

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 1

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2010

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

Научный журнал

№ 1

Основан в 2006 году

Т. 3. Педагогика

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени
А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, 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. М. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент (отв. за выпуск);
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;
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, 2010

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Д. С. Майоров

Педагогические условия
эффективного усвоения школьниками
межпредметного содержания образования..... 6

О. М. Расторгина

Управление процессом профильного обучения
в условиях общеобразовательного учреждения..... 16

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

А. С. Баталов

Использование специальных педагогических технологий
в диагностике и коррекции речевого развития
учащихся начальных классов..... 25

Е. В. Борисова, О. С. Орлова

Проблема патриотического воспитания детей
дошкольного возраста с нарушениями речи 33

С. А. Кузьминова

Особенности произносительной стороны устной речи
неслышащих старшеклассников 45

И. А. Поварова

Формирование интонационной выразительности речи
у заикающихся 54

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В. Д. Гатальский

Девиантное поведение учащихся учреждений среднего
профессионального образования
как социально-педагогическая проблема:
стратегии профилактики и коррекции 66

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Л. Климон

Влияние семьи на формирование социально-бытовых
навыков у дошкольников 78

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Л. Волкова

Проблема развития познавательного интереса студентов
к иностранному языку 89

Г. П. Семенова

Формирование и развитие системы непрерывного
профессионального образования взрослых..... 100

В. С. Федотова

Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность
студентов в праксиологическом контексте 109

Сведения об авторах..... 120

Contents

THE THEORY AND TRAINING AND EDUCATION TECHNIQUE

D. S. Majorov

Pedagogical conditions effective mastering by schoolboys
of the intersubject maintenance of formation.....6

O. M. Rastorgina

Management of process of profile training in the conditions
of educational institution.....16

PROBLEMS OF SPECIAL PEDAGOGICS

A. S. Batalov

The special pedagogical technologies in monitoring and correctional pro-
cesses during the youngest school age.....25

E. V. Borisova, O. S. Orlova

The problem of patriotic education of children under school age with
disturb speech.....33

S. A. Kuzminova

Features utterance of speech deaf high school students.....45

I. A. Povarova

Formation of intonational expressiveness of speech
at the stammering.....54

THE ORGANIZATION OF WELFARE ACTIVITY OF PUPILS

V. D. Gatal'skij

Deviant behaviour of students of establishments of average vocational
training as a socially-pedagogical problem: preventive maintenance
and correction strategies for prevention and correction.....66

THE THEORY AND PRESCHOOL EDUCATION TECHNIQUE

N. L. Klimon

Effect of family on creation of social skills for preschool
age children.....78

VOCATIONAL TRAINING DEVELOPMENT

S. L. Volkova

Problem of cognitive interest development of students
to foreign language.....89

G. P. Semenova

Formation and development of the system of the continuous vocational
education of the adult.....100

V. S. Fedotova

The student's Independent Work and Original Researches from the
Point of the Praxiological Approach.....109

Abouts authors.....120

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.314.6

ББК 74.202

Д. С. Майоров

Педагогические условия эффективного усвоения школьниками межпредметного содержания образования

В статье раскрывается актуальность процесса интеграции школьных дисциплин через организацию усвоения школьниками межпредметного содержания образования, приводятся результаты педагогического эксперимента, осуществляется обоснование педагогических условий эффективного усвоения школьниками межпредметного содержания образования.

The article explains the relevance of the integration of school subjects through the organization of assimilation student of interdisciplinary education content, results of pedagogical experiment, provides the rationale for pedagogical conditions for effective assimilation of students interdisciplinary educational content.

Ключевые слова: межпредметное содержание образования; тематическая междисциплинарная интеграция; экологическое образование; знания; умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения.

Key words: interdisciplinary education content; thematic interdisciplinary integration; environmental education; knowledge, skills, experience of creative activity; experience of emotional and axiological relations.

Содержание образования – один из наиболее динамичных и вариативных элементов образовательной системы. Его модернизация, основанная на реализации современных парадигм, теорий и концепций, является актуальной задачей развития образования. Однако, несмотря на многочисленные публикации, посвящённые анализу негативных сторон предметной структуры образовательного процесса [3,7], несмотря на заявления о необходимости интеграции предметного содержания образования на новом уровне [1,2,10], в педагогической теории остаётся недостаточно проработанным вопрос о межпредметном содержании. В свою очередь мы видим возможность реализации идей интеграции содержания школьных

дисциплин именно через педагогически обоснованную организацию межпредметного содержания образования.

На примере экологического образования нами было организовано и проведено исследование, посвящённое поиску оптимальных педагогических условий, обеспечивающих комплексное усвоение его межпредметного содержания. Причиной выбора данного направления исследования явились:

- ярко выраженный интегративный потенциал экологической науки;
- утрата предметного статуса экологического содержания образования (тенденция исключения самостоятельной дисциплины «экология» характерна сегодня для школ Ленинградской области);
- актуальность проблемы формирования экологической культуры подрастающего поколения.

Следует также отметить, что актуальность процесса формирования экологической культуры подтвердил 81% учителей, опрошенных в ходе констатирующего эксперимента. При этом абсолютно все опрошенные сошлись во мнении, что для реализации этого процесса недостаточно усвоения школьниками лишь экологических знаний, умений и навыков.

В своём исследовании мы исходили из культурологической концепции И.Я. Лернера и В.В. Краевского [4], согласно которой содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт, тождественный по структуре человеческой культуре, т. е. включает в себя четыре взаимосвязанных компонента: знания, способы деятельности (умения и навыки), опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения. В соответствии с данной концепцией мы заключили, что усвоение межпредметного содержания образования возможно только при условии комплексного усвоения названных компонентов.

С целью определения актуальности проблемы интеграции традиционных школьных дисциплин на основе межпредметного содержания экологического образования в реальной педагогической практике, нами было проведено анкетирование учителей-предметников (биология, география, химия, история, обществознание и литература) Гатчинского района Ленинградской области. В общей сложности в анкетировании приняли участие 43 человека.

Анализ результатов анкетирования демонстрирует высокую степень актуальности для учителей средней школы вопроса интеграции на основе организации межпредметного экологического образования. Осуществление интеграции содержания предметов школьного курса считают актуальной проблемой 86% респондентов. При этом подавляющее большинство опрошенных (93%) считают возможным осуществление этого процесса на основе содержания экологического образования. Однако лишь 72% учителей подчёркивают необходимость организации экологического образования на межпредметной основе.

Любопытные результаты получены при анализе ответов вопрос о необходимости процесса экологизации (проникновении экологических идей, понятий, принципов в другие дисциплины): 60% респондентов ответили утвердительно на этот вопрос, однако лишь часть из них (51% от общего числа опрошенных) согласилась в актуальности организации процесса экологизации для своей дисциплины.

Анализ ответов на вопрос, требующий определить оптимальные соотношения между компонентами содержания образования, позволил получить следующие результаты:

- доминирующими компонентами содержания образования были названы знания, а также умения и навыки. Среднее арифметическое результатов составило 32,67 и 28,49% соответственно;
- на третьем месте по важности в образовательном процессе был назван опыт творческой деятельности (23,26%);
- опыт эмоционально-ценностного отношения, как показал анализ ответов респондентов, оказался на последнем по важности месте (15,58%).

На последний вопрос анкеты, «Каким образом должно осуществляться экологическое образование школьников в условиях отсутствия в учебном плане дисциплины “Экология”, мнения разделились следующим образом:

- 58% респондентов высказались в пользу организации спецкурсов экологической направленности;
- 33% опрошенных учителей видят выход из данной ситуации в организации процесса экологизации предметов школьного курса;
- остальные 9% считают, что решение данной проблемы лежит в области организации межпредметных связей, внеклассной и внеурочной деятельности экологической направленности.

После завершения анализа анкет было проведено интервьюирование учителей с целью уточнения некоторых полученных результатов. В частности учителям названных выше гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в составе 16 человек предлагалась ответить на следующие вопросы:

1. Какие компоненты содержания образования вы можете назвать?

2. Есть ли реальная необходимость обучения детей творчеству?

3. Каким образом можно реализовывать эмоционально-ценностную составляющую воспитательной задачи урока?

Подавляющее большинство респондентов (94%) основными компонентами содержания образования назвали знания, умения и навыки (ЗУНы), а творческий и эмоционально-ценностный компонент либо не были названы, либо считались второстепенными. Интересно сравнить полученные данные с результатами анкетирования: большинство учителей сходятся во мнении, что усвоение ЗУНов – недостаточное условие формирования экологической культуры. Однако когда вопрос заходит об основных компонентах содержания образования 94% респондентов называют те же знания, умения и навыки. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в учительской среде отсутствует понимание того, что содержание образования – это педагогически адаптированный социальный опыт, тождественный культуре по своей структуре.

Актуальность проблемы формирования творческой личности подчеркнули в своих ответах 69% респондентов. В то же время 31% учителей усомнились в первостепенной важности этой задачи, утверждая, что «высшая цель школы – снабжение учащихся знаниями и способами деятельности» (пресловутые ЗУНы). Однако стоит отметить, что 53% от общего числа опрошенных учителей в качестве главной трудности, препятствующей формированию творческой личности учащихся, видят необходимость подготовки учащихся к сдаче экзамена в форме ЕГЭ и ГИА.

В ходе интервьюирования также удалось выявить, что большая часть учителей (72% опрошенных) в качестве необходимого и достаточного средства для реализации эмоционально-ценностной составляющей воспитательной задачи урока называют эмоциональную подачу материала. Однако это не в полной мере соответствует культурологической концепции содержания образо-

вания [4,5], согласно которой усвоение данного компонента, прежде всего, подразумевает включение школьников в активную деятельность, направленную на формирование оценочных и эмоциональных суждений. Среди прочих вариантов организации усвоения эмоционально-ценностного компонента содержания образования также были названы следующие: «в учебном процессе нет времени заниматься воспитанием», а также «игры, творческие задания, проблемные ситуации и применение прочих активных методов».

Исходя из обнаруженных нами противоречий и актуальности процесса интеграции, мы сформулировали цель нашего исследования как «поиск и обоснование комплекса педагогических условий, обеспечивающих усвоение школьниками межпредметного содержания образования».

Принятие положения о необходимости комплексного усвоения учащимися компонентов содержания образования как основного принципа организации межпредметного содержания позволило конкретизировать педагогические условия эффективности этого процесса:

1. организация полноценной учебной деятельности школьников, которая, согласно исследователю А.М. Новикову [7], должна включать в себя познавательный, ценностно-ориентировочный, преобразовательный, коммуникативный и эстетический вид деятельности;
2. организация тематической междисциплинарной интеграции как основы межпредметного содержания образования [12];
3. организация процесса внедрения элементов межпредметного содержания в контекст предметов школьного курса;
4. организация связей между предметами, чье содержание претерпело изменение согласно предыдущему педагогическому условию;
5. соблюдение оптимального соотношения временных затрат на усвоение разных компонентов межпредметного содержания экологического образования;
6. наличие в учебном плане самостоятельной школьной дисциплины, в рамках которой возможна интеграция предметного содержания образования.

Основным критерием комплексного усвоения учащимися компонентов межпредметного содержания экологического образования мы считаем одновременный прирост качества усвоения по каждому

из компонентов. Таким образом, в ходе эксперимента предполагается фиксировать качество усвоения учащимися каждого из компонентов содержания образования, отслеживать изменения этого параметра на протяжении учебного года.

Реализации названных педагогических условий и их экспериментальная проверка осуществлялись в рамках педагогического эксперимента. На организационном этапе экспериментальной работы проектировалось межпредметное содержание экологического образования и его отражение в виде конспектов по естественнонаучным (биология, география, химия, экология) и гуманитарным (история, обществознание, литература) дисциплинам.

В качестве теоретической основы межпредметного экологического содержания образования нами был выбран раздел экологии «Человечество и биосфера». Применение активных методов обучения способствовало организации полноценной учебной деятельности (1-ое педагогическое условие), а экологизация традиционных школьных дисциплин и организация на их основе межпредметных связей – 3-го и 4-го педагогических условий.

В рамках поиска оптимального соотношения временных затрат на усвоение каждого из компонентов межпредметного содержания экологического образования (5-ое педагогическое условие) нами были разработаны три экспериментальных соотношения. При этом компоненты, на усвоение которых выделяется 25 и более процентов времени на уроке, считались доминирующими, остальные компоненты – сопутствующими.

Первое экспериментальное соотношение было сформировано исходя из специфики рационалистической учебной парадигмы и в частности, концепции бихевиоризма [11]. Доминирующими компонентами в данном случае являлись способы деятельности (40% времени урока) и знания (25% времени урока). Сопутствующие компоненты (по количеству затрат учебного времени на уроке) были распределены следующим образом: опыт творческой деятельности – 20%, опыт эмоционально-ценностного отношения – 15%.

Второе экспериментальное соотношение основывалось на положении, выдвинутом И.Я. Лернером, В.Н. Мясищевым [5,6], о том, что развитие личности необходимо представлять в форме развития её отношений. Поэтому доминирующими компонентами являлись опыт эмоционально-ценностного отношения (40% времени урока) и

экологические знания (30% времени урока), имеющие яркую эмоциональную окраску. На усвоение школьниками способов деятельности и опыта творческой деятельности в этом случае приходилось соответственно 20 и 10% затрат учебного времени.

Третье экспериментальное соотношение базируется на принципе «любовно-творческих отношений человека к природе», сформулированном известным российским экологом Н.Ф. Реймерсом [9]. Доминирующими компонентами в этом варианте экспериментального обучения являлись опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения – соответственно 40 и 30% затрат учебного времени на уроке. На организацию усвоения школьниками знаний отводилось 20%; способов деятельности – 10%.

Следует отметить, что эти соотношения в известной степени условны, т. к. компоненты тесно связаны между собой, и в реальном педагогическом процессе, как показывают результаты нашего исследования, возможно дать параметры соотношений этих компонентов лишь приблизительно, с максимальной точностью до 3–5%.

Наконец, проверка эффективности реализации 6-го педагогического условия осуществлялась при формировании межпредметного содержания образования, воплощенного в конспектах, в двух вариантах: при наличии или отсутствии в учебном плане самостоятельной дисциплины «экология».

Реализация экспериментальной методики в рамках формирующего эксперимента осуществлялась по следующей схеме.

По итогам контрольной работы, проводимой в рамках констатирующего эксперимента, были выбраны тринадцать девятых классов, в которых были получены сходные результаты по качеству усвоения учащимися каждого из компонентов содержания образования (характеристики сравниваемых выборок совпадали на уровне значимости 0,05 по критерию Крамера-Уэлча).

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента, которые были получены при анкетировании и интервьюировании учителей, посещении открытых уроков в школах Ленинградской области, нами было выявлено традиционное для уроков естественно-научного цикла соотношение между компонентами содержания образования. Оказалось, что в практике обучения обычно доминируют знания и способы деятельности (60 и 30% соответственно), а на остальные два компонента в общей сложности приходится не

более 10 % учебного времени. В процессе обучающего этапа эксперимента это соотношение было реализовано нами в контрольной группе.

В первую экспериментальную группу (выборки № 1–6) было включено 6 классов. На их основе осуществлялась проверка трёх экспериментальных соотношений затрат учебного времени в двух вариантах эксперимента, отличные друг от друга по наличию или отсутствию в учебном плане самостоятельной дисциплины «Экология». В данной экспериментальной группе организация усвоения школьниками межпредметного содержания экологического образования осуществлялась только на базе естественнонаучных школьных дисциплин (биологии, географии и химии).

Вторая экспериментальная группа (выборки № 7–12) была организована аналогичным образом, но организация межпредметного содержания экологического образования осуществлялась на базе предметов как естественнонаучного, так и гуманитарного циклов (биология, география, химия, история, обществознание, литература). В одном варианте эксперимента экология преподавалась, как самостоятельная дисциплина, а в другом нет.

Результаты итогового среза продемонстрировали прирост качества усвоения учащимися всех компонентов содержания экологического образования во всех вариантах эксперимента и в контрольной группе на протяжении учебного года.

Для определения достоверности полученного прироста применялись методы статистики, в частности, критерий Крамера-Уэлча [8].

Применение методов статистики позволило выявить, что достоверные различия по сравнению с начальным уровнем усвоения содержания образования по всем компонентам характерны только для выборок № 7–12. Другие экспериментальные группы показали достоверные различия по сравнению с начальным уровнем усвоения содержания образования лишь по отдельным компонентам. Статистически значимые различия между экспериментальными группами и контролем были выявлены лишь по качеству усвоения отдельных компонентов, в соответствии с доминирующими в данном соотношении.

Для проверки эффективности такого педагогического условия, как наличие в школе самостоятельной дисциплины «Экология», проводилось попарное сравнение вариантов эксперимента отли-

чающихся по наличию или отсутствию данного школьного предмета в учебном плане. Результаты этой работы не продемонстрировали в большинстве случаев статистически достоверных различий (характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05).

Следующим этапом исследования был анализ суммы средних значений качества усвоения каждого из компонентов межпредметного содержания экологического образования. Итогом проведённой работы стали следующие результаты:

1. Наибольшая сумма средних значений, характеризующих качество усвоения отдельных компонентов было характерно для выборки № 11 (в данном случае экологизация осуществлялась на базе предметов как естественнонаучного, так и гуманитарного циклов при наличии в учебном плане школьной дисциплины «Экология» и соблюдении третьего экспериментального соотношения затрат учебного времени на уроке);

2. Наименьшая сумма, характеризующая качество усвоения всех компонентов, была получена в выборке №4, где экологизации подвергались только естественнонаучные предметы при соблюдении второго экспериментального соотношения затрат учебного времени на уроке. В данном варианте экспериментального обучения не осуществлялось преподавание дисциплины «экология».

3. Достоверные различия между выборками по суммарным средним значениям качества усвоения компонентов содержания были выявлены при сравнении:

- всех выборок с первым срезом;
- всех выборок с контролем;
- выборок №11 и 12 со всеми остальными выборками.

На основании статистического анализа полученных результатов нами были сформулированы следующие выводы:

1. Педагогически грамотная экологизация учебных предметов и организация на их основе межпредметного содержания экологического образования являются достаточными условиями, компенсирующими отсутствие дисциплины «Экология» в учебном плане при любом из изученных в эксперименте соотношений затрат учебного времени на организацию усвоения учащимися каждого из компонентов содержания образования.

2. Совместная экологизация совокупности предметов как естественнонаучного, так и гуманитарного циклов в целом дала более высокий результат, чем экологизация только естественнонаучных школьных дисциплин.

