок и поступков [8, с. 8–14].

В младшем школьном возрасте одним из эффективных средств формирования нравственных качеств личности является искусство (Э.Н. Гусинский, А.В. Запорожец, М.С. Каган, Б.Т. Лихачёв, В.С. Мухина, Б.М. Неменский, Р.М. Чумичева и др.). Средствами искусства осуществляется процесс развития: воображения, памяти, мышления, воли и других психических процессов, но, главное, воспитываются нравственно-волевые качества, такие как терпимость, усидчивость, настойчивость, упорство, целеустремленность, стремление анализировать, сравнивать. Искусство в образовательном процессе школы выступает не только как фактор воспитания, но и как фактор гуманизации образования [18]. Приобщение детей к искусству, по мнению Б.М. Неменского, ведёт к формированию у них умения творить прекрасное в своей повседневной жизни путем включения в обучение видов искусств литературы, музыки, изобразительного искусства, достигая успеха благодаря проявленным нравственно-волевым качествам.

Нравственные ценности в личности младшего школьника осознаются, присваиваются и переводятся в личностные смыслы или в разнообразные виды собственной творческой деятельности. И на этом этапе деятельность педагогов направлена на изучение особенностей каждого ребенка, развитие их индивидуальных особенностей и педагогической поддержки. «Нравственное воспитание – это усвоение воспитанниками норм и правил поведения, выработка навыков правильного поведения в обществе. Осуществляется нравственное воспитание в ходе всей разнообразной деятельности и жизни воспитанников (в семье, на уроках всех учебных дисциплин, в общении со сверстниками, старшими и младшими людьми, в трудовой и общественной деятельности), а также в специально организованных видах деятельности по нравственному просвещению и упражнению в выполнении высоконравственных поступков» [14, с. 254].

Актуальность проблемы воспитания младших школьников связана, как показывает анализ исследований, с четырьмя положениями:

- общество нуждается в подготовке широко образованных, высоко нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности;
- каждый день на неокрепший интеллект и чувства ребенка обрушивается множество разнообразных источников воздействия как позитивного, так и негативного характера;

- само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, ибо воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку.

- знание нравственных норм важно еще и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих его людей.

Ребенок рано начинает познавать нравственную сторону жизни людей. Его интересуют вопросы «что такое хорошо и что такое плохо», он обращает внимание на свои нравственные качества, которые позволяют ему войти во взрослое и детское сообщества [6, с. 187].

Нравственное воспитание – это формирование индивидуальных личностных качеств в человеке. Нравственные качества не даются ребенку от рождения, их он приобретает в процессе социализации, воспитания и обучения, а цели обучения исходят из целей жизни и развития общества. Задача всякого обучения – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности. Развитие нравственной сферы ребёнка во многом зависит от коллективной организации деятельности детей, от способности соединять в единую точку «хочу» и «могу», от соподчинённости мотивов и умения осуществлять самоконтроль своих действий в процессе деятельности. С точки зрения педагогической науки, стоящей на позиции гуманистической педагогики, ребёнку необходимо обеспечить педагогическую поддержку и создать такие условия, которые помогли бы ему проявить свои лучшие нравственные качества и обеспечить успех в решении трудных учебных задач.

Нравственное воспитание подрастающего поколения всецело зависит от демонстрации взрослыми ведущих морально-этических принципов, благодаря которым складывается у воспитанников свой наглядно-образный эталон, на который ему хотелось бы равняться. В этом случае нравственный идеал приобретает системный многосторонний характер. По мнению А.В. Зосимовского, дифференцированный подбор примеров и педагогически взвешенная последовательность их демонстрации обеспечивает становление нравственно-воспитанной личности, готовой к активному действию [7, с. 11–12]. В этом процессе особо важное воспитательное значение приобретают условия самораскрытия ребенка.

Вопросы воспитания являются культурно-исторической тенденцией развития любого общества. Воспитание – один из важных путей приобщения к культурно-историческому опыту народа и условие индивидуального изменения и развития личности. Базовыми харак-

теристиками воспитания являются личность, движущие силы её развития, возрастные и индивидуальные особенности, методы, усиливающие положительное влияние среды воспитания ребёнка и корректирующие неблагоприятные. «Сейчас, – пишет В.И. Новикова, – обществу нужны люди деловые, умеющие адаптировать к изменяющимся условиям, способные принимать быстрые и компетентные решения. Гуманистическое направление поможет нам формировать тип личности, отличающийся чувством человеческого достоинства, стремлением служить людям, порядочностью, справедливостью. Воспитание этих нравственных качеств является условием подготовки подрастающего поколения для возрождения России» [13, с. 8].

Список литературы

1. Архангельский Н.В. Нравственное воспитание. – М.: Просвещение, 1979. – С. 386.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика: курс лекций. – М.: Просвещение, 1979.
3. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – Воронеж МОДЭК, 1997. – С. 575.
4. Божович Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1975.
5. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – М.: 1997. – № 4. – С. 11–17.
6. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика личности в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – Ростов н/Д, 1999.
7. Зосимовский А.В. Нравственное воспитание и учитель в условиях социальных перемен // Педагогика. – № 7. – 1998. – С. 18.
8. Каирова И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. – М.: Просвещение, 1979.
9. Краткий словарь основных педагогических понятий / сост. В.И. Науменко. – Ростов н/Д, 2000.
10. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитания ценностей. – Самара, 1997.
11. Макаренко А.С. Художественная литература о воспитании детей // Соч.: в 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 363.
12. Медынский Е.Н. История русской педагогики. – М.: Учпедгиз, 1998. – 202 с.
13. Новикова В.И. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников в современной социальной ситуации: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2004.
14. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – С. – 336.
15. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. – М.: Учпедгиз, 1961.
16. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М.: Педагогика, 1981.
17. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969.
18. Чумичева Р.М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1995.
19. Щуркова Н.Е. Новые характеристики современного воспитания // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 19–20.

Н. Л. Романенко

Германизм как проблема в отечественной педагогике второй половины XIX – 20-х гг. XX в.

В статье исследуется проблема влияния немецких идей и практики школьного дела на русскую педагогику в период второй половины XIX – 20-х гг. XX в. Суть этой проблемы в неоднозначных представлениях и противоречивых оценках германизма.

The article is researching the problem of influence of german ideas and practice of school cause on russian pedagogics since second half of the 19-th century till 1920-th. The core of this problem is ambiguous concept and contradictory estimations of germanism.

Ключевые слова: германизм; немецкая педагогика, русская педагогика; заимствования педагогического опыта; критика немецкой педагогики; методы обучения и воспитания; личность учителя и ученика.

Key words: germanism; german pedagogics; russian pedagogics; adoption of pedagogical experience; teaching and upbringing methods; personality of teacher and student.

Прежде всего отметим, что термин «германизм» мы заимствовали из трудов Н.А. Бердяева, о чем будет свидетельствовать, в частности, соответствующая цитата. Данный термин, знаковый для указанного исторического периода, был предметом ожесточенных дискуссий. Он применяется в контексте одной из обобщающих эту тему работ В.И. Водовозова, примечательно названной: «По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы (реферат)» [2, с. 117].

Эта тема актуальна в наши дни. Прежде всего она недостаточно исследована, хотя отражает весьма важную веху в истории отечественной педагогики и школы. Почти нет основательных специальных работ между опубликованной в 1944 г. статьей Е.Н. Медынского «Критика немецкой педагогики в трудах русских педагогов» и защищенной в 2002 г. кандидатской диссертацией Л.Ю. Пичуренко «Развитие педагогической мысли в России и Германии XIX–XX вв. в аспекте проблемы национального образования». Как видим, Е.Н. Медынский останавливается лишь на критике немецкой педагогики, а Л.Ю. Пичуренко исследует немецкую и отечественную педагогику только под углом зрения формирования национального самосознания.

Есть ряд работ, исследующих немецкую педагогику, например: «Становление и развитие ценностной парадигмы воспитания в не-

мецкой педагогике XIX – начала XX в. (историко-теоретический аспект)» Э.Н. Маллямовой (2006), «Философия педагогики: немецкая традиция» Л.Г. Абрамовой (2004). Однако в них отсутствует российская педагогическая проблематика, исторически находящаяся в тесных и неоднозначных взаимосвязях с вопросами немецкой педагогики и школы.

Тема, вынесенная в название данной статьи, актуальна также в контексте современного процесса вхождения России в мировое образовательное пространство. Исторический опыт влияния немецкой педагогики на русскую педагогику и оценка немецкой педагогики со стороны отечественных педагогических мыслителей не может не быть поучительным в плане выработки стратегии теоретического и практического диалога российской системы образования с западной.

Мы сосредоточиваем свой исследовательский интерес, во-первых, на философско-педагогическом, идеологическом аспекте вопроса о германизме в отечественной педагогике указанного периода, на том, как германизм оценивался в широком смысле, т. е. его социально-педагогические последствия для воспитания и перевоспитания русского народа. Второй наш замысел – раскрыть проблематику германизма ближе к содержанию, методике обучения, воспитания и организации школьного дела в России. В-третьих, полагаем, что традиционное деление русских мыслителей на славянофилов и западников плохо «работает» применительно к изучаемой теме. Тенденция такова, что абсолютное большинство педагогов второй половины XIX – первой трети XX в. относились к немецкой педагогике, стараясь быть максимально объективными, не впадая в крайности ни славянофильства ни германофильства.

И наконец, представляется, что нужно четко различать в данном случае влияние немецкой педагогики на нашу отечественную педагогическую мысль и влияние немецкой педагогики на организацию российского школьного дела.

Далее приведем слова Н.А. Бердяева, из которых мы взяли сам термин «германизм» и в которых содержится ценная идея о преодолении крайностей славянофильства и западничества. В своих «Письмах к недругам по социальной философии», Бердяев упрекал их, «русских мальчиков-интеллигентов, «бесов» (по Достоевскому) в том, что они не были национально самостоятельными в своих идейно-теоретических построениях и апеллировали к западной философии, прежде всего и особенно к «духу германскому». «Дух Маркса, – писал Бердяев, – совершил над вашими душами самое страшное насилие. Мужественный германский дух давно уже ставил себе задачей цивилизовать русскую землю, он навязывался ей в мужья. Сложными и многообразными путями действовал германский дух: и через Маркса, и через Канта, и через Штирнера, и через многих дру-

гих учителей, соблазнявших и ослаблявших русскую волю. Исключительная власть германизма в России, в нашей государственной и духовной жизни, объясняется тем, что в душе русского народа не совершилось внутреннего брака, что мужественное и женственное начала остались разделенными. На этой почве выработалась метафизическая истерия в русском характере, склонность к одержимости. В этом нужно искать разгадку многих наших несчастий. Когда русские люди делались культурными западными людьми, когда они проникались дисциплинирующим духом, они не из себя рождали культуру, не из органических своих основ, не собственным духом овладевали своей душевной телесной стихией, а извне брали культуру, прививали себе оформляющий дух. Это путь, противоположный тому, по которому Фихте вел германский народ к национальному самосознанию. Зрелое национальное самосознание народа и есть таинственное соединение в нем мужественного и женственного начала, мужественного духа и женственной душевной стихии. В каждом народе это происходит совершенно оригинально и своеобразно. В России этого до сих пор не произошло. И вы, русские интеллигенты самых разнообразных направлений, не помогали, а мешали этому зрелому, мужественному национальному самосознанию, не исполняли своего национального долга. Зрелое национальное самосознание будет у нас преодолением славянофильства и западничества, которые были связаны с нашим несовершеннoлетием. Русский может походить на немца в двух противоположных смыслах: он может относиться к России, как немец относится к России, и может относиться к России, как немец относится к Германии. Мы должны походить на немцев во втором смысле» [1, с. 22–23].

Могла ли эта философская и политико-культурологическая проблема германизма на российской почве как-то миновать стороной педагогическую сферу? Разумеется, нет. Более того, эта проблема не только не была обойдена в отечественной педагогике, но не решалась с позиций либо славянофильства, либо западничества. Подчеркнем: речь пока идет только о педагогической теории.

В области теории ярко выражены воззрения, в первую очередь К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого. В оценках влияния немецкой педагогики на русскую педагогику никто из них не демонстрировал ни западничества (германофильства), ни русофильства. В своем исследовании мы установили, что для воззрений этих отечественных педагогических мыслителей на немецкую педагогику и ее влияние на русскую педагогику характерна общая тенденция: видеть в немецкой педагогике как достижения, так и недостатки, даже разного рода «нелепости».

Иногда, вероятно, в запальчивости и от горячности характера высказывались, в частности, К.Д. Ушинским такие суждения: «...Пруссия говорит *во имя пользы*: славяне, говорите по-немецки, это полезнее, забудьте ваши обычаи, наши обходятся дешевле, – вот прусская проповедь. И между тем нет изумительнее, фанатичнее этого народа! Для него разумно только то, что *по-немецки*. Он не может себе представить, что может быть и другой разум и другие вкусы: пиво пьянит и сытно, следовательно, пейте свое это одуряющее свиное пойло; колбасы сытны и их можно делать из всякой дряни, следовательно, ешьте всю эту собачью жвачку. Кто же это не делает, тот не цивилизованный человек, тому надобно учиться и сделаться немецким» [11, с. 341–342].

Здесь у К.Д. Ушинского явно слишком много эмоций, личной вкусовщины и мало того, что сегодня называют политкорректностью. Но в этих его пристрастных словах – некий апогей, некая абсолютизация неприятия тогдашнего немецкого национализма в бытовых, обывательско-мещанских формах последнего.

Вместе с тем заметим, что подобно тому, как некоторые наши кантианцы, гегельянцы и марксисты в философии подправляли отцов-родоначальников, точно так же и в педагогике отечественные мыслители что-то принимали из немецкой школы, а что-то категорически отвергали. К.Д. Ушинский, например, соглашался с немецким педагогом Э.Ф. Бенеке в том, что религию надо преподавать детям. Но если Бенеке стоял за упрощенное преподавание, то Ушинский полагал, что уже детей начальной школы нужно приобщать именно к высоким истинам религии, что не надо создавать специальную «детскую» религию.

К.Д. Ушинский пишет, что «религия, которую передает детям Бенеке, самого наивного свойства – это чисто *бабьи сказки*, благо дитя еще не сомневается, но на этом основании, лги, что угодно, – благо верят, а не сам ли Бенеке говорит об опасности лгать детям» [10, с. 343].

А.И. Герцен считается западником, представителем революционной демократии. Приведем его высказывание, помогающее понять, почему в российской педагогической мысли имелось определенное равновесие похвалы и критики в адрес немецкой педагогики и школы, а сама практика организации школьного дела взяла за основу немецкие образцы вместе с их недостатками. В своей работе «О развитии революционных идей в России», оценивая политические события России XVIII в., Герцен писал: «Немцы, со своей стороны, были далеки от изображения собою прогресса, – без всякой связи со страной, которую они не трудились научить и презирали, как варварскую, высокомерные до наглости, они были самыми раболепными орудиями императорской власти. Не имея

иной цели, как лишь удержаться в монаршем благорасположении, они служили особе государя, а не нации. Кроме того, они вносили в дела антипатичные русским манеры, бюрократический, формалистический и дисциплинарный педантизм, совершенно пративный нашим нравам... В немецких офицерах и чиновниках правительство русское находит именно то, что ему нужно: правильность и бесстрастность машины, скромное безмолвие глухих и немых, стоицизм послушания, способного выдержать всякое испытание, усидчивость в труде, не знающую усталости... Прибавьте полное равнодушие к участи управляемых, глубочайшее презрение к народу, полное незнание национального характера – и вы поймете, почему народ ненавидит немцев и почему наше правительство так любит их».

С середины XIX в. германизм в отечественной школе достигает, можно сказать, предела, так что и русская школа, особенно средняя и высшая, воспринималась порой как нерусская. Это ярко иллюстрирует статья К.Д. Ушинского «О необходимости сделать русские школы русскими».

Позднее В.В. Розанов констатировал: «Наши уставы, как гимназический так и университетский суть компиляции из иностранного, и даже проще – перевод с немецкого. Но дело лежит гораздо глубже, потому что и самый материал образования, с которым непосредственно соприкасается отроческий и юношеский возраст всей страны, есть так же не русский в 7/10 своего состава. То есть незаметно и неуклонно мы переделываем самую структуру русской души "на манер" иностранного...» [6, с. 234–235].

Ситуацию с тенденцией «денационализации» отечественной школы попытались исправить лишь в середине второго десятилетия XX в. авторы знаменитых «Игнатьевских» школьных программ. Национальная направленность образования в этих программах была значительно усилена. Но, как верно отмечается во многих историко-педагогических трудах, эти программы встретили мощное сопротивление, а вскоре вообще были преданы забвению Великой Октябрьской социалистической революцией с ее классово-партийным подходом к патриотизму. Зато данные программы нашли применение в Русской зарубежной школе 20-х–30-х гг. XX в. В одном из документов Русской зарубежной школы от 4 апреля 1923 г. говорится: «За нормальный учебный план средней школы принимается учебный план, выработанный комиссией графа П.Н. Игнатьева. В него вводятся изменения сообразно условиям данного времени и местным требованиям» [7, с. 13].

В Русской зарубежной школе во всех ее планах и программах по предметам России (истории, литературе, русскому языку, географии, пению, Закону Божию) как бы незримо присутствует сверхзадача: воспитать в русских учащихся уважение и любовь к высоким ценностям русской культуры, сохранить свою национальную сущность.

Но русской школе за рубежом пришлось существенно учитывать специфику образовательных систем в странах, приютивших эмигрантов. Среди этих стран была и Германия. Отмечалось в документах Русской зарубежной школы за 1923 г., что «в настоящее время едва ли есть страна, где существует такое большое оживление в педагогическом мире, как в Германии, и можно смело утверждать, что там не только педагоги, но и все общество живо интересуется вопросами школьного дела. И благие результаты этого интереса налицо: несмотря на всевозможные лишения, весь германский народ стойко переносит свои невзгоды и в сознании своей ответственности перед Родиной продолжает жить в деловой атмосфере напряженной работы, создающей громадные ценности, – невзгоды, по-видимому, не нарушают ритма его жизни, а, наоборот, укрепляют его» [5, с. 33].

Еще один документ о судьбах русской школы за рубежом свидетельствует: «русский беженец не оказался чужим европейской культуре, а стал вровень с ней, обнаружив целый ряд положительных черт: энергию, способность к труду, быстроту соображения, умения накапливать технические знания, умение ими пользоваться даже там, куда он приходил «без языка». Европейская культура, по возвращении в Россию, будет не лишним балластом, а большой реальной ценностью, могущей быть сейчас же учтенной и в русских условиях» [4, с. 27].

Словом, как заявлено выше, линия теории и линия практики в отношении к немецкой педагогике и школе просматриваются очень четко. Довольно резким критиком немецкой школы выступал Л.Н. Толстой. Однако и в его позиции наличествуют «за» и «против», хотя последнее преобладало, когда Л.Н. Толстой вел речь о формализме и педантизме немецкой дидактики и теории воспитания. Л.Н. Толстой был уверен в том, что те русские педагоги, которые слепо следуют немецким методическим рекомендациям, чему и как учить, во-первых, недостаточно глубоко понимают специфику русской культуры, народности, а во-вторых, недооценивают педагогическую, обучающую и воспитывающую направленность самого феномена жизни. Среди подвергнутых критике Л.Н. Толстого были известные педагоги-методисты, авторы популярных пособий по преподаванию родного языка и арифметике для учителей начальной школы Н.Ф. Бунаков и В.А. Евтушевский. Эти пособия Л.Н. Толстой называл как «сочинения новые, соединяющие в себе все выводы немецкой педагогики и избранные сторонниками звукового способа...» [8, с. 297].

Л.Н. Толстой отверг главную установку пособия Бунакова, нацеленную именно на развитие детей: «Надо сообщить этим маленьким дикарям главные порядки школьного обучения и провести в их

сознание такие начальные понятия, с которыми придется сталкиваться на первых порах, на первых уроках рисования, чтения, письма и всякого элементарного обучения, как-то: правая и левая сторона, вправо – влево, вверх – вниз, рядом – подле – около, вперед – назад, вблизи – вдали, перед – за, над – под, скоро – медленно, тихо – громко и т. д.». Согласно Толстому, неприлично и неверно называть детей «дикарями», хотя в условиях «двух культур» в обществе эта высокомерная позиция объяснима. Далее, Толстой говорит, что многие понятия, которым детей искусственно учат в школе, известны им из жизни. Для характеристики пособий, в которых проявляется то, что «мы всегда особенно склонны подражать немцам», Толстой использует слова и выражения: «вздор», «модное и хитрое», «квазифилосовское оправдание этих приемов» и др.

Русские методисты, сильно задетые критикой Л.Н. Толстого, в начале споров категорически возражали ему, но впоследствии признали, что он был во многом прав. Как писал Бунаков, своими книжками для чтения, полными правды и жизни, написанными самым простым, чисто народным поэтическим языком, граф Толстой противодействовал вторжению в школу сухого и узкого утилитаризма.

Но Л.Н. Толстой, несмотря на резкую критику немецкой педагогики и ее последователей в России, высоко ценил достижения немецкого образования. И он же критиковал это образование вместе, например, с И. Кантом, на которого Толстой очень часто ссылается в своем знаменитом итоговом произведении «Путь жизни». В нем Толстой, в частности, приводит следующую мысль Канта: «Методическая болтовня высших училищ зачастую есть только общее приглашение уклоняться от решения трудно разрешимых вопросов, придавая словам изменчивый смысл, потому что удобное и большей частью разумное «не знаю» неохотно выслушивается в академиях» [9, с. 249].

Особое место в исследованиях и оценках немецкой педагогики, ее влияния на русскую педагогику занимают такие ученые, как В.И. Водовозов, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Модзалевский и др.

Что касается Водовозова, то особо примечателен его реферат, прочитанный 21 декабря 1874 г. в Санкт-Петербургском педагогическом обществе, и ставивший своей четкой задачей выявить именно влияние немецкой педагогики на русские школы. Здесь все та же устремленность к тому, чтобы максимально объективно охарактеризовать достоинства и недостатки немецкой педагогики в целях поиска верной стратегии педагогических заимствований.

Кстати, о смысле заимствований. Пожалуй, никто из русских педагогов и философов не отрицал важность культурных заимствований. Даже старая славянофильская идея, преувеличивавшая ценность патриархальных устоев для обеспечения самобытности

России, концептуально и мировоззренчески предполагала определенную меру заимствований. Весь вопрос – в мере последних.

В. И. Водовозов утверждал: «Немцы служат нам несомненными образцами во всяком научном исследовании. Что ж, может быть, они сплошали только в педагогике и одна педагогика идет у них вразрез всем тем разумным методам которыми так высоко поставлены у них остальные науки? Одна педагогика их так дурно себя зарекомендовала, что "немецкая система", "немецкий метод" стали уже нарицательными. Тут явно какая-то несообразность: не может один и тот же ум так раздвоиться, чтобы, выказав громадную силу в общем движении своей деятельности, явиться бессильным на одной точке этого же движения, образующей с другими точками прямую линию. Нет, новейшая немецкая педагогика находится в самой тесной связи с остальной немецкой наукой, и новые методы обучения представляют только применение к делу воспитания того же индуктивного метода, которому так строго следует наука, прежде чем начать строить дедуктивно... Как первый представитель новейшей педагогики швейцарец Песталоцци был ревностным последователем Руссо, так и потом немцы методически разрабатывали способы обучения, например, француза Жакото, англичанина Карстера и другие английские и американские системы рядом со своими собственными. В разработке новых методов вообще видно направление современной науки. Какие ее требования? Дух свободного исследования, критика взамен подчинения авторитету, наблюдения, изучение факта, материала науки, предшествующее всякому выводу и группировке, строгая логическая последовательность в переходе от низших ступеней системы на высшие и в размещении фактов по рубрикам этой системы.

Точно так же и в педагогике резко поставлен вопрос: учить ли в том смысле, чтобы дети, положим, сознательно усваивали готовое, заданное учителем, без всякого их участия, или устроить дело обучения так, чтобы дети путем наблюдений и размышлений сами доходили до известного знания, причем преподаватель только облегчал бы их труд, предлагая факты для наблюдения и направляя вопросами к общему выводу? Нетрудно доказать, что новые методы стремятся удовлетворить этой последней цели, согласной и с требованиями научного исследования» [3, с. 117–118].

Недостатки немецкой педагогической системы, по Водовозову, «закключаются:

- 1) в неправильной индукции;
- 2) в искусственной, несколько сложной систематике;
- 3) в искусственном соединении различных частей обучения» [3, с. 124].

Восприятие немецкой педагогики русскими педагогами свидетельствуют не только об их достойной уважительно-критической позиции, но и о том, что отечественная педагогическая мысль была вполне самостоятельной, интересной, глубокой и, как сегодня бы выразились, вполне конкурентоспособной.

Теперь логически настал момент кратко вернуться к осмыслению тезиса Бердяева о германизме в виде влияния марксизма на культуру и судьбы России. По нашему убеждению, собственно педагогический аспект данной постановки вопроса целесообразно понимать в контексте методологии классового подхода, ибо российские марксистски ориентированные педагоги следовали как раз этой методологии. Она-то и побуждала их видеть в марксовом воззрении на воспитание и обучение прежде всего не как «немецкую» систему мышления, а как органическую часть теоретически оформленной интернационалистской идеологии рабочего класса.

В этом плане в Россию проникло и стало перевоспитывать ее народ строго классовое, откровенно партийное, претендующее на подлинную научность, учение, включая учение о том, как надо организовывать школьное дело на коммунистических началах. Да, германизм имел место, но он уже приобрел другой смысл, а именно тот, что марксистское учение было всего лишь создано не только на германской, а на общеевропейской, западной социокультурной и политической почве. В принципе, марксизм был как бы выше любой национальной специфики.

В советской педагогике марксизм с самого начала стал рассматриваться в первую очередь как методология классового, конкретно-исторического подхода к образованию и воспитанию. В 20-е годы в реальном осуществлении этого подхода было много того, что называлось «левизной», «левачеством», «безбрежным и наивным революционным романтизмом». Особенно ярко и четко это выразилось в гипертрофии трудового коллективного воспитания. Так был понят тогда К. Маркс, так была воспринята его теория о соединении обучения и производительного труда. Для аргументации данной стратегии привлекались высказывания Г. Кершенштейнера и других немецких педагогов, акцентировавших воспитательно-обучающую значимость серьезного, педагогически хорошо организованного производительного труда детей.

Н.А. Бердяев прав, очевидно, в том, что через Маркса началось перевоспитание русского народа. Но Бердяев, по нашему убеждению, не прав, когда указывал именно на определяющую роль германского духа.

В заключение отметим, что германизм в отечественной педагогике второй половины XIX – 20-х гг. XX в. был действительно про-

блемой, т. е. спорным явлением, где общей преобладающей тенденцией стало в целом уважительно-критическое отношение к немецкой педагогике. В то же время практика организации отечественной школы «страдала» немецким «манером».