3. Наибольшая педагогическая эффективность зафиксирована в процессе реализации варианта экспериментального обучения, где доминирующими являлись два компонента содержания образования: опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения, при условии совместной экологизации предметов как естественнонаучного, так и гуманитарного циклов.

В заключение статьи подведём общие итоги проделанной в ходе исследования работе.

- Интеграция содержания образования – актуальный вопрос для теоретиков и практиков образования.

- Организация усвоения учащимися межпредметного содержания экологического образования является эффективным средством интеграции традиционных школьных дисциплин.

- Комплекс выделенных нами педагогических условий является достаточным и необходимым для усвоения учащимися всех четырёх компонентов межпредметного содержания образования (знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения).

- Наличие в учебном плане самостоятельной дисциплины «экология» повышает эффективность усвоения комплекса компонентов межпредметного содержания экологического образования только при совместной экологизации предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов. Во всех остальных вариантах организации данного вида содержания образования, утрата экологией своего предметного статуса может быть скомпенсирована переводом его на межпредметную основу.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994.

2. Данилюк А. Я. Три принципа интеграции образования [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк // Ежемесячный электронный педагогический журнал: URL: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>. – 16.05.2007.

3. Загвязинский В. И. Теория обучения: соврем. интерпретация: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Academia, 2004.

4. Краевский В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера – М.: Педагогика, 1989.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева // Избр. психол. тр.; – Воронеж: МОДЭК, 1998.
7. Новиков А.М., Новиков Д. А. Методология. – М.: Синтег, 2007.
8. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004.
9. Реймерс Н.Ф. Экология: теории, законы, правила, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс // Россия молодая. – 1994. – С. 224–226.
10. Семин Ю.Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю.Н. Семин // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 20–25.
11. Уотсон Дж.Б., Торндайк Э. Бихевиоризм. – М.: АСТ, 1998.
12. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 34–43.

УДК 37.032

ББК 74.202.4

О. М. Расторгина

Управление процессом профильного обучения в условиях общеобразовательного учреждения

Профильное обучение рассматривается как творческая лаборатория, организующая поиск, разработку и внедрение нового содержания развивающего обучения и воспитания, методов его реализации. Рассматривается необходимость в управлении процессом профильного обучения как инновационного на основе системно-деятельного подхода.

The annotation to the article “The management of the process of specialized education in the conditions of general educational institution”. The specialized education is seen as a creative laboratory organizing the search, development and introduction of the new content to developing education and upbringing, the ways of its realization. The need to manage the specialized education as innovative on the basis of system-active approach is seen.

Ключевые слова: профильное обучение, управление, системно-деятельный подход, психолого-педагогическое сопровождение.

Key words: specialized education, management, system-active approach, psychological-pedagogical guidance.

Сложные социально-экономические, политические и культурно-мировоззренческие изменения, которые произошли в мире в конце XX в., выдвигают новые задачи перед системой образования. В XXI в. происходит смена образовательной парадигмы. Если ещё вчера был чётко обозначен социальный заказ на тип человека, тип мышления, и вся образовательная система была призвана обеспечить выполнение этого заказа, то сегодня школа, должна предоставлять образовательные услуги в ответ на образовательные потребности как общества в целом, так и индивидуума в отдельности.

В 90-е гг. в российском образовании наметились перспективы перехода образования из режима функционирования в режим развития. Многие исследователи отмечают, что в настоящее время намечается переход «от парадигмы знаний, умений и навыков – к парадигме вариативного образования» [5, с. 4]. В этой связи перспективным является профилизация образования.

Необходимость перехода средней школы на профильное обучение определена Правительством России в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», где ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учётом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [1, с. 6].

Причиной возникновения профильности в системе общего образования послужили внутренние факторы, а именно различия в потребностях и возможностях самих школьников по отношению к содержанию обучения.

Профильное обучение является творческой лабораторией, организующей поиск, разработку и внедрение нового содержания развивающего обучения и воспитания, методов его реализации. Реализация нового содержания профильного образования позволяет:

- включать в активную учебную познавательную деятельность учащихся;
- создать для всех равные, но разнообразные возможности для обучения и развития;

- способствовать развитию опыта совместной деятельности в учебном процессе, сотрудничеству, сотворчеству учителя и ученика;
- активизировать внутри- и межпредметные связи.

Цель профильной школы – создание условий для формирования осознанного выбора, обеспечивающего предварительное самоопределение выпускника основной школы в отношении профильного направления собственной деятельности.

Во многих экономически развитых странах уже давно сложились и успешно функционируют педагогические системы профильного образования, имеющие как общие черты, так и характерные особенности, связанные с культурными и историческими традициями стран. Несмотря на эти различия, зарождение профильного обучения следует связывать с появлением общих идей дифференциации, являющихся средством, механизмом, посредством которого осуществляется индивидуализация работы с учащимися в образовательных системах. Принято считать, что индивидуализация связывается с культивированием, раскрытием индивидуальности ребёнка, и основным её средством является предоставление учащимся возможности продвигаться собственным путём в обучении, определяя соответственно своим способностям темп, уровень, объём изучаемого материала.

Дифференциация предполагает обеспечение достижений различных планируемых результатов обучения для разных групп учеников в рамках одного образовательного процесса.

В современной психолого-педагогической литературе различают профильную и уровневую дифференциацию учебного процесса. Профильная дифференциация чаще всего реализуется как внешняя – между классами, учебными группами. Можно говорить о профессиональном профиле химического образования, в условиях, когда будущая профессиональная деятельность будет связана с химией. Также можно говорить о прикладном профиле, когда химия будет инструментом профессиональной деятельности (например, фармацевта).

Под дифференциацией обучения понимается форма организации учебной деятельности учащихся, при которой учитываются их склонности, интересы, проявившиеся способности. В социальном отношении цель дифференцированного образования – воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, стремление к наиболее полному ис-

пользованию возможностей каждого члена общества. С психологической точки зрения, цель дифференцированного образования – создание благоприятных условий для перехода на субъектные отношения в системе «ученик-учитель», когда каждый ученик становится условием и средством развития другого. В основе этих отношений лежит совместная продуктивная деятельность учителя и учеников, обеспечивающая их саморазвитие. С дидактической точки зрения, дифференцированное образование – создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и склонностей каждого школьника путем реализации совокупности форм, методов и средств обучения, организуемых с учётом индивидуальных способностей учащихся с целью противодействия нивелированию личности. С методической точки зрения, дифференцированное образование – решение назревших проблем школ путём создания новой методической системы, основанной на внешней (профильной и элективной) и внутренней (уровневой) дифференциации образования, представляющей возможность учащимся двигаться по индивидуальной образовательной траектории, с единственным ограничением: каждая из них должна удовлетворять требованиям образовательных стандартов.

1. Внутренний вид дифференциации – (уровневый) является совокупностью методов, форм, средств обучения, организованных с учётом индивидуальных особенностей школьников, на основе выделения разных уровней учебных требований.

2. Внешний – профильный – направлен на создание на основе определённых принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой деятельности) стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к школе учебные требования различаются.

Для достижения цели получения глубоких и прочных знаний, а также предпрофессиональной и профессиональной подготовки предпочтительна более чёткая в организационном плане селективная, профильная форма внешней дифференциации образования. Для достижения разностороннего развития личности элективные формы внешней дифференциации могут дать более ощутимые результаты.

Эффективность инновационной деятельности существенно зависит прежде всего от управленческой компетентности руководите-

лей школ. Как показывают исследования, абсолютное большинство руководителей испытывают значительные затруднения при решении многих управленческих задач, связанных с инновационной деятельностью, и в том числе – процессом профильного обучения. По данным опроса, недостаток знаний при организации внедрения новшеств испытывают 53,6 % ответивших [4].

В настоящее время в педагогической литературе имеется большое число работ, посвящённых проблемам управления образовательными системами, инновационной деятельностью (В.С. Лазарев, К.М. Ушаков, В.Ю. Кричевский, О.Г. Хомерики, А.М. Моисеев, Е.А. Ямбург, Т.И. Шамова; управления качеством образования (А.Н. Майборода, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Н.А. Селезнёва, Н.Н. Булынский и др.). Большинство из приведённых авторов исследуют один или несколько аспектов проблемы управления современными образовательными системами. Именно поэтому ряд её сторон остаются нераскрытыми. Одним из них является аспект, который связан с осуществлением управления качеством процесса профильного обучения в условиях общеобразовательного учреждения. Данная проблема носит объективный характер и обусловлена наличием ряда противоречий. В числе таковых можно выделить противоречия между:

- ориентацией большинства концепций, теорий и моделей управления качеством образования на стабильное функционирование школой и невозможностью их использования в рамках профильного обучения;

- потребностью администрации школы в профильном обучении и их неготовностью создавать стратегии такой деятельности.

Школа как социальный институт переживает такие же серьёзные изменения, что и общество в целом. Сегодня образовательное учреждение не слепой проводник воли государства по формированию личности. Управление нацелено на развитие и саморазвитие личностного и профессионального потенциала.

Термин «управление» – это всеобъемлющее понятие, включающее в себя все действия и всех лиц, принимающих решения, в которые входят процессы планирования контроля и оценки, реализации поставленных целей [2, с. 4].

Задача реализации стратегии управления процессом профильного обучения была поставлена в опытно-экспериментальной рабо-

те лица № 1 г. Всеволожска. Участие школы в экспериментальной работе было определено наличием следующих причин:

- приток одарённых детей из близлежащих территорий;
- высокий уровень готовности детей к школе;
- укомплектованность школы высококвалифицированными кадрами и административным персоналом;
- хорошая материально-техническая база;
- высокая мотивация администрации и педагогического коллектива;
- пятнадцатилетний опыт работы в области профильного обучения.

Исходя из вышеперечисленного, возникла потребность в новом типе управления процессом профильного обучения. В ходе опытно-экспериментальной работы, исходя из поставленных целей и задач, были достигнуты ожидаемые результаты:

- достижение нового качества образования;
- создание модели системы управления процессом профильного обучения.

Мы считаем, что наиболее значимым подходом к управлению общеобразовательным учреждением в условиях профильного обучения является системно-деятельностный подход, так как он включает в себя все стороны, связи и отношения всего процесса управления. В настоящее время системный подход к технологии учебного процесса позволяет рассматривать её с точки зрения теории управления.

М.М. Поташник, В.С. Лазарев [3] утверждают, что гипертрофия системного подхода может привести к пренебрежению интересами учителей и учащихся, к боязни нарушить структуру системы. Поэтому системный подход должен ориентировать руководителя на решение управленческих проблем, характерных для его общеобразовательного учреждения. В этом случае решение управленческих проблем будет и средством и условием решения проблем школы.

Согласно исследованиям О.Г. Хомерики [6, 7], профильное обучение как инновационный процесс есть новый объект внутришкольного управления, который требует от руководителя умения пересматривать содержание управленческой деятельности, корректировать набор управленческих функций, модернизировать действующую

щую систему управления, моделировать и видоизменять организационную структуру управляющей системы, осваивать новые управленческие технологии.

С позиций системного подхода процесс профильного обучения рассматривается учёными в контексте непрерывного образования. Профильное обучение представляет собой целостную педагогическую систему, обусловленную в своём функционировании и развитии разнообразными объективными факторами: социальными, психологическими, организационно-педагогическими, материально-техническими и др.

Определение целей внедрения профильного обучения позволяет перейти к разработке стратегической задачи. В.С. Лазарев, М.М. Поташник [3] определяют стратегию, как «обобщённый замысел перехода из настоящего в будущее, определяющий его этапы, приоритетные направления действий на каждом этапе, их взаимосвязи и распределение ресурсов между ними». Важно ответить на важный вопрос: «Что необходимо сделать сегодня, чтобы достичь желаемых результатов в будущем?» Системный характер в процессе реализации профильного обучения выражается в целенаправленном воздействии на все составляющие данной системы обучения. Основными видами управленческих действий являются: планирование, организация, руководство и контроль.

Управление процессом профильного обучения в общеобразовательном учреждении рассматривается нами не как самоцель, а как средство улучшения качества образования, повышения эффективности деятельности. В этой связи может быть интересным и полезным использование в сфере образования опыта системы разработки и внедрения профильного обучения, представленного в инновационном менеджменте. Особую значимость ему придают положения и исследования, связанные с управлением профильным обучением и развитием учреждения. Для общеобразовательного учреждения, стремящегося к развитию, важнейшими составляющими управления являются: миссия, стратегия, цели и задачи, результат, процесс наблюдения и контроля, человеческий фактор. На основе анализа теоретико-методологических подходов к проблеме управления процессом профильного обучения в условиях общеобразовательного учреждения, выявляется взаимосвязь управления профильным обучением и влиянием на качество обучения, воспитания, социализации, развития личности.

В ходе нашего исследования мы установили, что для перехода к осуществлению профильного обучения в общеобразовательном учреждении администрации необходимо ознакомить членов педагогического коллектива с задачами образовательных учреждений по созданию предпрофильной и профильной подготовки, провести диагностику преобладающей сферы склонностей учащихся, обучить учителей технологиям проектной деятельности, методам разработки программ элективных курсов и курсов по выбору, а также мотивировать учителей на освоение программ общеобразовательных предметов на профильном уровне.

Мы считаем, что для успешного управления процессом профильного обучения чрезвычайно важными являются психолого-педагогические условия:

- мотивационная готовность всех участников образовательного пространства;
- планирование и организация предпрофильного и профильного обучения;
- психолого-педагогическое сопровождение учащихся по самоопределению, по обеспечению предпрофильной и профильной подготовки;
- руководство с гуманистической составляющей;
- контроль за результатами профильного обучения;
- анализ результатов.

Мы установили, что одной из важнейших составляющих процесса реализации профильного обучения является психолого-педагогическая поддержка самоопределения учащихся. Она понимается нами как содействие формированию личности, способности принимать самостоятельные решения в выборе жизненной и профессиональной стратегии, через реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассников в профильном обучении способно осуществлять рефлексию учебной и внеучебной деятельности; быть самостоятельным и ответственным в реализации личностных выборов, т. е. субъектного начала ученика, и в этой связи позволит разрешить его внутренние противоречия в представлении о себе и своих способностях, сформировать субъектную позицию, обеспечить комплексное решение задач личностного развития старшеклассника средствами образования.

Психолого-педагогическое обеспечение профильной деятельности образовательного учреждения в условиях профильного обу-

чения мы рассматриваем как сложный психолого-педагогический процесс, направленный на установление сотрудничества, т. е. такого социального взаимодействия между всеми членами школьного коллектива, которое обеспечит достижение целей, оптимизацию инновационной деятельности. Психолого-педагогическое обеспечение представляет собой реальную организующую силу в рамках профильного обучения на всех уровнях образовательного учреждения.

На наш взгляд, эффективное управление возможно, если:

- разработана стратегия управления процессом профильным обучением, ориентированная на постоянное саморазвитие, творчество и мотивацию достижений всех субъектов образовательного процесса;

- спроектирована и реализована система педагогических условий управления процессом профильного обучения.

Исходя из вышеперечисленного, возникла потребность в новом типе управления процессом профильного обучения. В ходе опытно-экспериментальной работы, исходя из поставленных целей и задач, были достигнуты ожидаемые результаты:

- достижение нового качества образования;
- создание модели системы управления процессом профильного обучения.

Таким образом, профильное обучение в сфере общего образования стало фактом нашей действительности и ресурсом развития образовательной системы. Эффективность профильного обучения возможна при условии создания особой управленческой системы.

Список литературы

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Б. и. , 2002.

2. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. Ч. 1. – М.: Педагогический поиск, 1997.

3. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. – М., 1993.

4. Немова Н.В. Управление введением предпрофильного обучения девятиклассников. – М.: АПК и ПРО, 2003.

5. Сериков Р.Н. Управление педагогическими системами обучения: Основы оптимизации. – Челябинск, 1981.

6. Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении: учеб.-метод. пособие / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005.

7. Хомерики О.Г. Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 376.1–058.264

ББК 74.37

А. С. Баталов

Использование специальных педагогических технологий в диагностике и коррекции речевого развития учащихся начальных классов

В соответствии с результатами мониторинга развития школьников необходимо внедрение особого – инклюзивного пространства, целью которого является достижение оптимальных результатов в разных направлениях – социальном, коррекционной, здоровьесберегающем и т. д. При таком подходе в совместное партнерство необходимо вовлекать разных специалистов.

According to monitoring results, it is necessary an inclusive area in school. Its goal is to get an optimal result of their different activities. As we see, speech therapy is a system model important component with actual problems. In order of overcoming them it's necessary to join the efforts of different professionals.

Ключевые слова: инклюзивные технологии, целостный мониторинг, инклюзивное пространство в школе, здоровьесберегающая деятельность, развитие речи, актуальные проблемы.

Key words: Inclusive technologies, in common health monitoring, area in school, optimal result, health developing, speech and language therapy, actual problems.

В современных условиях реформы начального школьного образования и внедрения государственных образовательных стандартов нового поколения остро встают вопросы, связанные с поиском новых путей и технологий осуществления комплексной психолого-педагогической поддержки учащихся. Потребность в новых подходах обусловлена целым рядом факторов экономического, социального, гуманитарного характера, а именно: возрастающим числом учащихся, имеющих как выраженные, так и скрытые отклонения в развитии, увеличивающимися нагрузками в связи с изучением школьной программы, серьезным социальным расслоением в обще-

стве, острой необходимостью в воспитании толерантности в подрастающем поколении и проч. [1,3].

В связи с вышесказанным, безусловно целесообразным является использование в педагогической деятельности школьных учителей начальных классов целого ряда методов, приемов, способов и технологий, заимствованных в адаптированном виде из коррекционной (специальной) педагогики. Такое решение в полной мере вписывается в целостную концепцию реализации здоровьесберегающей деятельности в системе образования, в целом, и в школьных образовательных учреждениях, в частности, в рамках общегосударственных проектов. Вышесказанное показывает острую потребность в реализации комплексной системы оценки показателей адаптации, здоровья и развития учащегося общеобразовательной школы с учетом критических (сенситивных) периодов онтогенеза с тем, чтобы полученные результаты могли быть учтены и использованы педагогами, родителями и учениками в течение их жизни и дальнейшей специально организованной деятельности.

В России деятельность учителя-логопеда в школе имеет достаточно долгую историю и основательные традиции (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, Г.А. Каше, Л.Н. Ефименкова, Г.В. Чиркина и многие другие). Классические и современные источники специальной литературы позволяют выявить и охарактеризовать контингент учащихся общеобразовательной школы, остро нуждающихся в первоочередном вовлечении в инклюзивное пространство. Так, клиническая и психолого-педагогическая характеристики детей, получающих логопедическую помощь, весьма вариативны. Речь идет о детях, имеющих как нерезко, так и явно выраженную неврологическую симптоматику (например, при заикании, дизартрии, ринолалии), нарушения двигательной сферы (общей, мелкой, артикуляционной моторики), недостаточность высших психических функций (внимания, памяти, восприятия и т. д.). Соответственно, у этих учащихся выявляется не только низкий уровень развития устной речи, но и впоследствии они испытывают серьезные затруднения в овладении письмом и чтением (дислексия и дисграфия). Наряду с этим у большинства таких учащихся отмечается специфическое несовершенство в овладении учебной лексикой (понимание и использование учебных терминов, их характеристик, определений). Все это в целом влечет существенное снижение

качества и возможностей усвоения школьной программы. В свою очередь все вышеизложенное способствует формированию у школьников негативного отношения к учебной деятельности и устойчивого стрессового состояния, что препятствует процессам социальной адаптации детей и их гармоничного развития в целом [2].

Учитывая приведенную обобщенную характеристику учащихся, нуждающихся в логопедической помощи, становится определенно ясно, что именно у этих детей при проведении комплексного мониторинга состояния здоровья и адаптации потенциально могут быть выявлены одни из самых низких показателей. Логично было бы предположить, что в таком случае в содержание и структуру вышеупомянутого мониторинга должны быть включены и инклюзивные технологии логопедического обследования детей, относящихся к описываемой группе. Организация обучения и воспитания таких детей школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения требует грамотного всестороннего обследования их речевых и неречевых функций. Учитывая вариативность патологических проявлений нарушенного развития всех компонентов языка у таких детей, адекватность проведения логопедического обследования определяется рядом принципов, сформулированными ведущими учеными (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева и др.):

Принципы инклюзивного обследования

1. Принцип комплексного изучения ребенка с речевой патологией, позволяющий обеспечить всестороннюю оценку особенностей его развития. Реализация данного принципа осуществляется в трех направлениях:

а) анализ первичной документации, содержащей информацию об условиях воспитания ребенка в семье и детском учреждении, особенностях его раннего речевого и психического развития; изучение медицинской документации, отражающей данные о неврологическом статусе детей с общим недоразвитием речи, их соматическом и психическом развитии, состоянии слуховой функции, получаемом лечении и его эффективности;

б) психолого-педагогическое изучение детей школьного возраста;

в) подробное логопедическое обследование, предусматривающее определение состояния всех компонентов языковой системы.

2. Принцип учета возрастных особенностей детей, ориентирующий на подбор и использование в процессе обследования таких методов, приемов, форм работы и лексического материала, которые соответствуют возрастным возможностям детей школьного возраста.

3. Принцип динамического изучения детей, позволяющий оценивать не отдельные, разрозненные патологические проявления, а общие тенденции нарушения речевого развития и компенсаторные возможности детей с разным уровнем общего недоразвития речи.

4. Принцип качественного системного анализа результатов изучения ребенка, позволяющий выявить характер речевых нарушений у детей разных групп и, соответственно с этим, определить адекватные пути и направления коррекционной работы для устранения пробелов в речевом развитии детей [4].

В соответствии с выделенными принципами, учитель начальных классов не только может ознакомиться с имеющейся на каждого учащегося медико-психологической документацией, но и использовать в своей диагностике специальные – инклюзивные педагогические технологии. Какова же направленность реализации этих инклюзивных технологий? Это, прежде всего, исследование учащихся начальных классов на предмет их:

- устной речевой готовности к обучению в условиях общеобразовательной школы (достаточности развития всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики и связной речи);
- операциональной готовности (достаточной сформированности базовых операций звукового, слогового, звуко-буквенного видов анализа и готовности к овладению элементами морфемного языкового анализа);
- графо-моторной зрелости (полноценность реализации движений мелкой, артикуляционной и общей моторики, владение умениями и навыками рисования, штриховки, печатания букв и проч.);
- пространственно-ориентировочной готовности (способность осуществлять адекватную ориентировку в окружающем пространстве, в схеме собственного тела, на листе бумаги, в плоскостном изображении, используя для этого соответствующие вербальные средства) и т. д.

В современной логопедии достаточно подробно описываются приемы и технологии такого обследования. Так, прежде, чем приступить к обследованию ребенка, педагогу необходимо собрать и

проанализировать предварительные данные о его развитии. В связи с этим педагог изучает информацию, зафиксированную в имеющейся медицинской документации. Как правило, это заключения следующих специалистов: невропатолога или психоневролога (о состоянии речи и интеллекта), оториноларинголога (о состоянии органов слуха и речи), окулиста (о состоянии органов зрения), хирурга, педиатра и т. д. С целью уточнения сведений о характере раннего речевого, психического и физического развития логопед проводит предварительную беседу с родителями ребенка. В ее ходе выясняется, были ли какие-либо особенности протекания беременности, родов, наличествовали ли патологические факторы, влиявшие на их течение; наблюдалось ли своеобразие или отставание в развитии речевых и моторных функций ребенка. Отдельно уточняется информация о статусе социальной и психологической среды, в которой находился ребенок с раннего детства: полная ли семья, каково в ней отношение к ребенку, есть ли в семье или ближайшем окружении люди с двуязычием или имеющие нарушения речи и т. п.

Само же речевое обследование начинается с ознакомительной беседы, целью которой является не только установление положительного эмоционального контакта с ребенком, но и определение степени его готовности к участию в речевой коммуникации, умения адекватно воспринимать вопросы, давать на них ответы (однословные или развернутые) и т. д. Помимо этого вступительная беседа позволяет составить представление об общем звучании речи ребенка, наличии или отсутствию у него ярко выраженных затруднений в звуковом, лексико-грамматическом или синтаксическом оформлении речевого высказывания. Содержание такой беседы определяется кругом познавательных и возрастных возможностей и интересов ребенка: «Моя семья», «Любимые игрушки», «Отдых летом», «Домашние питомцы», «Мои увлечения», «Любимые книги», «Любимые мультфильмы» и даже «Компьютерные игры».

При обследовании состояния лексико-грамматического строя языка можно использовать следующие приемы:

1. показ и называние картинок (предметных и сюжетных);
2. понимание и называние слов, относящихся к разным лексическим категориям;
3. добавление в предложение слова, недостающего по смыслу (цветы высохли – надо их **полить**; платье очень длинное – мама

платье **подшивает**; оторвалась пуговица – мама пуговицу к рубашке **пришивает**);

4. подбор антонимов (сладко – горько, веселье - грусть, утро – вечер, день – ночь, горе – радость, шум – тишина, румяный - бледный);

5. подбор синонимов (мальчик - храбрый, смелый, отважный, мужественный; река – бежит, течет, струится);

6. подбор однородных членов предложения к заданным словам (снег – идет, падает, ложится, сверкает, тает, блестит; кукла – большая, нарядная, красивая, модная);

7. объяснение значений слов (конура, берлога, кастрюля, чашка, тарелка);

8. объяснение переносного значения слов и целых выражений (широкая душа, золотые руки, золотая голова, румяный как яблоко).

9. на объяснение значения слов с опорой на их словообразовательную структуру (чайник, светильник, умывальник, выключатель, будильник, футболист, писатель, мясник, скворечник, пылинка и т. д.);

10. на образование:

- существительных мужского, женского и среднего рода с уменьшительно-ласкательным и уничижительным значением (ремешок, коврик, дубок, сапожок, лопатка, куколка, лужица, окошко, пальтишко, платьице);

- существительных с увеличительным значением (сапожище, ножище, ручища, глазище, носище);

- существительных с суффиксами действующего лица -ник, -ниц, -ист, -тель, -ак (дворник, грибник, учитель, воспитательница, строитель, пианист, футболист, теннисист, уборщик, рыбак и т. д.);

- существительных с суффиксами вместилища -ник, -ниц (мыльница, салфетница, селедочница, гусятница, чайник, кофейник и т. д.);

- приставочных глаголов со значением законченности, направленности, удаленности, продолжительности действия (перепрыгнул, подпрыгнул, обошел, подошел, ушел, полил, вылил, налил, недолил, слил и т. п.);

- притяжательных прилагательных с суффиксами -й, -ин, -ач (лисья, волчья, медвежья, Колин, бабушкин, мамин, кошачий, собачий);

- относительных прилагательных с суффиксами, обозначающими предметную соотнесенность: -ов, -ев, -енн, -ичн, -н (абрикосовый,

клубничный, вишневый, деревянный, пластмассовый, железный, шерстяной, льняной, березовый, сосновый);

- относительных прилагательных с суффиксами, выражающими эмоциональную и характерологическую отнесенность: -чив, -лив (улыбчивый, молчаливый, хвастливый, драчливый);

11. на выявление словотворческих способностей («Придумай имя человеку, который...» все время играет, все бросает, все моет, всегда смеется, всегда грустит и т. п.);

12. на образование сложных слов (ледокол, пароход, листопад, снегопад, пылесос, снегокат, книголюб, пчеловод);

13. на понимание и употребление простых и сложных предлогов (на, в, под, над, за, из-за, из-под, через, между, около);

14. на употребление существительных родительного падежа множественного числа (яблок, пальцев, тарелок, чашек, карандашей, блюдец и т.п.);

15. на образование сравнительной степени прилагательных;

16. на составление ребенком различных видов рассказов: по серии картин, по сюжетной картине, творческих рассказов, пересказов и т. п. [4].

Результаты такого обследования детей позволяют учителю начальных классов составить очень полное, грамотное и научно обоснованное представление об особенностях и специфике речевого, языкового и операционального развития учащихся. В соответствии с этим все содержание и организация учебного процесса могут быть скоординированы с учетом выявленных индивидуально-дифференцированных особенностей. Так, дети, у которых выявлены серьезные недостатки речевого развития, будут направляться на комплексные логопедические занятия на школьный логопункт. Те же учащиеся, которые не так остро нуждаются в логопедической помощи, могут получить психолого-педагогическую поддержку у учителя начальных классов. Безусловно, учитель начальных классов должен обладать необходимой для данной работы компетенцией, а именно: знать основы дефектологии (коррекционной педагогики), владеть навыками первичной специальной диагностики речевых нарушений, уметь анализировать содержание общей педагогической и специальной коррекционной программ обучения и воспитания учащихся начальной школы, владеть наиболее простыми и частотными технологиями коррекционной направленности и осуществлять индивидуальную и подгрупповую психолого-педагогическую поддержку

детей. Такая поддержка может выражаться в индивидуальной помощи при изучении звуков (в соответствии с программой), в дополнительных упражнениях на различение опико-графических признаков часто смешиваемых букв, в объяснении и иллюстрации учебных терминов, учебного материала с привлечением инклюзивных технологий, заимствованных, например, из коррекционной педагогики и психологии и т. д. В связи со сказанным в рамках образовательных стандартов нового поколения существует реальная возможность осуществления указанной помощи как одного из направлений дополнительного образования детей. Так, например, во внеурочное время учителю начальных классов могут быть выделены дополнительные часы на реализацию небольших циклических курсов с условным названием «Инклюзивные технологии развития речи учащихся начальных классов». Однако при этом следует уточнить, что разработка и реализация таких мини- программ должна осуществляться в теснейшей взаимосвязи учителя начальных классов с учителем-логопедом, психологом, методистом и специалистами научно-методического центра округа.

Результатом внедрения инклюзивных технологий в общую структуру мониторинга здоровья и адаптации учащихся может стать, как результат, оптимальная модель сотрудничества многих участников образовательного и воспитательного процесса, включающая, в том числе, и их совместную здоровьесберегающую деятельность. Такое сотрудничество способно объединить не только родителей, педагогов и учеников школы, но и специалистов дополнительного образования, педагогов дошкольного образования, педагогов среднего и высшего профессионального образования, социальных работников, специалистов системы повышения квалификации педагогических кадров, сотрудников здравоохранительных учреждений, сотрудников правоохранительных учреждений как участников чрезвычайно широкого инклюзивного пространства, которое вполне может быть организовано в качестве особой воспитательной системы.

Таким образом, можно полагать, что все внедрение инклюзивных технологий в целостную систему мониторинга здоровья и адаптации учащихся является немаловажным шагом к гармоничной оптимизации процессов обучения, воспитания, сохранения здоровья и дальнейшей социализации учащихся в общеобразовательных учреждениях.

Список литературы

1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика / под ред. Э.М. Казина. – Кемерово, 2009.
2. Баталов А.С. Функционирование логопедической службы в инклюзивном пространстве образовательного учреждения при переходе начальной школы на образовательные стандарты нового поколения / Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – № 2. – 2009. – С. 55–59.
3. Баталов А.С. Формирование здоровьесберегающей среды в многопрофильном образовательном учреждении полного дня / Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе на ресурсной основе: сб. материалов науч. сессии факультета повышения квалиф. и проф. переподготовки работников образования МПГУ (25 января 2007 г.). – С. 203–211. – М.: Перспектива, 2007.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи: программно-метод. рекомендации. – М., Дрофа, 2009.

УДК 376.1–058.264

ББК 74.37

Е. В. Борисова, О. С. Орлова

Проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями речи

В статье рассматривается актуальность и проблема патриотического воспитания дошкольников с нарушениями речи. Впервые описываются критерии и уровни патриотической воспитанности дошкольников. Статья представляет интерес для учителей-логопедов, воспитателей дошкольных учреждений.

In this article the author considers the problem of patriotic education of under school age children with disturb speech. At first the author considers the criterions and levels of patriotic education. The articles will bi interesting for logopedic teachers, educators of kindergartens.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, дошкольники, дошкольное воспитание, нарушение речи, критерий уровень, учитель-логопед.

Key words: patriotism education- under schools pre-school education disturb speech– criterion level, logopedic teacher.

Святое чувство – патриотизм – поистине является источником духовной силы российского человека, побуждает каждого готовить

себя к защите Отечества, предполагает формирование высоких нравственных, морально-психологических и этических качеств, гражданского и воинского долга, ответственности за судьбу Отечества. Патриотизм – наиболее сложное человеческое чувство. Оно так многогранно по своему содержанию, что не может быть определено несколькими словами. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ. Это уважение к защитникам Отчизны, уважение к Государственному гимну, флагу, гербу, Родине. Знания о Родине святы для русского народа. Это не просто сведения, которые должны знать дети. Это истины, которые должны затрагивать их чувства. Воспитание патриотизма требует творческих усилий и педагогических поисков. Для успешного осуществления такой сложной задачи важна личная заинтересованность воспитателей, постоянное пополнение знаний.

Проблема патриотического воспитания приобрела в последние годы государственное значение. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 гг.», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 11.07.2005 г., определила основные пути патриотического воспитания, цели и задачи, которые направлены на «формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время» [6, с. 2].

За последнее время вследствие продолжающихся кризисных явлений в социально-экономической, политической, культурной сферах общественной жизни, произошел резкий спад в деятельности воспитания подрастающего поколения, а именно, в направлении патриотического воспитания, поэтому значительная роль в воспитании патриотизма должна лечь не только на семью, но и на дошкольные учреждения, в рамках которых в немалой степени происходит духовно-нравственное становление детей и подготовка их к самостоятельной жизни.

Нестабильность в обществе требует вернуться к лучшим традициям народа, к его вековым корням, к таким вечным понятиям, как род, родство, Родина. В связи с этим, начиная с дошкольного возраста, необходимо формировать у детей высокие нравственные и морально-психологические качества, среди которых особое значение имеет патриотизм. Основой понятия «патриотизм» является

чувство любви к Родине. Понятие «Родина» включает в себя все условия жизни: территорию, климат, природу, организацию общественной жизни, особенности языка и быта.

Патриотическое воспитание начинается в дошкольные годы, но для того, чтобы с малых лет растить патриотов, педагоги должны представлять себе, в чем состоит своеобразие патриотизма ребенка-дошкольника, каковы пути и методы патриотического воспитания в дошкольном образовательном учреждении. В современных условиях нет задачи важнее, чем формирование патриотизма. Вместе с тем нет задачи и сложнее. Но сложно не означает невозможно, поэтому каждому педагогу, важно продумать собственную идеологию воспитания чувства любви к Родине. По нашему мнению, сам педагог должен быть искренне убежденным патриотом и уметь не проповедовать любовь к Родине, а увлекательно исповедовать и доказывать ее своими делами, полными энергии и преданности.

Патриотизм – сложное чувство, которое возникает ещё в детстве, когда закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру. Но подобно любому другому чувству, патриотизм обретается самостоятельно и переживается индивидуально. Патриотическое воспитание напрямую связано с духовностью человека, её глубиной, поэтому не будучи патриотом, сам педагог не сможет и в ребенке пробудить чувство любви к Родине. Именно пробудить, а не навязать, так как в основе патриотизма лежит духовное самоопределение.

Огромное значение имеет формирование интереса у детей к явлениям общественной жизни, российским традициям, праздникам: дню города, Дню защитников Отечества, Родительскому дню, Дню Победы, Дню Конституции. Дети всегда должны быть участниками всех событий родного края. Это рождает прекрасные чувства к своей Родине. Чувства любви к Родине «вырастают» из любви и привязанности к близким людям, к семье, где ребенок окружен заботой, вниманием, лаской. Постепенно чувство любви, уважения к родным расширяется и переносится на других людей – работников дошкольного учреждения, соседей, знакомых [2, с.6].

Перенимая особенности поведения взрослых, дети усваивают тон, манеру, представления, которые бытуют в семье. Они чутко понимают особенности, характер отношений между людьми. Игры детей в дочки-матери дают воспитателю богатый материал для

понимания характера отношений между взрослыми в семьях. Задача заключается в том, чтобы сделать чувство любви и привязанности к людям более осмысленным действительным.

Педагог рассказывает дошкольникам о значимости труда родителей, подчеркивая их заботу о детях. Для этой цели он использует беседы, художественную литературу, показывает картины, проводит экскурсии по примечательным местам.

Дошкольное учреждение – вторая семья ребенка, где он окружен вниманием, любовью и заботой работников детского сада. У детей воспитывается уважение к труду тех, кто их воспитывает, лечит, кормит, заботится о чистоте помещений. Организуя наблюдения за трудом няни, прачки, повара, дворника и других работников, воспитатель раскрывает детям смысл их действий, направленных на создание в детском саду чистоты, уюта, обеспечение детей вкусной едой, заполнение их жизни содержательной, интересной деятельностью. Дети должны стремиться беречь результаты труда взрослых и по возможности помогать им, вместе создавать красоту окружающего быта.