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Философия неравенства. Письма к недругам по социальной философии // Русское зарубежье. – Л.: Лениздат, 1991.
2. Водовозов В.И. По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы (реферат) // В.И. Водовозов. Избр. пед. сочинения / сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986.
3. Водовозов В. И. Указ. соч.
4. Записка отдела Земско-городского комитета помощи российским гражданам в Финляндии «О плане развития Русской школы за границей» // Рус. шк. за границей.
5. Из доклада директора Русского реального училища в Долмации А.А. Земляничина «О задачах русской школы в эмиграции» к I съезду деятелей средней и низшей школы за границей (в Праге) // Рус. шк. за рубежом.
6. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М., 1990.
7. Тезисы к докладу А.И. Данилевского «Общие соображения по устройству русской школы за границей», обсужденные на заседании секции по средней школе за границей при I съезде деятелей средней и низшей русской школы // Рус. шк. за рубежом. Исторический опыт 20-х годов: сб. док-тов. – М.: ИНПО, 1995.
8. Толстой Л. Н. О народном образовании // Л. Н. Толстой. Пед. соч. / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989.
9. Толстой Л. Н. Путь жизни. – М.: Республика, 1993.
10. Ушинский К.Д. Указ. соч.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // К.Д. Ушинский. Избр. пед. тр.: в 4 кн. – М.: ДРОФА, 2005. – Кн. 4.

УДК 37.01(09)(470+571)"19"
ББК 74.03(2)6

К. А. Сечина, В. А. Мосолов

О смысле и теоретическом статусе понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века

В статье проблема любви к детям рассматривается в контексте непосредственных смыслов любви, а также того понятийного аппарата, который педагогически конкретизирует феномен любви.

In this article the problem of love for children is considered in the context of the immediate meanings of love, and that the conceptual apparatus, which pedagogically specifies the phenomenon of love.

Ключевые слова: любовь; любовь к детям; педагогические смыслы любви; теоретический статус понятия; понятийный аппарат педагогики; воспитание в коллективе; парная педагогика; гуманность; уважение личности; педагогическая требовательность.

Key words: love, love for children, pedagogical meanings of love, theoretical status of concept, the conceptual apparatus of pedagogy, education in the collective; pairing pedagogy, humanity, respect for the individual; pedagogical demands.

Одна из значительных черт XX века в истории России – это последовательное существование трех крупнейших периодов, выражающих, соответственно, дореволюционную, советскую и постсоветскую социокультурную специфику. Конечно, эта временная «триада» в определенной степени условна, диалектична и не слишком жестка в своих социокультурных различиях, но всё же она представляет собой яркую реальность в исторических судьбах России. Сказанное относится и к педагогике, в частности к воззрениям на любовь к детям и педагогической профессии.

Понятие «любовь к детям» использовалось и используется до сих пор в самых разных педагогических учениях и системах. И содержание этого понятия, и его собственно педагогические смыслы, определяемые преимущественно ответом на вопрос, как именно осуществляется любовь к детям в процессе воспитания и обучения, также различны. О любви к детям так или иначе говорят все педагоги, но педагогический смысл её, фиксируемый более конкретными и более технологичными, операциябельными и не столь эмоционально-метафоричными терминами, при этом неодинаков. Следовательно, различен и теоретический статус понятия «любовь к детям».

Один из авторов этой статьи в своих работах писал о теоретическом статусе философского термина «отчуждение», широко применявшегося в зарубежной и отечественной литературе, но являвшегося чрезмерно абстрактным для понимания реальных общественных явлений, а потому нуждавшегося в том, чтобы наука, прежде всего экономическая теория и социология, «перевела» его на более строгий и точный язык. Обращение к «отчуждению» очень знаменательно и порождено как определенными общественными обстоятельствами, так и логикой развития философской мысли. Но выдвижение данного термина в качестве исходного пункта и инструментального понятия всё-таки было признано недостаточно перспективным или, во всяком случае, весьма дискуссионным [11, с. 41–47]. Сходная, хотя и не во всём, ситуация сложилась в педагогике с понятием «любовь к детям».

Все думают, что такое любовь к детям, но как только возникает необходимость перевести это понятие на язык педагогических операцияльно-технологических терминов, да еще с учетом конкретно-исторических условий и персоналий, то вопрос о его смысле и теоретическом статусе отнюдь не представляется простым, но вместе с тем очень интересным.

Тема любви к детям в отечественной истории педагогики специально не исследовалась, хотя косвенно так или иначе затрагивалась и затрагивается. Мы решили попытаться восполнить этот пробел, руководствуясь также бесспорной реальностью любви вообще, и в особенности любви к детям как важнейшей смысложизненной ценности. Издавна известно, что без любви обесмысливается человеческая жизнь, лишается особой радости, духовности, нравственно-эстетического восторга, здоровой страдательности, подвижничества, героизма, патриотизма и т. д. и т. п. Ясно при этом, что речь идет не о «любви к варенью», а о любви как духовном феномене.

Если по разным причинам нет любви к ребенку, то последний, по сути, несчастен или, во всяком случае, обделен величайшим на земле счастьем – любовью взрослых. Неслучайно малыш по нескольку раз в день может заглядывать матери в глаза и спрашивать: «Мам, ты меня любишь?». Здесь – и корень трагедии сиротства или нежеланных детей.

Применяя различные методы историко-педагогического исследования, включая контент-анализ и сравнительно-сопоставительный анализ, К.А. Сечиной были специально изучены взгляды на это понятие следующих ученых-педагогов:

- мыслителей религиозного и официального толка начала XX в.;
- представителей либерально-гуманистического направления в отечественной педагогике;
- советских педагогов и официальной власти в 1918–1921 гг., т. е. в годы так называемого «революционного романтизма»;
- Антон Семеновича Макаренко;
- Василия Александровича Сухомлинского;
- педагогов, разработавших в 90-х годах прошлого века «новые концепции воспитания».

Анализ этих взглядов в изучении феномена любви к детям предварён исследованием сугубо философских подходов к пониманию любви как таковой, т. е. независимо от «детского» и педагогического аспектов в трактовке ее сущности. В процессе этого исследования сформировано положение о том, что на педагогическое отношение к вопросу о любви к детям вполне могло повлиять и повлияло в действительности то, что в философско-мировоззренческой, в религиозной (православной) литературе любовь рассматривается и как Бог, и как Дух, и как хитрость природы в целях этически и психологически высокого побуждения к воспроизводству человеческого рода, и как чрезвычайно субъективное, неустойчивое чувство, состояние, и как неременная психологическая и нравственно-эстетическая основа подлинного творчества, профес-

сионализма, и как нечто неповторимо индивидуальное, сложное, туманное, сентиментальное, не могущее быть критерием серьёзной научной оценки деятельности людей. Рассуждения о любви могут и «заболтать» дело, и поднять его до поэтических и романтических высот, и приблизить данное дело к его истинному глубинному онтологически-гуманистическому базису. В этом контексте чрезвычайно интересна миссия искусства.

Несмотря на большое разнообразие трактовок феномена любви, мы нашли в них определенную общую тенденцию. Любовь, по сути, – это такая устремленность человека к объекту любви, такая страстная привязанность, которая выражается в одновременном желании обладать этим объектом и служить ему. Существует необозримая масса всевозможных уклонений то в сторону обладания, то в сторону служения.

Апостол Павел, например, акцентирует момент служения, указывая, что «Любовь долготерпит, милосердствует; Любовь не завидует, Любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде (а сорадуется Истине), всё покрывает, всему верит, всё переносит» (1 Кор. 13, с. 4–7).

Там же, в Библии, в книге «Числа» отражена житейская ситуация, в которой явно наличествует противоположный, т. е. «собственнический» уклон в любви, именно в плотской любви, когда некий муж убедился в измене жены или заподозрил ее в измене. Согласно «Закону о ревновании», взревновавший муж обязан был доставить жену к священнику, у которого она должна была пройти морально унижительный, с «зажатыми проклятиями», с угрозой потери женского здоровья обряд, призванный либо подтвердить измену, либо опровергнуть подозрение в ней (Чсл. 5, с. 11–30).

Является ли любовь страстью? Изучение соответствующих текстов показывает, что это всё-таки по преимуществу страсть. Последняя может в силу разных причин исчезнуть, когда кто-то кого-то или что-то «разлюбил». Но очень часто любовь уходит в глубины души человека, занятого обычными, повседневными вопросами. И вдруг свершается какая-то беда с объектом «былой» страсти, и человек вновь, пусть уже с изменившимися личностными возможностями, резко осознает, как несказанно дорог ему этот объект, скажем, родина, нуждающаяся в защите.

Если без любви нет полноценной человеческой жизни, а возможно, отчасти и в животном мире, то тем более любовь нужна в педагогической деятельности. Русская православная педагогика неуклонно следовала идеологии, букве и духу любви к детям. Человек как таковой достоин любви, ибо в нем, даже в самом падшем, есть

образ и подобие Божие, а дети, особенно в раннем возрасте «духовного первородства» [5, с. 67], по В.В. Зеньковскому, еще ближе к Богу, чем взрослые.

Хотя ребенок или, как выражался Н.Ф. Федоров, «евангельское дитя» [18, с. 74] по своей внутренней духовной жизни – образ и подобие Божие, православная педагогика не только не исключала, а даже предполагала совмещение любви и некоторого насилия. Физические наказания ребенка не противоречат любви к нему, они скорее свидетельствуют о равнодушии к детской судьбе, ибо опасно именно равнодушие как одна из психологических форм жестокого обращения с детьми. Вместе с тем важно, чтобы наказания не приобретали характер издевательства над личностью ребенка, не превращались в избиение его, в вымещение на нем жизненных неурядиц и страхов родителей, вообще педагогов.

Христианская педагогическая антропология, как правило, мотивировала принуждение в воспитании тем, что ребенок часто не ведет, что творит, его ум еще незрел. Поэтому и необходимо умеренное насилие, наказание за проступок. По мере взросления и воспитания ребенок «набирается ума-разума» и начинает различать добро и зло, глубже и всесторонне понимать в причинно-следственных связях, порождаемых его собственным поведением. Педагог тогда делает всё большую ставку на благоразумие подростка и юноши, на его способность к естественной свободе. Кроме того, мудрый педагог знает, что, взрослея, ребенок обычно начинает довольно высоко оценивать себя, раздраженно реагировать на разнообразные, особенно бесцеремонные («на виду соседей и друзей»), меры принуждения.

Таким образом, любовь к ребенку здесь осмысливается в контексте обязательного насилия над ним, но насилия «умеренного», не «зверского», т. е. всё равно пронизанного чувством любви к нему. В этом смысле насилие есть педагогически конкретизированная форма любви и гуманизма.

Но в содержательном пространстве российской православной педагогики имела место и тенденция категорического отвержения физических наказаний. Идея любви к детям сохранялась, но содержательно питалась больше новозаветными аргументациями, чем ветхозаветными постулатами. Подчеркивалось, что истинная любовь не нуждается в применении силы. В нормативно-правовом аспекте эта позиция победила, что выразилось в отмене физических наказаний в школе.

Нами установлено, что чем дальше педагогика уходила от концептуально-логической увязки смысла любви к детям с религией и церковью, тем меньше педагоги обращались непосредственно к термину «любовь». А если всё-таки обращались, то при этом либо переосмысливали своё отношение к православной церкви и даже

евангельским каноническим текстам, что было характерно для Л.Н. Толстого, либо выдвигали идею о создании «новой религии» (К.Н. Вентцель), либо делали упор на таких понятиях, как «долг», «справедливость» и т. п. (П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский и др.).

Явное отодвигание термина «любовь к детям», «любовь к педагогической деятельности» обусловлено не только возрастанием роли светского, а то и атеистического начал в духовно-нравственном воспитании молодых поколений, но и всё большим проникновением в педагогику научно-позитивистских воззрений, нацеленных на дальнейшее развитие педагогики посредством более строгих и конкретных понятий, применения педологических методов изучения детей (В. Мейман, А. Нечаев и другие).

В 20–30-е годы XX в. все эти мнения встретились с жестким прагматизмом классовой борьбы, со спешно создаваемой системой спасения беспризорных детей от голода, от преступного пути жизни. И хотя утверждалось, что если бы у большевиков не было любви к человеку, то не было бы и социалистической революции, всё же социально-педагогическая действительность в то время была слишком тяжелой, порой страшной и трагической, чтобы исходить прямо из постулата «любви к детям».

А.С. Макаренко как раз и не исходил. Он полагал, что понятие «любовь» в педагогике было как бы на поверхности теории и практики воспитания тогда, когда личность и деятельность воспитателя ограничивались рамками «уединенного деятеля» в системе парной педагогики. Воспитатель, по Макаренко, – «живой деятель, цель которого служить регулятором внешних по отношению к нему и к воспитаннику хозяйственных и бытовых явлений. Воспитывает не воспитатель, а среда... В живом быту коммуны воспитанник не должен чувствовать себя объектом воспитания, он должен ощущать прикосновения точной логики нашего общего хозяйства и требования здравого смысла, которые предъявляются к нему со стороны различных сторон нашего быта.

...Педагогическая литература до последнего дня почти не уделяла внимания вопросу об организации воспитательного коллектива, и поэтому всем детским учреждениям приходится самостоятельно искать организационные формы» [10, с. 168–170].

Теоретико-методологический статус понятия любви к детям у А.С. Макаренко довольно низок. Педагог не склонился ни к сентиментализму старой религиозной педагогики, ни к психолого-педагогическому «реализму» педологии. Он создал свой понятийный аппарат коллективистической педагогики.

В «Педагогической поэме» А.С. Макаренко убедительно показывает, что в основе его воспитательной системы лежит не «труд-работа», а «труд-забота», т. е. труд, пронизанный многогранными

коллективистическими связями, направленными и на педагогически инструментированный материальный результат, и на духовный рост коллектива и каждого члена «школы-хозяйства».

Согласно А.С. Макаренко, высший уровень воспитанности – активное ощущение «ценности человеческой личности», человеческого достоинства. А у многих колонистов поначалу не было этого достоинства. Макаренко признается в письме А.М. Горькому: «Старики колонисты ушли учиться, а на их место присылают новых. Переварить два десятка совершенно разболтавшихся, разленившихся, диких хлопцев трудно. По опыту я знаю, что нужно не меньше 4 месяцев, чтобы увидеть на мордах их первую открытую человеческую улыбку доверия и симпатии. В особенности трудно с новыми девочками. Пережившие всякие ужасы, вступившие на путь проституции, озлобленные, вульгарные, они очень нескоро начинают нас радовать... У них нет совсем уважения к себе...» [9, с. 223–224].

Писать, переживать, наблюдать так может только любящий педагог. Но через все труды А.С. Макаренко проходит кредо: максимум уважения и максимум требовательности к воспитанникам. И это для того, чтобы воспитанники, кроме всего прочего, стали уважать себя. Уважать! Любовь к себе воспринималась гласно и негласно больше как эгоизм, индивидуализм, качество, совершенно чуждое вожделенному коллективизму. Между тем в действительности истинная любовь к себе не тождественна эгоизму, а тем более эгоцентризму.

Подчеркнем, что А.С. Макаренко отнюдь не отрицал колоссальную значимость любви к детям, но он перевел этот в общем-то эмоционально-духовный термин на конкретный язык своей новаторской педагогики, в понятийном аппарате которой доминировали буква и дух воспитания в коллективе и через коллектив, взаимной ответственности личности и коллектива, всестороннего развития личности, завтрашней радости, перспективных линий, параллельного педагогического действия, авансирования личности, труда и игры и т.п. Система базовых понятий педагогики А.С. Макаренко и их особенности фундаментально раскрыта в работах А.А. Фролова и других известных, в том числе иностранных, исследователей трудов А.С. Макаренко.

Напротив, труды В.А. Сухомлинского изобилуют терминологией и пафосом любви. Уже на первых семи страницах книги «Сердце отдаю детям» Сухомлинский несколько раз употребляет слово «любовь» или его синоним – «привязанность» [16, с. 3–7]. При этом Сухомлинский четко выделяет в любви, с одной стороны, служение учителя детям, а, с другой, – момент «своих» детей, «своих» в том смысле, что он с первых дней пребывания ребенка в школе до получения аттестата зрелости поднимается с ним со ступеньки на ступеньку, непосредственно заботится о его умственном, нравственном,

эстетическом, эмоциональном, физическом развитии, имеет с ним общие духовные интересы, передает ему свои духовные богатства» [16, с. 3–11].

У В.А. Сухомлинского термин «любовь» концептуально, а не просто эмоционально связывается и с личностью учителя («Что значит хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей...» [14, с. 42]), и вообще с отношением человека к самому себе и всему миру. По убеждению Сухомлинского, «...пусть дети твои любят красоту... Пусть ребенок любит все живое и красивое... "Любите маму", – говорит учитель, и сразу становится близким ребенку... Атмосфера любви к книге, уважения к книге, благоговения перед книгой – в этом заключается сущность школы и педагогического труда... Я – преподаватель литературы и, признаюсь, влюблен в свой предмет...» [14, с. 38, 41, 48].

Возвышая значимость любви для всего педагогического процесса, выдвигая на передний план самое понятие любви, Сухомлинский говорит вместе с тем и о справедливости, гуманности, доброте, чуткости, заботливости и т. п. Он подчеркивает, что все эти понятия отнюдь не являются абстрактными. Будучи включенными в реальную педагогическую культуру, в реальный образовательно-воспитательный процесс, они, несомненно, свидетельствуют о любви учителя к детям, к педагогической профессии. В.А. Сухомлинский, следовательно, подобно другим педагогическим мыслителям педагогически конкретизирует феномен любви. Так, совершенно ясно, что выражением любви является доброта. Но что такое доброта в отношении учителя к детям? В.А. Сухомлинский пишет: «Доброта – это не тон и не специально подобранные слова. Подлинный воспитатель – всегда человек широко эмоционального диапазона, он глубоко переживает и радость, и огорчение, и тревогу, и возмущение. Если дети чувствуют в этих человеческих страстях своего наставника правдивость – это и есть настоящая доброта» [15, с. 3].

О справедливости В.А. Сухомлинский пишет, что она «основа доверия ребенка к воспитанию. ...Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка. Вот почему дальнейшее воспитание представлялось мне как всё более глубокое познание каждого ребенка» [14, с. 83].

По В.А. Сухомлинскому, «научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд – повседневное общение с детьми – углубляет любовь к человеку, веру в него. Призвание к педагогической деятельности развивается в школе, в процессе этой деятельности» [14, с. 25].

Это очень важный тезис В.А. Сухомлинского. Мы его воспринимаем следующим образом: разумеется, любовь – это отчасти дар свыше, на что указывали многие мыслители, но в определенной степени (в какой именно, неизвестно никому) любовь есть следствие социального научения, результата относительно управляемого «погружения» человека в культуру общества. Благодаря этому «погружению», т. е. своей неизбежной связи с культурой, человек научается или должен научиться любви к ближнему и дальнему, к малой и большой родине, к самому себе, к свободе, к книге и т. п.

По своему содержанию, методам и формам процесс социального научения (социализации) носит как общечеловеческий, так и конкретно-исторический характер. Во всех цивилизациях так или иначе осуществлялось сочетание общечеловеческих, национальных, этнических, классовых, сословных, профессионально-корпоративных и других ценностей. Любовь к ребенку, по сути, – общечеловеческая ценность. Но в различных конкретных общественных условиях она, например, либо предполагает насилие над детьми, либо исключает его. Точно так же обстоит дело с теми ценностями, которые в педагогических системах и практиках реализуют идею любви к детям.

По нашему убеждению, акцентирование Сухомлинским идеи и понятия любви в педагогике – это уникальное явление в советской и постсоветской педагогике. В 80-х годах появилась так называемая «педагогика сотрудничества», официально провозглашенная и описанная впервые в «Учительской газете» в виде отчетов о встречах учителей-экспериментаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. Никитина, Б.П. Никитин, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.) [17]. В этих отчетах говорилось с особой силой о личности ученика, о ее свободе, спонтанности, субъектности, демократизации и гуманизации, о всестороннем и гармоническом развитии заложенных в каждом ребенке творческих сущностных сил, о необходимости замены «мероприятийной» воспитательной работы постоянно действующей стратегией педагогической поддержки и т. п. Значительно возвышены были идеи парного диалога с учителем, самовыражения, саморегуляции и неповторимости личности. При этом парадоксально: о любви почти ни слова. Вместо этого доминировал тезис: «Уважением к ребенку научим его уважать самого себя – тогда он будет уважать других». По поводу данного тезиса известный критик «педагогика сотрудничества» Б.Т. Лихачев заметил: «Но в школьной практике учителя нередко сталкиваются с ситуацией, когда при всем их уважении к детской личности она не хочет уважать других, куражится, наглеет, издевается над сверстниками, взрослыми, становится хулиганствующей. В этих случаях очевидна необходимость педагогического воздействия, требования, наказания» [8, с. 423].

Свою основную задачу педагоги-экспериментаторы видели в разработке конкретных приемов и методов, которые учитывали бы особенности именно детей, делали их обучение более комфортным и интересным.

В контексте нашего исследования особую ценность представляет вывод Ш.А. Амонашвили о том, что «методы, приемы, способы, формы обучения и воспитания, пройдя через душу педагога, согретую любовью к детям и наполненную чувством гуманности, становятся утонченными, гибкими, целенаправленными и потому эффективными. Нельзя говорить об эффективных методах воспитания и обучения, если неизвестно главное: каков человек педагог, который будет пользоваться этими методами, какая у него душа и какое сердце» [2, с. 11–12].

В другом направлении современной гуманистической педагогики, которое получило название «педагогика ненасилия» (В.Г. Иванов, А.Г. Козлова М.Л. Лезгина, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и др.), сущность любви к детям отразилась в понятии «ненасилие». В.Г. Маралов и В.А. Ситаров определяют любовь как «усиление личностного начала в каждом ребенке». Только любящий педагог стремится произвести значимые изменения в своих воспитанниках, предоставляя им возможность самоопределиться и самореализоваться [13, с. 100–101].

Особо хочется выделить раздел «Здоровьесберегающая функция учительской любви» в книге В.С. Безруковой о современном уроке. По мнению В.С. Безруковой, любовь является не только залогом душевного здоровья педагога, но и выступает гарантом профессиональной успешности [3].

Современное гуманистическое воспитание нацелено на гуманизацию межличностных отношений учителя и ученика. Данная цель может быть реализована только при учете личностных и индивидуальных особенностей обоих субъектов образования. «В процессе воспитательного взаимодействия педагог должен быть нацелен на то, чтобы узнать и принять воспитанника таким, каков он есть, помочь осознать цели развития... и способствовать их достижению..., не снимая при этом меру ответственности за результаты...» [4, с. 68]. По нашему мнению, данное определение полностью вмещается в понятие «любовь к детям». Оно базируется на идеях гуманистической психологии, предметом изучения которой служит целостный человек в его высших, специфических только для человека проявлениях.

Таким образом, тема любви за последние годы актуализировалась, но недостаточно конкретизировалась в контексте педагогики сотрудничества, педагогики ненасилия, а также такими авторами, как Ю.П. Азаров [1], В.С. Безрукова [3], О.А. Казанский [6], Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров [7], Н.Н. Ниязбаева [12], Л.Л. Шевченко [19] и др.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что, во-первых, любовь в философских и педагогических воззрениях трактуется как смысло-жизненная ценность, без которой все на свете для человека утрачивает свою значимость; во-вторых, вместе с тем в педагогике собственно теоретический статус понятия «любовь к детям» не является достаточно высоким, так как построение различных педагогических систем предполагает определенное отвлечение от эмоционального содержания этого понятия и сосредоточение внимания на более строгом категориальном аппарате педагогического мышления, как это было характерно, например, для А.С. Макаренко. В-третьих, сегодня чувствуется некоторая ностальгия по понятию «любовь к детям», можно сказать, по возрождению того несколько романтического и поэтического пафоса любви к детям, который был присущ В.А. Сухомлинскому. Но совершенно ясно, что историко-педагогическое исследование любви к детям вполне актуально и в социальном аспекте, и в аспекте недостаточной научной разработанности этого понятия.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. – М.: Топикал, 1994.
2. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет // Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – С. 9–56.
3. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. Кн. 3. Здоровьеберегающий урок. – М.: Сентябрь, 2006.
4. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. для вузов – СПб.: Питер, 2000.
5. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
6. Казанский О.А. Педагогика как любовь. – М.: Рос. пед. агентство, 1996.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. – М.: Юрайт, 1998.
9. Макаренко А.С. Письмо А.М. Горькому, 8 сентября 1925 г. // Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1989.
10. Макаренко А.С. Очерк работы полтавской колонии им. Горького // А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Ч.1. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илатдинова. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2007.
11. Мосолов В.А. Теоретический статус категории «отчуждение» // Некоторые вопросы философских наук: сб. науч. тр. молодых ученых. Ч. 1. – Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1968.
12. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциальные основания феномена любви в педагогическом взаимодействии // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 36–40.
13. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. – М.: Академия, 2000.
14. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // Сухомлинский В.А. Избранные пед. соч.: в 3 т. Т.2. / сост. О.С. Богдановский, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1980.

15. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: в 3 т. Т. 3. / сост. О.С. Богдановский, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1981.

16. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – 5-е изд. – Киев: Радянська шк., 1974.

17. Учительская газета. – 1986. – 18 окт. 1987. – 17 окт. 1988. – 18 окт.

18. Федоров Н.Ф. Философия общего дела // Русский космизм: Антология философской мысли. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – С. 69–78.

19. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. – М., 1997.

УДК 378.034

ББК 74.580.51

И. П. Мирошниченко

Воспитание нравственности у студентов высших учебных заведений (основные направления, пути решения проблемы)

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся проблемы воспитания нравственных качеств у студентов высших учебных заведений. Анализируется «восточная» система воспитания нравственных качеств по сравнению с существующей в западных странах.

The article covers problems of formation of students' moral qualities in higher educational institutions as the most important aspect of personal development. The problem of their formation is one of the most priority-driven in the country's state policy.

Ключевые слова: нравственное воспитание, педагогическая традиция, моральная воспитанность, морально-этические ценности.

Key words: moral qualities, education, pedagogical influence, spirituality.

В системе непрерывного образования (детский сад, школа, среднее профессиональное образование, вуз, послевузовское образование) вуз призван обеспечить формирование нравственных ценностей студентов на новом качественном уровне, который должен быть обусловлен осознанным восприятием морально-нравственных ценностей, пониманием необходимости самосовершенствования, передачи в дальнейшем усвоенных ценностей подрастающему поколению и сохранению тем самым, культурно-нравственных устоев общества.

В процессе многолетней практической деятельности выявлена необходимость систематизации мер (способов, методов, технологий) педагогического воздействия на студента с целью привития ему нравственного самосознания и необходимых моральных качеств.

Изучив научную литературу по проблеме исследования и опираясь на собственный опыт, мы пришли к выводу, что формирование нравственности должно базироваться на комплексной системе воспитания нравственных ценностей и стать одной из основных и первостепенных задач вузовского воспитательного процесса. Гипотетически акцентуация вузовского процесса на нравственном воспитании должна положительно отразиться и на качестве обучения студентов в целом, поскольку направлена на развитие таких сторон личности, которые стимулируют заинтересованность и стремление преуспеть в профессиональной деятельности. Работы ученых подтверждают данное предположение. В частности, М.Б. Янукян [4], проведя исследование по изучению умственных характеристик студентов экспериментальной группы, с которыми была проведена работа по формированию нравственных качеств средствами лингвистических дисциплин, отмечает возрастание их интеллектуальных способностей по сравнению со студентами контрольной группы.