Надо развивать у детей интерес к своим сверстникам, желание идти в детский сад, чтобы играть с друзьями. Интересные занятия и игры, веселье и радости, пережитые в коллективе сверстников, делают для ребенка детский сад вторым домом (Л.С. Выготский, В.А. Славенкин, К.Д. Ушинский).

Воспитывать у детей любовь к родной природе, способность чувствовать ее красоту, стремление сохранять, беречь и приумножать ее богатства – такова другая сложная задача воспитателя. Чувство любви к природе будет устойчивым, если воспитатель осуществляет эту работу начиная с младшей группы. Воспитатель учит детей воспринимать красоту родной природы, испытывать радость общения с нею. Представления и впечатления о родной природе осмысливаются и углубляются при использовании в работе с детьми произведений художественной литературы и искусства. На прогулке дети любят красоту природы, учатся бережно относиться к ней.

Таким образом, патриотическое чувство не возникает у детей само по себе. Это результат длительного, целенаправленного воспитания. Дошкольные образовательные учреждения призваны формировать у детей первые представления об окружающем мире,

отношение к действительности и дать возможность почувствовать себя с ранних лет гражданином своего Отечества.

Идеи патриотического, гражданского воспитания особенно актуальны в настоящее время, когда наблюдается рост национального самосознания, усваивающееся внимание к сохранению и развитию национальных культур и языков, возрождение народных традиций, религиозных верований, что в свою очередь часто приводит в такой многонациональной стране, как Россия, к межэтническим и межнациональным конфликтам. Ускорить развитие положительных тенденций и снизить по возможности рост пост – отрицательных факторов в процессе возрождения наций, этносов, регионов – новая социальная функция дошкольных учреждений и всей системы воспитания детей.

После анализа научной литературы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста, мы сделали вывод, что вопросы патриотического воспитания дошкольников исследованы довольно широко и на разных уровнях. Вместе с тем в коррекционной педагогике не изучена проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

В специальной отечественной и зарубежной педагогике образовательная интеграция ребенка с ограниченными возможностями развития считается предпосылкой его дальнейшей эффективной социальной интеграции. Социальная интеграция подразумевает в конечном итоге гармонизацию и гуманизацию отношений в обществе в целом (Л.М. Кобрина, Н.Н. Малофеев).

На наш взгляд, в дошкольных учреждениях в логопедических группах учителя-логопеды, традиционно занимаясь коррекцией речи, развитием памяти, внимания, мышления, обучением грамоте, занимаясь художественно-эстетическим, умственным, коммуникативным, нравственным воспитанием дошкольника, мало уделяют внимания патриотическому воспитанию, поэтому мы решили провести экспериментальную работу по изучению патриотического воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Нами было проведено исследование, которое осуществлялось с помощью анкетирования дошкольников с нормальным речевым развитием и с нарушениями речи и носило сопоставительный характер. Цель анкетирования – выявление уровня патриотической воспитанности у детей с речевыми нарушениями и с нормальным

речевым развитием. Эксперимент проходил на базе дошкольных учреждений ЗАО г. Москвы. Исследованием было охвачено 5 Государственных дошкольных учреждений № 2637, 825, 827, 1894, 1934. В экспериментальном исследовании принимали участие 160 дошкольников детских садов города Москвы: среди них 90 детей имели речевые нарушения и 70 детей с нормальным речевым развитием.

Для оценки результатов было введено понятие «уровень патриотической воспитанности дошкольника» и разработаны критерии, по которым определялись уровни патриотической воспитанности детей дошкольного возраста. В качестве критериев патриотической воспитанности дошкольников с нарушениями речи и с нормальным речевым развитием выделены: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностно-поведенческий. Критерии включают ряд показателей, отражающих их наиболее существенные стороны, качественные и количественные характеристики. Показатели конкретизируют содержание критерия.

Нами была разработана анкета, в которой детям предлагали ответить на специально сформулированные вопросы, позволяющие оценить уровень патриотической воспитанности. При анализе результатов определяли процент правильных ответов.

Показателями патриотической воспитанности дошкольников по когнитивному критерию выступали: а) объем патриотических знаний; б) устойчивость познавательного интереса к патриотическим знаниям.

Показателем патриотической воспитанности дошкольников по эмоционально-ценностному критерию является: а) готовность к формированию патриотических чувств, любви к Родине; б) степень развития эмоционально-ценностного отношения к историческому и духовному наследию России.

Деятельностный критерий оценивали по следующим показателям: а) приоритетность выбора для просмотра отечественных мультфильмов, чтения русских народных сказок, посещения музеев; б) участие в праздничных мероприятиях посвященных Дню защитника Отечества, Дню Победы, Дню Города.

В ходе экспериментальной работы изучалась специфика формирования патриотической воспитанности дошкольников, типичные уровни их сформированности.

Под уровнем понималось отношение каких-либо высших и низших ступеней развития структур определенных объектов или процессов. Переход с одного уровня на другой характеризуется следующим: 1) усложнением развития элементов, приводящим к совершенствованию; 2) созданием более совершенной структуры с последующим развитием элементов до уровня развития структуры; 3) одновременным совершенствованием элементов и структуры [3, с. 11].

На основе выявленных критериев и их показателей выделяли уровни патриотической воспитанности дошкольников: высокий, средний и низкий. Дадим их характеристику.

Высокий уровень. На этом уровне дошкольники правильно отвечали на поставленные вопросы по истории Родины, о национальных героях, народных традициях, о русских писателях и поэтах (не менее 70% правильных ответов).

У дошкольников заложено начало формирования патриотических чувств, любовь к Родине, желание познавать историю, традиции и культуру родного города, страны. Для них характерна активность, инициативность участия в праздничных мероприятиях посвященных Дню защитника Отечества, Дню Победы, Дню Города.

Средний уровень. Дошкольники на этом уровне правильно отвечали на поставленные вопросы по истории Родины, о национальных героях, народных традициях, о русских писателях и поэтах (от 69 до 30% правильных ответов).

Интерес к изучению и пополнению знаний патриотической направленности не устойчив, часто проявляется под педагогическим и родительским воздействием.

Низкий уровень. Дошкольники на этом уровне не отвечали на поставленные вопросы, по истории Родины, о национальных героях, народных традициях, о русских писателях и поэтах или отвечают с помощью наводящих вопросов. Не сформирован интерес и готовность к изучению и пополнению знаний патриотической направленности. Не проявляют эмоционально-ценностного отношения к истории и духовному наследию России, родного города Москвы. В праздничных мероприятиях, посвященных Дню защитника Отечества, Дню Победы, Дню Города полностью пассивны (менее 30% правильных ответов).

В результате проведенного исследования выявлено, что у детей с нормальным речевым развитием высокий уровень патриотической

воспитанности отмечен у 10% детей, средний – у 15%, низкий – 75%, а у дошкольников с нарушениями речи соответственно – 4%, 6%, и 92%.

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты, показали крайне низкий уровень патриотической воспитанности как у детей с нарушениями речи, так и у детей с нормальным речевым развитием, однако у детей с нарушениями речи уровень патриотической воспитанности значительно ниже (в 2,5 раза), чем у дошкольников с нормальным речевым развитием. Это обусловлено тем, что речь занимает центральное место в процессе развития ребенка и внутренне связана с развитием мышления и сознания в целом, отклонения в развитии речи затрудняют общение с окружающими, препятствуют правильному формированию познавательных процессов. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети с нарушениями речи отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением.

Данные нашего исследования позволили говорить, о необходимости разработки комплексной программы для целенаправленной работы с дошкольниками с нарушениями речи по патриотическому воспитанию.

Общеизвестно, что воспитание и обучение неразрывно связаны между собой. В воспитательный общедидактический принцип мы должны включать патриотическое воспитание с детьми с нарушениями речи.

Содержание программы по патриотическому воспитанию дошкольников с нарушениями речи разрабатывалось с опорой на комплексный подход к проблеме патриотического воспитания и реализовывалось как:

а) логопедическая коррекция на фронтальных занятиях по лексическим темам патриотической направленности;

б) проведение в группе комплекса интегрированных занятий воспитателем по тематическому плану работы патриотического воспитания дошкольников с нарушениями речи;

в) проведение музыкальным руководителем тематических утренников патриотической направленности.

Наша программа включала в себя решение задач не только патриотического воспитания, но и нравственного, умственного, трудового, эстетического и физического, так при отборе и систематизации знаний мы учитывали умственные возможности дошкольников с нарушениями речи – развитие их мышления, способности к обобщению, анализу. При планировании занятий сотрудники согласовывали темы занятий, обращали особое внимание на формирование и развитие чувства патриотизма. На занятиях, проводимых учителем-логопедом, воспитателем, музыкальным работником, осуществлялся индивидуально-дифференцированный подход в связи с речевыми возможностями ребенка. Подбор лексики к каждому занятию, согласовывался с учителем-логопедом.

Темы «Детский сад»: на логопедических занятиях учитель-логопед активизировал предметный словарь детей, используя названия профессий сотрудников, работающих в детском саду. Активизировал глагольный словарь, используя глаголы «заниматься», «лепить», «рисовать», «вырезать», «слушать». Дети составляли рассказ на тему «День в детском саду». На занятиях, проводимых воспитателем, дети рисовали «Мой любимый детский сад», беседовали о важности труда всех людей, работающих в детском саду. Музыкальный работник на своем занятии разучивал с детьми песню о детском саде. Все это способствовало формированию и обретению у детей любви и привязанности к детскому саду, воспитания уважения к труду. Ребенок должен был почувствовать, что в детский сад он ходит не только потому, что ему нельзя оставаться одному дома, но еще и потому, что в детском саду много интересных занятий, многому можно научиться, обрести друзей. Дети чувствовали творческую радость труда, его необходимость, почетность, смысл.

Развитие у дошкольников патриотических чувств и любви к городу, в котором они живут, воспитание бережного отношения к истории Москвы, к ее культурному наследию отрабатывались на занятиях, посвященных Москве. Учитель-логопед обогащал предметный словарь детей, например, названия улиц: Моховая, Остоженка, Тверская. Активизировал глагольный лексикон словами «строить», «ремонттировать», «украшать», «охранять», «убирать». Дети учились употреблять грамматические категории, такие как: согласование числительных с существительными в роде, числе и падеже: один проспект, два проспекта; образование относительных

прилагательных: улица в Москве – московская, башни в Кремле – кремлевские. В конце занятия детям было предложено составить рассказ по теме «День рождения города». На занятиях, проводимых воспитателем, дети играли в сюжетно-ролевую игру «Пароход по Москве-реке», занимались конструированием Московского Кремля. Музыкальный работник разучивал с дошкольниками песни о Москве.

Воспитанию у детей любви к своей семье, дому; формированию чувства уважения к старшему поколению, так как прикосновение к истории своей семьи вызывало у ребенка сильные эмоции, заставляя сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням, помогли темы «Дом, семья». Учитель-логопед на логопедических занятиях с детьми обогащал словарь признаков. Качественные прилагательные: Мама – какая? – добрая, ласковая, нежная, заботливая; словарь наречий: Как мама говорит? – нежно, ласково. Дети учились образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: мамочка, папочка, дедулечка; образовывать однокоренные слова: брат – братик, братишка. Логопед формировал навыки диалогической речи, с помощью драматизации сценок из семейных отношений. На занятиях, проводимых воспитателем, дети играли в сюжетно-ролевую игру «Семья», домашним заданием было составить вместе с родителями генеалогическое древо своей семьи. Музыкальный руководитель провел музыкальную викторину «Мама, папа я – дружная семья» в которой участвовали дети со своими родителями.

На занятиях по темам, посвященным защитникам Отечества, учитель-логопед обогащал предметный словарь детей: Отечество, Родина, армия, войска; словарь качественных признаков: бесстрашные, геройские, смелые, отважные; глагольный словарь: защищать, воевать, стрелять, заряжать; словарь наречий: смело, метко, быстро, решительно, настойчиво. Дети учились образовывать существительные родительного падежа единственного и множественного числа: Много кого? – моряков, солдат, летчиков; глаголы с помощью приставок: побежал, выбежал, забежал, перебежал, отбежал. Ребята заучивали стихотворения к праздничному вечеру. Воспитатель на своих занятиях объяснял детям смысл пословиц о храбрости, героизме воинов, ребята рисовали защитника Отечества, изготавливали подарки папам и дедушкам. Музыкальный работник организовывал утренник, посвященный Дню защитника Отечества.

Занятия по темам «Восьмое марта» решали задачу осознания ребенком чувства любви и уважения к своей маме, бабушке. На логопедических занятиях у детей обогащался и активизировался предметный словарь: женщина, мама, бабушка, весна, праздник; глагольный словарь: Что умеет мама? – печь, варить, жарить, шить, вязать. Дошкольники учились образовывать глаголы с помощью приставок: гладить – погладить, выгладить, загладить, отгладить, составляли рассказ-описание о маме, бабушке по плану. На занятиях, проводимых воспитателем, дети рассматривали иллюстрации с национальными русскими костюмами, изготавливали подарки для мам. Музыкальный работник организовал утренник «Восьмое марта».

Сформировать чувство уважения к подвигу своего народа во время Великой Отечественной войны, дополнить у детей элементарные представления об истории Отечества, узнать, ценой каких огромных потерь нашему народу и Красной армии удалось спасти весь мир от фашизма, дали возможность занятия по темам «Этот День Победы». На логопедических занятиях у детей обогащался предметный словарь: Победа, партизаны, битва, орден, медаль, Вечный огонь, танк; активизировался глагольный словарь: освобождать, воевать, наступать. Ребята учились согласовывать существительные с числительными в роде, числе и падеже: один танк, два танка, три танка, четыре танка, пять танков. Дети заучивали стихотворения, посвященных Дню Победы. Воспитатель организовал встречу с фронтовиком, прадедушкой одного из детей, проводилась беседа о подвигах солдат во время Великой Отечественной войны. Музыкальный работник разучивал с детьми песни военных лет, организовывал утренник «День Победы».

Каждая из вышеперечисленных тем дополняла друг друга, усиливая воздействие на сознание дошкольников, находящийся значительное время в коррекционно-развивающем пространстве патриотической направленности.

Все дети с удовольствием принимали активное участие в занятиях.

Далее было проведено повторное анкетирование дошкольников с нарушениями речи с целью определения эффективности работы разработанной программы по патриотическому воспитанию детей. В контрольном эксперименте принимало участие 65 дошкольников с нарушениями речи ГОУ Детский сад №№ 2637, 825, 827, 1934 ЗАО

г. Москвы обучавшихся по разработанной программе (ЭГ) и 25 воспитанников с нарушениями речи обучавшихся по традиционной программе обучения и воспитания в детском саду (КГ) ГОУ Детский сад №1894 ЗАО г. Москвы.

Сравнительные результаты исследования уровней патриотической воспитанности дошкольников с нарушениями речи до проведения экспериментальной работы, и после ее завершения, показали, что:

- высокий уровень патриотической воспитанности повысился с 4% до 30% (по сравнению с КГ)

- средний уровень патриотической воспитанности детей увеличился с 6% до 48% (по сравнению с КГ)

- низкий уровень сократился с 92% до 22% (по сравнению с КГ)

- анализ уровней патриотической воспитанности показал, что у детей ЭГ значительно повысился уровень патриотической воспитанности в среднем на 47%, когда как у детей КГ он не изменился.

Таким образом, предложенные комплексные направления работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушениями речи позволили эффективно решать проблему патриотического воспитания дошкольников с нарушениями речи.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
2. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам Русской народной культуры: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 1998.
3. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса управления школой. – М., 1997.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М., 1996.
5. Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
6. Постановление Правительства Российской Федерации «О государственной программе Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 гг.» – 11 июля 2005 г. № 422.
7. Селиверстов В.И., Денисова О.А., Кобрин Л.М. Специальная семейная педагогика. – М.: Владос, 2009.
8. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Пед. соч.: в 6 т. – Т. 2. – М., 1988.

Особенности произносительной стороны устной речи неслышащих старшеклассников

В статье представлены данные комплексного изучения произношения неслышащих старшеклассников, определены наиболее типичные недостатки произношения, оказывающие влияния на внятность их устной речи. Это позволит организовать коррекционную работу по совершенствованию произносительной стороны устной речи неслышащих старшеклассников с учетом характера дефектов и степени внятности устной речи.

The article presents a comprehensive study of pronunciation of deaf high school students, identified the most typical pronunciation of the shortcomings that affect the intelligibility of their speech. This will organize rehabilitative work to improve the pronunciation of spoken language deaf high school students to the nature of defects and the degree of intelligibility of speech.

Ключевые слова: произношение неслышащих старшеклассников, степени внятности устной речи, гнусавость, дефекты, дифференцированный подход.

Key words: pronunciation of deaf high school students, the degree of intelligibility of speech, twang, defects, differentiated approach.

Изменения, происходящие в российском обществе, социально-экономические условия в стране определяют новые требования к отечественной системе образования. Сближение специальных и общеобразовательных учебных заведений, изменение отношения общества к детям с проблемами развития, диктуют системе специального школьного образования насущную необходимость ориентации всего коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса на социальную адаптацию и последующую интеграцию лиц с особенностями развития. Это означает полное включение личности во все возможные и необходимые сферы жизни, достойный социальный статус инвалидов, среди которых и лица с различной степенью поражения слуховой функции. Важным аспектом социальной адаптации и интеграции лиц с недостатками слуха в обществе слышащих является межличностное взаимодействие, что означает высокий уровень коммуникации, умение избирать адекват-

ные способы общения, хорошее владение коммуникативными навыками. В этой связи, особая роль отводится устной речи как наиболее важному средству общения между людьми. Учитывая, какое значение играет устная речь для взаимодействия в социуме с окружающими слышащими людьми, необходимо, чтобы устная речь неслышащего человека была достаточно *внятной*. *Внятной* признается такая речь учащихся с недостатками слуха, которая понятна для любого собеседника, обладающего нормальным слухом, которая понимается без особого затруднения людьми, незнакомыми близко с особенностями речи неслышащих Ф. Ф.Рау и Н.Ф. Слезина [9], В.И. Бельтюков [3], К.А. Волкова [4], Э.И. Леонгард [7], Л.В. Николаева [8].

Неслышащие дети овладевают словесной речью вообще и устной ее формой в частности только в условиях специального обучения, которое строится на широком использовании остаточного слуха, с привлечением кожного, двигательного анализаторов и широкого применения технических средств – звукоусиливающей аппаратуры, визуальных приборов, вибраторов. В условиях модернизации специального образования на занятиях по формированию устной речи детей с недостатками слуха используются: специальные компьютерные программы «Видимая речь», «Дельфа» О.И. Кукушкина, Т.О. Королевская [6]; верботональный метод реабилитации детей с недостатками слуха – электроакустическая аппаратура «Верботон» Л.И. Руленкова [10]; аудиовизуальный курс, который направлен на овладение устной речью благодаря использованию системы специальных фонетических упражнений, позволяющих эффективно овладевать звуковой стороной речи В.М. Астафьева [2].

Формированию устной речи при нарушениях слуха посвящены многочисленные исследования и разработки. В отечественной сурдопедагогике огромную роль в создании современных научных подходов к решению проблемы формирования устной речи неслышащих сыграли исследования Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной. Они обосновали новый подход к первоначальному обучению глухих произношению, а именно временного использования «сокращенной системы фонем». Теоретические идеи ученых в научно-практическом плане были развиты их учениками и последователями В. И. Бельтюковым, К. А. Волковой, Э. И. Леонгард. Большой вклад в дальнейшее

обоснование, становление и развитие современной системы обучения глухих и слабослышащих внесли такие ученые, как Е.И. Андреева, И. Г. Багрова, Б.Д. Корсунская, Е.П. Кузьмичева, Л. В. Николаева, Л.П. Назарова, Н. И. Шелгунова, Е.З. Яхнина и др. [1].

В настоящее время в отечественной сурдопедагогике проблеме совершенствования произносительной стороны устной речи неслышащих старшеклассников уделено недостаточное внимание, так же невелика численность дидактических материалов и методических рекомендаций по проведению коррекционной работы над устной речью с этой категорией детей.

Таким образом, современные требования к полноте социальной адаптации лиц с нарушениями слуха и необходимость совершенствования их произносительной стороны устной речи определяют актуальность исследования. Для того чтобы обеспечить эффективность работы в данном направлении, необходимо всесторонне изучить произносительную сторону устной речи старшеклассников и создать специальные педагогические условия, способствующие повышению качества устной речи. В связи с этим, цель нашего исследования заключалась в изучении состояния устной речи неслышащих старшеклассников. В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

- 1) разработать комплексный диагностический материал для проведения обследования устной речи неслышащих старшеклассников;
- 2) определить внятность речи старшеклассников с нарушением слуха;
- 3) выявить особенности произношения устной речи неслышащих старшеклассников.

В основу разработки содержания диагностической программы констатирующего эксперимента, направленного на изучение качества устной речи глухих учащихся старших классов, были положены материалы отечественных сурдопедагогов Е.И. Андреевой, К.А. Волковой, Э.И. Леонгард, Л.В. Николаевой, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной. Программа исследования объединила два направления: I – определение внятности устной речи неслышащих старшеклассников; II – изучение особенностей произносительной стороны устной речи старшеклассников с нарушениями слуха.

Констатирующий эксперимент проводился на базе двух московских специальных (коррекционных) школ I–II вида для детей с нарушениями слуха № 101 и 65. Всего в исследовании приняли участие 79 глухих учеников 9–11 классов.

Основываясь на выводах исследователей Э.И. Леонгард, Л.В. Николаевой, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезиной, Н.И. Шелгуновой, характеризующих внятность устной речи, нами были определены три степени внятности устной речи неслышащих старшеклассников:

достаточно внятная (выше 78 % правильно произнесённого речевого материала) – полностью удовлетворяющая понимание собеседника в процессе общения;

средне-внятная (46–78 %) – при которой возникают затруднения в понимании собеседников при общении;

невнятная (менее 45 %) – при которой резко снижена разборчивость устной речи.

Внятность устной речи неслышащих старшеклассников определялась на основе использования методики, разработанной Э.И. Леонгард. Ученик с недостатками слуха читал специальный речевой материал, то есть выступал в роли диктора. Слышащие (4 человека), являлись аудиторами, они слушали и записывали в протокол то, что поняли. Для определения степени внятности устной речи каждого старшеклассника с нарушениями слуха высчитывался средний процент правильного понимания слов и фраз всеми аудиторами.

Результаты эксперимента по определению внятности устной речи неслышащих старшеклассников представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количественные показатели степени внятности устной речи неслышащих старшеклассников 9–11 классов

Степень внятности речи	9 класс, %	10 класс, %	11 класс, %	Средний процент
Достаточно внятная	26	30,75	35,7	30,8
Средневнятная	48	30,75	41,3	40
Невнятная	26	38,5	23	29,2

Данные исследования внятности речи показали, что устная речь неслышащих старшеклассников 9–11 классов имеет различную степень внятности и может быть отнесена как к «достаточно внятной», «средневнятной», так и «невнятной» степени, таким образом, у неслышащих учащихся степень внятности устной речи не зависит от класса и года их обучения. Коррекционная работа по повышению внятности устной речи старшеклассников с нарушениями слуха не теряет своей актуальности, успешность которой во многом зависит от знания причин, снижающих качество произношения. Поэтому мы провели специальное исследование, направленное на изучение всех компонентов произносительной стороны устной речи неслышащих старшеклассников.

Для изучения особенностей произносительной стороны устной речи старшеклассников с нарушениями была разработана диагностическая программа, которая включала задания на определение качества звукопроизношения, голоса, речевого дыхания; соблюдение норм орфоэпии, словесного и логического ударения, интонации. При отборе речевого материала диагностического комплекса мы ориентировались на программное содержание и лексическую наполняемость учебников массовой школы, по которым проходит обучение в старших классах школ I вида.

Основной целью изучения качества звукопроизношения явилось определение умения старшеклассниками с нарушением слуха произносить звуки речи – изолированно, в различных сочетаниях. Речевой материал состоял из специально подобранных слов, словосочетаний, фраз, слогов, звуков.

Данные исследования показали, что изолированным произношением многих звуков или в составе слога старшеклассники овладели лучше, а произношение звука в словах и фразах вызывали большие затруднения. Это объясняется тем, что увеличение слоговой структуры в словах и фразах, требует быстрой и четкой смены артикуляционных движений с одной на другую, умения делать паузы, экономно расходовать воздух, поэтому правильность произношения звука в данном случае зависит от их автоматизации.

Успешнее всего старшеклассники с нарушением слуха овладели произношением гласных и глухих согласных звуков. Наиболее дефектными оказались мягкие согласные, аффрикаты и дифтонги. Звуки требующие, более тонких артикуляционных укладов и

изменения позиций в момент говорения, воспроизводятся учащимися дефектно или неустойчиво.

В целях дальнейшего изучения особенностей произносительной стороны устной речи учащихся старших классов с нарушениями слуха, мы определили наиболее типичные недостатки произношения звуков и проанализировали их с точки зрения влияния на внятность речи (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение наиболее типичных дефектов гласных
и согласных звуков

Характер дефекта	Средний процент
Гласные звуки	
1. Нейтрализация [а,о,у,э,и,ы]	37
2. Лабиализация звуков [о,у,э]	18
3. Повышение голоса [а,о,у,э,и,ы]	24
4. Расширение артикуляции звуков [а,о,у,э,и,ы]	14
5. Открытая гнусавость звуков [а,о,у,э,и,ы]	19
6. Произношение простых гласных вместо дифтонга	27
7. Замена гласного [и] в дифтонгах	24
Согласные звуки	
8. Закрытая гнусавость	28
9. Оглушение	31
10. Озвончение	19
11. Отсутствие палатализации	64
12. Замена твердых согласных мягкими	14
13. Замена звуков	33
14. Призубный сигматизм	23
15. Сонантность	18
16. Призвуки	21
17. Отсутствие звука	6
18. Повышение голоса	13

Данные таблицы свидетельствуют о большом разнообразии дефектов звукопроизношения в устной речи неслышащих старшеклассников. К числу самых распространенных дефектов произношения звуков, по результатам проведенного обследования, относятся: отсутствие палатализации, замена звуков, гнусавость, нейтрализация, призубный сигматизм и сонантность. Дефектами, оказывающими принципиальное влияние на внятность речи, являются:

сонантность, гнусавость (открытая, закрытая), повышение голоса, замены звуков.

Изучение голоса неслышащих старшеклассников осуществлялось по следующим параметрам: *сила* – нормальный, слабый, иссякающий; *высота* – нормальный, низкий, фальцет; *тембр* – чистый, хриплый, напряженный, дрожащий, глухой, назализированный.

Типичными нарушениями голоса неслышащих учащихся с 9 по 11 класс, являются: крикливый, иссякающий, фальцетный, глухой, назализированный голос. Чаще всего у неслышащих старшеклассников встречаются такие дефекты, как гнусавость и фальцет. Помимо выделенных типичных нарушений голоса единичного характера, у группы неслышащих старшеклассников выявлены нарушения, затрагивающие все параметры голоса, что в значительной степени отрицательно влияет на характер внятности их устной речи.

Целью исследования сформированности навыков речевого дыхания является выявление у глухих учащихся старших классов умения делать умеренно глубокий вдох и давать плавный длительный выдох. Обследование речевого дыхания старшеклассников с нарушениями слуха показало, что длительный и экономный выдох, характерный для нормальной речи, представляет для них трудность, речевое дыхание неслышащих старшеклассников отличается своей краткостью. В результате проведения качественного анализа речевого дыхания неслышащих старшеклассников нами были выделены наиболее типичные ошибки: неправильное соотношение вдоха и выдоха; неэкономное расходование воздуха; чрезмерная утечка воздуха в результате неправильного уклада органов артикуляции. Некоторые учащиеся делали добор воздуха в середине слова; при этом струя воздуха не имела достаточной силы, поэтому происходило «затухание» к концу фразы.

Целью исследования навыка соблюдения норм русской орфоэпии заключалась в выявлении умений старшеклассниками с нарушениями слуха соблюдать в устной речи нормы русского произношения. Речевой материал, предлагаемый для чтения, представлялся учащимся в двух видах: без надстрочных орфоэпических знаков, показывающих орфоэпическое произношение слов и с надстрочными знаками, которые могут напомнить глухому об орфоэпическом правиле. Результаты исследования показали, что ошибки орфоэпического характера в речи старшеклассников с нарушением слуха

отличаются большим разнообразием. Показатели сформированности навыка соблюдения норм русской орфоэпии на речевом материале без надстрочных знаков, свидетельствуют, что лучше всего учащиеся соблюдали следующие правила произношения: «непроизносимые согласные», «произношение звонких согласных в конце слова» и «произношение безударного о». Лидирующее положение соблюдения этих правил сохраняется и на нотированном речевом материале. Остальные правила вызвали наибольшие затруднения.

При изучении соблюдения в речи словесного ударения необходимо было выявить умение выделять один из слогов в слове (ударный) с помощью более громкого и длительного его произнесения.

Большинство неслышащих учащихся старших классов владеет техникой словесного ударения. Однако, ученики 9–11-х классов, имеющие средне-внятную и невнятную устную речь допускали ошибки – воспроизводили слова с неправильным ударением, равноударно, монотонно. Слова с подвижным ударением вызвали наибольшие затруднения, учащиеся письменно обозначали двойное и даже тройное ударение в этих словах. Старшеклассники с нарушением слуха допускали ошибки в сопоставлении ритмико-слоговой структуры слова с его лексическим значением. Некоторые учащиеся не владели техникой словесного ударения, то есть не могли выделить ударный слог более громким, длительным произнесением при чтении нотированного речевого материала.

Умение соблюдать в речи логическое ударение мы определяли на материале вопросов, ответов, текстов. Учащимся необходимо было самостоятельно указать местонахождение главного слова и воспроизвести предложение, акцентируя главное слово самостоятельно по образцу. Проверая умение выделять голосом логическое ударение при ответе на вопросы и формулировании вопроса на заданную тему, мы отметили, что большинство успешно справилось с заданием, если вопросительное предложение содержало вопросительное слово. В остальных случаях обнаруживалась тенденция к пословному членению фразы или монотонному её произнесению; учащиеся затруднялись в выделении главного слова отражающего содержание фразы, слабо ориентировались на контекст.

Целью исследования интонационной структуры устной речи являлось выявление уровня владения интонационной системой речи,

а именно умение воспроизводить старшекласниками с нарушениями слуха основные интонационные конструкции (ИК).

При анализе данных исследования было установлено, что старшекласники с нарушением слуха владеют базовыми интонационными конструкциями не одинаково. Наиболее доступными для выполнения неслышащими старшекласниками являются повествовательная и вопросительная конструкция с вопросительным словом. В остальных конструкциях учащиеся не модулируют голос, воспроизводимые паузы часто не соответствуют границам синтагм. Наиболее типичными ошибками воспроизведения базовых ИК старшекласниками с нарушениями слуха являются следующие: неумение определять интонационный центр; замедленный темп произнесения предложения, что разрушало целостность фразы; отсутствие модуляции голоса, в отдельных случаях это обусловлено имеющимися голосовыми дефектами.

Результаты комплексного изучения произносительной стороны устной речи неслышащих старшекласников позволили выявить различную степень ее внятности: от невнятной, с грубыми дефектами различных компонентов речи, сказывающимися на ее разборчивости, до достаточно внятной, приближенной к речи нормально слышащих. Это требует использования дифференцированного подхода в обучении устной речи старшекласников, предполагающего учет степени ее внятности, характера дефектов звукопроизношения, голоса, речевого дыхания и т. д. Для повышения качества произношения старшекласниками с нарушениями слуха необходимо разработать пути коррекционной работы с привлечением современных технологий обучения устной речи.

Список литературы

1. Андреева Е. И. Психологические основы обучения произношению. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1977.
2. Астафьева В.М. Использование АВК, как технологии верботонального метода, в развитии детей с нарушениями слуха // Социальная защита детства: Психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонениями в развитии (по материалам Московских гор. мед. чтений). Вып. 6. – М.: Школьная книга, 2001.
3. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1977.

4. Волкова К.А. Формирование у глухих учащихся навыка самоконтроля над произношением // Вопросы сурдопедагогики. – М., 1972. – С. 85–98.
5. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. – М.: Просвещение, 1969.
6. Кукушкина О.И., Королевская Т.К. Speechviewer: программа «Видимая речь» и ее применение в обучении глухих. – М.: Инфотех, 1991.
7. Леонгард Э. И. и др. Я не хочу молчать. – М.: Просвещение, 1990.
8. Николаева Л.В. Уточнение приближенного произношения слов и речи глухих школьников. – М., 1975.
9. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Произношение. – 3-е изд. – М., Просвещение, 1989.
10. Руленкова Л.И. Смирнова О.И. Аудиология и слухопротезирование: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003.

УДК 376.1–058.204

ББК 74.37

И. А. Поварова

Формирование интонационной выразительности речи у заикающихся

В статье обосновывается необходимость построения логопедической работы с заикающимися на основе целостного подхода к совершенствованию интонационной выразительности речи, упорядочения разноуровневых единиц ритма при коррекции нарушений плавности речи.

In article necessity of construction of logopedic work with stammering on the basis of the complete approach to perfection of intonational expressiveness of speech, streamlining разноуровневых rhythm units is proved at correction of infringements of smoothness of speech.

Ключевые слова: речевая деятельность, интонационные компоненты, заикание, развитие просодии.

Key words: speech activity, intonational components, stutter, intonation development.

В психологии и психолингвистике речь рассматривается как специфическая, иерархически организованная деятельность. Выражение человеком мыслей, чувств или собственно говорение – сложный и многогранный процесс. Интонационно выразительная речь

является важной предпосылкой для формирования коммуникативной компетенции человека, которую следует рассматривать как совокупность умений, обеспечивающих возможность установления субъектом межличностных отношений, обмен информацией, проявление рефлексивного поведения [15].

Интерпретация этого явления с позиции теории деятельности показывает, что это внутренне мотивированный, строго организованный, активный процесс. Звучащая речь представляет собой «поток» звуков, которые объединяются в слова, синтагмы, предложения. Для объединения звуков в такие единицы членения речевого потока существуют специальные фонетические средства, называемые ритмико-интонационными или суперсегментными. В речи таких явлений несколько: это чередование ударных и безударных слогов, чередование моментов молчания и говорения, восходящих и нисходящих интонаций, равномерность следований друг за другом логических ударений и др. Все это – фонетические аспекты ритма [8].

Ритм управляет при порождении устной речи интонационной структурой и тем самым соотносится с интонацией. Существуют несколько разноуровневых единиц ритма, функционирующих одновременно и взаимосвязано. Можно говорить о своеобразной иерархии речевых ритмов – слоговом, словесном, синтагменном ритмах. Ритм создается комплексом интонационных компонентов в их взаимосвязи и является компонентом просодии как понятия более широкого, в состав которого входит вся система ударений – от словесного до разнообразных смысловых. В процессе порождения речи ритм управляет интонацией, организует ее, поэтому интонационные единицы как единицы коммуникативно-значимые совпадают с ритмическими единицами, т. е. фонетическое слово, синтагма, предложение являются ритмо-интонационными единицами [8, 26].

Результаты фонетических исследований свидетельствуют о том, что синтагматическое членение, в отличие от синтаксического, вариативно, поскольку на него влияет целый ряд факторов – синтаксическая структура предложения, семантические связи между словами в составе каждого высказывания, смысловая связь между высказываниями в контексте, отношение субъекта речи к содержанию высказывания, отношение между участниками коммуникативного акта, индивидуальное речевое намерение говорящего и др.

Прозаическое высказывание в виде фразы осуществляется с помощью речевого синтагмирования, предполагающего умение переходить от синтагмы, имеющей одну ритмико-смысловую структуру, к синтагме с другими ритмико-смысловыми параметрами. В координации содержания и формы высказывания ритм присутствует в качестве опосредующего звена, однако, не играет решающей роли, а требует еще более сложных координаций с другими сторонами речевой деятельности.

Исследование интонационно-ритмической организации речи – актуальная задача как для фундаментальной, так и прикладной отраслей логопедии [21]. Задачами практики диктуется необходимость познания закономерностей ритмической и интонационной организации языка и речи в онтогенезе и дизонтогенезе. На значение соблюдения временных параметров смены одного слога другим в разноритмичных словах указывал Н.И. Жинкин [6]. Ослабление этой способности, в свою очередь, служит препятствием для перехода к более сложным видам речевой деятельности, а именно фразовой прозаической речи.