Большинство ученых, занимающихся вопросами формирования нравственности студентов высших учебных заведений, используют один или несколько способов достижения поставленной цели. В одних случаях – это разработка специальных лекционных курсов, в других – включение определенного материала в федеральный компонент читаемых дисциплин, направленных на воспитание духовно-нравственных ценностей, таких как философия, история, культурология и педагогика. Не ставя под сомнение важность и некоторую результативность этих методов, хотелось бы отметить низкую их эффективность. По нашему мнению, только комплексность и системность педагогического подхода к воспитанию нравственных качеств помогут решить задачу формирования полноценно развитой нравственной личности в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Данный вывод подтверждают и примеры из мировой педагогической практики. В частности, в работе А.Е. Кочкиной [1] анализируется восточная система воспитания нравственности, которая сравнивается с системами, существующими в западных странах. По мнению исследователя, для особого «восточного» типа культуры характерно поддержание и сохранение культурных норм, ценностей, обычаев, традиций, приемов и средств воспитания, что отличает восточную культуру от культур так называемого «европейского» или «западного» типа, для которых характерна смена народного мышления, отрицание ценностей предыдущей эпохи, а это напрямую связано с процессами нравственного воспитания [1]. В качестве примера А.Е. Кочкина указывает европейские эпохи: Античность, Средние века, Ренессанс, Просвещение, современная – каждая из перечисленных эпох выдвигала свои ценности, культурные нормы и ориентировала на них подрастающее поколение.

В педагогической теории проблема нравственного воспитания предстает как одна из сложнейших проблем, поскольку она не укладывается в логику целенаправленной деятельности. Нравственность не является обычной целью, которую можно достичь за определенный отрезок времени с помощью конкретных средств, а является высшей целью человеческой деятельности, идеалом, регулятивным принципом и масштабом оценки человеческого поведения [1].

Понятие «нравственность», по мнению А.Е. Кочкиной, может трактоваться как нравы (практикуемые формы поведения), как мораль, закреплённая традицией и вековой привычкой и на уровне её общественных проявлений. Ценности, идеалы, нравственные нормы, выступающие в нравственном воспитании в качестве культурной образца, детерминируют мотивацию и являются регуляторами поведения, поэтому оценивать уровень нравственности личности следует по тому, как нравственные качества проявляются в социальной практике [1].

В странах западной культуры доминирующим видом ее трансляции принято считать просветительскую традицию. В теории и практике нравственного воспитания США, Канады и стран Западной Европы реализуется идея «ценностного воспитания» как задача формирования у учеников способностей к самостоятельному выбору нравственных ценностей, созданию нравственных критериев, основанных на гуманистических идеалах [1].

В странах восточной культуры на первое место выступают патерналистская и коммуитарная традиции. В Японии воспитание ориентировано на закреплённые культурой образцы поведения, воплотившие в себе представления о нравственности. Данные образцы проверены социальной практикой и соответствуют традиционным представлениям о добре и зле. Такой тип нравственного воспитания гармонично реализуется при непосредственной трансляции нравственных навыков поведения от учителя к ученику. Способами освоения нравственности выступают подражание учителю, освоение образцов нравственного поведения и их последующая имитация [1].

Описывая систему нравственного воспитания, А.Е. Кочкина отмечает ее присутствие во всём многообразии социальной деятельности [1], она дифференцирует основные европейские и восточные нравственные традиции, выделяя группы качеств, присущих для одной и другой культур. Для европейской педагогической традиции характерно представление о «вечных» общечеловеческих понятиях нравственности. Главными чертами, характеризующими нравственную личность, являются: совесть, справедливость, порядочность, доброта, патриотизм, гражданская ответственность, трудолюбие, честность, гуманность, коллективизм, бережливость, скромность, дисциплинированность, приверженность принципам демократического, гуманного общества.

Основными критериями моральной воспитанности в «восточной» системе воспитания являются: безыскусность, выдержанность, скромность, застенчивость, стыд (совестливость), высокая терпимость, сдержанность до скрытности, доброжелательность, дисциплинированность, трудолюбие, эмоциональная сдержанность, молчаливость, скромность, застенчивость, повышенная (с точки зрения европейцев) вежливость.

А.С. Кривенкова, анализируя структуру нравственной культуры, обращает внимание на взаимосвязь содержательного, мотивационного и процессуального компонентов в деятельности, формирующей морально-этические ценности [2]. По ее мнению, содержательный компонент позволяет разбираться во всем многообразии нравственных знаний, а также ориентирует на нравственную деятельность, тем самым развивая нравственное сознание личности. Мотивационный компонент характеризует отношение человека к данному личностному образованию, наличие потребности в личностном саморазвитии, самореализации в профессиональной деятельности, а также движущие их мотивы, целевые установки, ценностные ориентации. Процессуальный (поведенческий) компонент нравственной культуры отражает полноту включенности в повседневную жизнедеятельность человека моральных норм, принципов, ценностей, нравственных качеств и их проявление в действиях, поступках и поведении.

В целях эффективной работы по формированию нравственных качеств у студентов мы разработали и внедрили систему, направленную на решение поставленной задачи. Она опирается на общепедагогические принципы, соотношенные с закономерностями образовательного процесса (по П.И. Пидкасистому) [3]:

- принцип развивающего и воспитывающего характера обучения (направлен на всестороннее развитие личности и индивидуальности);
- принцип научности содержания и методов учебного процесса (отражает взаимосвязь с современным научным знанием);
- принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры опыта деятельности (придает системный характер реализуемой деятельности);
- принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности при руководящей роли педагога;
- принцип наглядности, единства конкретного и абстрактного, репродуктивного и продуктивного как выражение комплексного подхода;
- принцип доступности обучения;
- принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил;
- принцип связи обучения с жизнью;
- принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы [3].

Кроме того, выстраивая систему формирования нравственных качеств студентов вузов, мы также опирались на основные принципы воспитательной деятельности, разработанные учеными в качестве положений, вытекающих из цели и природы воспитания (П.И. Пидкасистый) [3].

1. *Ориентация на ценности и ценностные отношения* означает постоянство профессионального внимания педагога к разворачивающимся в действиях эмоциональным реакциям, словам и интонационной окраске отношения воспитуемого к социально-культурным ценностям – человеку, природе, обществу, труду, познанию и ценностным основам жизни, достойной человека (добру, истине, красоте).

2. *Принцип субъектности* заключается в том, что педагог активизирует, стимулирует стремление обучаемого к саморазвитию, самосовершенствованию, содействует развитию его способности осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия как для других, так и для собственной судьбы.

3. *Принцип целостности* предполагает целостность воспитательного воздействия на объект [3].

Немаловажными являлись также следующие принципы: целенаправленности педагогического процесса, принцип опоры на положительное в человеке, сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе.

Кроме общих закономерностей и принципов педагогического и воспитательного воздействия, разработанная система опиралась на сензитивность периода для развития и формирования нравственных качеств молодых людей, а главное, на возможность осознанного принятия нравственных ценностей. Очевидно, что именно в этот возрастной период формируется большинство относительных категорий человеческого сознания в его осмысленной составляющей.

Список литературы

1. Кочкина А.Е. Формирование нравственных качеств личности в традиционной системе воспитания (на примере Японии): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2005.

2. Кривенкова А.С. Становление нравственной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза (на примере ин-та ФСБ России пограничного профиля): автореф. дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 Общ. педагогика, история педагогики и образования, 2007.

3. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания. Первая книга учителя, 1999.

4. Янукян М.Б. Формирование нравственных ценностей студенческой молодежи (На примере лингв. дисциплин): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2004.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 377/378(470.61)
ББК 74.56/74.58(2Рос-4Рос)

М. Л. Баранова

Организационные условия доступности образования в системе специального образования Ростовской области

В статье представлена целостная модель региональной системы специального образования, реализованная в условиях Ростовской области. Дана характеристика всех ступеней специального образования: начиная от системы ранней психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии – до системы непрерывного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Показано взаимодействие между компонентами региональной системы специального образования: образовательными учреждениями, учреждениями и службами, осуществляющими консультативные, диагностические и коррекционные услуги, государственными и негосударственными учреждениями.

In article the complete model of regional system of the vocational education, realised in the conditions of the Rostov area is presented. The characteristic of all steps of the vocational education, beginning from system of the early psihologo-pedagogical help is given children with deviations in development - to system of continuous vocational training of persons with the limited possibilities of health. Interaction between components of regional system of the vocational education is shown: educational institutions, establishments and the services which are carrying out advisory, diagnostic and correctional services, state and private.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, регион, специальное образование, интеграция, содержательные характеристики, структурные характеристики, методические центры.

Key words: children with the limited possibilities of health, region, the vocational education, integration, substantial characteristics, structural characteristics, the methodical centres.

В настоящее время около 4,2 % от общего количества детей, проживающих в Ростовской области, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в особых условиях получения образования. Целенаправленная работа по созданию таких условий в региональной системе специального образования Ростовской области (далее РССО) позволила выделить и обосновать наиболее общие характеристики региональной системы специального образования, обеспечивающие доступность

образования для проживающих в регионе лиц с ограниченными возможностями здоровья [1; 2; 3; 4; 5].

Содержательные характеристики РССО Ростовской области

Последнее десятилетие в РССО Ростовской области (далее РССО Ро) как и во всём региональном образовании в целом, активизировались процессы восстановления *культурно-исторических традиций* донского края, культуры донского казачества. Эти процессы нашли отражение в содержании специального образования, прежде всего в его региональном компоненте. Практически во всех специальных (коррекционных) образовательных учреждениях в учебные планы включаются такие предметы, как история Донского края, литература Дона, экосистемы Дона. Организуется деятельность кружков, студий по изучению традиционного для Дона народного творчества. В процессе трудового профильного обучения во многих специальных школах дети осваивают навыки по одному из видов народных промыслов: художественной росписи, изготовлению народной игрушки, ручной вышивки, вязания, макраме, лозоплетения и др.

В смотрах, конкурсах, художественных выступлениях детских коллективов как специальных школ, так и ДОУ компенсирующего и комбинированного видов, обязательно представляются достижения детей в освоении народного творчества.

Профориентационная работа и профессиональная подготовка в специальных школах области ориентированы также на требования социального запроса, обусловленные особенностями регионального рынка труда, наличием специальных групп в учреждениях начального и среднего специального образования, особенностями местного хозяйственно-бытового уклада (сельская местность, небольшой районный центр, мегаполис).

Разнопрофильная профессионально-трудова подготовка учащихся (в каждой школе она ведётся по 3–4 профилям и более), включение специальных школ области в программу профильного обучения учащихся, развитие дополнительного образования обеспечивают вариативность специальных образовательных услуг. Опыт специальных школ Ростовской области в этом направлении был представлен на всероссийском семинаре «Новые подходы к профессиональному обучению детей в специальном коррекционном учреждении», проходившем в Ростове в 2004 году.

Развитие разноуровневого специального образования в Ростовской области выражается, в частности, в организации обучения детей с глубокими и множественными нарушениями. В 2002 г. был утвержден «Порядок приема детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальные (коррекционные) образовательные учреждения VIII вида». В настоящее время данная категория детей обучается как в специально организованных классах для детей с

умеренной умственной отсталостью, так и в общих классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида по индивидуальным программам. С 2006 г. организован класс, работающий по программе «Особый ребёнок» в условиях общеобразовательной школы (МОУ СОШ №1 г. Аксая).

По результатам деятельности ПМПК возрастает число детей с комплексными нарушениями в развитии. Специальное обучение детей со сложной структурой дефекта постепенно превращается в социально значимый механизм адаптации их к условиям жизни в регионе. Вместе с тем на сегодня не достаточно определены организационные формы и содержание коррекционной работы с такими детьми. Поэтому построение модели индивидуального образовательного маршрута для детей со сложной структурой дефекта является очередной задачей педагогических коллективов специальных образовательных учреждений.

Все дошкольные и школьные специальные образовательные учреждения Ростовской области прошли аттестацию и аккредитацию (многие уже повторно), что свидетельствует о нормативности специального образования в регионе.

Структурные характеристики РССО Ростовской области

Центральным структурным компонентом РССО является сеть специальных образовательных учреждений. В региональной сети представлены все восемь видов специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, а также компенсирующие ДОУ и группы для всех категорий детей с отклонениями в развитии. Это позволяет говорить о самодостаточности РССО Ростовской области.

Дошкольное образование

В дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного видов получают специальное образование 9 479 дошкольников. Среди них самую большую группу составляют дети с нарушением речи – 6 208 детей. Следующей по численности является категория детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата – 1697 человек. В группах, реализующих программы для дошкольников с нарушениями зрения, воспитываются 1 007 детей. Проходят обучение по программам для детей с нарушениями интеллекта 359 дошкольников и для детей с нарушениями слуха – 208 детей.

Сеть учреждений специального дошкольного образования представлена ДОУ компенсирующего вида – всего 57 дошкольных образовательных учреждений; – ДОУ комбинированного вида, в состав которых входят специальные группы, реализующие программы специального дошкольного образования для различных категорий дошкольников с нарушениями развития – всего 339 групп; группы

кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии – всего 20; три специальных (коррекционных) детских дома.

Начиная с 2002 г., в регионе в ДОО компенсирующего и комбинированного видов активно развивается методическое направление деятельности. Развитие этого направления было связано с увеличением числа детей, имеющих различные нарушения развития, а также с развитием интегрированного обучения детей, нуждающихся в специальном образовании. Поэтому сами условия способствовали тому, чтобы ДОО, имеющие необходимый опыт обучения той или иной категории детей, соответствующее программно-методическое обеспечение, квалифицированных специалистов-дефектологов, становились своеобразными методическими центрами района. Такие учреждения объединяли вокруг себя ряд учреждений, осуществляющих функции специального образования в отношении части своих воспитанников, но не имеющих необходимого кадрового, материально-технического, программно-методического обеспечения. Организационные формы реализации методических функций в регионе с каждым годом становятся разнообразнее: помимо традиционных МО (профильных и интегрированных для специалистов разного профиля), получили развитие консультативно-методические пункты, стажёрские площадки, мастер-классы, методические семинары. Таким образом, начала формироваться полицентрическая структура региональной системы специального образования в её дошкольном звене. Помимо методических функций, направленных на «подтягивание» отстающих образовательных учреждений до уровня, соответствующего современным требованиям к качеству специального дошкольного образования, активное развитие получила инновационная деятельность в регионе, что привело к усилению специализации отдельных учреждений. В одних ДОО это проявилось в организации ранней помощи детям с отклонениями в развитии (ДОО № 293 г. Ростова-на-Дону, № 66 г. Таганрога), в других – в появлении групп для детей со сложной структурой дефекта (ДОО № 92, г. Ростов-на-Дону, специальный детский дом № 4), в третьих – в создании единого коррекционно-развивающего пространства для детей с разным характером нарушений в условиях ДОО с разнопрофильными компенсирующими группами (ДОО № 316, г. Ростов-на-Дону), в четвёртых – в опыте интегрированного обучения в логопедических группах детей с РДА (ДОО № 175, г. Ростов-на-Дону), в пятых – в индивидуализации коррекционно-развивающей и лечебно-оздоровительной помощи детям на основе четырёхуровневого ПМП-сопровождения, включающего реализацию вариативных (шесть вариантов) оздоровительных программ (ДОО № 57, г. Ростов-на-Дону) и т. д.

Общее образование

В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях Ростовской области обучается 4 898 учащихся. Из них около 1 500 детей – дети-инвалиды. По программам учреждений I–VIII видов в специальных классах при массовых школах области обучается 3 387 человек. Проходят обучение по программе учреждения VIII вида в специальном (коррекционном) детском доме-школе 77 человек. В условиях надомного обучения – при специальных (коррекционных) и общеобразовательных школах, а также в специальных школах надомного обучения – получают образование 2 500 учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Наконец, 2 438 человек обучаются интегрированно по индивидуальным программам специальных коррекционных учреждений I–VIII видов в общеобразовательных классах массовых школ.

Практически в каждой специальной (коррекционной) школе I–VIII видов созданы классы для детей с множественными нарушениями. В трех специальных (коррекционных) школах VIII вида организованы классы для детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. В остальных школах VIII вида дети названной категории обучаются в условиях интернальной интеграции.

Специальных (коррекционных) образовательных учреждений в области 30, специальных классов в массовых школах 215. Из них: I и II вида – 5 классов; VII вида – 194 класса; VIII вида – 16 классов.

В области открыты три школы надомного обучения (г. Таганрог – реализована модель общегородской школы надомного обучения; г. Сальск – реализована модель школы надомного обучения при образовательном учреждении начальная школа-детский сад; г. Шахты – реализована модель школы надомного обучения при специальной школе VIII вида).

Помимо названных организационных форм специального (коррекционного) образования в Ростовской области, следует назвать учреждения, не входящие напрямую в сеть учреждений специального коррекционного образования, но реализующие коррекционные функции в отношении своих учащихся. Это одна специальная общеобразовательная школа закрытого типа – в ней воспитывается 101 человек, и пять санаторных школ-интернатов.

Как видно из приведённых данных, количество детей, обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, почти в два раза меньше, чем количество детей с ограниченными возможностями здоровья, получающими образование в условиях специальных классов при массовых школах, а также в условиях надомного или интегрированного обучения. Поэтому на ступени общего образования такая ситуация привела к развитию на базе отдельных образовательных учреждений методических цен-

тров по обучению детей определённой категории. Школы – методические центры – организуют работу областных профильных методических объединений, выполняют функции первичной экспертизы научно-исследовательской деятельности педагогов и коллективов образовательных учреждений, участвуют в курсовой переподготовке и повышении квалификации педагогов, работают с соответствующей категорией детей, а также обобщают инновационный опыт и занимаются его распространением и публикацией. В соответствии с приказом министра МО и ПО Ро за каждой специальной (коррекционной) школой закреплён ряд территорий по организации методической помощи общеобразовательным учреждениям, в которых интегрированно обучаются учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, и на ступени общего образования идёт становление полицентрической организации РССО Ростовской области. Это явилось одной из причин резкого увеличения в последние годы количества детей, обучающихся интегрированно в общеобразовательных классах по специальным (коррекционным) программам.

К сожалению, качество специального образования в условиях интегрированного обучения пока что не может конкурировать с качеством, обеспечиваемым в специальных образовательных учреждениях. Объясняется это недостаточной методической подготовкой учителей массовых школ в области специальной педагогики. Изменившееся отношение к интегрированному обучению в большинстве случаев не подкреплено соответствующими знаниями и профессиональными умениями педагогов.

Кроме того, недостаточно отработаны многие организационные вопросы интегрированного обучения, связанные, например, с организацией профессионально-трудового обучения учащихся с нарушением интеллекта в условиях массовой школы (особенно в сельской местности). Это требует дальнейшего совершенствования кадрового обеспечения системы специального образования (в частности, подготовки педагогов интегрированного обучения), совершенствования взаимосвязей между учреждениями специального и общего образования, стимулирования инновационных процессов, исследовательской деятельности образовательных учреждений по поиску и отработке наиболее эффективных организационных решений в отношении интегрированного обучения детей.

Профессиональное образование

Сеть учреждений, осуществляющих профессиональную подготовку и профессиональное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в РССО Ро, представлена следующими организационными формами.

Классы профильного обучения в учреждениях I–VI видов существуют в семи специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Деятельность этих классов организована: 1) на основе лицензии на осуществление начального профессионального обучения; 2) на основе договора с ПТУ; 3) в соответствии с учебными планами 10–11 классов. В этих учреждениях реализуются программы строительного, обувного профилей обучения, фотодела, автодела, ряда сельскохозяйственных специальностей, вязально-трикотажного дела, художественной обработки изделий, кулинарии, цветоводства, обслуживающего труда.

Классы начальной профессиональной подготовки созданы и работают во всех образовательных учреждениях VIII вида. Программы профессиональной подготовки в этих классах включают программы строительного, обувного и швейного профилей, ряда сельскохозяйственных специальностей, цветоводства, обслуживающего труда. В этих учреждениях созданы соответствующие материально-технические условия для реализации программ начального профессионального обучения соответствующего профиля.

Учреждения начального профессионального образования – это профессионально-технические училища (ПТУ), которые на основе договоров осуществляют профессиональное обучение выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений в условиях специальных групп либо интегрированно. Таких ПТУ в области пять: № 41 г. Батайска, № 48 г. Донецка, № 11 г. Ростова-на-Дону, № 30 г. Таганрога, № 58 г. Новошахтинска. В некоторых специальных (коррекционных) образовательных учреждениях созданы филиалы ПТУ, осуществляющие профессиональное обучение выпускников, которые проживают весь этот период в школе-интернате. Начальное профессиональное образование дети с ограниченными возможностями здоровья получают также в условиях учебных групп в территориальных центрах занятости населения.

Учреждения среднего профессионального образования. В области имеется полностью специализированное учреждение среднего профессионального образования, обучающее инвалидов – Новочеркасский специализированный техникум-интернат для детей-инвалидов, реализующий программы, связанные с моделированием и технологией изготовления швейных изделий, информационными технологиями; учреждение, обучающее инвалидов в условиях специальной группы – Донской педагогический колледж, в котором с 2001/02 учебного года по программе среднего профессионального образования, специальность 050718 Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях проходят обучение выпускники специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II видов; а также техникумы и колледжи, в которых выпускники специальных коррекционных учреждений обучаются в «общем потоке».

Учреждения высшего профессионального образования осуществляют профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья в «общем потоке», а также в условиях специальных групп интегрированного обучения. Такая группа создана в Институте педагогики и психологии ПИ ЮФУ для студентов с нарушением слуха, выпускников специальной группы Донского педагогического колледжа. Студенты с нарушением слуха обучаются по программе высшего профессионального образования по специальности 540601 Управление дошкольным образованием. Практические занятия проводятся отдельно в специальной группе, в которой они учатся, а лекционные занятия – в «общем потоке» с помощью сурдопереводчика.

Сеть сопутствующих учреждений и служб

Этот компонент системы специального образования Ростовской области представлен сетью государственных учреждений и служб разной ведомственной принадлежности, осуществляющих консультативно-диагностическую и коррекционно-развивающую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья. Помимо государственных учреждений и служб, сеть сопутствующих учреждений и служб включает негосударственные структуры.

В системе образования этот компонент представлен психолого-медико-педагогическими комиссиями (ПМПК), психолого-педагогическими и медико-социальными центрами, психолого-медико-педагогическими консилиумами образовательных учреждений, логопедическими пунктами при общеобразовательных учреждениях и при дошкольных образовательных учреждениях, психологической службой образовательных учреждений, консультативно-диагностическими пунктами при ДОУ компенсирующего и комбинированного видов и при специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, службами (Центрами) ранней диагностики и ранней психолого-педагогической помощи детям.

В последнее время в регионе значительно расширилась сеть психолого-медико-педагогических комиссий. За период с 2000 по 2009 г. отмечается рост их количества (в 2000 г. – 24, 2009 г. – 33). Вместе с ростом сети происходит изменение статуса комиссий. Из временных, кустовых они преобразуются в штатные, постоянно действующие, что обеспечивает высокий уровень не только диагностической работы, но и позволяет определять и в дальнейшем отслеживать образовательный маршрут ребенка.

Широкое распространение в области получили образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры). В области их 16. Деятельность указанных образовательных учреждений направлена на оказание помощи детям, испытывающим труд-

ности в освоении образовательных программ, на осуществление индивидуально ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской помощи детям, предотвращение школьной и социальной дезадаптации у обучающихся воспитанников. Организующим и методическим звеном в системе центров является областная центр диагностики и консультирования.

В системе здравоохранения консультативно-диагностическая и коррекционно-развивающая помощь оказывается на 65 логопедических пунктах детских поликлиник в 13 городах и пяти сельских районах области; в сурдологопедических кабинетах при центральной городской больнице г. Ростова-на-Дону и при областной клинической больнице; в реабилитационном центре для детей с патологией ЦНС, умственной отсталостью, нарушением слуха и речи и отделении дневного пребывания для детей с органическим поражением ЦНС и нарушением слуха на базе Областной детской больницы; логопедической службой в условиях Областной клинической больницы и Онкологического института отделений клинических больниц; в городском диагностическом центре и в двух негосударственных лечебно-диагностических центрах (г. Ростов-на-Дону); в шести домах ребёнка, где содержатся дети с патологией развития от рождения до двух лет; в условиях стационара Областной детской психиатрической больницы, а также помощь в экспертизе характера и степени нарушений здоровья и развития для установления инвалидности и дальнейшей разработки индивидуальной программы реабилитации, включающей рекомендации по профессиональной подготовке и образованию, которая проводится Государственной службой медико-социальной экспертизы.

В системе социальной защиты населения помощь детям с ограниченными возможностями здоровья оказывается в условиях специальных психоневрологических интернатов.

В системе МВД в условиях центра временной изоляции несовершеннолетних правонарушителей (ЦВИНП) необходимую помощь оказывают педагоги, психологи и логопеды. Методическую помощь специалистам ЦВИНПа оказывают специалисты областного Центра диагностики и консультирования.

Негосударственный сектор сети сопутствующих учреждений и служб включает: один реабилитационный центр «Свеча» (частный), оказывающий психолого-педагогическую помощь детям с глубокими и множественными нарушениями, с нарушением общения (РДА); два частных лечебно-диагностических центра в Ростове-на-Дону, Ростовское региональное отделение общероссийской общественной организации инвалидов – общественные организации ВОС и ВОГ; общественное объединение родителей, имеющих детей инвалидов. Общественные организации тесно сотрудничают со специ-

альными образовательными учреждениями при решении проблем, связанных с организацией специальных спортивных и культурно-массовых мероприятий: специальной олимпиады для детей с нарушениями в развитии, игры «Веселые старты», первенств области по различным видам спорта, областных фестивалей художественного творчества детей-инвалидов и других мероприятий.