В мировой логопедии понятие «плавность» используется в контексте нарушений плавности, которые связывают с заиканием и клаттерингом (спотыканием). Как заикание, так и клаттеринг проявляются главным образом в нарушении временного и последовательного аспектов речепроизводства. Темпоритмическая дезорганизация психомоторной активности в литературе расценивается как проявление нарушений деятельности подкорковых (стриопаллидарных) систем мозга, которые обеспечивают плавность, координацию и другие характеристики общих движений, в частности речевых. Особенности моторных функций и речи лиц с заиканием указывают на ослабление регулирующих влияний со стороны ЦНС. Чрезвычайно тонкая и точная согласованность речевых движений нарушается, внешне выражаясь в том, что плавное течение речи прерывается кратковременными задержками, остановками, повторением звуков и слогов, обусловленными судорогами речеобразующих органов. Как повторы, так и судороги искажают нормальный ритмический рисунок речи [9, 22]. Как полагают исследователи, согласование афферентных потоков в соответствующие отделы коры головного мозга и соответствующих эфферентных потоков происходит за счет процессов, протекающих в субталамиче-

ском ретикулярном слое, имеющем опосредованные связи с различными отделами головного мозга, в том числе с отделами, ответственными за память. Этот механизм согласования входит составной частью в стриопаллидарный комплекс, нарушения в работе которого, по мнению исследователей, ответственны за возникновение заикания [2, 5, 17].

В свете современных нейродинамических представлений заикание является одной из патологических форм срыва индукционных отношений между корой и подкоркой. Различия при исследовании речевой готовности нормально говорящих и заикающихся связаны с изменением у заикающихся активности глубинных (серединных) структур (Варолиев мост и ствол мозга); правых подкорковых ядер (головка хвостатого ядра, бледный шар), правой фронтальной коры, левой средней височной коры; имеют место стволово-подкорковые поражения, стойкое нарушение процесса саморегуляции. При заикании в основе отклонений речевого ритма от нормального лежит степень активности полушарий мозга [2, 5, 24]. У заикающихся отмечено нарушение готовности к речи при наличии у говорящего коммуникативного намерения, программы речи и принципиального умения говорить нормально, что обусловлено нарушением непрерывности в отборе звуковых элементов при составлении разномеричного алгоритма слов и авторегулировки в управлении движениями на уровне слога. Показано, что нарушаются аэродинамические условия фонации, при этом голосообразование резко искажается: внутригортанные движения не подчиняются ограничениям, накладываемым произносительной нормой, «ломая» тем самым пространственно-временную организацию, нарушается кинестетическая мелодия речи [19, 22, 23].

Известно, что именно управление речеобразованием оказывает решающее воздействие на процесс формирования ритма речи, его крупномасштабной временной структуры с элементами порядка 100 мс. У заикающихся отмечается дискоординация ритма и смысла устного высказывания, включая овладение навыком разбивки на синтагмы. С нашей точки зрения, нарушение темпоритмических параметров речи является одним из ведущих компонентов в структуре нарушений экспрессивной речи при заикании, характеризуется полиморфностью, стойкостью и вариабельностью проявлений. Особенности темпоритмических характеристик речи у заикающихся

зависят от формы речи, степени выраженности нарушения и индивидуального психологического статуса и проявляются в изменении длительности структурных сегментов речевого сигнала и коэффициента их вариации [21].

Среди исследователей существует мнение, что темп речи у заикающихся ускорен. По мнению других авторов, замедление темпа речи на фоне различных нарушений ее плавности считается одним из ведущих проявлений заикания. Отмечаются нарушения просодической организации речи. Эти нарушения проявляются в трудностях воспроизведения интонационных структур, затруднениях в самостоятельном использовании основных типов интонации: вопросительной, повествовательной, восклицательной, незавершенной [1, 25].

Голосовые нарушения не являются редкостью в общей картине данного речевого нарушения. Патологическое состояние голосового аппарата, проявляющееся в дисфункции внутренних мышц гортани обуславливает различные изменения тембра голоса, его интенсивности, недостаточной модулированности у 80,4% заикающихся. Исследователи, измерявшие максимальные и минимальные значения перепадов частоты основного тона у заикающихся детей и подростков, отмечают, что они на 15% ниже, чем у здоровых. Указывают, что существенной стороной рассматриваемого дефекта является деформация темпа и ритма речи, что ведет к нарушению многих сторон интонации: паузирования, мелодики, динамической гармонии). Получены данные о перепадах частоты, произнесенных заикающимися и незаикающимися: значение перепада частоты основного тона у заикающихся на протяжении фраз примерно на 30% меньше, чем у лиц без заикания, и приближается к норме при произнесении фраз в условиях задержанной акустической обратной связи [22, 23].

Таким образом, при заикании страдают практически все компоненты интонации: темп, ритм, мелодика, паузация, синтагматическое членение, постановка логического и фразового ударения; страдают тембр, высота и громкость голоса. Такое обилие нарушений вызвано тем, что заикание – сложное речевое расстройство, при котором затронуты многие слагаемые произносительной стороны речи: речевое дыхание, голосообразование, артикуляция, что внешне выражается в судорогах тонического, клонического или смешанного типа. С возрастом, по мере осознания дефекта возни-

кает невротизация, эмоциональное напряжение приводит к усилению судорог. Все перечисленное приводит к трудностям в организации коммуникативной деятельности, снижению эффективности речевого общения [1, 7, 13, 18].

В случае недостаточной сформированности интонационной стороны речи у лиц с речевой патологией могут наблюдаться трудности организации коммуникативной деятельности, снижение потребности и эффективности речевого взаимодействия, ограничение коммуникативного потенциала, «сбои» в социально-перцептивной, интеракционной и коммуникативной системах общения, приводящие к нарушениям в сфере межличностных отношений. У лиц с тяжелыми формами заикания страдает как вербальная так и невербальная коммуникация и способность восприятия этих видов информации от других лиц. Нарушена согласованность и синхронность двойной связи: коммуникативной и метакоммуникативной, предшествующей в онтогенезе вербальной. У них нарушается способность самовыражения, изменяется монологическое и диалогическое общение: речь становится «барьером», препятствующим процессу общения [4, 21].

Целесообразность мероприятий по совершенствованию интонационной выразительности речи не вызывает сомнений: в большинстве программ коррекции заикания предусматриваются тренировки, направленные на модификацию временной организации речи [1, 16, 25]. Уточнения требует методический аспект вопроса. Применительно к обучению заикающихся динамической гармонии речи, прежде всего, встает вопрос о методике обучения плавной, выразительной речи. Выделение уровней ритмоинтонационного членения речи может, на наш взгляд, быть взято за основу мероприятий по коррекции нарушений плавности речи. Особенностью предлагаемого подхода является то, что мы формируем интонационную сторону речи (ритм, темп, мелодику, паузирование, динамическую гармонию) как целостную систему. Применение дифференцированного подхода с учетом индивидуальных особенностей темпоритмических характеристик дает возможность упорядочить и нормализовать все компоненты речи заикающихся и приблизить их речь к нормативной, расширить коммуникативные возможности, значительно сократить сроки реабилитации и достиг-

нуть оптимума при формировании нового, устойчивого стереотипа речи и коммуникативного поведения [20, 25].

Работа по развитию интонационной выразительности строится в направлении от формирования обобщенного представления об интонации к дифференцированному усвоению интонационных структур, от различения видов интонации в импрессивной речи к овладению интонационной выразительностью в экспрессивной речи. Формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи направлено на формирование умения воспринимать, выделять, оценивать различные интонационные структуры.

В беседах с заикающимися разъясняют роль просодических компонентов речи, подчеркивают, что без использования интонации трудно передать смысл сообщаемого. На начальном этапе обучающиеся, используя приемы невербальной коммуникации, воспроизводят звуковой состав слова и его интонационный контур, сопровождая фонацию выразительным жестом. Работа над интонационными конструкциями выполняется с опорой на создаваемый невербальными средствами «зрительный образ». Изучение эмоциональных интонаций в неразрывной связи с их жестомимическими коррелятами способствует более свободному продуцированию и адекватному восприятию эмоциональных высказываний разного типа.

Воспроизведение самостоятельной речи различных интонационных фигур высказывания осуществляется с опорой на графические модели и сопровождается выразительными движениями, соответствующим и движениям основного тона. На вербальном этапе проводится постепенная отработка усложняющейся по содержанию и форме речи. Эта логика предусматривает поэтапные задания на порождение интонационно грамотного высказывания. Порождение высказывания включает две ступени: сознательную имитацию и самостоятельное интонационное оформление высказывания. В процессе работы над техникой и выразительностью речи у заикающихся формируются следующие умения, представленные в таблице.

Понятия	Формируемые умения
Ритмико-интонационная структура текста – совокупность совместно действующих компонентов звучания речи	Умение слушать собеседника (понимать смысл сообщения, становиться на точку зрения собеседника), анализировать интонационные особенности говорящего. Умение строить высказывание, приспосабливаясь к условиям общения, пользоваться интонационными возможностями в собственной устной речи, сохраняя ее гармоническую организованность
Движение тона (восходящий, нисходящий, ровный)	Умение определять мелодическую структуру высказывания и замечать дополнительные оттенки эмоций. Умение гармонично реализовывать в собственной речи мелодический контур в соответствии с коммуникативным типом предложения и экспрессивными намерениями
Тон (спокойный, взволнованный, равнодушный, заинтересованный, неуверенный и т.п.)	Умение выражать тоном необходимые чувства, настроения и отношения (выражать вопрос, утверждение, незаконченность и др.)
Динамический диапазон	Умение определять силу голоса в соответствии с условиями общения; пользоваться динамической акцентуацией, как средством выделения главного в сообщении
Логическое ударение (усиление или ослабление голоса, произнесение слова по слогам, удлинение ударного гласного)	Умение распознавать выделенные в тексте мелодическими, динамическими, агогическими маркерами сегменты и ритмические группы. Умение пользоваться акцентуацией мелодической, динамической и темпоральной в составе общей интонационной структуры
Паузы (реальные или нереальные, сознательные или несознательные)	Умение определять уместность и характер пауз, пользоваться различными видами паузирования, сохраняя интонационную целостность предложения
Темп (быстрый, слишком быстрый, медленный, слишком медленный, нормальный)	Умение определять темповую структуру предложения, изменения темпа в соответствии с условиями общения; ускорять или замедлять (варьировать) временные характеристики собственной речи для придания ей смысловой или эмоциональной значимости
Ритм (равномерно стереотипный, неравномерно чередующийся, резко переменный, толчкообразный)	Умение узнавать естественное протекание ритма, гармонично регулировать ритмику, сохраняя конструктивно-эстетическую и содержательно-эстетическую организацию собственной речи

Таким образом, логикой языка как системы предусматривается поуровневое обучение: от интонирования фонетического слова к интонированию синтагмы и предложения. На каждом из трех уров-

ней обучение необходимо вести в последовательности от узнавания (как первого этапа в освоении материала) к пониманию – сознательному анализу воспринимаемого текста с точки зрения ритмоинтонационных норм русской речи, (затем переходить ко второму этапу – этапу усвоения), далее, на третьем этапе, к упражнениям на сознательное и самостоятельное воспроизведение и оформление высказывания.

На начальном этапе такое оформление высказывания осуществляется по аналогии, затем – по аналогии с элементами интонационных модификаций и самостоятельное составление высказывания в соответствии с задачами сообщения и коммуникативной ситуацией. Начинается работа по изучению интонации с предъявления образца интонационной модели (для ее узнавания, осмысленного восприятия) и завершается реализацией интонационной модели самими обучающимися в контексте той или иной интонационной единицы (фонетическое слово, синтагма, предложение) и в связном тексте.

Упражнения на узнавание предполагают соотнесение воспринимаемого звучания с образцом – эталоном, имеющим нормативное звуковое оформление. Сюда входят задания типа понаблюдать, найти, определить, установить, перечислить. Упражнения на осмысление (понимание) предполагают анализ, систематизацию, классификацию и истолкование воспринятого посредством объяснения предлагаемого образца, сопоставление различных образцов, различные преобразования. Эффективной работе способствует применение приборов биологической обратной связи, позволяющих визуально осуществить контроль за воспроизведением основных интонационных структур [1, 11, 21].

В начале этой работы используют слова, которые позволяют вызвать наиболее яркие образные представления, над каждым словом работают в контексте. Для этого подбирают двусоставные предложения, затем постепенно высказывания усложняют. При этом описанным выше способе, работают с каждым словом предложения отдельно, проводя его интонационный анализ (обращают внимание на то, что у каждого слова свой мелодический рисунок, ритм). Затем синтезируют полученное интонационное единство, стараясь сохранить своеобразие звучания каждого слова. Обращают внимание на

то, что каждое слово многократно меняет свой ритм и мелодику в зависимости от контекста.

Предусматриваются упражнения, ориентированные на формирование речевых навыков в процессе речевой деятельности и творческие упражнения, ориентированные на формирование речевых умений. В состав упражнений на порождение речи включаются: пересказ текста (осмысленная имитация), распространение данного речевого фрагмента, самостоятельное, творческое (частичное или полное) произнесение (прочтение) высказывания или текста, неподготовленного диалога и монолога.

Развитие просодии у лиц с заиканием осуществляется на логопедических занятиях и средствами логопедической ритмики. Развитие темпо-ритмических модуляций проводят, сочетая движение и речь. Это обусловлено тем, что речь имеет совместные с музыкой элементы: мелодику, темп, ритм, акцент (в речи – логические ударения), паузирование. Это позволяет заикающимся сознательно управлять темпом и ритмом речи в зависимости от ситуации, оптимизирует динамическую гармонию речи, расширяет ее вариативность.

Указанные приемы целесообразно включать в комплекс реабилитационных мероприятий, состоящий из следующих разделов: постановка дыхания, развитие артикуляционно-резонаторной системы, формирование навыка правильного голосообразования, темпа и ритма речи, навыка самоконтроля за речью. При такой организации коррекционной программы комплексной реабилитации заикающихся достигается оптимальное как по содержанию, так и по форме сопряжение предметно-практической и коммуникативной деятельности. Это способствует динамике, прежде всего, в области временной организации речи, что отражается и на поведенческом уровне (уменьшается логофобия, увеличивается общая и вербальная активность заикающегося) и в сфере межличностных отношений с окружающими.

Список литературы

1. Андропова Л.З. Коррекция интонационной стороны речи заикающихся // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 63–67.
2. Визель Т.Г. Значение функциональных взаимодействий для понимания мозговых механизмов речевых нарушений у детей // Журнал эволюц. биохим. и физиол. – 2004. – Т. 40. – № 5. – С. 407–410.
3. Глозман Ж.М., Вартанов А.В., Кисельников А.А., Карпова Н.Л. Нейрофизиологические механизмы готовности к речи в норме и патологии // Актуальные проблемы логопедической практики: метод. материалы науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н.Н. Трауготт / отв. ред. М.Г. Храковская. – СПб.: Акционер и К, 2004. – С. 206–213.
4. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности. – М.: Академия, 2002.
5. Ефимов О.Н., Цицерошин М.И. Особенности билатеральных отношений колебаний биопотенциалов коры больших полушарий мозга у детей с заиканием // Физиол. Человека. – 1988. – № 6. – С. 892–903.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
7. Зеeman М. (Zeeman) Расстройства речи в детском возрасте. – М.: Медгиз, 1962.
8. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. – М., 2002.
9. Когновицкая Т.С. Частота основного тона голоса у детей, страдающих заиканием // Вопр. патологии голоса и речи / Моск. НИИ уха, горла и носа; Ленингр. НИИ уха, горла, носа и речи. – М., 1983. – С. 48–52.
10. Коробков Г.А. Темп речи больных заиканием при чтении текстов вслух и про себя // Расстройства речи. Мультидисциплинарный подход к изучению, диагностике и коррекции: материалы конф. / СПб НИИ уха, горла, носа и речи. – 2000. – С. 35–43.
11. Крапухин А.В. Особенности подбора речевого материала для работы с заикающимися // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи: сб. науч. тр. – М.: МГПИ имени В. И. Ленина, 1982. – С. 124–133.
12. Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Зеленская Ю.Б. Информационные технологии в обучении произношению. – М.: Полиграф сервис, 2004.
13. Левина Р.Е. О генезисе заикания у детей в связи с развитием коммуникативной функции речи // Симпозиум по вопросам заикания у детей. – М., 1963. – С.37–41.
14. Левина Р.Е. Пути изучения и преодоления заикания у детей // Спец. школа. – 1966. – Вып. 4. – С.118–125.
15. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969.
16. Лопатина Л.В., Позднякова Л.А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учеб. пособие. – СПб.: СОЮЗ, 2006.
17. Лохов М.И., Фесенко Ю.А. Заикание и логоневроз. Диагностика и лечение (заикание как модель нарушений при пограничных психических расстройствах). – СПб.: Сотис, 2000.

18. Миссуловин Л.Я. Патоморфоз заикания. – СПб.: СОЮЗ, 2002.
19. Орлова О.С. Нарушения голоса: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008.
20. Поварова И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах. – 2-е изд. доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004.
21. Поварова И.А. Заикание: диагностика и коррекция темпоритмических нарушений устной речи: моногр. – СПб.: Речь, 2005.
22. Панасюк А.Ю. Влияние задержек акустического сигнала на мелодические характеристики и темп речи больных с заиканием // Современные проблемы физиологии и патологии голоса и речи: сб. науч. тр. / Моск. НИИ уха, горла и носа. – М., 1979. – Т. 22а. – С.83–87 // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 28–31.
23. Рахмилевич А.Г., Оганесян Е.В. Особенности интонационной стороны речи и функционального состояния мышц гортани при фонации у заикающихся // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 28–31.
24. Харченко Е.П., Клименко М.Н. Ранние этапы развития и нарушения языка // Дошкольная педагогика. – № 2 (35). – 2007.
25. Хватцев М.Е. Логопедия / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – Кн. 2. – М.: ВЛАДОС, 2009. – С. 3–114.
26. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации. – М.:Флинта; Наука, 1999.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

УДК 371.212:316.624

ББК 74.200.44

В. Д. Гатальский

Девиантное поведение учащихся учреждений среднего профессионального образования как социально-педагогическая проблема: стратегии профилактики и коррекции

Девиантное поведение как социально-педагогическая проблема. «Зоны риска» и факторы аддиктивного и зависимого поведения. Условия профилактики молодежной девиации. Культурно-образовательная среда социализации и самореализации личности. Корректировка ценностно-нормативной модели личности. Коррекция и компенсация психологических качеств, способствующих девиации.