Учреждения, входящие в сеть основных и сопутствующих учреждений Ростовской РССО для расширения возможностей в реализации функций специального образования, объединяются, образуя комплексы. В системе специального образования Ростовской области сложились следующие образовательные комплексы:

- городское сетевое объединение общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного видов с научно-образовательным центром ЮФУ «Диагностика. Развитие. Коррекция» (ДОУ № 181, 175, 66, МОУ СОШ № 67);

- объединение дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного видов с сопутствующими учреждениями и службами: ДОУ и службы ранней психолого-педагогической помощи (ДОУ № 293, г. Ростов-на-Дону, № 66, г. Таганрог); ДОУ и ПМПК (например, ДОУ № 181 и № 189, г. Ростов-на-Дону);

- объединение дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного видов со специальными общеобразовательными учреждениями: образовательные комплексы начальная школа-детский сад компенсирующего вида (например, ОУ № 2, г. Ростов-на-Дону, г. Сальск); объединения специальной школы с дошкольными учреждениями компенсирующего и комбинированного видов в рамках школьного округа (например, Приморский коррекционно-развивающий школьный округ Азовского района), дошкольные группы в структуре специальных (коррекционных) образовательных учреждений (например, в специальной школе-интернате II вида № 48, г. Ростов-на-Дону);

- объединение специальных (коррекционных) школ с сопутствующими учреждениями (учреждениями дополнительного образования, ППМС центрами, ПМПК, ДЮСШ), которые существуют практически в каждой специальной школе Ростовской области;

- объединение специальных (коррекционных) школ с учреждениями профессионального образования (например, объединение ДПК и ПИ ЮФУ с областным Центром обучения незрячих или специальной коррекционной школы-интерната VIII вида г. Новошехтинска и ПТУ № 45);

- объединение школ надомного обучения с общеобразовательными и специальными школами (модель школы надомного обучения, г. Таганрог и общеобразовательной школы № 18, г. Ростов-на-Дону);

- объединение специальных школ с общеобразовательными учреждениями, осуществляющими интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (например, специальная коррекционная школа VII вида г. Азова и Кагальницкой СОШ Азовского р-на, в структуре которой функционируют классы выравнивания).

Последняя модель объединения начала развиваться в региональной системе специального образования в последнее время. Это связано с тем, что все большее количество родителей, имеющих детей с нарушениями в психическом и физическом развитии, в соответствии с предоставленным им Федеральным законом «Об образовании» правом самостоятельно определять форму обучения ребёнка и образовательное учреждение изъявляют желание быть рядом с ребенком, помогать ему в учебе, социализации и становлении личности. Поэтому наряду с традиционным обучением в специальных школах-интернатах открываются в массовых школах специальные (коррекционные) классы (группы) для детей с нарушениями в развитии. Общеобразовательные школы, получая лицензию на данный вид деятельности, создают условия для коррекции и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Значительная роль в качественном развитии этой сети принадлежит специальным (коррекционным) образовательным учреждениям. На основе договора с общеобразовательными учреждениями они оказывают методическую помощь по вопросу содержания и организации специальных образовательных услуг детям с нарушениями в развитии, помощь в программно-методическом обеспечении. Большое внимание уделяют этому вопросу практически все коллективы специальных школ. В настоящее время разработана схема взаимодействия структур специального и массового образования.

Таким образом, в региональной системе специального образования Ростовской области существуют объединения учреждений, входящих в основной, сопутствующий и управленческий уровни её организации.

Взаимодействие РССО Ростовской области с негосударственными и общественными организациями, а также с учреждениями системы общего образования области свидетельствует об открытости региональной системы специального образования.

Список литературы

1. Баранова М.Л. Региональная система специального образования: проектирования и организация: моногр. – Ростов н/Д: РГУ, 2006. – 228 с.
2. Кобрин Л.М. Интегрированное обучение в общеобразовательной школе: моногр. / Л.М. Кобрин, И.М. Медведева. – СПб.: Наука-Питер, 2007. – 256 с.
3. Кобрин Л.М., Денисова О.А. и др. Система регионального специального образования: моногр. / Л.М. Кобрин, – Вологда, 2008. – 224 с.

4. Малофеев Н.Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России // Материалы междунар. науч.-практич. конф. «Актуальные проблемы интегрированного обучения». – М.: Права человека, 2001. – С. 30–47.

5. Шипицына Л.М. Современные тенденции развития специального образования в России // Материалы междунар. науч.-практич. конф. «Актуальные проблемы интегрированного обучения». – М.: Права человека, 2001. – С. 56–61.

УДК 376.1-058.264
ББК 74.37

М. А. Муратова

Способность к обнаружению противоречий у детей дошкольного возраста с нарушением речи

Известно, что речевое, интеллектуальное и психическое развитие тесно связаны между собой [3; 8]. Как видно из исследований [3; 7; 8], человеческие формы поведения, психические функции и способности не даны ребенку от рождения, они формируются под влиянием целенаправленного обучения и воспитания, условий жизни в обществе. Соответственно, «субстратом человеческих психических свойств являются не только врожденные нервные механизмы, но и прижизненно формирующиеся функциональные системы» [4].

А. Куссмауль, П. Мари, М.В. Богданов-Березовский [5], а также – Р.А. Белова-Давид, Е.А. Кириченко [2] доказывают, что существует влияние первичного речевого нарушения на интеллектуальное развитие ребенка, так называемая «общеорганическая дефектность». Авторы считали, что недоразвитие речевых и других психических процессов у неговорящих и плохо говорящих детей приводит к глубоким первичным нарушениям в их интеллектуальной сфере.

Для детей с общим недоразвитием речи ОНР постановка и решение задачи является сложным процессом мыслительной деятельности.

Можно сказать, что дети с ОНР нуждаются в коррекционной работе, цель которой – не только компенсация речевых недостатков, но и развитие мыслительных операций. В ходе коррекционного процесса детям постоянно требуется дифференцировать и решать поставленные перед ними проблемные ситуации. Задача логопеда состоит в том, чтобы помочь ребенку с ограниченными возможностями оказаться на более высокой ступени восприятия окружающего мира. Познание и дифференциация окружающего мира осуществляется с помощью мыслительных операций, благодаря которым у

ребенка формируется обобщенное, опосредованное отражение окружающего мира. Важнейшей мыслительной операцией в данном аспекте является операция, направленная на обнаружение противоречий. Способности к их выявлению отражают мыслительные возможности ребенка, направленные на осознание и осмысление того «разрыва», который возникает в актах познания. Способность к обнаружению противоречий Дж. Гилфорд назвал «чувствительностью к проблемам» и рассматривал такую чувствительность как один из факторов интеллекта [13]. Ребенок, обладая «чувствительностью» к проблемной ситуации, воспринимает ее, воссоздает для себя определенный образ.

В традиционной эмпирической психологии считается, что любой умственный образ получается в результате восприятия и словесного разъяснения. При этом решающее значение имеет яркость наглядного впечатления и его повторение. Понятие, образ формируются у ребенка благодаря тому, что в мозг поступают впечатления, они накладываются друг на друга, затем путем абстракции из этих впечатлений выделяется общее, к нему добавляется знак [2].

Другой подход, идущий от Ж. Пиаже, заключается в том, что в основе формирования понятий лежит деятельность ребенка. Действие имеется уже в начале акта познания, оно проходит ряд преобразований. По Ж. Пиаже, мыслить – значит оперировать, а операция – это внутренние действия, объединенные в систему [9]. Ребенок до двух лет не может решить задачу без выполнения практического действия, но постепенно совершается интериоризация, и ребенок становится способным совершать действия во внутреннем плане.

На ранних этапах интериоризации во внутреннем плане обнаруживается воспроизведение только схемы действия, затем эта схема преобразуется в само действие. Данное превращение происходит на основе обратной связи действия со схемой. Регуляция, выполняя функцию ретроактивного контроля, развивается от низших форм к высшим. Сначала ретроактивный контроль происходит по результату уже совершенного действия или законченного процесса, это приводит к смягчению или незначительному исправлению ошибок, допущенных в ходе выполнения действия. В этом процессе результат каждого действия положительно или отрицательно влияет на последующее действие [9].

Ж. Пиаже считает, что никогда новая форма поведения не возникает без подготовки. Поэтому всякая операция и всякое понятие имеют свою историю построения, включая элементарные схемы действия. Предшествующие элементы мысли путем проб и «нащупываний» во время действия с объектами постепенно дифференци-

руются и интегрируются, и благодаря этому происходит развитие мышления. Только в ходе личного исследования, где ребенку дана свобода для поиска, происходит развитие его мысли, поэтому управление этим процессом не даст желаемых результатов. Важно дать ребенку максимум самостоятельности [9].

Детское мышление очень сильно зависит от восприятия, и это приводит ребенка к ошибкам. Дошкольник еще не может установить соотношение между длиной ряда и плотностью расположения его элементов. Ж. Пиаже считает, что ребенок может установить соответствие в этой изменившейся ситуации, при этом у него должно сформироваться понятие класса, целостности предмета. Другая умственная операция, необходимая для формирования понятия – способность составлять серию элементов соответственно их различиям. Ребенок пяти – шести лет выполняет сериацию предметов путем проб и ошибок, а в семь лет уже может вставить дополнительные элементы.

Можно сказать, что каждый элемент совокупности ребенок должен рассматривать в самом общем виде. Обычно в реальной жизни он собирает предметы в группы и, таким образом, способен стихийно составлять классы предметов.

Ж. Пиаже показал также, что мышление ребенка от четырех до семи лет очень сильно определяется его восприятием. Ребенок удерживает свое внимание на одном аспекте или изменении какого-либо предмета и не обращает внимания на другие аспекты и его изменения [9]. Но после семи – восьми лет ребенок все больше оказывается способным преодолеть влияние восприятия и владеет умением применять логическое мышление к конкретным ситуациям. В это время меняется структура его собственных действий, которые приобретают форму обратимых операций, выполняемых мысленно. Это достижение делает ребенка менее зависимым от восприятия и меняет его мышление.

Логическое мышление – самый сильный интеллектуальный инструмент, который имеет человек для познания мира, считал Ж. Пиаже. До тех пор, пока умственные операции не сформируются, человек не может понять то, что его окружает. Без умственных операций мы не можем обучить ребенка чтению, письму, счету и т. п.

Таким образом, как же происходит процесс овладения понятиями? На основе анализа работ Ж. Пиаже можно заметить, что нужны действия, нужно, чтобы ребенок манипулировал, действовал, экспериментировал на реальном материале, на физических объектах, на поверхностях и т. п. Затем эти действия детей интериоризируются и становятся обратимыми, превращаются в операции.

Познавая объект, ребенок изучает его и последовательно преобразовывает, так как познание связано с трансформацией. Глав-

ным является то, как ребенок приобретает способность познавать объекты в независимой от него форме, т. е. как достигает объективности. Ж. Пиаже считал, что достичь объективности можно только с помощью серий последовательных и всегда приближающихся к конструкции преобразований.

Каждому уровню интеллектуального развития соответствует свой тип регуляции действия. Сначала на сенсомоторном уровне действие контролируется по результату. На уровне интериоризированного выполнения действия открывается возможность для представления в уме результата действия до его реального выполнения. Как только ребенок переходит от контроля действия и его результата к регуляции самого процесса преобразования, наступает качественный перелом в развитии его мышления.

При интеллектуальном развитии ребенка важным является овладение принципом постоянства, «сохранения». Понятие «сохранение» означает, что предмет или совокупность предметов признаются неизменными по составу элементов или по любому другому физическому параметру, несмотря на изменения их формы или внешнего расположения, но при условии, что ничего не отнимается и ничего не добавляется к ним [1, с. 9].

В ходе действия на выявление сохранения в процессе изменения предмета ребенок постепенно переходит от учета одного признака к выявлению и учету другого и начинает учитывать другой признак, который в данный момент становится ведущим. Затем в более короткий промежуток времени ребенок последовательно переключается с признака на признак, и в итоге он начинает одновременно учитывать эти признаки и понимать отношения между ними.

В то же время опыты Дж. Смедслунда показали, что обучение, основанное на традиционно понимаемых принципах наглядности и внешнего подкрепления, не может дать полноценного знания. Путем внешнего подкрепления нельзя приобрести операциональный механизм. Дж. Смедслун считает, что для развития детского познания важным является создание таких ситуаций, в которых ребенок решает сложные проблемы, вызывающие активную внутреннюю работу, которая приводит его к внезапным инсайтам [14].

Известно, что маленькие дети, рассказывая о чем-либо, связывают одни элементы с другими «по впечатлению», по ассоциациям чувственного характера. В старшем дошкольном возрасте детям становятся доступны причинно-следственные связи, простые формы дедуктивных и индуктивных умозаключений. Физиологической основой этого логически выстроенного мышления является доминирование связей второй сигнальной системы. У ребенка преддошкольного возраста преобладает наглядно-образное мышление, которое осуществляется в основном по ассоциациям первосигнального характера.

Одной из важнейших характеристик мышления является путь к обнаружению противоречий, который включен в мышление человека и создает определенную направленность его поведения и деятельности. Эта способность, как показал Ж. Пиаже [9], развивается в дошкольном возрасте. Цель нашего исследования – изучение способности к обнаружению противоречий у детей дошкольного возраста с нарушением речи.

Для выявления способности к обнаружению противоречий, проверки степени развития способности к анализу функционально-смысловых и логических отношений дошкольников мы взяли методику В.Е. Ключко «Способность к обнаружению противоречий» [6].

Наше исследование проводилось в ДООУ № 60 и 223. Выборку составили три группы: 1-я группа – дети с ОНР III уровня первого года обучения (13 человек, возраст 4–5 лет); 2-я группа – дети с ОНР III уровня второго года обучения (25 человек, возраст 6–7 лет), которые находились в группах коррекционного обучения по программе «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада», составленной Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [11], 3-я группа – контрольная, дети с речевым развитием, соответствующим их возрасту (32 человека, возраст 4–7 лет), которые занимались по общеобразовательным программам.

Нами было предложено 15 рисунков, на которых изображены предметы с неправильными деталями, например, дерево, на котором растут арбузы. Ребенку показывалась поочередно картинка и давалась инструкция: «Посмотри на рисунок и скажи, что художник нарисовал неправильно?». Ребенку, посмотрев на рисунок, нужно было сказать, что «арбузы на дереве не растут» или «на дереве могут расти яблоки (груши), а не арбузы». Ответы оценивались по типам:

первый тип: правильно ответил (увидел и назвал противоречие) и неправильно.

второй тип: ответы «неправильно» имели несколько вариантов:

1) видит ошибку, но неправильно формулирует ответ (например, нарисован кирпичный дом, но вместо окон цветы. Ребенок объясняет: «вместо цветочков кирпичи»);

2) называет более одного варианта (например, тот же рисунок: «окошки неправильно, дым, море»);

3) воспринимает как иной предмет (например, нарисован чайник, и вместо носика человеческий нос. Ребенок объясняет: «рот»);

4) показывает ошибку, но затрудняется сформулировать ответ (например, цветок с листьями, растущими на человеческой ноге. Ребенок показывает на ногу и объясняет: «не понятно ничего»);

5) считает, что необходимо дорисовать элемент или предмет (например, нарисован пароход, у которого вместо якоря цветок. Ребенок объясняет: «тут цветок неправильно. Нужно лодку еще»);

6) обращает внимание на другие предметы или незначительные детали (например, нарисован будильник, в котором вместо стрелок вилка и ложка. Ребенок объясняет: «ножки – колокольчики»);

7) не видит ошибки, ничего не называет.

Результаты выявления способности к обнаружению противоречий, проверка степени развития наглядно-образного анализа функционально-смысловых и логических отношений в течение учебного года в группах детей с общим недоразвитием речи и в контрольной группе показаны на рис. 1, 2, в которых результаты отражают процентное отношение каждого вида ответов детей. Рассмотрим типы ответов, выражающих различия показателей способностей к обнаружению противоречий у детей с нарушенным речевым развитием и нормальным.

Ответы детей по типу 2.2, (ребенок «называет более одного варианта») говорят о том, что дети явно не видят ошибки, допущенной на картинке, но так как в инструкции сказано «найди ошибку», то они перебирают детально рисунок и предполагают в каждой части ошибки. Возможно, есть еще одна причина, по которой дети называют несколько вариантов ответов: когда ребенок не уверен в том, как должен выглядеть тот или иной элемент предмета, например, как выглядит седло велосипеда, руль, колесо, т. е. создавая целостный образ предмета, он затрудняется в идентификации частей. Здесь также играет большую роль сформированность понятия о «сохранении». Но нужно отметить тот факт, что некоторые дети, называя несколько вариантов ответов, среди них упоминают и правильный вариант. Но это не закономерность. Проследим встречаемость такого типа ответов в начале и в конце учебного года во всех трех группах (рис. 1).

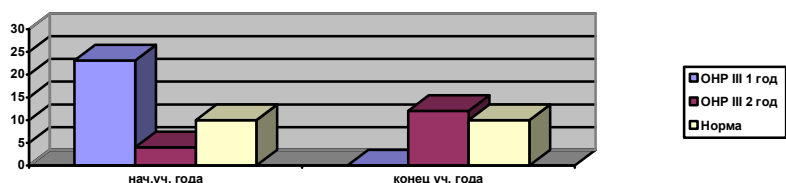


Рис. 1. Средние значения ответа типа 2.2 («называет более одного варианта» у детей трех представленных групп)

23,1 % детей с ОНР III уровня первого года обучения, 4 % детей с ОНР III уровня второго года обучения и 10 % детей с нормальным речевым развитием в начале обучения называли несколько вариан-

тов ответов. 0 % детей с ОНР III уровня первого года обучения, 12 % детей с ОНР III уровня второго года обучения и 10 % детей с нормальным речевым развитием в конце обучения называли несколько вариантов ответов. Из рис. 1 видна динамика формирования навыков обнаружения противоречий у детей с нарушениями речи, особенно первого года обучения. Но на 12 % увеличилось количество детей с ОНР III уровня второго года обучения к концу учебного года, что может говорить о том, что дети стали более критично оценивать предлагаемые им рисунки, например, рассматривая рисунок с изображением телефона, Дина сказала: «Неправильно рога, провод, серединки нет». И действительно – «рога» это единственное противоречие, но часть провода на рисунке не прорисована, а на циферблатном диске нет серединки, как на настоящих телефонах. Таким образом, дети, повышая свое речевое, интеллектуальное развитие, развивают и психические процессы: внимание, анализ, синтез, что отражается в ответах детей. Также можно предположить, что у детей с ОНР есть предрасположенность к обнаружению противоречий, хотя и нельзя назвать эту «чувствительность к проблемам» устойчивой при изменении условий предъявления заданий, внешних черт предмета.

Дети с нормальным речевым развитием имеют одинаковые показатели как в начале, так и в конце учебного года – 10 %, важно обратить внимание на тот факт, что ответы разных детей дают одинаковые показатели. Рассмотрим более подробно ответы детей контрольной группы. Можно сказать, что те 10 % детей, которые называли несколько вариантов в начале года, в конце учебного года находили единственное противоречие, но некоторые дети затруднялись сформулировать правильный ответ. Те 10 % детей из контрольной группы, которые отвечали в конце учебного года по типу варианта 2.2, в начале обучения вообще не находили противоречия или не могли сформулировать свой ответ. Можно сделать вывод, что у детей с нормальным речевым развитием даже без целенаправленного обучения развитие психических процессов идет своим чередом. Таким образом, дети с нормальным речевым развитием имеют способность к естественному развитию психических процессов, необходимых для обнаружения противоречий, хотя результат не всегда является качественным.

Ответы детей по типу 2.4 («Показывает ошибку, но затрудняется сформулировать ответ») говорят о том, что дети видят противоречие, они определяют неподходящий элемент, но не идентифицируют (рис. 2).

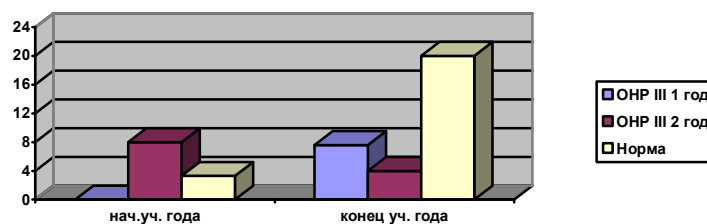


Рис. 2. Средние значения ответа типа 2.4 «Показывает ошибку, но затрудняется сформулировать ответ» у детей трех представленных групп

На рис. 2 отмечено, что в начале учебного года 0 % детей с ОНР III уровня первого года обучения, 8 % детей с ОНР III уровня второго года обучения, 3,3 % детей с нормальным речевым развитием показывали ошибку, но затруднялись дать определение неправильному элементу. В конце учебного года картина обстоит иначе: 7,6 % детей с ОНР III уровня первого года обучения, 8 % детей с ОНР III уровня второго года обучения, 20 % детей с нормальным речевым развитием не могли сформулировать ответ, показывая на обнаруженное противоречие. То, что дети с ОНР III уровня первого года обучения в начале учебного года имеют показатель 0 %, говорит о том, что ответы детей относились к другим вариантам ответов, перечисленных в первой части данной статьи. Но в конце учебного года появилась небольшая динамика, 7,6 % детей хоть и не могли понятийно назвать противоречие, но они его находили. Среди детей с ОНР III уровня второго года обучения в конце учебного года было на 4 % меньше дошкольников, которые, находя противоречие, не могли хоть как-то сформулировать свой ответ. Это говорит о том, что к концу обучения дети с ОНР находят противоречия и способны сформулировать свой ответ. Группа детей, составляющая 20 % от общего количества детей с нормальным речевым развитием, в конце учебного года в некоторых рассматриваемых предложенных рисунках обнаруживала противоречия, но не была способна сформулировать свой ответ. Однако в начале года, рассматривая эти же рисунки, дети данной группы не находили противоречия, а обращали внимание на другие предметы или незначительные детали. Таким образом, с помощью целенаправленного обучения дети с ОНР формируют способность к обнаружению противоречий, а у детей с нормальной речью происходит естественное развитие «чувствительности» к проблемам.

Таким образом, дети с ОНР показывая более высокие результаты в нахождении противоречий по сравнению с нормальными детьми, все еще отстают в развитии мышления. Благодаря специальному обучению у детей с ОНР наблюдается динамика в овладении анализом, синтезом, обобщением и выделением частного из целого. В преддошкольном возрасте меньшее количество де-

тей, чем в дошкольном делают ошибки в нахождении противоречий, в большинстве случаев не испытывает затруднений при формулировке ответа, правильно делят целый предмет на части.

Так как несформированность мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев связана с тяжестью речевого дефекта [12], то можно сделать вывод, что, повышая уровень речевого развития детей, можно влиять на процессы формирования и развития мышления.

Анализ экспериментальных данных показывает, что дети с общим недоразвитием речи III уровня обладают способностью к обнаружению противоречий или, как пишет Дж. Гилфорд, «чувствительностью к проблемам» [13], но качество этой «чувствительности» к проблемным ситуациям зависит от построения процесса, проводимого на протяжении всего коррекционного обучения. Развивая речь, педагог развивает мыслительные операции, что приводит к познанию и дифференциации окружающего мира.

Анализ полученных результатов диагностирования обнаружения противоречий у детей с общим недоразвитием речи III уровня первого и второго года обучения в условиях коррекционного процесса в сравнении с контрольной группой детей с речевым развитием, соответствующим возрасту, в целом показал характерологические особенности мышления, ведущие к обнаружению противоречий.

Список литературы

1. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет, форма, количество. – М., 1986.
2. Белова-Давид Р.А., Кириченко Е.А. Нарушение речи у дошкольников. – М., 1977.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1934.
4. Запорожец А.В., Венгер Л.А. и др. Восприятие и действие. – М., 1967.
5. Богданов-Березовский М.В. Не говорящие и плохо говорящие дети в интеллектуальном и речевом отношении. – СПб., 1909.
6. Ключко В.Е. Целеобразование и формирование оценок в ходе постановки и решения мыслительных задач. – М., 1977.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983.
8. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – М., 1963.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994.
10. Сеченов И.М. Психология поведения. – М.; В., 2006.
11. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1991.
12. Фотекова Т.А. Сравнительное исследование познавательной деятельности при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития у младших школьников. – М., 1993. – 193 с.
13. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. – N. Y.: Mc-Graw Hill, 1967.
14. Smedslund J. The acquisition of conservation of substance and weight in children. I-VI 'Scand. J. Psychol.', 1961.

О. С. Орлова, П. А. Эстерова

Применение психотерапии в коррекции коммуникативных нарушений при дисфониях

Статья затрагивает одну из наиболее важных аспектов работы с детьми, имеющими дисфонии, а именно применение психотерапии. Авторы приводят результаты экспериментального исследования личностных особенностей данной категории детей.

The article touches upon one of the most important aspects of work with children suffering from dysphonia, namely application of psychotherapy. The authors analyze results of the experimental research of personal features of this category of children.

Ключевые слова: дисфонии, психотерапия, сказкотерапия, коммуникация, общение.

Key words: dysphonia, psychotherapy, fairy tale therapy, communications, dialogue.

Главной особенностью человеческой коммуникации является использование языка. Язык как средство человеческого общения выступает как орудие познания и инструмент мышления. Благодаря этому коммуникация становится важнейшим механизмом формирования личности и ее взаимодействия с обществом.

Барьеры коммуникации – это помехи, препятствующие контакту между коммуникатором и реципиентом, адекватному приему, пониманию и усвоению сообщений в процессе коммуникации.

По характеру помех барьеры коммуникаций можно разделить на: технические; психофизические, психологические, семантические социальные, культурные.

Все эти барьеры так или иначе приводят к нарушению полноценного процесса коммуникации, каждый из них может затруднять общение или усугублять восприятие и понимание информации, приводить к стойким коммуникативным нарушениям.

Нарушение полноценного процесса коммуникации у больных с дисфониями приводит к различным личностным нарушениям, в этой связи коррекционно-педагогическая работа предполагает не только формирование и закрепление правильного механизма голосообразования но и коррекцию личности.

Отправной точкой патогенеза изменений личности у больных с дисфониями является реакция на психотравмирующие обстоятельства, в частности, невозможность полноценного общения.

Для устранения выявленных нарушений необходимо комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие, которое реализовалось по следующим направлениям: психотерапевтическое воздействие, развитие физиологического и фонационного дыхания, развитие артикуляционно-резонаторной системы, постановка голоса и расширение его диапазона, развитие речевого слуха и фонетическая ритмика, координация общей моторики.

Психотерапию в качестве основного метода лечения нарушений голоса и речи можно определить как процесс направленного психологического воздействия врача и логопеда на больного с целью восстановления нарушенных психических функций, их укрепления и развития. В этом смысле она выступает как *единый процесс лечебных и педагогических мероприятий, не допускающий замены одних другими.*

Современная психотерапия – это комплексное лечебное воздействие психику больного, а через нее и на весь организм с целью устранения болезненных симптомов и изменение отношения к самому себе, своему состоянию и окружающей среде. Ведущее значение в психотерапии придается побуждению к активному сознательному участию в борьбе против патологических факторов, когда психотерапия выступает как целостная система взаимосвязанных и взаимодополняющих методов лечебного воздействия на личность, а через него и на болезнь, активную деятельность больного, преодоление неадекватных болезненных реакций.

Основная задача психотерапии – перестройка личности больного на основе действенного осознания причин и процессов развития болезни, перестройки отношения больного к патогенным факторам заболевания.

Применение психотерапии для лечения требует глубокого знания типа личности, ВНД больного, его индивидуальных особенностей характера, темперамента.

Психотерапия предполагала индивидуальный подход к пациенту с учетом его возраста, особенностей личности, характера и длительности расстройства голоса. Психотерапевтическая работа проводилась дифференцированно в зависимости от степени фиксации на своем дефекте и сенсорной модальности. Перед нами стояла задача добиться активного и сознательного участия пациента в процессе восстановления голоса, создать положительную эмоциональную установку на выздоровление.

Исключительное значение в процессе реабилитации больных с дисфониями играет рациональная психотерапия искусство убеждать, говорить ясным и понятным пациенту языком, уверенность в своих силах при критическом осмыслении опыта, гибкая тактика психотерапевтического взаимодействия, сочетающаяся со способ-

ностью логопеда или врача разряжать или стабилизировать эмоциональные реакции пациентов.

Особое место в коррекции коммуникативных нарушений у детей с дисфониями занимает сказкотерапия.

Сказкотерапия – один из самых древних методов обучения, воспитания и одно из самых молодых направлений современной практической психологии. Благодаря сказке ребенок получает знания о мире, способах взаимодействия людей, возможностях самореализации. Информация, переданная через сказочный сюжет, запоминается надолго, ребенок начинает ее активно использовать, изменяя свое отношение к себе и миру. Сказкотерапия позволяет осознать пациенту свои собственные потенциалы, добиться понимания причинно-следственных связей событий и поступков, осмыслить взаимоотношение с окружающим миром, сформировать гармоничные мироощущения.

Сказкотерапию использовали как диагностическую, воздействующую и профилактическую методики. Для этих целей специально подбирали индивидуально дифференцированные художественные, дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические или медитативные сказки. Для повышения эффективности коррекционного воздействия предлагали зарисовать сказочные сюжеты, театрализовать сюжет, сочинить собственную сказку или изменить сюжет известной.

Применение сказкотерапии требует глубокого знания типа личности ребенка, его индивидуальных особенностей характера, темперамента.

Изучая личностные особенности у 200 детей и подростков с нарушениями голоса (уровень невротизма, экстраверсии, интраверсии, уровень притязания, поведенческие реакции в условиях «успеха» и «неуспеха», самооценку здоровья и голоса, уровень личностной и реактивной тревожности, характерологические особенности, степень фиксированности на голосовом дефекте), мы установили, что наиболее значимым является последний критерий. Нами выделены три группы по типу реагирования на свой дефект: нулевая – 6,5 %, умеренная – 39 %, болезненная – 54,5 %. Сопоставляя этот критерий со степенью нарушения голоса, установили, что степень фиксации не всегда зависит от тяжести нарушения голоса.

Изучение болезненной фиксации показало, что она детерминирована всей системой взаимоотношений личности: семейно-бытовыми, жизненными установками и целями, отношением к прошлому и будущему.

Полученные результаты доказывают необходимость проведения психотерапевтического воздействия. Руководствуясь этими основными положениями, на всех этапах коррекционной работы проводили психотерапевтическое воздействие.

Нами использовалась индивидуальная, групповая, семейная психотерапия.

С целью повышения эффективности психотерапии нами было проведено изучение ведущей модальности восприятия, через которую идет отбор, кодирование и переработка информации. Известно, что одни пациенты лучше воспринимают информацию через слуховой канал – «аудисты» (57 чел. – 28,5 %), другие – через зрительный – «визуалисты» (95 чел. – 47,5 %), третьи – через кинестетический (48–24 %).

Нами установлено, что при болезненной и нулевой фиксации преобладают «визуалисты» и «кинестетики», при умеренной – наиболее развит слуховой и визуальный канал восприятия. Все это определило технологию проведения психотерапевтического воздействия: формулировки при проведении убеждения, внушения, АТ, моделировались таким образом, чтобы у пациента сразу включался доминирующий сенсорный канал (например, для «визуалистов» фразу начинали со слов – посмотрите, для «аудистов» – послушайте).

Такой дифференцированный подход в проведении психотерапевтического воздействия значительно повышал эффективность реабилитационной терапии, способствовал снижению рецидивов дисфоний и коррекции личности.

УДК 376.1–056.29
ББК 74.39

О. Г. Приходько

Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом

Статья посвящена проблеме ранней комплексной помощи детям с двигательной церебральной патологией. Обобщены многолетние (1988–2008 гг.) экспериментальные данные об особенностях психического, речевого и двигательного развития детей с церебральным параличом, о сложной структуре дефекта. Предложена модель организации системы ранней дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП, описаны принципы, задачи и направления медико-психолого-педагогической работы с ними.

The article is dedicated to the problem of early complex intervention to children with moving cerebral pathology. Are generalized the long-term (1988–2008) experimental data, gave the characteristic of mental, speech and motion developmental peculiarities of children with cerebral paralysis, of complex disturbance structure. We suggested the model of system of early individual correctional help to the children with cerebral paralysis, described the principles, tasks and directions of medical, psychological, and pedagogical therapy with them.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, нарушения опорно-двигательного аппарата, профессиональная компетентность специалистов, ранняя комплексная коррекционно-развивающая помощь детям с ДЦП, модель организации системы ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом, специально организованное образовательное пространство, социальная адаптация, коррекционно-развивающая среда.

Key words: infantile cerebral palsy, infringements of the musculoskeletal [locomotor] system, experts' professional competence, the early comprehensive differentiated correction and developing help to children with ICP, model of organisation of the early comprehensive differentiated correction and developing help system for children suffering from cerebral palsy, specially organized educational space, social adaptation, correction and developing environment.

Среди имеющихся вариантов аномального развития одним из наиболее тяжелых является детский церебральный паралич (ДЦП) – тяжелое заболевание ЦНС, проявляющееся в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Тяжесть этих нарушений определяет прогноз в отношении социальной адаптации детей с церебральным параличом [1, 2]. Распространенность ДЦП среди детского населения весьма значительна и составляет, по мнению разных авторов, от 1,9 до 5,8 на 1000 детей [1, 4, 5]. Только в Москве на учете состоит более 5 тысяч детей данной категории. К сожалению, при всех усилиях, направленных на медико-психолого-педагогическую реабилитацию этих детей, к пубертатному возрасту среди них регистрируется значительное число инвалидов [4, 5].

Значительное число исследований в специальной медицинской и психолого-педагогической литературе посвящено изучению нарушений развития детей с церебральным параличом: симптоматики, механизмов и структуры двигательных расстройств (Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, В. Т. Кожевникова, Е. М. Мастюкова, Е. Н. Правдина-Винарская, К. А. Семенова, Е. Г. Сологубов, М. Б. Эйдинова и др.), особенностей психического развития (Л. Д. Данилова, Э. С. Калижнюк, Е. И. Кириченко, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, Н. В. Симонова и др.); речевых нарушений (Е. Ф. Архипова, Л. Д. Данилова, М. И. Ипполитова, Е. М. Мастюкова, И. И. Панченко, О. Г. Приходько, Е. Н. Правдина-Винарская и др.); личностно-профессиональной ориентации подростков (И. Ю. Левченко). Все эти исследователи обеспечили решение важных, но отдельных вопросов в рассмотрении проблемы помощи детям с данной патологией.

В настоящее время в специальной литературе представлены отдельные аспекты характеристики нарушений двигательного, пси-

хического и речевого развития при ДЦП в первые годы жизни (Е. Ф. Архипова, Л. Д. Данилова, Е. И. Козлова, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, Н. В. Симонова, О. Г. Приходько). Однако многие вопросы формирования социального развития, познавательной и речевой деятельности детей раннего возраста с церебральным параличом остались недостаточно изученными.

Увеличение количества детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата требует расширения службы ранней медико-психолого-педагогической помощи. В последние годы заметно увеличилась сеть медицинских и образовательных учреждений для детей с двигательной патологией. Изучение опыта их работы показывает, что во многих учреждениях часто работают специалисты, не имеющие знаний о ранней помощи детям с отклонениями в развитии вообще и с двигательной патологией в частности, особенностях этих нарушений и коррекционно-педагогической работе с ними [3]. Таким образом, процесс подготовки кадров для системы специального образования должен быть ориентирован на повышение уровня образованности и профессиональной компетентности специалистов.

На сегодняшний день в специальном образовании отсутствуют научно-теоретические, практико-ориентированные, методологические основы организации ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП. В связи с этим разработка и практическая реализация системы ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи ребенку с данной патологией, обеспечивающей максимальную компенсацию нарушений развития и его социальную адаптацию на самых ранних возрастных этапах, приобретает особую актуальность.

Целью нашего исследования являлось научно-теоретическое обоснование и разработка методологических основ и модели организации системы ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом как условия их социальной адаптации.

Опытно-экспериментальная работа велась в период с 1986 по 2008 год на базе ДПНБ №18 (1986–1997), ФГУ «Российский реабилитационный центр "Детство"» МЗ РФ (1997–1998), Мединцентре при МИД РФ (2003–2007), ЦПМСС «Раменки» (2003–2008). На различных этапах экспериментального исследования, включающего поисковый и собственно исследовательский этапы, участвовали 510 детей первых лет жизни: 350 детей с церебральным параличом, 160 – с синдромами двигательных нарушений. Для констатирующего эксперимента было отобрано 180 детей от 1 года до 3 лет с различными формами ДЦП. В обучающем эксперименте приняли

участие 90 детей, которые наблюдались нами до 16–18 лет; остальные 90 детей составили контрольную группу. Для сопоставительного анализа было изучено 60 нормально развивающихся детей в возрасте от 1 до 3 лет, которые являлись братьями или сестрами членов экспериментальной группы.

Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом представляет собой специально организованное образовательное пространство, в котором центральное место занимает взаимодействие ребенка и взрослого в условиях коррекционно-развивающей среды, создающей благоприятные условия для компенсации полиморфных нарушений различных функциональных систем (моторики, психики, речи), качественного изменения возрастных новообразований, образования и социальной адаптации, изменения отношений между ребенком и окружающим миром.

Система реализована в функциональной модели коррекционно-развивающей ранней помощи ребенку с церебральным параличом на начальных возрастных этапах, отражающей ее основные идеи, методы, формы, средства, приемы и технологические решения. Эта модель была экспериментально изучена в условиях реального педагогического процесса.

Система ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи включает несколько составляющих (рис. 1). Они объединены дидактическими единицами: целями, задачами, единым подходом к комплексу коррекционных мероприятий, нацеленных на решение задач компенсации нарушений и социальной адаптации ребенка раннего возраста с церебральным параличом.

Специально организованная коррекционно-развивающая среда включает следующие компоненты:

- Предметно-игровой компонент (специальное оборудование, мебель, игровые зоны, пособия, игрушки).
- Социально-субъектный компонент (взаимодействие ребенка со взрослым – специалистом и родителем), который включает процесс деятельности и их общения (невербального и вербального), обучения, воспитания и социального развития.

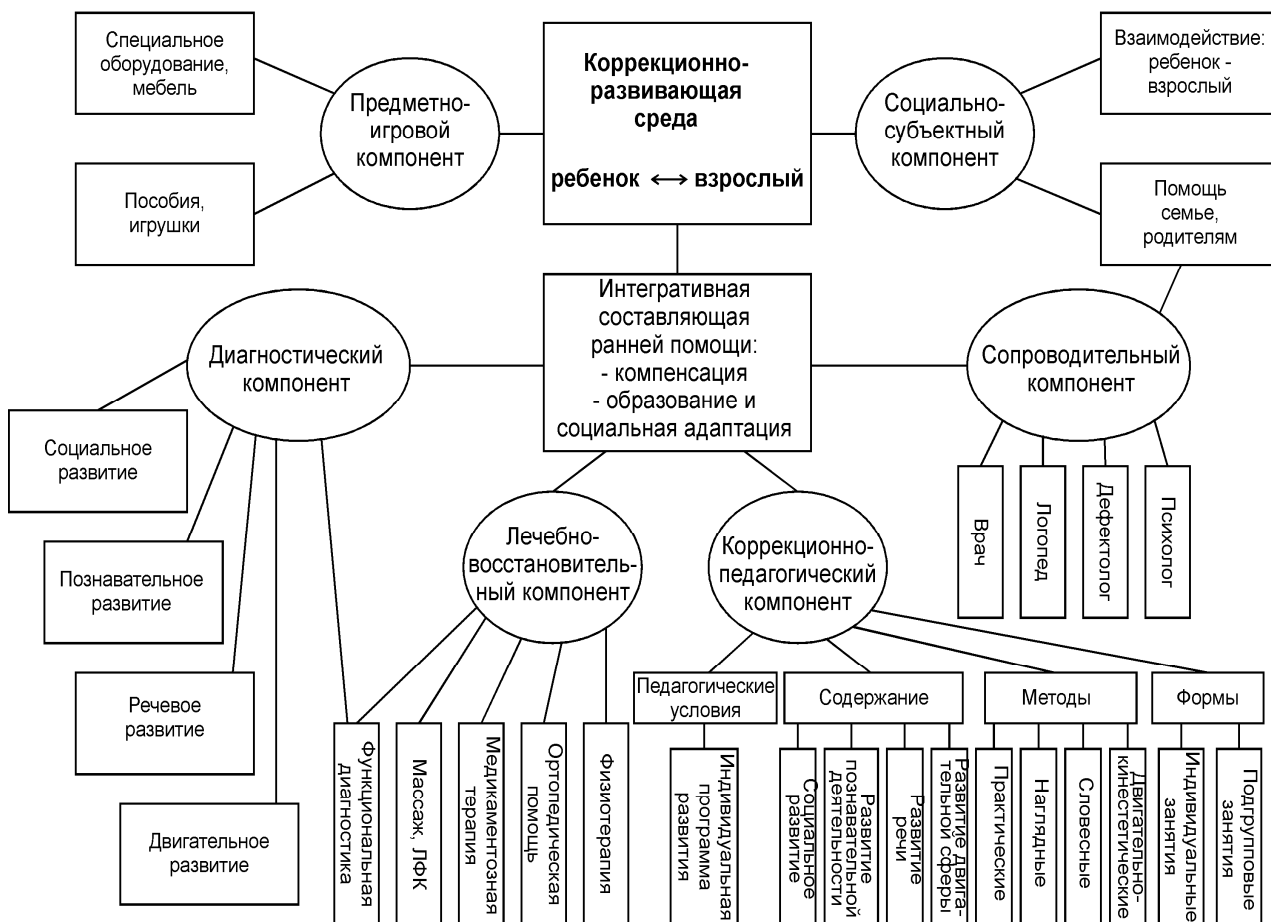


Рис. 1. Структурно-организационные составляющие модели системы ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП

Интегративная составляющая процесса ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи включает взаимосвязанные компоненты:

- **Диагностический компонент** реализуется на основе принципов: системного подхода к диагностике психофизического развития ребенка; комплексного изучения его развития; учета его актуального уровня и потенциальных возможностей, возрастных качественных новообразований; прогнозирования развития и составления индивидуальных программ по результатам диагностического изучения ребенка по основным линиям развития (социальное, познавательное, речевое, двигательное).

- **Лечебно-восстановительный компонент** включает комплекс мероприятий (функциональная диагностика, массаж, ЛФК, медикаментозная терапия, ортопедическая помощь, физиотерапия), который в единстве с коррекционно-развивающей помощью обеспечивает условия компенсации нарушений функциональных систем у детей раннего возраста с ДЦП.

- Коррекционно-педагогический компонент объединяет содержание, методы и формы работы с детьми раннего возраста с ДЦП, обеспечивающие компенсацию нарушений двигательного, познавательного, речевого и социального развития детей данной категории.

- Сопроводительный компонент отражает межфункциональные связи (врачей, специальных педагогов, психологов и семьи) в процессе сопровождения ребенка с церебральным параличом.

Интегрируясь, все составляющие системы коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста с ДЦП обеспечивают «особые условия», которые способствуют максимальной компенсации имеющихся нарушений развития, образования и социальной адаптации такого ребенка.

Рассматриваемая система организации ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом может применяться в различных формах коррекционно-образовательного пространства – учреждениях здравоохранения и специального образования.

В поисковой части эксперимента разрабатывалась и апробировалась диагностическая программа исследования. Она была составлена нами на основе многолетнего изучения и апробации различных психолого-педагогических методик для детей младенческого и раннего возраста (А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина; Т. В. Николаева; Ю. А. Разенкова; Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова; И. Ю. Левченко; Э. Л. Фрухт, К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина; Е. О. Смирнова и др.). Диагностическая программа исследования состояла из нескольких блоков. В качестве основных изучаемых показателей мы выделили те, которые являются актуальными для развития детей в раннем возрасте.

Первый блок – изучение компонентов социального развития: контактности, эмоциональной сферы, средств общения, навыков самообслуживания.

Второй блок – изучение компонентов познавательного развития: сенсорного (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического, пространственного восприятия); уровня развития деятельности; развития познавательной активности и мотивации к различным видам деятельности, запаса знаний об окружающем, внимания, обучаемости.

Третий блок – изучение компонентов речевого развития: особенностей доречевого развития, понимания обращенной речи, собственной (экспрессивной) речи.

Четвертый блок – изучение компонентов двигательного развития: общей моторики, функциональных возможностей кистей и пальцев рук, артикуляционной моторики.

С целью более детального выявления особенностей развития детей с церебральным параличом нами были разработаны и введены качественные показатели по каждому блоку заданий, которые позволяли зафиксировать специфику нарушений развития ребенка. При этом определялась степень выраженности нарушений: тяжелая, умеренно выраженная, легкая.

Для объективизации оценки были введены количественные показатели, позволяющие проследить степень их выраженности. Количественная оценка действий ребенка была единой для всех изучаемых «линий развития». Уровень сформированности различных функций оценивался по четырехбалльной шкале (от минимального – 1 балл до максимального – 4 балла): 1 балл – отсутствие или выраженные нарушения развития функции (низкий уровень); 2 балла – умеренно выраженные нарушения (средний уровень); 3 балла – незначительные нарушения развития функции (недостаточный уровень); 4 балла – нормальное развитие функции (высокий уровень). Четыре оценочных уровня (от низшего к высшему) выполнения заданий детьми представляли собой описание основных вариантов степени развития изучаемых функций.

На момент первичного обследования всем детям экспериментальной группы было от 1 года до 1 года 2 месяцев. В констатирующем эксперименте было проведено комплексное всестороннее изучение особенностей социального, познавательного, речевого и двигательного развития, деятельности различных анализаторных систем, что позволило получить полную картину структуры дефекта, а также наметить оптимальные пути коррекции. В дальнейшем каждые полгода (наиболее подробно в два и три года) проводилось динамическое изучение детей методом психолого-педагогических «срезов».

У всех детей с церебральным параличом в раннем возрасте (на втором году жизни) наблюдались двигательные нарушения (общей моторики, функциональных возможностей кистей и пальцев рук, артикуляционной моторики), проявлявшиеся в различной степени. Отмечалась задержка и нарушение формирования основных двигательных навыков. Степень выраженности двигательных расстройств была различна: тяжелая степень выраженности двигательной патологии наблюдалась у 29 % детей; умеренно выраженные – у 48 %; легкая степень выраженности двигательной патологии – у 23 % детей. Практически у всех детей (99 %) были выявлены нарушения двигательных функций кистей и пальцев рук.

При обследовании артикуляционной моторики у всех детей выявлены нарушения тонуса артикуляционных мышц лица, губ, языка разной степени выраженности и ограничения их подвижности. У детей также были выявлены различные проявления речедвигательных

расстройств: нарушения акта приема пищи (сосания, откусывания от куска, жевания, глотания), гиперсаливация, оральные синкинезии, патологические рефлексоры орального автоматизма, повышение глоточного рефлексора, произвольные насильственные движения, нарушения дыхания (учащенное, неглубокое, аритмичное), силы (тихий, слабый, истощаемый) и тембра (глухой, назализованный, прерывистый, сдавленный, напряженный, хриплый) голоса, нарушения голосовых модуляций.

У многих детей с церебральным параличом (85 %) отмечалась задержка темпов и качественные отклонения в развитии познавательной деятельности. Степень выраженности задержки психического развития (ЗПР) была различна: выраженная (тяжелая) ЗПР – у 21 % детей, умеренно выраженная – у 33 %, легкая ЗПР – у 31 %. Только 15 % детей с ДЦП по уровню психического развития приближались к нормально развивающимся сверстникам. Степень выраженности задержки психического развития не была жестко связана с тяжестью поражения двигательной сферы и лишь частично соответствовала тяжести двигательной патологии. В раннем возрасте нарушения познавательной деятельности у детей с двигательной церебральной патологией имели свою специфику: неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций; выраженность астенических проявлений (повышенная утомляемость, истощаемость всех нервно-психических процессов); сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Дети не знали многих явлений окружающего предметного мира и социальной среды, чаще всего имея знания лишь о том, что было в их практическом опыте. У них было затруднено познание окружающего в процессе предметно-практической деятельности в связи с проявлением двигательных и сенсорных расстройств. У большинства детей отмечалось нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказывалась на восприятии в целом, ограничивала объем информации, затрудняла их познавательную деятельность. Уровень познавательного развития был выше уровня речевого развития, хотя четкой корреляции между ними не выявлено.

Социальное развитие детей с ДЦП проходило с задержкой и было качественно своеобразно. Оно отличалось большой неравномерностью, т. е. наблюдался значительный разброс показателей развития. Некоторые дети (17 %) даже не вступали в эмоциональный контакт, не отвечали на инициативу взрослого, были равнодушны к обращениям. У них был крайне низкий эмоциональный фон, эмоции не дифференцированы. Они не использовали никаких средств общения. Часть детей (34 %) в эмоциональный контакт

вступали не сразу, с трудом проявляли слабо выраженный интерес ко взрослому и его действиям. Их эмоциональные реакции были однообразны, выражены слабо. Изредка они использовали невербальные средства общения (взгляд, подражательную улыбку, крик) для выражения желаний. Но были и такие дети (32 %), которые избирательно вступали в эмоциональный и жестово-мимический контакт, проявляли недостаточно стойкий интерес ко взрослому и его действиям. Для них была характерна переменчивость и лабильность эмоций. Дети использовали такие невербальные средства общения, как выразительный взгляд, улыбку, отдельные голосовые реакции. Лишь 17 % детей охотно и быстро вступали в контакт, проявляли интерес к общению. Их эмоциональные реакции были ярко окрашены, избирательны. Помимо разнообразных невербальных средств общения дети использовали интонационно выразительные голосовые реакции, а некоторые даже речевые средства (слова и звукоподражания). Дети практически не владели элементарными навыками в быту. Только 4 % детей частично владели навыками приема пищи: они самостоятельно ели твердую пищу (сухарики, печенье), пытались есть густую пищу ложкой и пить из чашки (с помощью взрослого). В целом уровень социально-эмоционального развития был близок к уровню познавательного развития, в то время как степень сформированности навыков самообслуживания была ниже показателей тяжести нарушений общей моторики и функций рук.

У большинства детей экспериментальной группы отмечалась задержка доречевого и раннего речевого развития (94 %). На втором году жизни дети чаще всего находились на доречевом уровне развития. У них наблюдалось снижение потребности в речевом общении и низкая голосовая активность. Дети часто предпочитали общаться криком, мимикой, жестами. В лучшем случае они могли произносить отдельные лепетные и общеупотребительные слова (от 3 до 10), чаще всего номинативного, реже – предикативного характера и звукоподражания. Речевая активность детей была низкой. Речевые возможности были выше уровня развития их речевой коммуникации. В общении дети чаще всего активно не реализовывали свои произносительные возможности.

Задержка речевого развития сочеталась с речедвигательными (дизартрическими) расстройствами, которые проявлялись у всех детей раннего возраста с церебральным параличом и имели различную степень выраженности: легкую, умеренно-выраженную и тяжелую. В большинстве случаев (88 %) нами не выявлена взаимосвязь между уровнем речевого развития детей и степенью тяжести речедвигательного нарушения. При этом степень выраженности речедвигательных расстройств коррелировала с тяжестью нарушений функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

При анализе материалов комплексного экспериментального изучения мы пришли к выводу, что проблема деления всех обследованных детей на группы представляет значительные трудности. У большинства детей отмечались разноуровневые вариативные специфические нарушения в развитии двигательных, психических и речевых функций, каждый ребенок обладал индивидуальными особенностями. У всех детей отмечались речедвигательные расстройства и нарушения социального развития, то есть эти характеристики не являлись специфичными. Критерием для деления детей на группы мы выбрали уровень развития познавательной и речевой деятельности.

По общим итогам комплексного экспериментального изучения в зависимости от уровня развития познавательной и речевой деятельности все дети условно были разделены на три группы (рис. 2).

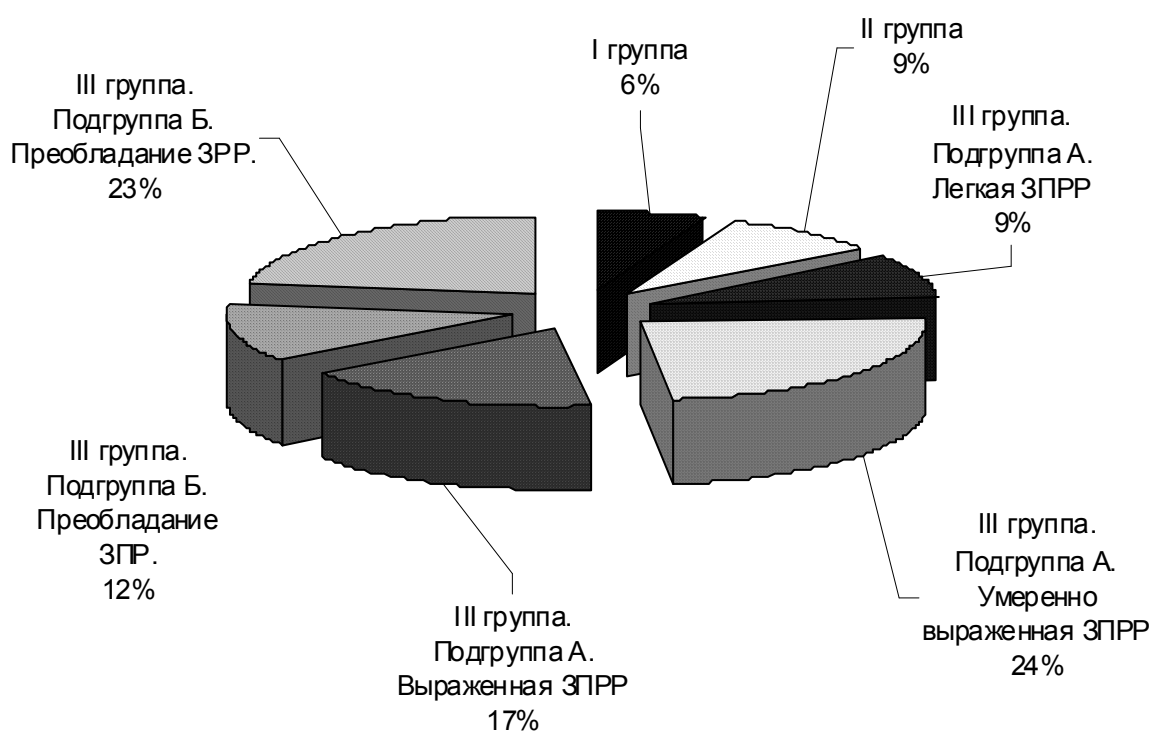


Рис. 2. Распределение детей по группам развития

I группа – дети с уровнем развития познавательной и речевой деятельности, приближающимся к возрастной норме. У них отмечались только двигательные (в том числе и речедвигательные) расстройства и нарушения социального развития. К этой группе были отнесены 10 детей (6 %).