Deviant behavior as socio-pedagogical problem. The "risk factors" and addictive and dependent behavior. Conditions preventing youth deviation. Cultural-educational environment socialization and self-realization. The adjustment value normative model of personality. Correction and compensation psychological qualities that deviation.

Ключевые слова: девиантное поведение; аддиктивная активность; молодежная субкультура; социализация; воспитание; профилактика; компенсация.

Key words: deviant behavior; addiktivnaâ activity; youth subculture; socialization; education; prevention; compensation.

Важным направлением социально-педагогической работы в образовательном учреждении является профилактика девиаций, которая строится на выявлении совокупности всех причин, побудительных мотивов, обстоятельств и факторов, составляющих явные или скрытые механизмы поведения личности, не соответствующего принятым в обществе нормам или правилам.

Девиантное поведение – разновидность ненормативного поведения индивидов или социальных групп, характеризуемого отклоняющимися от общепринятых или подразумеваемых норм действиями, вызывающими ответные реакции со стороны группы, организации или общества в виде неодобрения и социальных санк-

ций. Поведение приобретает характер девиации только в соотношении с нормами общества, при наличии реакции со стороны группы или организации. Следовательно, точкой отсчета в процессе определения форм девиации являются нормы, выработанные культурой – запреты и предписания, исполнение которых необходимо для совместного существования и выживания человека и социума. Культурная норма возникает как ответ на проблемы жизнедеятельности социума. Она выражает представление о должном, желательном, выступает в качестве стандарта социально-культурной деятельности, регулирующего поведение людей, исполнение которого выступает фактором их принадлежности к конкретным социальным и культурным группам. Многообразие социальной реальности, социальных потребностей порождает и многообразие норм, которые отличаются друг от друга по уровню обязательности выполнения, по степени свободы их выбора в неопределенных ситуациях. При этом социальные нормы носят запретный характер, контролируются обществом, которое за их нарушение предусматривает определенные санкции. Этические нормы более индивидуальны, предполагают внутренний выбор личности, регулируются совестью, контролируются религиозным сознанием. Нравственные нормы формирует семья, образовательные институты, они корректируются под влиянием субкультурных сообществ, личного опыта жизнедеятельности. Категоричность нормы обусловлена различными контекстами – историческим, конфессиональным, этническим, возрастным, бытовым, профессиональным.

Девиация как разновидность ненормативной активности личности и атрибут зависимого поведения выполняет компенсаторные, защитные и адаптивные функции. «Девиации (флуктуации в неживой природе, мутации – в живой) являются всеобщей формой, механизмом, способом изменчивости, а, следовательно, и жизнедеятельности, развития каждой системы» [1, с. 24]. Девиантное поведение является аддиктивной формой активности (от лат. *addictus* – зависимый, пристрастившийся к чему-либо, полностью преданный, поработанный, лишенный) и охватывает различные формы зависимого поведения как химического, так и нехимического характера [2]. В основе всех видов и форм девиантного поведения как аддиктивной активности лежит глубинный психологический механизм идентификации личности с значимыми элементами соци-

ально-культурной среды (кумиром, референтной группой и т. д.). Дефицит позитивной идентичности рождает синдром зависимости, которая выступает псевдокомпенсаторным механизмом обретения личностного Я. Ведущая мотивационная предпосылка формирования зависимого поведения связана с опытом переживания вседозволенности, «избыточности» возможностей удовлетворения потребностей в ситуации отсутствия помех и препятствий. В широком смысле девиант – любой человек, демонстрирующий ненормативную активность. Разновидностью девиантной активности является асоциальное поведение, для которого характерно частое попадание его носителя в зону конфликтов с окружающими. Действия, которые совершает индивид, либо для него самого неожиданны, либо эти действия рассматриваются индивидом как норма (при нарушении функции социализации в семье). К такому поведению следует отнести и потребление психоактивных веществ (алкоголя, табака, разного вида наркотиков и т. п.), а также действия сопровождающие либо тесно связанные с таким потреблением. В психолого-педагогическом контексте под девиантным поведением следует понимать все формы активности личности, не соответствующие социально-культурным нормам общества и вызывающие ответные реакции в виде неодобрения или социальных санкций.

В социологических концепциях (в частности, в теории аномии Р. Мертон) причиной девиации считается разрыв между культурными целями общества и социально одобряемыми (легальными или институциональными) средствами их достижения (см. тр. Г. И. Григорьева, 2008; В. И. Евдокимова, В. В. Зайцева, 2007; Б. Д. Карварского, 2000, 2006). Типология поведения личностей в зависимости от их отношения к целям и средствам включает пять классов. *Конформист* принимает как культурные цели, так и институциональные средства, одобряемые в обществе, и является лояльным членом общества. *Новатор* пытается достигнуть культурных целей неинституциональными средствами (включая незаконные и криминальные). *Ритуалист* принимает институциональные средства, которые абсолютизирует, но цели, к которым он должен стремиться с помощью этих средств, игнорирует или забывает. *Изолированный тип* отходит как от культурных, традиционных целей, так и от институциональных средств, необходимых для их достижения. *Мятежник* пребывает в нерешительности относитель-

но как средств, так и культурных целей. Бунт такого типа проявляется в виде отчуждения от господствующих целей и стандартов и формирование новых целей и средств. Он отступает от существующих целей и средств, желая создать новую систему норм и ценностей и новые средства для их достижения [4, с.122–123]. При этом люди никогда не могут быть полностью конформными к нормативной культуре или быть полными новаторами – конформизм и девиация – это как «две чаши одних и тех же весов» (Н. Смелзер). В каждой личности присутствуют в той или иной степени все перечисленные типы, однако в поведении обнаруживается доминирование одного из них. Следовательно, девиация не является продуктом абсолютно негативным, отрицанием общепринятых стандартов.

Согласно культурологическим объяснениям, девиации имеют место, когда индивид идентифицирует себя с субкультурой, нормы которой противоречат нормам доминирующей культуры. В значительной степени фактором расширения социальной базы носителей девиантного поведения является «негативная социализация» – определенная часть людей усваивает ценности «девиантной» субкультуры, попадая в соответствующую среду.

Среди психологических концепций формирования наркотической зависимости можно отметить концепцию локуса контроля, сформировавшуюся в рамках когнитивного подхода. Так, по мнению Дж. Роттера, одни люди приписывают свой образ действий внутренним причинам, другие объясняют его внешними обстоятельствами. Зависимые относятся ко второй группе – они убеждены в том, что в их ненормативном поведении виноваты другие. Поэтому одной из причин их неспособности отказаться от наркотиков или игровой зависимости является отсутствие внутреннего контроля. Данный подход помогает в определенной степени раскрыть сложность взаимодействий между человеком и возникающими ситуациями. Психоаналитический подход объясняет возникновение зависимости дефектом в психосексуальном созревании, ведущим к оральной неудовлетворенности, что приводит к оральной фиксации. Другим объяснением зависимого поведения в рамках психоаналитического подхода является фиксация на анальной либо на анальной и оральной стадиях развития одновременно. Следовательно, зависимость рассматривается как регрессия.

Стремительное распространение девиантных форм поведения обусловлено одновременным существованием нескольких групп факторов, среди которых системный кризис общества, снижение жизненного уровня населения, особенности юношеского возраста и т. д. Каждый из этих факторов, взятый в отдельности, не является однозначно провоцирующим спектр зависимого поведения и не может рассматриваться в качестве непосредственной причины наркотизации, игромании или алкоголизма, но эти факторы в совокупности создают общую негативную ситуацию, в которой проходит детство и юношество в современной России, их одновременное воздействие порождает благоприятные условия для расширения форм отклоняющегося поведения.

Профилактика в широком смысле слова трактуется как «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния порядка» [5, с.26], «система государственных и общественных социальных, гигиенических и медицинских мероприятий, направленных на повышение уровня здоровья населения и предупреждение заболеваний» [6, с. 31]. Профилактика девиантного поведения является обязанностью, составляющей повседневную работу всех социальных организаций и учреждений, в том числе и образовательных.

В последние два десятилетия пространство девиации существенно расширилось. К очевидным химическим зависимостям сегодня прибавился постоянно увеличивающийся список социокультурных девиаций и зависимостей, таких как игромания, шопинг, интернет-зависимость и др. Сегодня в сферу подростковой девиации втягивается все большее количество молодых людей, целенаправленно объединяющихся для совершения преступлений, криминальная активность малолетних правонарушителей сопоставима с преступностью взрослых. Особую тревогу вызывает рост зависимых форм и способов самовыражения и образа жизни молодежи, разрушительно воздействующих на здоровье и психику молодого человека (алкоголизм, наркомания, игровая зависимость, агрессивное поведение и т. д.). Общественная значимость данной проблемы определяется теми долгосрочными социальными и личностными последствиями, которые выводят из общественного бытия наиболее дееспособную часть населения, препятствуют процессу интеграции молодого человека в общество, неизбежно со-

проводятся биологической, генетической и социальной деградацией личности.

Особенно неблагоприятная ситуация складывается в системе среднего профессионального образования. В частности, исследования фиксируют среди учащихся профессиональных училищ и средних специальных учебных заведений максимально высокую группу риска (около 20% от общего их числа, в то время как в школе среди старшеклассников группа риска составляет 5–6 %). При этом проблема использования превентивных педагогических программ в сфере образования остается одной из самых сложных в методологическом и технологическом смысле, и не только в России, но и в западных странах.

Стремительное распространение зависимых форм поведения обусловлено воздействием нескольких факторов. В психолого-педагогической плоскости важнейшим фактором является качество среды – образовательной, семейной, субкультурной и т. д. Культурно-образовательная среда выступает для учащегося важнейшим пространством социализации и самореализации личности. Значимость средового подхода в педагогике профилактики зависимого поведения определяется также характером экспансии ненормативного поведения. В частности, зависимость можно рассматривать как «социальную инфекцию», распространение которой происходит внутри социальных групп. По мнению психологов, изучавших взаимосвязь патопсихологии и криминальных отклонений в поведении человека, нравственное и психическое здоровье населения относится к наиболее важным субъективным факторам, влияющим на совершение преступления. Нарушения психики человека могут вызвать и такие социальные отклонения, как уход в себя (аутизация) или из общества, от людей («биологический» – самоубийство, «социальный» – систематическое бродяжничество), либо активную защиту в виде агрессии. Существенным фактором девиантного поведения являются актуальные личностные проблемы, не решаемые в основных сферах жизнедеятельности. Фрустрированная личность начинает реагировать на окружающий мир враждебно, замыкается в себе, что ведет к психической деградации. Для таких людей ролевая игра или наркотик становятся средством, освобождающим от фрустрации путем достижения эйфории или переживания желаемых ситуаций в виртуальном мире игры. Следует учитывать также, что

одним из условий воспроизводства психической зависимости выступает наличие глубинного конфликта на интраиндивидуальном уровне между различными аспектами личности.

В создавшейся ситуации наиболее актуальными и социально значимыми задачами является профилактика девиации в рамках образовательных учреждений, где учащиеся находятся в зоне потенциального влияния педагогического коллектива. В педагогическом плане под профилактикой подразумевается научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение ненормативного поведения, сохранение, поддержание и защиту качественного уровня жизни и здоровья людей, содействие в раскрытии внутреннего потенциала личности. Особую роль здесь могут сыграть социально и личностно-ориентированные технологии, способные в совокупности минимизировать воздействие деструктивных факторов и создать благоприятные условия для социализации и самореализации личности. Для выработки педагогически эффективных мер воздействия на учащуюся молодежь необходимо: комплексное изучение сущности, специфики и областей проявления девиантного поведения современной молодежи в условиях перехода российского общества к рыночным отношениям; исследование особенностей подростковой девиации, обусловленных воспитанием в семье, личностными характеристиками, социально-психологическими условиями социализации в неформальной группе; разработка методологии профилактической деятельности; адаптация сложившихся в других областях практики эффективных социальных технологий влияния на сознание и поведение личности. Профилактическая работа в образовательном учреждении может быть эффективной при условии взаимодополнения огромного потенциала педагогического наследия и эффективных социальных технологий, сформировавшихся вне педагогического знания.

Таким образом, объективными факторами актуальности проблемы разработки методологии и технологической базы профилактики девиантного поведения учащейся молодежи являются: рост количества и расширение спектра деструктивных и зависимых форм девиантного поведения, омоложение и феминизация социальной базы девиации; утрата мировоззренческой целостности педагогики и сужение спектра эффективных практик воздействия на сознание и

поведение личности; слабая включенность результатов современного гуманитарного знания в современный методологический и технологический арсенал педагогики; неразработанность методологических и технологических основ профилактики девиации в рамках педагогического знания; отсутствие в современном педагогическом знании эффективных социально-культурных технологий профилактики и коррекции отклоняющегося поведения, адаптированных к специфике образовательных учреждений и соответствующих масштабу и глубине проблемы.

В качестве самостоятельного объекта педагогических исследования выступают подростковые формы отклоняющегося поведения, которые являются результатом неблагоприятного психосоциального развития и нарушений процесса социализации, что выражается в различных видах подростковой дезадаптации уже в достаточно раннем возрасте. Подростковая дезадаптация проявляется в затруднениях в усвоении социальных ролей, учебных программ, норм и требований социальных институтов (семьи, школы и т. д.), выполняющих функции институтов социализации. В зависимости от природы и характера дезадаптации выделяют патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию, которые могут быть представлены как отдельно, так в сложном сочетании. Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями подростка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующих индивидуального педагогического подхода, а в отдельных случаях – специальных коррекционных психологических программ.

Педагогическая профилактика зависимого поведения в образовательном учреждении есть специфическая социокультурная и социально-психологическая практика помощи личности учащегося в критических жизненных ситуациях, деятельность педагогов по минимизации деструктивных факторов внешней среды. Ее особенности состоят в том, что она рассматривает личность с зависимым поведением как носителя целостного жизненного мира, в структуру которого встроен определенный симптом «критических ситуаций»; выстраивает диалог на основе понимания и сопереживания проблемам и ожиданиям субъекта и постоянной рефлексии совместного опыта взаимодействия; исповедует сопереживающую (деятельно-

участную) позицию педагога, его деятельную включенность в судьбу учащегося.

Результаты многолетнего педагогического эксперимента, проведенного на базе Российского колледжа традиционной культуры, позволили сформулировать условия и мероприятия, способные минимизировать факторы девиантного поведения и обеспечить позитивное становление личности учащихся. В качестве приоритетных направлений (и соответствующих задач) педагогики профилактики девиантного поведения в образовательном учреждении следует рассматривать:

- повышение референтного статуса образа жизни молодых людей, исключая курение, потребление алкоголя и наркотиков. Для этого необходимо позиционировать высокое качество и привлекательный стиль жизни без наркотиков, игровой зависимости, проституции и других девиаций. В нем должны доминировать духовность, здоровье и любовь;

- формирование культуры духовной безопасности, способности противостоять разрушительным жизненным соблазнам. Большинство молодых людей сознательно отвергает употребление наркотиков. Их разумное решение основано на свободе выбора. В идеале каждый молодой человек должен сделать свой выбор. Криминализации мира и экспансии наркоиндустрии можно противопоставить только сознание, добрую волю и свободный выбор личности, сформировавшейся духовно;

- позиционирование элементов зависимого поведения как атрибута социально и духовно неполноценной личности, не имеющей возможностей на осмысленное существование;

- формирование в образовательном учреждении общественного мнения нетерпимости любых девиаций, осуждения пьянства, потребления наркотиков, курения;

- создание предельно отрицательного образа наркоторговца и наркодельца, окружив его ненавистью и презрением (с помощью СМИ, используя возможности художественных произведений, и прежде всего фильмов, в рамках пропагандистских мероприятий на площадках образовательных учреждений и т. д.);

- квалифицированная пропаганда здорового образа жизни и активное противостояние растлевающему влиянию телевидения и других средств массовой культуры;

– обеспечение максимального включения учащейся молодежи в работу самодеятельных объединений и клубов по интересам, участие в коллективных формах деятельности образовательного учреждения. Создание в сфере досуга пространства свободного выбора и эксперимента. В любительском объединении учащийся может экспериментировать, реализовывать различные стили поведения, искать собственное амплуа, приобретая тем самым социальный опыт и не испытывая при этом репрессию обратной связи в виде негативной оценки своего поведения;

– организация системы первичной профилактики наркологической зависимости, включая психолого-педагогическую диагностику, профилактические программы информационно-просветительского характера с участием специалистов-наркологов, психологов, педагогов, работников культуры, средств массовой информации и общественных организаций;

– концентрация педагогических усилий на младших курсах как наиболее опасной возрастной группы с точки зрения вовлечения в наркоманию;

– своевременная и грамотная психологическая помощь учащимся в решении личностных проблем. Усилия педагога в ситуации переживания учащимся значимых личностных проблем должны быть направлены не столько на проработку критической ситуации, в которой оказался учащийся, сколько на помощь ему осуществить переход в новое измерение его жизненного мира, помочь поменять психологический статус критической ситуации, снизить ее остроту, подключив к работе переживания дополнительные личностные ресурсы;

– работа с внешними средами по обеспечению безопасности учащихся от внешних угроз (правовая защита законных прав и интересов, оказание экстренной помощи, противодействие разрушению физического, психического, нравственного здоровья в агрессивных социальных средах и т. д.);

– педагогически грамотная и психологически оснащенная индивидуальная работа по диагностике различных форм зависимого поведения и помощь учащемуся в осознании меры девиации. Проблема здесь заключается в том, что значительная часть учащихся группы риска не считает себя трудными, т. е. не осознает (по ряду причин) собственные недостатки и не видит элементов девиа-

ции в своем поведении. Поэтому одна из первых задач технологии – демонстрация учащемуся его недостатков, отклонений от нормы. Указанный способ работы открывает для учащегося поле деятельности, предоставляя ему при этом возможность выбора новых образцов, демонстрируя преимущества социально-нормативного образа жизни;

– введение процедуры недобровольного наркологического освидетельствования учащихся (наряду с принципами добровольности и конфиденциальности) с использованием современных технологий наркологического мониторинга с целью создания адекватной системы социально-педагогических и профилактических программ;

– целенаправленная работа с учащимися по гармонизации индивидуального и социального в мотивации и деятельности учащихся – за счет минимизации вектора индивидуальности (доминирование которого связано с определенными гедонистическими формами зависимого поведения) и наращивания психологического и коммуникативного опыта «социальной ответственности». Дело в том, что росту девиантных форм поведения в социально-культурной плоскости способствует изменение в обществе ценностей по оси «индивидуализм-коллективизм» в сторону большего индивидуализма. Следовательно, усиление социальной направленности личности учащихся можно рассматривать в качестве аксиологического ресурса профилактики девиации. Включение человека в социальное проектирование и активизация конструктивных социальных коммуникаций существенно расширяет личностные потенциалы, сокращая «зону риска» для появления девиантного поведения.