II группа – дети с уровнем познавательного развития в пределах возрастной нормы, задержкой речевого развития в сочетании с речедвигательными (дизартрическими) расстройствами, а также нарушением социального развития. В эту группу вошли 17 детей (9 %).

III группа (153 ребенка – 85 %) – дети с нарушениями всех линий развития. Подгруппа А: дети с равномерным отставанием познавательного и речевого развития (90 детей – 50 %). Среди них были дети с легкой задержкой психо-речевого развития (17 детей – 9 %), с умеренно выраженной ЗПРР (42 ребенка – 24 %), с выраженной ЗПРР (31 ребенок – 17 %).

Подгруппа Б: дети с неравномерным развитием познавательной и речевой деятельности (63 ребенка – 35 %). Среди них были дети с преимущественным отставанием познавательного развития (22 ребенка – 12 %) и дети с преобладанием отставания речевого развития (41 ребенок – 23 %).

Итак, анализ проведенной констатирующей части эксперимента показал, что у детей раннего возраста с ДЦП наблюдаются сложные вариативные сочетания нарушений различных функциональных систем, значительно отличающие их от возрастной нормы и обуславливающие затруднения образовательной и социальной адаптации. Преодоление недостатков основных линий развития у детей возможно посредством организации системной комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи.

Основными принципами, определяющими систему и последовательность коррекционно-развивающего воздействия на детей с двигательными нарушениями, являются следующие:

- Комплексный характер коррекционной работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех моторных, познавательных, доречевых и речевых функций, а также коррекция их нарушений.

- Раннее начало онтогенетически последовательного поэтапного коррекционно-развивающего воздействия, опирающегося на сохраненные функции. Коррекционная работа строится не с учетом возраста, а с учетом индивидуального уровня развития ребенка.

- Коррекционно-педагогическая работа основана на тесном единстве с лечебными мероприятиями (медикаментозные средства, массаж, ЛФК, физиотерапия).

- Коррекционная работа организуется в рамках ведущей (предметной) деятельности.

- Развитие скоординированной системы межанализаторных связей с опорой на все анализаторы (зрительный, тактильный, кинестетический, слуховой).

- Динамическое наблюдение за психофизическим развитием ребенка в течение длительного времени.

- Тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка, которое является залогом эффективности коррекционно-развивающего воздействия.

- Гибкое сочетание различных видов и форм коррекционной работы (сочетание дифференцированных индивидуальных программ развития с подгрупповой работой).

- Ежедневный учет психофизического состояния ребёнка при определении режима нагрузок (объема и характера проводимых с ним занятий).

В результате исследования определены основные направления коррекционно-развивающей работы, дифференцированные в зависимости от выделенных в исследовании групп. Каждое направление включало специфические задачи и методы воздействия.

I. Социальное развитие детей: развитие различных форм общения и взаимодействия ребенка со взрослым (стимуляция стремления продлить эмоциональный, жестово-мимический контакт, включение ребенка в практическое сотрудничество); формирование навыков самообслуживания.

II. Развитие познавательной деятельности: формирование познавательной активности, мотивации к деятельности, интереса к окружающему миру; стимуляция сенсорной активности (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического восприятия); формирование предметной деятельности, способности произвольно включаться в деятельность; развитие знаний об окружающем и понимания обращенной речи; формирование наглядно-действенного мышления; формирование предпосылок к продуктивным видам деятельности.

III. Стимуляция развития голосовых реакций, звуковой и собственной речевой активности. В ходе логопедической работы учитывались этапы доречевого (недифференцированные голосовые реакции, гуление, лепет) и речевого развития (лепетные, общеупотребительные слова и звукоподражания, простые фразы из 2–3 слов, неразвернутая (упрощенная) структурно нарушенная фраза, развернутая фраза с лексико-грамматическими нарушениями и т. д.). Активизировались любые доступные ребенку голосовые, звуковые реакции и речевые высказывания. Методика формирующего эксперимента предусматривала создание педагогических условий, обеспечивающих поэтапное развитие и совершенствование лексической стороны речи, а также усвоение грамматических категорий. Для общения с окружающими у детей с выраженной задержкой речевого развития формировались жестовые, мимические, голосовые, звукопроизносительные реакции.

IV. Стимуляция двигательного развития и коррекция его нарушений: уменьшение степени проявления двигательных дефектов артикуляционного аппарата (спастического пареза, гиперкинезов,

атаксии), а в более легких случаях – нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата; развитие дыхания, голоса, просодики и коррекция их нарушений; развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук и зрительно-моторной координации; стимуляция общей двигательной активности. При этом использовались специфические методы коррекционного воздействия – дифференцированный массаж, пассивная гимнастика, искусственная локальная контрастотермия.

В зависимости от структуры нарушений коррекционно-развивающая работа строилась дифференцированно. С детьми I группы основное внимание уделялось коррекции нарушений социального и двигательного развития. В работе с детьми II группы задачи были более широкими и включали также стимуляцию речевого развития. С детьми III группы осуществлялся целенаправленный комплекс многопланового воздействия по устранению социальных, познавательных, речевых и двигательных нарушений. Для каждого ребенка была составлена индивидуальная комплексная программа развития, которая постоянно корректировалась.

В процессе коррекционной работы мы использовали современные образовательные технологии, и, прежде всего, широкие реабилитационные возможности полифункционального оборудования «сенсорной комнаты» (темной и светлой). Такая специально организованная полифункциональная интерактивная среда стимулировала познавательную активность и интерес к сотрудничеству со взрослым и сверстниками, а также являлась превосходным средством для сенсорного развития детей с ДЦП. Учитывая выявленные нарушения, дети нуждались в стимуляции развития всех органов чувств и сенсорных процессов. Различные сочетания сенсорных стимулов, их длительность и интенсивность оказывали определенное воздействие на психическое и эмоциональное состояние ребенка – тонизирующее, стимулирующее, укрепляющее или же, наоборот, расслабляющее и успокаивающее. Мягкая игровая комната была оснащена таким образом, что препятствовала травматизму детей в процессе коррекционно-развивающих занятий.

Важным направлением работы являлось раннее включение семьи ребенка с ДЦП в реабилитационный процесс и поэтапное обучение родителей коррекционно-развивающим технологиям. Мы знакомили родителей с особенностями развития детей, формировали у них адекватные способы взаимодействия с ребенком, помогали организовать среду (быт, воспитание), которая максимальным образом стимулировала бы развитие ребенка, сглаживала негативное влияние заболевания на его психическое развитие. При этом у родителей постепенно формировалась система как теоретических знаний, так и практических умений и навыков общения, обучения и воспитания детей.

Исследование выявило у всех детей экспериментальной группы значительную положительную динамику в развитии познавательной, речевой деятельности, в устранении двигательных нарушений, артикуляционной, общей моторики и функций кистей и пальцев рук, а также социальном развитии.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Получили подтверждение теоретическое положение и гипотеза о том, что социальное, познавательное, речевое и двигательное развитие детей с церебральным параличом на ранних возрастных этапах (от 1 до 3 лет) в силу деструктивных, объективных (биологических и социальных) влияний имеет сложные многовариантные специфические разноуровневые сочетания нарушений различных функциональных систем, что затрудняет их образование и социальную адаптацию.

2. Получила подтверждение гипотеза о том, что ключевой основой компенсации полиморфных нарушений социального развития, познавательной и речевой деятельности, двигательной сферы детей раннего возраста с церебральным параличом является разработанная система и функциональная модель ранней комплексной (диагностико-лечебно-педагогической) дифференцированной коррекционно-развивающей помощи на ранних возрастных этапах.

3. Одним из условий ранней помощи детям от одного до трех лет с ДЦП является использование диагностического инструментария, позволяющего в процессе комплексного лонгитюдного изучения выявить актуальный уровень и потенциальные возможности детей, а также полиморфность проявлений нарушений функциональных систем у детей данной категории, прогнозировать дифференцированный лечебно-педагогический подход к коррекционно-развивающей работе, создать вариативные индивидуальные программы.

4. Показана информативность разработанной в ходе диссертационного исследования комплексной дифференцированной диагностической программы, определяющей степень выраженности и специфику развития познавательной, речевой деятельности и двигательной сферы, а также социально-адаптационных возможностей детей раннего возраста с ДЦП.

5. В сравнительном исследовании получены объективные фактические данные об особенностях развития различных функциональных систем детей раннего возраста с церебральным параличом. Выявлено и показано, что динамические и содержательные характеристики социального, познавательного, речевого, двигательного развития качественно неоднородны и многовариантны.

6. На основе лонгитюдного психолого-педагогического изучения выявлено несколько нозологических групп детей с ДЦП, имеющих различные сочетания нарушений функциональных систем, что позволяет реализовать на практике дифференцированный подход и дать прогноз дальнейшего развития.

7. Обоснован и реализован дифференцированный индивидуализированный подход к организации ранней комплексной коррекционно-развивающей помощи детям от одного года до трех лет с ДЦП, что конкретизировано: в создании индивидуальных программ, положительной динамике социального и познавательного развития каждого ребенка, компенсации нарушений двигательной и речевой сфер, являющихся «социальным средством», знаковыми системами, обеспечивающими процесс взаимодействия ребенка с окружающей средой.

8. Доказано, что создание и реализация концептуальных основ и функциональной модели ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП обеспечивает объединение и организацию всех направлений коррекционно-развивающего (диагностического, лечебно-восстановительного, психолого-педагогического, социального, семейного) процесса сопровождения ребенка в учреждениях здравоохранения и образования, нацеленного на максимальную компенсацию нарушений, воспитание, обучение и социальное развитие такого ребенка.

9. Получило подтверждение положение об определяющей роли полифункциональной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей скоординированность системы межфункциональных связей и возникновение возрастных новообразований, активное взаимодействие ребенка с окружающим миром через общение со взрослым на основе знакового опосредствования этого процесса, смену ведущего вида деятельности как показателей динамики «социальной ситуации развития».

10. Получил практическое подтверждение тот факт, что раннее выявление незрелости функциональных систем и социального развития обуславливает профилактику социально-психологической дезадаптации ребенка раннего возраста с церебральным параличом, успешную интеграцию в образовательную и социальную среду уже на ранних возрастных этапах.

11. Получены экспериментальные данные о специфике протекания процессов компенсации основных линий развития детей раннего возраста с церебральным параличом.

12. Результаты экспериментального исследования показали, что успешность ранней помощи детям с ДЦП определяется целенаправленностью, пролонгированностью, индивидуальной направленностью коррекционно-развивающего процесса, мультидисциплинарностью,

согласованностью работы «команды» специалистов и родителей, комплексностью мероприятий, направленных на максимальную компенсацию нарушений, образование и социальную адаптацию.

13. Показано, что эффективность ранней педагогической помощи детям от одного до трёх лет с церебральным параличом определяется использованием современных интерактивных коррекционно-развивающих технологий, направленных на образование и социальную активность такого ребенка.

14. Показана объективная необходимость подготовки специалистов, обладающих широким спектром полифункциональных медико-психолого-педагогических знаний, практических умений и навыков коррекционно-развивающей работы с детьми с ДЦП в первые годы жизни.

15. Реализация своевременной ранней коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом позволит в полной мере использовать в системе образования и здравоохранения принцип социальной обусловленности аномального развития и сформировать и социализировать личность такого ребенка, способного активно функционировать в современном обществе.

Список литературы

1. Бадалян Л. О. Детская неврология – М.: Медицина, 1984.
2. Левченко И. Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с детским церебральным параличом. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2001.
3. Приходько О. Г., Гусейнова А. А. Особенности современной системы медико-психолого-педагогической помощи детям с двигательной патологией / Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. – № 1 (16). – 2007. – С. 98–104.
4. Семенова К. А. Восстановительное лечение больных с резидуальной стадией детского церебрального паралича. – М.: Антидор, 1999.
5. Сологубов Е. Г. Комплексная реабилитация детей с невролого-ортопедической патологией в условиях медицинского стационара / Коррекционная педагогика: теория и практика. – № 3 (27). – 2008. – С. 16–21.

УДК 373.2–056.264
ББК 74.1

Т. С. Овчинникова

Проблемы обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных дошкольных учреждений

В статье освещается вопрос об интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные дошкольные учреждения. Автор рассматривает наиболее актуальные проблемы, связанные с организацией обучения и воспитания данной категории детей.

The article deals with the problem of integration of children with limited health opportunities in general infant schools. The author considers the most actual problems connected with the organization of training and education of this category of children.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, интеграция, образовательный стандарт, образовательная модель, качество образования.

Key words: preschool children with limited health opportunities, integration, educational standard, educational model, quality of education.

Социально-экономическое и общественно-политическое переустройство всех сфер российского общества неизбежно влечет за собой изменения в духовной жизни людей, в мотивах их поведения, ценностных ориентациях, социальных установках. Перед системой образования встает проблема перехода от традиционной педагогической парадигмы к обучению инновационного типа, в основе которого должна лежать, прежде всего, забота о здоровье и развитии дошкольников, являющихся генетическим, культурным и профессиональным потенциалом нации (В. И. Слободчиков [4]).

Однако решение данной проблемы в рамках существующей системы образования осложнено тем, что не сформулированы требования к процессу дошкольного образования вообще, и в частности не определены:

- образовательный стандарт для дошкольников и допустимые соотношения в нем инвариантной и вариативной частей;
- параметры состояния, в которое переходит воспитанник ДООУ в результате получения дошкольного образования;
- критерии и параметры оценки ресурсного обеспечения образовательного процесса: психолого-педагогические условия воспитания и обучения детей в детском саду, адекватные и эксклюзивные содержание и методы дошкольного образования для всех категорий детей, характер взаимодействия педагогов с детьми и способы построения развивающей среды.

Особую тревогу на этапе перехода от традиционного дошкольного образования к инновационному вызывает проблема обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), большой разнородной группы детей с недостаточным уровнем психофизического и речевого развития, находящейся в условиях скрытой интеграции в общеразвивающих ДООУ. Интеграция детей с ОВЗ в массовые образовательные учреждения – это социальный заказ общества и государства, закономерный этап развития системы специального образования (Д. И. Бойков, В. З. Кантор, Л. М. Кобрина, А. Н. Малофеев, Г. В. Никулина, Г. Н. Пеннин). В мас-

совых ДООУ находится более 30 % детей с ОВЗ, интегрированных в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам:

- недиагностированные дети, их «интеграция» обусловлена тем, что имеющееся отклонение в развитии еще не выявлено;

- дети, родители которых, зная о нарушении развития ребенка, по разным причинам настаивают на обучении в массовом детском саду.

Решение проблемы обучения и воспитания детей с ОВЗ в рамках существующей системы образования осложнено рядом противоречий между:

- необходимостью реализации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания детей всех категорий с ОВЗ в ДООУ в зависимости от их психофизических возможностей и отсутствием теоретически обоснованной стратегии организации этого процесса на всех уровнях управления системой ДООУ;

- нарастанием интенсивности социальных преобразований в обществе, порождающих интеллектуализацию образования в дошкольном детстве, усилением учебных нагрузок при обучении и воспитании детей в массовых ДООУ и неразработанностью системы обучения и воспитания детей с ОВЗ, интегрированных в ДООУ, способствующей сохранению и укреплению здоровья данной категории детей;

- необходимостью поиска альтернативных технологий обучения и воспитания, соответствующих индивидуальным психофизическим особенностям всех категорий детей с ОВЗ и отсутствием системы оценки эффективности и пользы этих технологий в условиях инновационных преобразований для детей с ОВЗ.

Интеграция детей с ОВЗ осуществляется в условиях децентрализации управления, диверсификации видов образовательных учреждений, развития вариативности форм и методов, расширения спектра образовательных услуг, поэтому одной из центральных проблем обучения этих детей является качество образования.

Качество работы любой системы, и педагогической в том числе, определяется ее результативностью, которая может быть определена, если сформулированы требования к «выпускаемому образцу». Традиционно, уровень развития дошкольника определяли ЗУНы (знания, умения и навыки), а в возрасте 6–7 лет школьные навыки, которые были конечной целью образования дошкольников и определяли его качество. В авторской концепции результатом образовательной деятельности являются не ЗУНы, а уровень сформированности новообразований, которые характерны для определенного возраста ребенка, поскольку каждый возраст, если он

полноценно прожит, заканчивается определенными характеристиками психического развития ребенка, на которых строится развитие в следующем возрастном этапе. Если ранее ЗУНы были целью образования и являлись ценностными ориентирами при обучении дошкольников, то сейчас мы их рассматриваем как операционный уровень развития ребенка.

Задача педагогов – так организовать образовательную работу, чтобы каждому ребенку с ОВЗ предлагалось осваивать знания, умения и навыки, адекватные его возрасту, психофизическому и речевому развитию. Выполнение этой задачи позволит реализовать основополагающий принцип обучения: дошкольник учится по мере того, как программа педагога становится его собственной программой. «Социальный портрет выпускника ДООУ» как целевой ориентир представлен с позиций гармоничного целостного подхода к физическим, интеллектуальным и личностным качествам развития, сформированным в процессе обучения и воспитания. Готовность обучения ребенка к школе можно считать сформированной на фоне полного физического, психологического, и социального благополучия, если ребенок:

- не имеет соматических заболеваний, соответствует всем возрастным нормам по антропометрическим показателям, обладает развитыми физическими качествами и сформированными двигательными умениями;

- владеет всеми школьными навыками: считает, читает, рисует и пробует писать, умеет на вербальном уровне делать сравнения и обобщения, выделять существенные признаки предметов и явлений, имеет большой словарный запас и грамотную связную речь;

- хочет учиться в школе, обладает усидчивостью, контролирует свои эмоции, обладает всеми навыками адаптивного поведения, вынослив и терпелив.

Представляя педагогическую систему как сложную конструкцию (рис. 1), находящуюся в перманентном состоянии совершенствования и развития, стремящуюся к такому качеству образования, которое адекватно имеющимся нормам, требованиям, стандартам, а также будущим потребностям общества и личности, можно изобразить ее в виде абстрактной модели и проанализировать все компоненты. Характеристиками образовательного процесса традиционно являются:

- функции и позиции взрослого по отношению к ребенку;
- образовательная модель обучения и воспитания;
- структура среды.

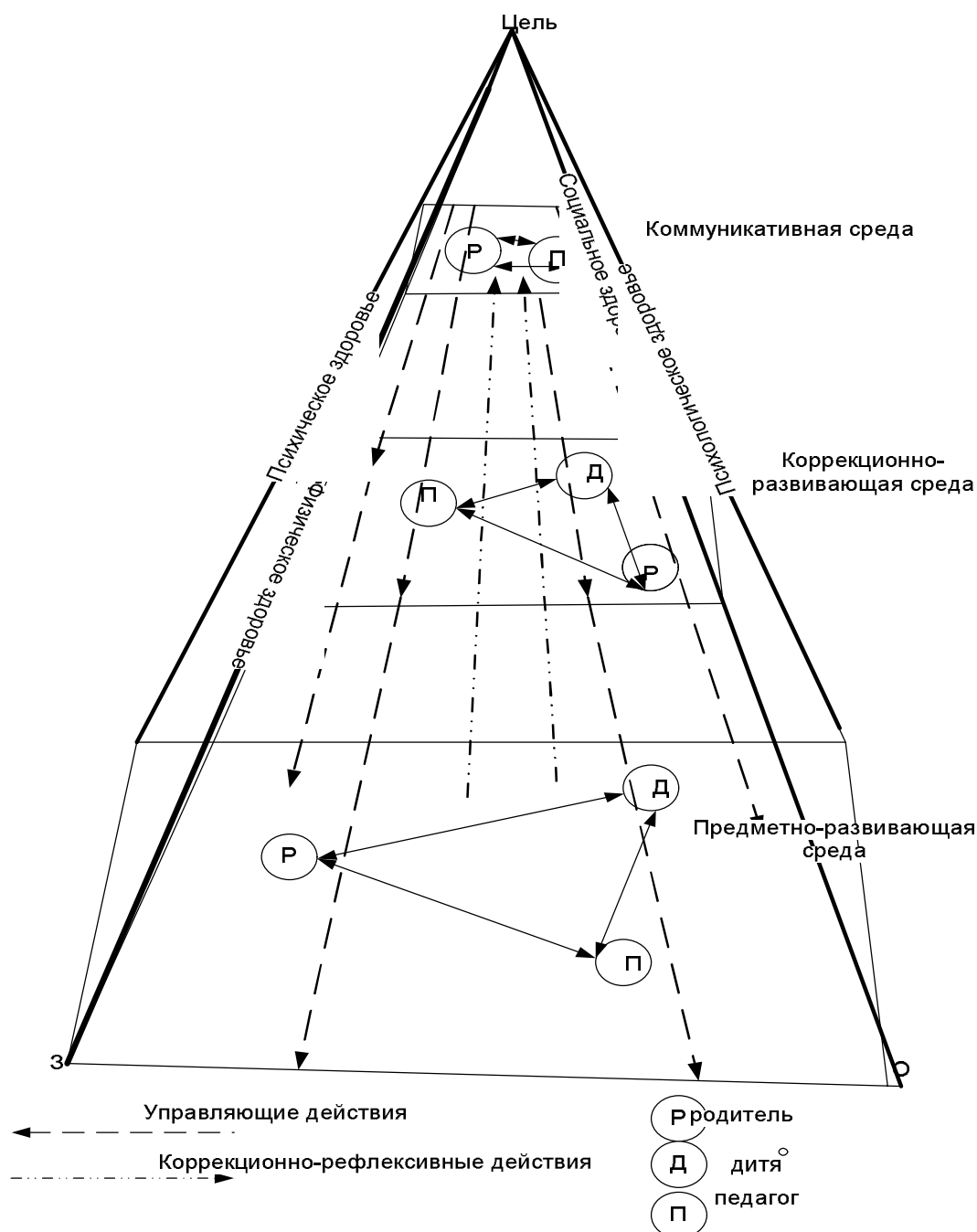


Рис. 1. Модельное представление образовательного процесса в ДООУ

Показатели психического, физического, психологического и социального здоровья воспитанников являются системообразующими осями в модели, объединяющей все элементы в целостное единство, целенаправляющими и стимулирующими изменение и развитие всей системы.

Управляющими параметрами в организации ДООУ являются состояние предметной, коррекционно-развивающей и коммуникативной сред:

- критериями состояния предметной среды является коэффициент соответствия нормативам СанПин;

- критериями коррекционно-развивающей среды является коэффициент психологической безопасности среды и показатели групповой динамики изменений всех показателей здоровья (психического, физического и социального) воспитанников;

- критерием коммуникативной среды является благополучие и отсутствие невротизации и психического напряжения всех субъектов педагогического процесса.

Критериями эффективности образовательного процесса в ДОО для детей с ОВЗ в условиях интеграции или промежуточными результатами являются новые качества, возникающие у ребенка, в процессе обучения и воспитания, на основе критериально-ориентированной диагностики. К таким качествам относятся динамические показатели:

- изменения заболеваемости;
- степени приближения к единице показателя психологического благополучия;
- степени приближения к возрастной норме всех параметров психического развития детей в группах;
- устойчивости суммарного отклонения от аутономы, соответствующей высокой работоспособности и отсутствию утомления и тревожности детей.

В соответствии с эффективно организованной системой воздействий и контрольно-рефлексивных действий осуществляется гибкое регулирование образовательным процессом на основании принципов:

- гомеостаза, позволяющего сохранять целостность образовательного пространства;
- иерархичности, который реализуется в стратегии многоуровневого целеполагания, планирования и координации всех служб образовательного процесса;
- открытости, позволяющей осуществлять дифференцированный отбор содержания для реализации идей индивидуального образовательного маршрута для всех категорий детей с зависимости от их психофизического состояния;
- неустойчивости, который позволяет рассматривать педагогическую систему ДОО в постоянном эволюционировании и изменении с помощью комплементарно-матричного анализа объекта изучения, управлять и организовывать адекватный задачам, гибкий, универсальный образовательный процесс;
- эмерджентности (динамической иерархичности), который реализуется в стратегии оценки эффективности функционирования на основе контрольно-рефлексивных взаимодействий;
- наблюдаемости, обеспечивающий саморегуляцию системы на основании результатов мониторинга.

Таким образом, качество образования (КО) в ДОО мы определяем как суммарную оценку показателей качества ресурсного обеспе-

чения (КРО), качества процессуального обеспечения (КПО) и ста результата (КР):

$$КО = КРО + КПО + КР,$$

где

КРО представляет собой состояние материальной базы учреждения и его кадровый ресурс;

КПО – состояние всех компонентов педагогической системы (содержания технологий и методик, форм реализуемой деятельности) и процессов организации коррекционно-развивающей работы: планирования, координации и мотивации сотрудников;

КР – степень удовлетворенности всех участников педагогического процесса его результатами.

Удовлетворенность всех участников педагогического процесса в его результатах проявляется в следующем:

- для детей – удовлетворенность от коррекционно-развивающих, оздоровительных мероприятий проходящих в совместной с педагогом игровой форме;
- для родителей – эффективное обучение и качественная подготовка детей к школе;
- для воспитателей – положительная оценка деятельности руководителями ДООУ и родителями;
- для руководителя – высокая оценка деятельности педагогического состава родителями, повышение тем самым престижа детского сада.

Качество образования определяется, с одной стороны, степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения, с другой – соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного воспитанника. Повышение качества образования зависит от многих факторов обеспечения (научно-методического, финансово-экономического, технического, кадрового), но, прежде всего, организационно-управленческого.

Исследования по вопросам управления образовательными системами, раскрывая природу, закономерности и принципы педагогического управления, позволили вплотную подойти к решению проблемы организации образовательного процесса в ДООУ для детей с ОВЗ в условиях их интеграции.

Для того, чтобы развитие ребенка было гармоничным, необходимо, чтобы в условиях обучения познавательное-речевое, художественно-эстетическое, физкультурно-оздоровительное и социально-нравственное развитие были представлены равными долями в инвариантной (базисной) и вариативной частях образовательной программы ДООУ. Для осуществления адекватного возможностям детей

индивидуально-дифференцированного обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях общеразвивающего ДООУ, проведен анализ образовательных моделей и определены наиболее оптимальные условия для интеграции детей с ОВЗ.

Анализ ситуации позволил выделить в качестве объекта исследования дошкольные образовательные учреждения, которые различаются в соответствии с реализуемой программой приоритетом своей деятельности, образовательной моделью – интеллектуальной, эстетической и двигательной – которые оценивались с позиций организации условий здоровьесбережения по реализации двигательной активности детей (рис. 2).

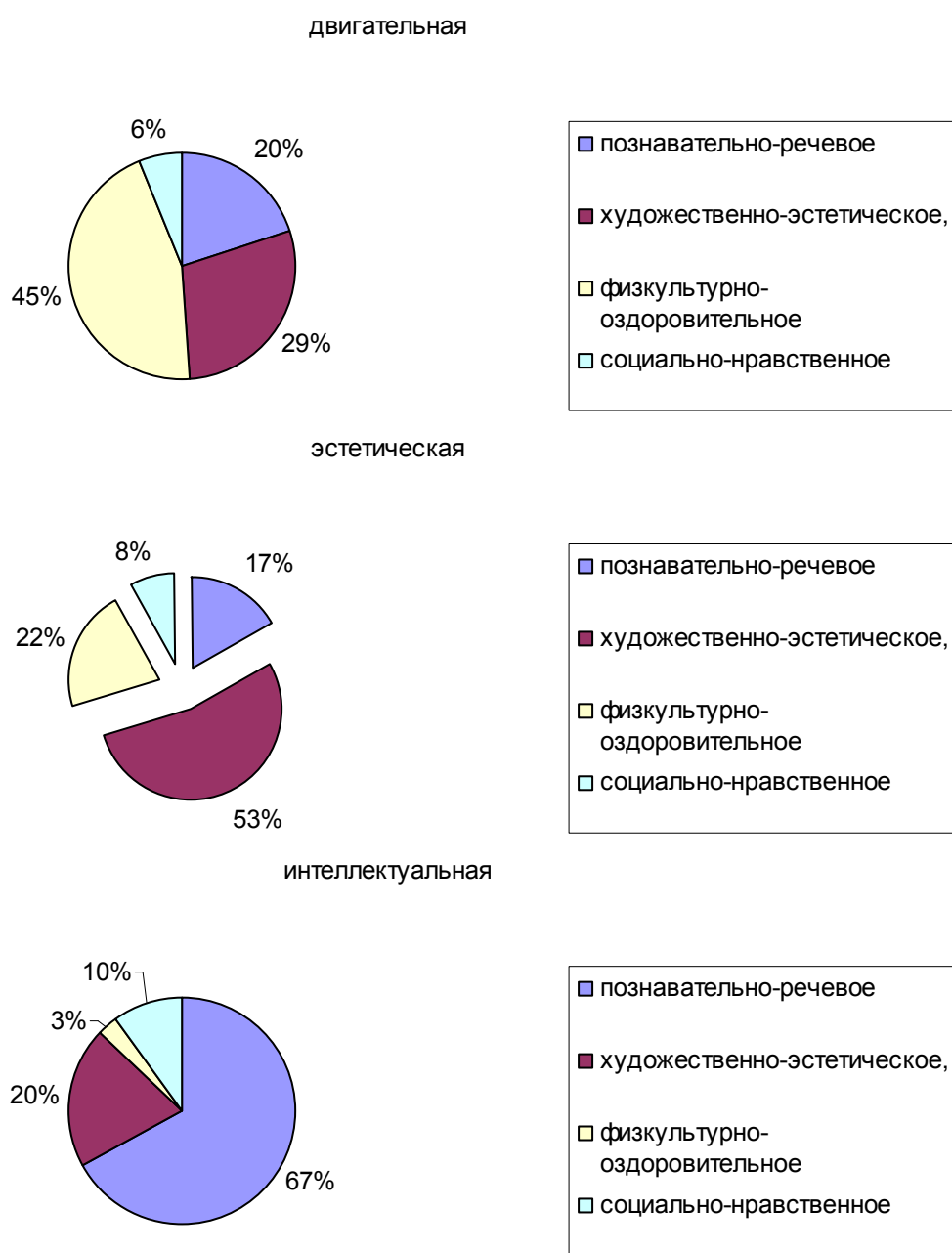


Рис. 2. Характеристики образовательных моделей

В группах с интеллектуальной образовательной моделью приоритеты отдаются познавательному-речевому развитию, (в наборы предметов входят: экология, валеология, английский язык, шахматы, развитие и др.), при этой модели обучения увеличиваются статические нагрузки и уменьшаются динамические – ребенок получает психическое и физическое переутомление.

В группах с эстетической моделью преобладают предметы искусства: пение, хореография, керамика, ритмопластика, музееведение и др. Развитие детей при этом происходит естественным путем, ребенок достаточно много двигается, но интеллектуально развивается недостаточно. У детей, воспитанных подобным образом, дальше сохраняется отставание в формировании учебной деятельности, и они отличаются крайним инфантилизмом. При двигательной модели в режим ДОУ преимущественно включают различные оздоровительные процедуры в ущерб эстетике и интеллекту.

В условиях интеграции детей с ОВЗ в ДОУ с разными образовательными моделями необходимо решить следующие проблемы при организации.

На уровне содержания:

- разработать образовательную модель, позволяющую уравновешивать инвариантную и вариативные компоненты образовательной программы в соответствии с адресными потребностями воспитанников;

- реализовывать принцип гармонизации развития ребенка за счет обеспечения баланса двигательных, интеллектуальных, эстетических воздействий;

- обеспечить более высокий уровень дифференцированного обучения.

На уровне образовательной среды:

- обеспечить планирование учебной нагрузки и контроль интенсивности обучения;

- обеспечить координацию программ всех специалистов и систему сопровождения каждого ребенка, которая даст возможность осуществить подбор индивидуального коррекционно-образовательного маршрута.

На уровне коммуникативных отношений и взаимодействий:

- повысить мотивацию персонала и родителей в получении более высококачественного конечного продукта;

- изменить стратегии взаимодействия с детьми, основанные на социальной ценности здоровья;

- обеспечить грамотность педагогов в вопросах коррекционной педагогики, охраны и укрепления здоровья;

- обучить технологиям обучения и воспитания с детьми разных категорий с ОВЗ.

Решение этих задач возможно при качественно новом подходе к организации всей системы ДООУ, который представлен в настоящей публикации, и заключается в применении технологий управления в модели организации педагогической системы ДООУ.

Список литературы

1. Интегративные тенденции современного специального образования / под ред. Н. Н. Малофеева, А. Н. Коноплевой, Л. С. Лазгивой. – М.: Полиграф сервис, 2004.

2. Кобрина Л. М. Интегрированное образование как приоритетное направление современной образовательной политики / Л. М. Кобрина // Известия РАО. – 2006. – № 2 (4).

3. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России. Аналитический обзор / под ред. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

4. Слободчиков В. И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / под ред. В. И. Слободчикова. – М.: Б.и., 1999. – С. 44–48.

УДК 378.1–27.541

ББК 74.580.41

И. В. Гайдамакина

Особенности внедрения контроллинга в управленческую деятельность регионального вуза

В статье обоснована необходимость использования контроллинга в управленческой деятельности регионального вуза, определены его цели и этапы внедрения.

This article proves the necessity of using controlling in management activity of regional institute of higher education, and determines goals and stages of its introducing.

Ключевые слова: контроллинг, управленческая деятельность, конкурентоспособность региональных вузов.

Key words: controlling, management activity, competitive ability of regional institutes of higher education.

Необходимость осуществления деятельности в современных рыночных условиях, непрерывное повышение требований потребителей к качеству образовательных услуг, стремительный рост конкуренции между вузами обуславливает постоянный поиск новых, современных подходов к управлению высшим образованием, обеспечивающих эффективность педагогических, экономических и организа-

ционных инноваций. Однако к настоящему времени сложилось явное противоречие между потребностью вузов в непрерывном совершенствовании системы управления и недостаточностью научно обоснованных подходов к выбору направлений и методов ее развития.

Наиболее существенным барьером для применения современного стратегического управления является традиционная организационная структура регионального вуза. Обычно проводимые организационные изменения сводятся обычно к добавлению или слиянию факультетов, кафедр и отделов, при этом никак не меняются отношения между подразделениями. В то же время развитие управления – это, прежде всего, изменение структурных отношений внутри организации и введение новых инновационных подразделений [2].

Перечисленные проблемы обуславливают необходимость использования при управлении вузом новой системы – контроллинга – внедряющейся в практику учебных заведений как самостоятельное направление работы. Значение термина «контроллинг» происходит от *англ.* to control – контролировать, однако содержание контроллинга не исчерпывается на сегодня только функцией контроля за состоянием финансов и работой персонала в традиционном понимании.

Контроллинг представляет собой целостную концепцию современного экономического управления, которая позволяет более эффективно влиять на результаты деятельности организации, прогнозировать развитие экономической ситуации и принимать обоснованные управленческие решения.

В наше динамичное время исправлять ошибки управления означает упускать возможности, отступать назад, уступать лидирующие позиции конкурентам. Акцент с контроля над произошедшими просчетами должен смещаться в сторону упреждающего контроля, позволяющего проводить корректировку действий пока конечные цели еще не достигнуты. Таким образом, смысл упреждающего контроля заключается в активном опережающем использовании будущих возможностей, в создании гарантий выполнения намеченных планов, а, следовательно, и в повышении эффективности управленческого процесса.

Сам термин зародился в США, в 70-е годы перекочевал в Западную Европу, а затем в начале 90-х в Россию. В определении термин объединяет две составляющие – контроллинг как философия и контроллинг как инструмент [3].

Контроллинг – философия и образ мышления руководителей, ориентированные на эффективное использование ресурсов и развитие организации в долгосрочной перспективе.

Контроллинг – ориентированная на достижение целей интегрированная система информационно-аналитической и методической

поддержки руководителей в процессе планирования, контроля, анализа и принятия управленческих решений по всем функциональным сферам деятельности предприятия.

Исследования показывают, что использование технологии контроллинга в управленческой системе учреждений образования является важной составной частью осуществления инновационных изменений внутри вуза и усиливает его конкурентные преимущества на рынке образовательных услуг

Необходимость усовершенствования управления, повлекшая за собой внедрение контроллинга в управленческую деятельность региональных вузов, была обусловлена:

- усилением конкуренции между вузами;
- недостаточным бюджетным финансированием региональных вузов;
- усложнением процедуры принятия решения в высшем звене управления в современных быстро меняющихся условиях;
- неблагоприятной демографической обстановкой в стране и отдельных регионах;
- повышением требований потребителей к качеству образовательных услуг и результатов научных исследований.

Под контроллингом в образовании, прежде всего, понимается информационное обеспечение ориентированного на результат управления вузом. Задачи контроллинга состоят в том, чтобы путем подготовки и предоставления необходимой управленческой информации ориентировать руководство вуза на принятие эффективных решений [1].

Контроллинг позволяет руководству вуза определить:

- границы рынка, на котором конкурирует и способен конкурировать вуз (региональный, национальный или международный);
- ключевые конкурентные преимущества вуза (обучение, научные и прикладные исследования, взаимодействие с предприятиями региона и др.);
- границы рыночной ниши в сфере профессионального высшего образования (подготовка бакалавров, магистров, специалистов для регионального рынка труда или страны, традиционное или дистанционное обучение и т. п.);
- области и направления деятельности, в которых вуз является лидером;
- источники финансирования, структуру зависимости вуза от этих источников, возможности поиска новых источников финансирования;
- возможные изменения ключевых факторов внешней среды, влияющих на устойчивость положения вуза;

- целесообразность изменений в позиционировании вуза (следует ли выходить на новые рынки или отказываться от каких-то видов деятельности).

В этом продолжительном по времени внедрения нововведений условно можно выделить четыре ступени: целеполагание; внедрение управленческого учета и отчетности; внедрение процедур планирования; внедрение процедур и механизмов контроля.

Реалии сегодняшнего дня определяют набор целей – первая ступень внедрения контроллинга в систему управления регионального вуза: повышение его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг региона; сокращение времени, необходимого руководству для принятия обоснованных тактических и стратегических решений; повышение качества принимаемых решений; выработку обоснованных критериев оценки эффективности подразделений вуза и его специалистов; достоверное определение себестоимости образовательных услуг, предоставляемых вузом; упрощение взаимодействия структурных подразделений вуза.

На второй ступени – внедрения управленческого учета и отчетности – решаются следующие задачи: своевременное получение высшим руководством вуза текущей информации о деятельности вуза и его отдельных подразделений; улучшение взаимодействия между структурными подразделениями; улучшение мотивации сотрудников; оптимизация потребления финансовых, материальных и кадровых ресурсов.

Третья ступень – внедрение процедур планирования – предполагает привлечение руководства всех уровней к разработке, определению методики составления планов и заданий для различных подразделений.

Введение в действие механизмов контроля соответствия фактических показателей плановым, разработка системы раннего предупреждения происходит на четвертой ступени: внедрение процедур и механизмов контроля.

Следующей важной проблемой внедрения контроллинга в управленческую деятельность вуза является вопрос о создании самостоятельной службы контроллинга или распределения функции контроллинга среди имеющихся структурных подразделений. Для крупнейших национальных и международных вузов, университетских комплексов вопрос о необходимости создания самостоятельного структурного подразделения – службы контроллинга – в настоящее время решен однозначно. Примеров успешного функционирования таких служб немало.

Однако, организация отдельного структурного подразделения – службы контроллинга – в небольшом региональном вузе дело непростое, а возможно и нецелесообразное. Увеличение управленческого штата в условиях кризиса может быть негативно воспринято сотрудниками вуза, да и найти в регионе специалиста, который мог бы работать в качестве контроллера всего вуза, охватывая весь спектр задач, на сегодняшний день трудно.

С исполнением отдельных функций контроллинга успешно могут справляться уже существующие подразделения, а для выполнения специальных задач можно создавать небольшие постоянно действующие или временные лаборатории. Например, лаборатория стратегического планирования может быть создана на этапе выработки стратегии вуза и решать вопросы рациональной организации процесса стратегического планирования. Отдельные финансовые вопросы управленческого учета может решить лаборатория анализа материальных ресурсов и затрат. Определить сильные и слабые стороны деятельности регионального вуза, проанализировать факторы внешней среды, сегментирование рынка образовательных услуг по конкурентам и потребителям сможет лаборатория маркетинговых исследований.

Описанный подход предполагает распределение функций контроллинга между различными структурными подразделениями вуза с вовлечением сотрудников в управленческую деятельность, что не противоречит тенденциям сегодняшнего дня, так как принятие решения в управлении все больше становится групповым процессом.

Учитывая две составляющие контроллинга – философию и инструмент принятия управленческих решений – овладение технологией контроллинга должно включать: изучение современных элементов управления – анализа, планирования, учета, контроля, а так же изменение образа мышления – гибкость, способность быстро реагировать на меняющиеся требования внешней среды, умение оценить долгосрочную перспективу развития.

Все это определяет высокие требования к профессиональным знаниям и личным качествам людей вовлекаемых в управленческую деятельность.

Список литературы

1. Белый Е. М. Реализация концепции контроллинга в вузе / Е. М. Белый, И. Б. Романова // Качество. Инновации. Образование. – 2004. – № 3.
2. Гайдамакина И. В. Конкурентоспособность и стратегия развития региональных вузов: моногр. / И. В. Гайдамакина. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2008.
3. Управление персоналом организации: учеб. / под ред. А. Я. Кибанова. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М, 2002.

Е. В. Федоркевич

**Содержание обучения дисциплине
«Интеллектуальные информационные системы»
студентов специальности
«Прикладная информатика (в экономике)»**

Статья посвящена отбору содержания обучения будущих специалистов в области прикладной информатики эксплуатации и разработке систем, основанных на знаниях. В статье приводятся результаты анализа содержания научного направления «Инженерия знаний», выделяются элементы содержания обучения дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» и в качестве примера рассматривается один из возможных вариантов построения данного учебного курса.

Article is devoted selection of the maintenance of training of the future experts in the field of applied computer science to usage and development of knowledge based systems. In article results of the analysis of the maintenance of a scientific direction «Knowledge engineering» are resulted, units of the maintenance of training to discipline «Knowledge based systems» are selected and as an example one of possible variants of construction of the given training course is considered.

Ключевые слова: содержание обучения, интеллектуальные системы, инженерия знаний, дисциплина «Интеллектуальные информационные системы», логическое программирование, Prolog

Key words: training maintenance, knowledge based systems, knowledge engineering, discipline «Knowledge based systems», logic programming, Prolog

На сегодняшний день проблема создания и использования интеллектуальных информационных систем (ИИС) актуальна в любой сфере человеческой деятельности. Благодаря наличию средств естественно-языкового интерфейса ИИС могут применяться пользователями, не владеющими специальными знаниями в области информатики и программирования, для решения сложных задач, в которых основная сложность решения связана с использованием слабо формализованных знаний специалистов-практиков и где логическая (или смысловая) обработка информации превалирует над вычислительной.

Например, в экономике ИИС применяются для экономического анализа деятельности предприятия, стратегического планирования, инвестиционного анализа, оценки рисков и формирования портфеля ценных бумаг, финансового анализа, маркетинга и т. д.

Таким образом, в современных условиях востребованность информатика-экономиста на рынке труда во многом определяется тем, насколько уверенно он владеет современными информационными технологиями, в частности, интеллектуальными, для того чтобы находить инновационные способы реализации бизнес-процессов. Сказанное выше определяет актуальность изучения дисциплины «Интеллектуальные информационные системы» студентами специальности 080801 «Прикладная информатика (в экономике)», предусмотренной государственным образовательным стандартом в цикле дисциплин специальной направленности.

Предметом изучения курса «Интеллектуальные информационные системы» являются системы обработки информации, основанные на знаниях, а также технологии и средства их разработки.

Целью учебной дисциплины является подготовка студентов к практической деятельности в области создания, внедрения и эксплуатации систем искусственного интеллекта в качестве инженера по знаниям, пользователя и управленца (менеджера, ответственного за внедрение).

Отбор содержания обучения дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» существенно опирается на понятие ИИС и ее состав, а также на понятия и задачи, связанные с разработкой ИИС. Поэтому прежде чем коснуться вопросов отбора содержания обучения указанной дисциплине, раскроем основные понятия теории интеллектуальных информационных систем.

Искусственный интеллект как наука существует около шестидесяти лет. Термин «*искусственный интеллект*» (*ИИ*, англ. *artificial intelligence, AI*) был предложен в 1956 году в Дартмутском колледже (Dartmouth College, США). На сегодняшний день не существует единого определения, которое однозначно описывает эту научную область. Среди многих точек зрения на нее доминируют следующие три [3].

Согласно первой точке зрения исследования в области ИИ относятся к фундаментальным исследованиям, в процессе которых разрабатываются новые модели и методы решения задач, традиционно считавшихся интеллектуальными, не поддававшихся ранее формализации и автоматизации.

Согласно второй точке зрения это направление связано с новыми идеями решения задач на ЭВМ, с разработкой новых технологий программирования и с переходом к компьютерам не фон-неймановской архитектуры.

Третья точка зрения, наиболее прагматическая, основана на том, что в результате исследований, проводимых в области ИИ, является множество прикладных систем, способных решать задачи,

для которых ранее создаваемые системы были непригодны. По последней трактовке ИИ является экспериментальной научной дисциплиной, в которой роль эксперимента заключается в проверке и уточнении интеллектуальных систем, представляющих собой аппаратно-программные информационные комплексы.

При отборе содержания обучения мы будем пользоваться следующим определением, лежащим в рамках третьего подхода к определению ИИ.

Искусственный интеллект [1, с. 15] – это направление информатики, целью которого является разработка аппаратно-программных средств, позволяющих пользователю-непрограммисту ставить и решать задачи, традиционно считающиеся интеллектуальными, общаясь с ЭВМ на ограниченном подмножестве естественного языка.

С самого зарождения ИИ выделились два до недавнего времени практически независимых направления исследований в его области: *нейрокибернетическое* и *логическое* (кибернетика «черного ящика»).

Доктрина нейрокибернетиков состояла в следующем: функцию мозга можно реализовать, лишь воспроизведя его структуру. Нейрокибернетическое направление было основано на построении самоорганизующихся систем, состоящих из множества элементов, функционально подобных нейронам головного мозга. Это привело к появлению систем, названных *нейронными сетями*.

Доктрина кибернетики черного ящика в некотором смысле противоположна: функцию мозга можно реализовать, не воспроизводя его структуры (рассматривая мозг как «черный ящик»). Поэтому исследователи, придерживающиеся этого направления, занимались поиском алгоритмов решения интеллектуальных задач на существующих компьютерных архитектурах. Они выявляли и применяли в интеллектуальных системах различные логические и эмпирические приемы (эвристики), которые применяет человек для решения интеллектуальных задач.

Согласно данной доктрине **интеллектуальной системой** называется система (рис. 1), способная целеустремленно, в зависимости от состояния информационных входов, изменять не только параметры функционирования, но и сам способ своего поведения, причем способ поведения зависит не только от текущего состояния информационных входов, но также и от предыдущих состояний системы [2, с. 15].

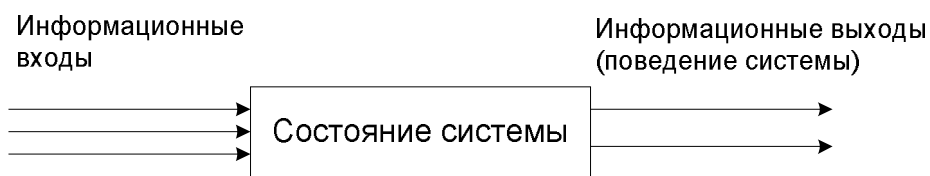


Рис. 1. Интеллектуальная система как «черный ящик»

Теперь приведем *конструктивное определение* интеллектуальной системы, которое позволит выделить ее компоненты.

Интеллектуальной системой или **системой, основанной на знаниях (СОЗ, англ. Knowledge Based Systems, KBS)** называют систему, ядром которой является база знаний или модель предметной области, описанная на языке сверхвысокого уровня, приближенном к естественному [1, с. 34].

Наиболее распространенным классом СОЗ являются экспертные системы.

Экспертные системы (ЭС) – это сложные программные комплексы, аккумулирующие знания специалистов в конкретных предметных областях и тиражирующие этот эмпирический опыт для консультаций менее квалифицированных пользователей [1, с. 39].

ЭС применяются для решения неформализованных проблем, к которым относят задачи, обладающие одной (или несколькими) из следующих характеристик: (1) задачи не могут быть представлены в числовой форме; (2) исходные данные и знания о предметной области обладают неоднозначностью, неточностью, противоречивостью; (3) цели нельзя выразить с помощью четко определенной целевой функции; (4) не существует алгоритмического решения задачи; (5) алгоритмическое решение существует, но его нельзя использовать по причине большой размерности пространства решений и ограничений на ресурсы (времени, памяти).

Главное отличие интеллектуальных систем и экспертных систем от других программных средств – это наличие **базы знаний (БЗ)**, образующей ядро СОЗ, в которой знания хранятся в форме, понятной специалистам предметной области, и могут быть изменены и дополнены также в понятной форме.

При построении баз знаний традиционные средства, основанные на численном представлении данных, являются неэффективными. Для этого используются специальные языки представления знаний (ЯПЗ), основанные на символьном представлении данных. Они делятся на типы по формальным моделям представления знаний. Существуют десятки моделей (или языков) представления знаний для различных предметных областей. Большинство из них может быть сведено к следующим классам:

- продукционные модели (ЛИСП, РЕФАЛ, OPS5, ROISE);
- формальные логические модели (Prolog);

- семантические сети (SIMER+MIR, NET);
- фреймы (FRL),
- объектно-ориентированные модели (SMALLTALK, CLOS).

Для перечисленных моделей существует соответствующая математическая нотация, разработаны системы программирования, реализующие эти ЯПЗ, и имеется большое количество реальных коммерческих ЭС.

Таким образом, при создании интеллектуальной системы, разработчику приходится решать три основные задачи:

- задачу извлечения (концептуализации) знаний;
- задачу формализации знаний;
- задачу программной реализации СОЗ.

Концептуализация необходима для проведения содержательного анализа предметной области. В результате концептуализации разрабатывается неформальное описание знаний предметной области в виде графа, таблицы, диаграммы или текста, которое отражает основные концепции и взаимосвязи между понятиями предметной области. Такое описание называется *полем знаний*.

Задача формализации знаний включает в себя выбор способов представления всех типов знаний, а также построение формализованного описания предметной области на основе выбранного языка представления знаний. В результате формализации разрабатывается *база знаний* на ЯПЗ, который, с одной стороны, соответствует структуре поля знаний, а с другой – позволяет реализовать прототип системы на следующей стадии программной реализации.

В процессе решения задачи реализации происходит разработка программного комплекса, демонстрирующего жизнеспособность выбранного подхода в целом.

Безусловно, задача концептуализации знаний является одной из самых сложных и ответственных. Во-первых, от того, насколько хорошо продумано и описано поле знаний, во многом зависит успешность, а иногда даже и возможность использования СОЗ. Во-вторых, исправление допущенных при проектировании поля знаний ошибок – процесс очень трудоемкий и дорогостоящий. Поэтому при изучении интеллектуальных систем решению этой проблемы следует уделить особое внимание.

Из содержания рассмотренного научного направления в соответствии с требованиями стандарта к профессиональной подготовке информатика-экономиста были выделены следующие элементы содержания обучения дисциплине «Интеллектуальные информационные системы»:

(1) *Введение в искусственный интеллект*. Понятие ИИ. Краткая история развития ИИ. Понятие интеллектуальной системы

(СОЗ), БЗ, модели (языка) представления знаний (ЯПЗ). Направления современных исследований в ИИ.

(2) *Модели представления знаний*. Данные и знания. БД и БЗ. Классификация моделей представления знаний, общий обзор моделей представления знаний.

(3) *Логическая модель представления знаний*. Виды логических моделей, общие термины и определения. Формальная логика. Математическая логика: терминология, методы автоматического доказательства теорем (исчисление предикатов), элементы теории нечетких множеств. Логическое программирование на языке Prolog.

(4) *Продукционная модель представления знаний*. Терминология, представление пространства поиска в виде дерева, метод поиска в ширину, метод поиска в глубину, эвристические методы поиска.

(5) *Семантические сети*. Представление семантической сети в виде графа с циклами. Типы отношений. Классификация семантических сетей. Разновидности семантических сетей: деревья, двудольные графы. Достоинства и недостатки. Методы и алгоритмы вывода на семантических сетях. Языки представления семантических сетей и ЭС, основанные на семантических сетях

(6) *Фреймовая модель представления знаний*. Понятие фрейма, типы фреймов. Структура фрейма. Достоинства и недостатки. Языки представления знаний в сетях фреймов и ЭС, основанные на фреймовой модели.

(7) *Объектно-ориентированная модель представления знаний*. Понятие об объектно-ориентированном анализе предметной области. Основные концепции объектно-ориентированного проектирования (инкапсуляция, наследование, полиморфизм). Применение объектно-ориентированного программирования для решения интеллектуальных задач.

(8) *Экспертные системы*. Понятие. Обобщенная структура экспертной системы, обзор основных компонентов. Классификация экспертных систем. Этапы разработки ЭС.

В качестве одного из вариантов построения учебного курса «Интеллектуальные информационные системы» приведем содержание учебной дисциплины, преподаваемой студентам специальности «прикладная информатика (в экономике)» факультета математики и информатики ЛГУ имени А. С. Пушкина.

Задачи учебной дисциплины:

1) формирование представления об основных задачах, решаемых системами искусственного интеллекта и направлениях современных исследований в области искусственного интеллекта;

2) знакомство с основными моделями представления знаний;

3) формирование у будущих специалистов знаний и умений в области разработки и эксплуатации систем, основанных на знаниях.

Ожидаемые результаты обучения рассматриваемой учебной дисциплине конкретизируем в виде знаний и умений, которыми должны обладать студенты после изучения данного курса. В результате изучения курса студенты должны *знать*:

- базовые понятия систем искусственного интеллекта;
- основные модели представления знаний (логическая, продукционная, семантическая сеть, фреймовая, объектно-ориентированная);
- назначение, состав, классификацию и основные этапы разработки ЭС;
- основные принципы и понятия логической модели представления знаний, механизмы вывода новых знаний в логической модели;
- основные понятия декларативной парадигмы программирования;
- синтаксис и семантику языка логического программирования Prolog.

Студенты должны уметь:

- применять методы искусственного интеллекта для решения практических задач;
- осуществлять концептуализацию и формализацию знаний исследуемой предметной области;
- реализовывать интеллектуальные системы при помощи языка логического программирования Prolog.

I. Содержание лекционной части курса

1. *Введение в искусственный интеллект.* Понятие ИИ. Краткая история развития ИИ. Понятие интеллектуальной системы (СОЗ), БЗ, модели (языка) представления знаний (ЯПЗ). Направления современных исследований в ИИ.

2. *Модели представления знаний.* Данные и знания. БД и БЗ. Классификация моделей представления знаний, общий обзор моделей представления знаний.

3. *Логическая модель представления знаний.* Виды логических моделей, общие термины и определения. Математическая логика: терминология, методы автоматического доказательства теорем (исчисление предикатов). Введение в логическое программирование на языке Prolog.

4. *Семантические сети.* Представление семантической сети в виде графа с циклами. Типы отношений. Классификация семантических сетей. Разновидности семантических сетей: деревья, двудольные графы. Достоинства и недостатки. Методы и алгоритмы вывода на семантических сетях. Языки представления семантических сетей. Примеры ЭС, основанных на семантических сетях.

5. *Фреймовая модель представления знаний.* Понятие фрейма, типы фреймов. Структура фрейма. Достоинства и недостатки. Языки представления знаний в сетях фреймов. Примеры ЭС, основанных на фреймовой модели.

6. *Экспертные системы*. Понятие. Обобщенная структура экспертной системы, обзор основных компонентов. Классификация экспертных систем. Этапы разработки ЭС.

II. Содержание практической части курса

1. *Основные понятия языка Prolog*. Отношения (предикаты). Цели (внутренние и внешние). Переменные свободные и связанные. Анонимная переменная. Семантические модели языка Prolog: декларативная и процедурная. Система программирования Arity Prolog. Разработка статических баз знаний.

2. *Ввод и вывод данных, простейшие вычисления в языке Prolog*. Предикаты ввода-вывода. Ввод-вывод символьных, строковых и числовых данных. Арифметические предикаты в языке Prolog.

3. *Реализация ветвлений в языке Prolog*. Процедуры.

4. *Способы управления выполнением программы в языке Prolog*. Откат, метод отката после неудачи. Метод отсечения и отката. Метод повтора.

5. *Рекурсия в языке Prolog*. Хвостовая (правая) рекурсия. Левая рекурсия.

6. *Списки в языке Prolog*. Понятие списка. Операция разделения списка на «голову» и «хвост». Описание списков при помощи шаблонов. Основные операции над списками (проход по списку, конкатенация списков, расщепление списка на два).

7. *Сортировка списков в языке Prolog*. Понятие сортировки списка. Реализация сортировки прямым обменом, прямым выбором, простыми включениями, слиянием, быстрой сортировки.

8. *Обработка строк в языке Prolog*. Операции над строками. Стандартные предикаты для работы со строками.

9. Использование языка Prolog для решения задач искусственного интеллекта.

10. *Динамические базы знаний в языке Prolog*. Понятие динамической базы данных. Стандартные предикаты для работы с динамическими базами данных фактов. Работа с файлами. Построение простейших экспертных систем.

Методы обучения учебной дисциплине – анализ источников и литературы, при проведении лабораторных работ: метод демонстрационных примеров, метод целесообразно подобранных задач, программирование как метод обучения, метод ручной прокрутки программ и метод проектов на заключительном этапе.

Изучение содержания учебной дисциплины осуществляется в форме лекций и лабораторных занятий. В качестве средства обучения языку представления знаний в логической модели используется язык Prolog, версия Arity Prolog 6.0.

Содержание курса рассчитано на 60 часов (15 час. – лекции, 45 час. – лабораторные занятия). В процессе изучения предусмотрены следующие формы контроля: *текущий контроль* – отчет по каждой лабораторной работе, *итоговый контроль* – зачет по теоретической и практической частям курса и защита курсового проекта.

Список литературы

1. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем. – СПб.: Питер, 2001.
2. Смолин Д.В. Введение в искусственный интеллект: конспект лекций. – М.: Физмат, 2004.
3. Ямушева А.А. Формализованное представление методов информационной поддержки принятия решений: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.13. – М., 2004.

УДК 378.016:51:330.4:004.9
ББК 74.582.6

Т. А. Алексеева, А. А. Коропец

Применение систем компьютерной математики в подготовке специалистов экономического профиля

В статье анализируется эффективность использования систем компьютерной математики (СКМ) в преподавании дисциплин экономико-математического цикла, формулируются критерии отбора программного продукта линейки СКМ для применения в учебном процессе, выявляется роль СКМ в формировании сквозного образовательного маршрута и установлении междисциплинарных связей.

In article efficiency of use of the systems of computer mathematics (SCM) in teaching of disciplines of an economic-mathematical cycle is analyzed, criteria of selection of software product of ruler SCM for application in educational process are formulated, role SCM in formation of a through educational route and an establishment of interdisciplinary communications comes to light.

Ключевые слова: математическая модель, информационные технологии, система компьютерной математики, сквозной образовательный маршрут, экономическое явление, экономический показатель, предельный анализ, эластичность.

Key words: mathematical model, information technology, system of computer mathematics, through educational route, economic event, economic indicator, marginal analysis, elasticity.

Сегодня уровень подготовки специалиста экономического профиля в значительной степени характеризуется его способностью свободно оперировать моделями в предметной области экономика. Модель возникает как результат формального описания экономического явления, отражающего существенные стороны последнего, при этом степень формализации обуславливает эффективность исследования и использования модели. Поскольку наивысшую степень формализации может обеспечить только математическая модель, то становится очевидной необходимость применения математических методов в изучении экономических процессов. Учитывая, что экономические явления относятся к классу трудноформализуемых объектов в силу их подверженности влиянию множества разнонаправленных и часто случайных факторов, то успешность моделирования во многом зависит от использования компьютерных технологий, которые дают возможность автоматизировать учет этих факторов и проводить вычислительный эксперимент. Таким образом, достижение практических результатов и накопление «портфеля умений» в специальностях экономической направленности должно базироваться на трех «китах»:

- экономической теории,
- математическом инструментарии,
- информационных технологиях.

Реализация этих составляющих в рамках учебного процесса позволяет проложить сквозной образовательный маршрут, проходящий через следующие циклы Государственного образовательного стандарта ЕН – «Общие математические и естественно-научные дисциплины», ОПД – «Общепрофессиональные дисциплины» и СД – «Специальные дисциплины», с целью получения того системного эффекта, который свойственен фундаментальному образованию. Следует отметить, что связующей компонентой, обеспечивающей сквозной характер маршрута, являются информационные технологии, которые способны поддержать любой этап обучения.

К сожалению, существует значительный временной и содержательный разрыв между традиционным курсом высшей математики, осваиваемым на начальном этапе обучения, и прикладными дисциплинами экономической направленности, которые вводятся на старших курсах. Студенты абстрактно воспринимают как математические методы, так и дисциплины предметной области, поскольку их связь в рамках учебного процесса не очевидна. Еще более серьезной проблемой становится отсутствие у будущих специалистов перспективного видения возможности применения математического

инструментария в профессиональной деятельности. Необходимость проведения громоздких рутинных математических расчетов представляет для большинства непреодолимое препятствие. Одним из наиболее эффективных и перспективных путей исправления сложившейся ситуации является широкое использование компьютерных технологий в преподавании следующих дисциплин: математика, статистика, макро- и микроэкономика, эконометрика, математическая экономика, имитационное моделирование экономических процессов и др. Основным вопросом на этом направлении становится выбор единого программного средства, которое можно было бы максимально использовать для решения задач в разных учебных курсах. При этом, с одной стороны, студенту не надо перенастраиваться при появлении нового предмета, а с другой – он получает возможность не поверхностного, а более глубокого и осмысленного освоения профессионального программного обеспечения. В этой связи представляется оптимальным изучение и применение систем компьютерной математики (СКМ) в рамках указанных выше дисциплин.

Использование СКМ на лабораторных занятиях позволяет решить следующие *методологические задачи*:

- дать целостную картину практического применения математических методов для решения задач в конкретной предметной области (в данном случае в экономике);
- помочь усвоению основных теоретических понятий математики и экономики посредством графической визуализации и моделирования;
- показать междисциплинарную связанность учебного процесса;
- на практике разобраться в вопросах адекватности модели реальному явлению.

Особо следует отметить целесообразность использования СКМ при выполнении курсовых и дипломных работ. Они позволяют значительно расширить круг и содержание тем этих работ, дают возможность применять математические методы в виде встроенных функций и процедур как готовый инструмент для решения поставленных задач, оформлять полноценные отчеты о проделанной работе.

На мировом и российском рынке наиболее широкое распространение имеют различные версии четырех СКМ: MATHCAD, MAPLE, MATLAB, MATHEMATICA. Разные парадигмы интерфейса и построения вычислительного ядра позволяют этим СКМ, дополняя друг друга, мирно конкурировать и удовлетворять потребности практически любого специалиста, которому необходимо использование тех или иных математических методов.

При отборе систем компьютерной математики для применения в учебном процессе в качестве основных можно указать следующие *критерии*:

- простота освоения;
- гибкий и удобный интерфейс;
- универсальность;
- полнота предлагаемых инструментов для реализации математических методов с учетом объема и тематики курса;
- богатые графические возможности для визуализации промежуточных и окончательных этапов решения задачи;
- наличие встроенной информационно-поисковой системы;
- доступность пакета для студентов вне учебных компьютерных классов.

Опыт авторов убеждает, что указанным критериям в наибольшей степени удовлетворяет СКМ *Mathcad*.

Далее рассмотрим использование СКМ *Mathcad* для решения задач экономического анализа посредством методов дифференциального исчисления. Этот раздел занимает значительное место в курсе математики, при этом его изучение и применение в практических целях часто вызывает у студентов ряд трудностей.

Важными направлениями применения дифференциального исчисления в экономике являются предельный анализ, исследование эластичности экономических показателей, анализ производственных функций, задачи потребительского выбора, задачи экономической динамики и др. [2, с. 42–43].

Предельный анализ представляет собой совокупность приемов поиска оптимального значения переменной – экономического показателя, производимый путем сравнения изменения издержек и выгод, которые могли бы быть вызваны изменением значения данной переменной. Математически предельные показатели (предельный доход, предельные издержки, предельная производительность труда, предельные склонности к потреблению и сбережению и т. д.) выражаются производной (для функции одной переменной) или частной производной (для функции нескольких переменных). Однако производная, характеризующая скорость изменения величины, не всегда удобна в экономике, поскольку зависит от единиц измерения. В этом контексте для измерения чувствительности изменения показателя к изменению влияющего фактора в экономике используют понятие *эластичности*, которая отражает относительное изменение исследуемого показателя под действием относительного изменения фактора на единицу (1 %).

В качестве примера рассмотрим ключевую задачу. На ее основе можно разработать целый класс задач для исследования экономических моделей, в которых наглядно проявляется связь трех составляющих экономического образования: экономической теории,

математики и информационных технологий.

Ключевая задача

Для заданной функции спроса $P=P(q)$

1. Найти эластичность $Ep(q)$ спроса по цене и соответствующий предельный доход.
2. Построить графики функции спроса, предельного дохода, интерпретировать графически эластичность $Ep(q)$.
3. Найти значение q и соответствующую цену, при которой спрос нейтрален.
4. Показать графически и аналитически области эластичного и неэластичного спроса.
5. Дать геометрическую интерпретацию эластичности.
6. Сделать выводы.

Решение в Mathcad

Зададим входные параметры экономико-математической модели.

$a := 0.1$	$b := \frac{3}{5}$	$c := 0.7$	исходные экзогенные параметры модели
$P(q) := -a \cdot q^2 + b \cdot q + c$			функция спроса

Найдем эластичность функции спроса по цене. Поскольку задана зависимость $P(q)$, то воспользуемся свойством эластичности для обратной функции и вычислим инверсию эластичности

$$Ep(q) = \frac{1}{Eq(P)}$$

$Ep(q) := \frac{P(q)}{q} \cdot \frac{1}{\frac{d}{dq} P(q)}$	simplify float, 3 $\rightarrow .500 \cdot \frac{q^2 - 6 \cdot q - 7}{q \cdot (q - 3)}$
---	---

Зададим функцию дохода $R(q)$ и вычислим предельный доход $Rp(q)$ как производную функции дохода.

$R(q) := q \cdot P(q)$ функция дохода

$$R(q) \text{ expand } ,q \rightarrow -1 \cdot q^3 + \frac{3}{5} \cdot q^2 + .7 \cdot q$$

$$R_p(q) := \frac{d}{dq} R(q) \left| \begin{array}{l} \text{simplify} \\ \text{float}, 3 \end{array} \right. \rightarrow -300 \cdot q^2 + 1.20 \cdot q + .700 \text{ предельный доход}$$

Найдем точку нейтрального спроса q_0 , решив уравнение $|E_p(q)|=1$. Среди полученных решений выбираем одно $q_0=4.52$, удовлетворяющее условию неотрицательности показателя. Вычислим цену P , при которой имеет место нейтральный спрос [1, с. 36–37].

$$q0 := |E_p(q)| = 1 \left| \begin{array}{l} \text{solve}, q \\ \text{float}, 3 \end{array} \right. \rightarrow \begin{pmatrix} -2.65 \cdot i \\ 2.65 \cdot i \\ -517 \\ 4.52 \end{pmatrix}$$

$q0_4 = 4.520$ количество товара нейтрального спроса, приобретаемого по соответствующей цене

$P(q0_4) = 1.369$ цена на товар нейтрального спроса

Рассчитаем области эластичного и неэластичного спроса аналитически, решив неравенства $|E_p(q)| < 1$ и $|E_p(q)| > 1$ соответственно.

$$\left(\begin{array}{l} |E_p(q_-)| < 1 \\ q_- > 0 \end{array} \right) \left| \begin{array}{l} \text{solve}, q_- \\ \text{float}, 3 \end{array} \right. \rightarrow 4.52 < q_- \quad \begin{array}{l} \text{область} \\ \text{неэластичного спроса} \end{array}$$

$$|E_p(q_-)| > 1 \left| \begin{array}{l} \text{solve}, q_- \\ \text{float}, 3 \end{array} \right. \rightarrow \left[\begin{array}{l} (q_- < 3) \cdot (0 < q_-) \\ (q_- < 0) \cdot (-517 < q_-) \\ (3 < q_-) \cdot (q_- < 4.52) \end{array} \right] \quad \begin{array}{l} \text{область} \\ \text{эластичного спроса} \end{array}$$

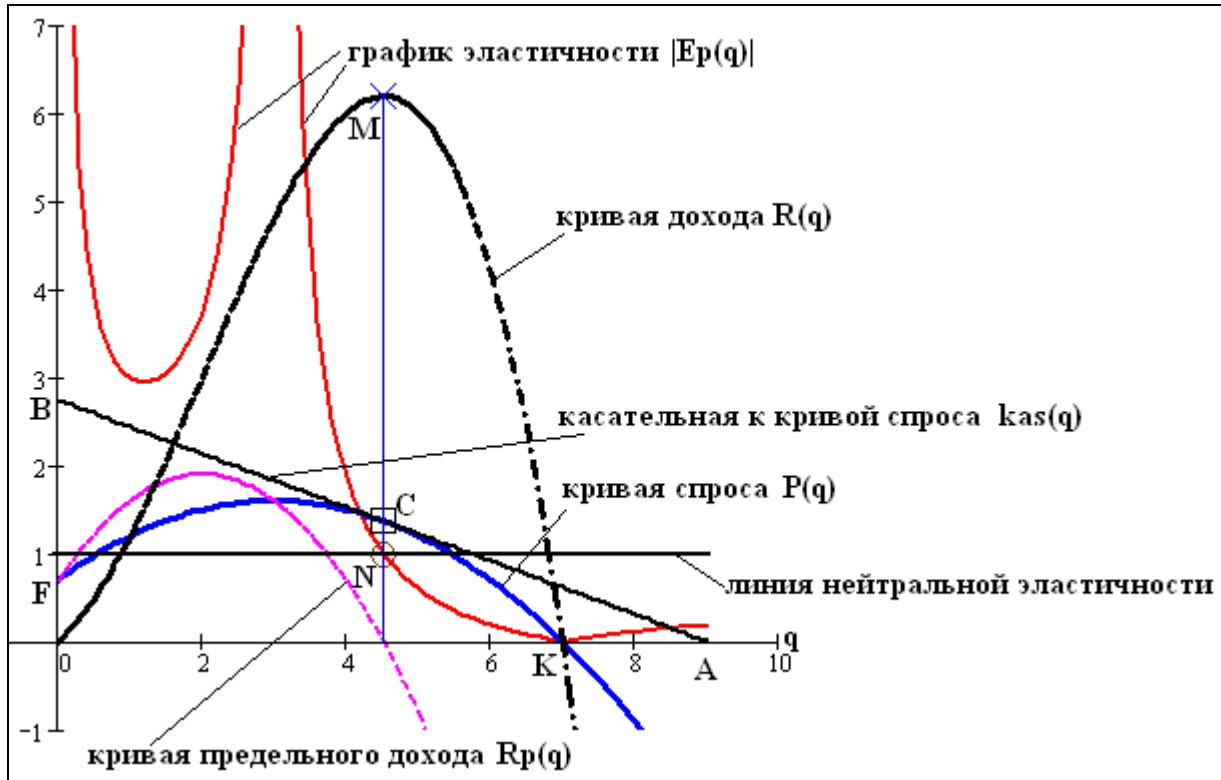
Зададим уравнение касательной к кривой спроса в точке нейтрального спроса.

$$s := qO_4$$

$$kas(q) := \left(\frac{d}{ds} P(s) \right) \cdot (q - qO_4) + P(qO_4)$$

уравнение
касательной

Построим графики функций спроса, дохода, предельного дохода и эластичности.



Проанализируем по графику поведение функции спроса и покажем связь эластичности и предельного дохода. Сравним полученные аналитически области эластичного и неэластичного спроса с геометрической интерпретацией решения.

1) На участке FN кривая эластичности расположена выше линии нейтральной эластичности ($|E_p(q)| = 1$), следовательно, на этом участке спрос $P(q)$ эластичен, в точке N спрос на данный товар нейтрален при $q = 4.52$, $P = 1.37$, на участке NK кривая эластичности лежит ниже линии нейтрального спроса, что означает неэластичный спрос на товар при таком уровне цены.

2) При неэластичном спросе на товар $|E_p(q)| < 1$ на участке NK ($q > 4.52$) предельный доход $R_p(q)$ отрицателен, т. е. функция дохода $R(q)$ убывает (участок кривой дохода MK). При эластичном спросе $|E_p(q)| > 1$ на участке FN ($0 \leq q < 4.52$) $R_p(q)$ положителен, следовательно, функция дохода $R(q)$ возрастает.

3) Геометрически эластичность функции есть модуль отношения отрезков касательной от точки касания до осей координат соответственно, т. е. $|Ep(q)| = \frac{|CB|}{|CA|}$. По графику видно, что в точке С нейтрального спроса на товар выполняется равенство $CB = CA$, т. е. $|Ep(q)| = 1$ [2, с. 74–75].

Итак, решая задачу в MATHCAD, рассмотрены понятия эластичность, предельный доход, типы спроса; проанализировано поведение функции спроса на участках эластичного, неэластичного и нейтрального спроса; продемонстрирована связь между типом эластичности спроса на данный товар и предельным доходом.

На базе приведенной задачи можно сформулировать ряд учебно-исследовательских задач для студентов-экономистов. Основными обучающими факторами должны стать:

- изучение понятийного аппарата;
- создание компьютерной математической модели изучаемого процесса;
- изучение свойств математической модели;
- исследование на модели поведения экономического показателя при изменении экзогенных управляющих факторов;
- выявление недостатков модели;
- установление связи между математической и экономической компонентами модели и раскрытие на этой основе практического смысла модели.

Непрерывное развитие науки и техники, предъявление все более высоких требований к выпускнику вуза со стороны потенциальных работодателей способствует тому, что интенсивность процесса обучения, особенно в области информационных технологий, будет расти и далее [3, с. 7–8]. В связи с этим широкое внедрение в различные учебные курсы СКМ и других пакетов прикладных программ уже на ранних этапах обучения позволит оптимизировать образовательный процесс и создать образовательную среду, способствующую подготовке грамотных и конкурентоспособных специалистов, умеющих адаптироваться в современном быстроменяющемся информационном пространстве.

Список литературы

1. Алексеева Т.А. Информационные технологии в математике: учеб. пособие. – Ч. 1. Система Mathcad. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2003. – 60 с.
2. Замков О.О., Толстопятенко А.В., Черемных Ю.Н. Математические методы в экономике: учеб. 2-е изд. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1999. – 368 с.
3. Ивановский Р.И. Компьютерные технологии в науке и образовании. Практика применения системы MathCAD Pro: учеб. пособие / Р.И. Ивановский. – М.: Высш. шк., 2003.

Сведения об авторах

Алексеева Татьяна Анатольевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: korat3@yandex.ru

Баранова Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики, Педагогический институт Южного Федерального университета (г. Ростов-на-Дону), e-mail: marinaSku@yandex.ru

Бороненко Сергей Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург) e-mail: bsd1@yandex.ru

Гайдамакина Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и математических методов в управлении, Орловская региональная академия государственной службы (г. Орел), e-mail: gaydamakina@mail.ru

Голанова Анна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: golanova@yandex.ru

Голикова Екатерина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: golikova_kat@inbox.ru

Голышева Ольга Анатольевна – старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: olyagol@rambler.ru

Ильяшенко Оксана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: ioy12@yandex.ru

Кайсина Анна Владимировна – аспирант, ассистент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Санкт-Петербург), e-mail: kaysina-anna@yandex.ru

Колодяжная Татьяна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: natp1955@yandex.ru

Коропец Анатолий Алексеевич – кандидат технических наук, доцент кафедры высшей математики, Орловский филиал Всероссийского заочного финансово-экономического института (г. Орел), e-mail: korzina57@yandex.ru

Маркарян Ирин Андреевна – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры коррекционной педагогики, Педагогический институт Южного Федерального университета (г. Ростов-на-Дону), e-mail: marinaSku@yandex.ru

Мирошниченко Ирина Петровна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: tflgu@norcom.ru

Мосолов Вячеслав Андреевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: kafpedlgu@mail.ru

Муратова Марианна Алексеевна – ассистент кафедры коррекционной педагогики ПИ ЮФУ, Педагогический институт Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), e-mail: m_mur77@mail.ru

Овчинникова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: ots58@inboks.ru

Орлова Ольга Святославна – доктор педагогических наук, профессор, Московский гуманитарный государственный университет имени М. А. Шолохова (Москва), e-mail: os_orlova@mail.ru

Полетаева Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: natp1955@yandex.ru

Приходько Оксана Георгиевна – доктор педагогических наук, доцент, Московский государственный педагогический университет (Москва), e-mail: ogprihodko@mail.ru

Романенко Наталия Леонидовна – аспирант кафедры педагогики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: Natwaddim@mail.ru.

Сечина Ксения Александровна – аспирант кафедры педагогики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: kseniya_sechina@mail.ru.

Федоркевич Елена Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), e-mail: jingerella@mail.ru

Эстрова Полина Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Московский гуманитарный государственный университет имени М. А. Шолохова (Москва), e-mail: os_orlova@mail.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия педагогика) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем 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: 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) 479-90-34

E-mail: vestnik_lgu@list.ru

ОБЪЯВЛЕНИЕ

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

ОБЪЯВЛЯЕТ

КОНКУРС НА ЗАМЕЩЕНИЕ ДОЛЖНОСТЕЙ
ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА:

Кафедр: *английской филологии*: доцент (1 ставка; 0,5 ставки; 0,25 ставки); старший преподаватель (1 ставка; 1 ставка; 1 ставка; 0,75 ставки; 0,75 ставки); ассистент (1 ставка); *перевода и переводоведения*: доцент (1 ставка; 1 ставка); старший преподаватель (0,5 ставки); ассистент (1 ставка); *социально-культурного сервиса и туризма*: доцент (1 ставка); *общей и прикладной психологии*: доцент (1 ставка; 1 ставка; 0,5 ставки; 0,5 ставки); старший преподаватель (1 ставка); ассистент (0,25 ставки); *психологии развития и образования*: доцент (1 ставка; 0,25 ставки); старший преподаватель (1 ставка); ассистент (0,25 ставки); *теории и методики обучения и воспитания*: профессор (0,25 ставки); доцент (1 ставка; 0,5 ставки; 0,5 ставки; 0,25 ставки); старший преподаватель (1 ставка); *философии и социологии*: профессор (1 ставка); доцент (0,5 ставки); старший преподаватель (0,5 ставки; 0,5 ставки; 0,5 ставки; 0,5 ставки); *теории и методики непрерывного образования*: профессор (0,5 ставки); доцент (0,5 ставки); *истории*: профессор (0,25 ставки); доцент (1 ставка; 0,25 ставки); *высшей математики*: профессор (0,25 ставки); старший преподаватель (1 ставка); ассистент (0,5 ставки); *литературы и русского языка*: профессор (0,25 ставки); доцент (0,5 ставки; 0,25 ставки); старший преподаватель (0,5 ставки); ассистент (0,25 ставки); *экономики и управления*: профессор (1 ставка)/

Кафедр Московского филиала: *экономики и управления*: профессор (1 ставка); старший преподаватель (0,8 ставки); *социально-гуманитарных дисциплин*: доцент (1 ставка; 0,5 ставки; 0,5 ставки; 0,35 ставки); старший преподаватель (1 ставка; 0,5 ставки; 0,25 ставки; 0,25 ставки).

Кафедр Заполярного филиала: *социально-гуманитарных дисциплин*: доцент (1 ставка); ассистент (1 ставка; 0,5 ставки); *менеджмент*: доцент (0,5 ставки; 0,25 ставки); ассистент (0,25 ставки); *педагогике и психологи*: доцент (0,5 ставки; 0,5 ставки); ассистент (0,5 ставки; 0,5 ставки).

ВЫБОРЫ ЗАВЕДУЮЩИХ КАФЕДРАМИ: теории и методики непрерывного образования; истории; перевода и переводоведения; социально-гуманитарных дисциплин Заполярного филиала; менеджмента Заполярного филиала.

**ВЫБОРЫ заведующего научно-исследовательской лабораторией
психофизиологии и экспериментальной психологии**

Срок подачи документов – месяц со дня опубликования

ДОКУМЕНТЫ ПРИНИМАЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 196605, Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, 10, учёный секретарь с 9.00 до 17.00; т. 451-91-73

Научный журнал

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 2

серия педагогика

Редакторы: *А. А. Титова, В. Л. Фурштатова*
Технический редактор *Н. П. Никитина*
Оригинал-макет *Н. П. Никитиной*

Подписано в печать 20.04.2009. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9,5. Тираж 500 экз. Заказ № 448

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а