Таким образом, профилактика девиантной активности и сокращение «зоны риска» возникновения зависимого поведения предполагает целенаправленные усилия педагогического коллектива, направленные на корректировку ценностно-нормативной модели личности путем формирования социальной направленности и конструктивных социальных коммуникаций, духовно-нравственного развития учащихся; защиту от влияния внешних провоцирующих факторов; компенсацию психологических качеств, способствующих формированию ненормативной активности; оптимизацию культурно-образовательной среды, которая для учащегося является основной

сферой жизнедеятельности (создание благоприятного социально-психологического климата, повышение референтного статуса образа жизни молодых людей, исповедующих нормативные и лично-лично созидательные способы самореализации); оснащение личности способами и приемами сохранения социально-нормативных параметров стиля жизни и техникой «духовной безопасности» в условиях провоцирующей среды и в ситуации воздействия неблагоприятных факторов социальной и психологической природы.

Список литературы

1. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория // соц. исследования. – 1999. – № 4. – С.24.
2. Нагаев В.В., Толстов В.Г., Толстов В.В. Основные направления социально-психологической, психотерапевтической и правовой реабилитации подростков-девиантов // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 2001. – № 3. – С. 31.
3. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого, И. Б. Орешниковой. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2000.
4. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994. – С.208.
5. Толковый словарь / под ред. С.И. Ожегова. – М., Просвещение, 1998. – С. 26.
6. Фролов С.С. Социология. – М.: Логос, 1996. – С. 122–123.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.018.1

ББК 74.90

Н. Л. Климон

Влияние семьи на формирование социально-бытовых навыков у дошкольников

В статье рассматривается значение семьи в процессе формирования социально-бытовых навыков у дошкольников. Представлен их перечень, диагностический инструментарий для исследования уровня развития указанного параметра в зависимости от возраста. Описаны результаты исследования социально-бытовых навыков у детей, посещающих массовые группы детского сада.

In this article is considered the value of family during creation of social skills for preschool age children. Their enumeration, diagnostic toolkit for research of a level of development of the indicated factor represented depending on age. The outcomes of social skills research for children, visiting mass groups of a children's garden are circumscribed.

Ключевые слова: Семья – Родители – Дошкольный возраст – Социально-бытовые навыки – Перечень навыков – Уровень развития навыка – Программы развития и воспитания детей в детском саду.

Key words: Family – Parents – Preschool age – Social skills – Enumeration of skills – Level of development of skill - Development program and education of children in a children's garden.

В современном обществе отмечается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов. Происходит это по многим причинам, среди которых необходимо отметить: ухудшение демографической ситуации в стране, усложнение образовательных задач, приоритетность семьи как ближайшего социального окружения в развитии, воспитании и социализации детей.

Семья как институт воспитания важен тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, именно в ней он растёт, развивается, постигает жизненный опыт, готовится к вступлению во взрослую жизнь. Семья – одна из важнейших ценно-

стей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Она возникла значительно раньше классов, наций и государств, в недрах первобытнообщинной формации. Роль семьи связана с производством и воспроизводством населения, воспитанием детей, а также передачей им трудовых навыков, традиций, формированием индивидуального и социального сознания.

Существуют различные функции семьи. В рассматриваемом нами аспекте интересны воспитательная и хозяйственно-бытовая.

Воспитательная. Семья – первая и наиболее естественная форма человеческих отношений в обществе. Она является главной и незаменимой средой, наиважнейшим аспектом человеческой жизни. В семье ребенок совершает свои первые шаги на пути нравственного, эстетического, духовного освоения мира. В семье происходит не только воспитание, но и самовоспитание ее членов. Семейный коллектив оказывает систематическое воспитательное воздействие на каждого члена семьи, в течение всей жизни.

Хозяйственно-бытовая. В семье ребенок получает первые трудовые навыки: овладевает навыками самообслуживания, оказывает посильную помощь взрослым в ведении домашнего хозяйства [5, с 38–40].

Изначально в семье закладываются духовно-нравственные основы человека, формируются нормы поведения, раскрываются его индивидуальные особенности.

Дошкольный возраст – это один из главных периодов физического, психического и социального роста в жизни ребенка, формирование которого как личности происходит под воздействием окружающего его мира, в котором главную роль играет семья. Опыт дошкольника, приобретенный в своей семье, является единственным критерием его отношения к социальной среде.

Далеко не последнюю роль в структуре социальной адаптации дошкольников играет умение оперировать всем спектром социально-бытовых навыков, необходимых в самообслуживании и повседневной деятельности.

Развитием у ребенка потребности в чистоте и опрятности, умении выполнять элементарные требования гигиены, культурно вести себя во время еды, соблюдать порядок в одежде, в своем детском уголке и другими подобными вопросами изначально занимается семья.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также формирования умений выполнять действия по подражанию и по словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

Формирование этих навыков способствует процессу социализации ребенка, то есть вхождению его в общество, в котором он будет достаточно самостоятелен, где будет чувствовать себя полноценным его членом. Овладение разнообразными навыками и умениями, необходимыми в повседневной жизни (в самообслуживании, хозяйственно-бытовой сфере и в других видах деятельности), их совершенствование состоит не только в том, что ребенок начинает обходиться без помощи взрослого. У него развиваются самостоятельность, умение преодолевать трудности, способность к волевым усилиям.

Особенности развития бытовой деятельности в дошкольном возрасте заключаются в следующем:

- формируется осознание необходимости выполнять бытовые навыки, исходя из их личной и общественной значимости;
- происходит осознание нравственных норм, определяющих поведение в бытовой деятельности;
- формируются и усложняются культурно-гигиенические навыки, ребенок начинает соблюдать их по собственной инициативе;
- складываются первые бытовые привычки.

Концепция дошкольного воспитания указывает, что семья дает ребенку главное – то, что не может дать никакой другой социальной институт, – личностную связь и исходное единство с родными.

Изначально в семье дошкольник, наблюдая за поведением взрослых в повседневной жизни, овладевает социально-бытовыми навыками. Например, помогая родителям в домашних делах, подражая им и действуя путем проб и ошибок, пытается проявить свою самостоятельность, старается сделать все сам. Самостоятельность, в свою очередь, нередко улучшает общую организацию поведения. Именно родители дают образец действия, одобряют правильный результат и указывают на ошибки, одновременно обучая ребенка контролировать и оценивать свои действия, сверять их с образцом.

Формирование социально-бытовых навыков необходимо начинать с самого раннего возраста.

С момента рождения ребенка родители заботятся о чистоте его тела, одежды, постели, посуды (всего того, с чем он соприкасается). По мере того как малыш подрастает, расширяется круг его обязанностей, однако только правильного ухода за ним становится недостаточно.

Необходимо добиваться, чтобы ребенок постепенно сам овладевал элементарными социально-бытовыми навыками. Вначале это делается с помощью взрослых, а затем все более самостоятельно. Ежедневно упражняясь, ребенок с каждым разом выполняет эти навыки все увереннее и правильнее [2, с. 34].

При обычном варианте развития ребенок после года уже может осуществить отдельные действия, направленные на себя: надеть и снять шапку, снять носки, варежки, может сам есть ложкой и пить из чашки.

Ребенок старшего дошкольного возраста способен к элементарному самообслуживанию и выполнению простейших обязанностей по дому и в детском саду.

Многие социально-бытовые навыки, усваиваемые в дошкольном возрасте, постепенно превращаются в привычки. Сначала, например, ребёнок учится мыть руки, в частности мыть их и перед едой, постепенно же это входит в привычку: он начинает испытывать потребность в выполнении этого действия каждый раз, когда надо садиться за стол для еды.

Развивая социально-бытовые навыки, родители пользуются словом, воздействием на ребенка личным примером, поощрениями, разъяснениями, советами. Вместе с этим необходимо грамотно сочетать словесные указания с правильной организацией окружающей среды. Создавать ребенку дома такие условия, которые способствовали бы формированию необходимых навыков. При этом необходимо учитывать возрастные особенности. Нельзя требовать от ребенка того, что ему не по силам, но вместе с этим необходимо давать ему возможность выполнять то, что ему доступно.

Проведя анализ программ развития и воспитания детей в детских садах «Кроха», «Детство», «Развитие и воспитание в детском саду» [1, с. 15–18; 3, с. 24–27; 4, с. 39–42], рекомендованных Министерством образования и науки РФ, необходимо отметить, что од-

ной из главных задач перечисленных программ является охрана и укрепление здоровья детей, формирование двигательной и гигиенической культуры.

Признавая достоинства программ, необходимо отметить, что в содержании уделено большое внимание каждому возрастному этапу дошкольного детства, в конце которого, выделены уровни освоения программы в зависимости от возраста, приводятся показатели развития детей в каждой возрастной группе, выделены приоритетные задачи развития, решаемые в процессе ведущей деятельности.

К сожалению, недостаточно четко в используемых программах разведены понятия «гигиенические навыки», «навыки самообслуживания», которые смешиваются с трудовыми навыками и хозяйственно-бытовым трудом.

Оценка уровня развития социально-бытовых навыков несколько субъективна. В связи с этим, на основе анализа вышеуказанных программ нами был разработан перечень основных социально-бытовых навыков, которые должны быть сформированы у дошкольников от трех до шести лет и объективный способ их оценки (табл. 1).

Для оценки навыков нами разработана четырехбалльная шкала:

0 баллов – навык не выполняется;

1 балл – выполнение навыка значительно затруднено, замедленно;

2 балла – навык выполняется с небольшими затруднениями;

3 балла – навык выполняется без затруднений;

С целью изучения уровня сформированности социально-бытовых навыков у детей, посещающих массовые группы детского сада, проведено исследование на базе дошкольного образовательного учреждения (комбинированного типа) № 5 Выборгского района Санкт-Петербурга.

Количество испытуемых, посещающих детский сад, составило 148 детей в возрасте от 3 до 7 лет. Все дети – жители Санкт-Петербурга. Количество детей, принимавших участие в исследовании в зависимости возраста и пола представлено в табл. 2.

Таблица 1

Перечень социально-бытовых навыков,
формируемых у дошкольников разных возрастных групп
в соответствии с программами дошкольного воспитания

Возраст	Социально-бытовые навыки
3 года	Самостоятельно умывается, моет руки
	Чистит зубы
	Пользуется расческой
	Пользуется носовым платком
	Самостоятельно ест, правильно держит ложку, умеет пользоваться вилкой
	Умеет наливать в чашку и тарелку молоко, воду
	Самостоятельно одевается и раздевается
	Умеет застегивать и расстегивать пуговицы, кнопки
	Умеет застегивать и расстегивать молнию
	С помощью взрослого завязывает и развязывает шнурки
	Свободно поворачивает дверную ручку
	Открывает и закрывает кран с водой
	Убирает с помощью взрослого игрушки
4 года	Самостоятельно ест
	Правильно пользуется столовыми приборами (вилкой, ложкой, ножом)
	Самостоятельно пользуется салфеткой
	Самостоятельно вставляет и завязывает шнурки
	Сервирует стол, убирает и моет посуду после еды
	Вытирает пыль, подметает пол, убирает игрушки
	С помощью взрослого убирает постель после сна
5 лет	Практически все делает самостоятельно
	Осваивает приемы чистки обуви
	Осваивает приемы элементарной первой помощи при травмах (смазывает йодом, перебинтовывает палец)
	Самостоятельно убирает постель после сна
6 лет	Умеет вдевать нитку в иголку
	Умеет пришивать пуговицы
	Умеет поливать цветы
	Умеет сеять мелкие и крупные семена
	Мальчики умеют пользоваться столярными инструментами (молотком, пилой, отверткой)
	Девочки стирают, гладят кукольное бельё
	Умеет мыть игрушки, выполнять их мелкий ремонт, а так же книг, одежды для кукол

Таблица 2

Распределение детей по возрасту и полу

Возраст	3 года		4 года		5 лет		6 лет		Всего	
	Абс, чел.	%								
Жен.	10	6,8	19	12,8	30	20,3	12	8,1	71	48,0
Муж.	14	9,4	27	18,2	22	14,9	14	9,5	77	52,0
Итого	24	16,2	46	31,0	52	35,2	26	17,6	148	100,0

Среди испытуемых: мальчиков – 77 человек (52,0%), девочек – 71 человек (48,0%).

Диагностика уровня развития социально-бытовых навыков у детей, посещающих массовые группы детского сада, проводилась в начале учебного года. Каждый навык оценивался индивидуально в разных возрастных группах. Все группы размещены в хорошо оборудованных игровых комнатах с различными игровыми зонами и дидактическим материалом, необходимым для проведения диагностики.

Уровень сформированности социально-бытовых навыков у детей по возрастным категориям представлен на рис. 1.

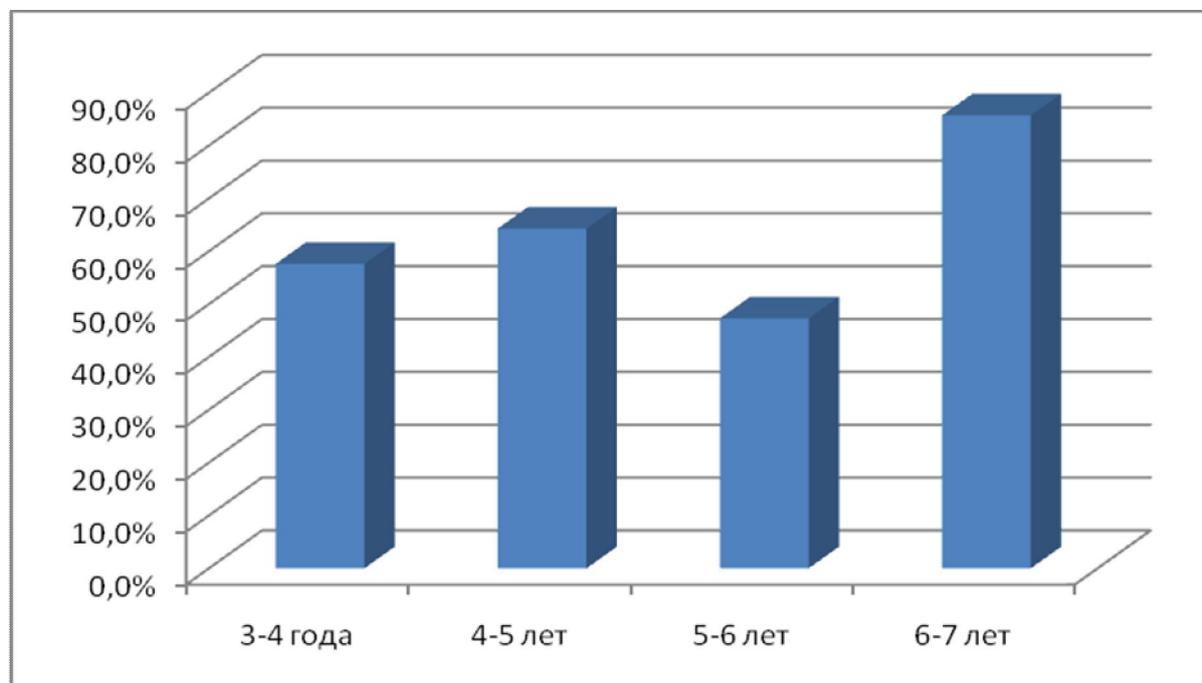


Рис. 1. Гистограмма уровня сформированности социально-бытовых навыков у детей, посещающих массовые группы детского сада по возрастным категориям

В результате анализа и статистической обработки полученных данных было выявлено следующее.

Статистический вес уровня социально-бытовых навыков в младшей возрастной группе (возраст детей 3 года) составил 57,6 %. Это свидетельствует о хорошем начальном уровне исследуемого параметра у детей, которые недавно начали посещать детский сад. Следовательно, именно родители сыграли значительную роль в этой подготовке. Среди обследуемых детей нет тех, кто не смог выполнить предложенные навыки. У 9 детей, что составило 38,5 %, отмечено значительное затруднение в выполнении навыков. С небольшими затруднениями смогли выполнить навыки 13 человек (54 %). И только 2 ребенка (8 %) смогли выполнить навыки без затруднений. Особые затруднения у детей данной группы вызвало выполнение следующих социально-бытовых навыков: завязывание и развязывание с помощью взрослого шнурков, застегивание и расстегивание пуговиц, молний, кнопок. Возможно, это связано с тем, что в настоящее время в одежде и обуви для застегивания используются так называемые «липучки». И одно из основных требований воспитателей для родителей детей, поступающих в детский сад, обувь без шнурков и одежда с минимальным количеством пуговиц и кнопок.

В средней группе (возраст детей 4 года) отмечено небольшое повышение уровня сформированности социально-бытовых навыков, что составило 64,3 %. Это можно объяснить тем, что в дошкольном образовательном учреждении в данной возрастной группе проводится регулярная работа по совершенствованию имеющихся и развитию новых социально-бытовых навыков, а так же продолжается их совершенствование в домашних условиях. Аналогично предыдущей группе в этой возрастной категории не зафиксированы дети, которые вообще не смогли выполнить навыки. Только у одного ребенка выполнение навыка значительно затруднено. У большинства детей (41 человек – 89 %) отмечено выполнение навыков с небольшими затруднениями. Выполнить все навыки без затруднений смогли только 4 человека (9 %).

Затруднения у детей средней группы также вызвало умение вставлять, завязывать и развязывать шнурки. Большинство детей не умеют убирать постель после сна с помощью взрослого. Возможно, это связано с тем, что родители выполняют этот навык дома

вместо ребенка и не предполагают того, что именно в этом возрасте необходимо его формировать.

В следующей возрастной группе (старшая группа – дети 5 лет) наблюдается тенденция к снижению показателей исследуемого параметра (47,3 %). Уровень сформированности социально-бытовых навыков данной группы существенно ниже показателей младшей группы. Возможно, это объясняется тем, что, во-первых, появляются новые виды социально-бытовых навыков, которые необходимо освоить на этой возрастной ступени. Во-вторых, родители передают свои полномочия в развитии вышеуказанных навыков воспитателям, считая при этом, что именно они в дальнейшем должны обеспечивать процесс обучения.

Анализируя результаты вышеуказанной группы, необходимо отметить, что среди детей нет тех, кто не смог бы выполнить предложенные навыки. У большинства из них (32 человек – 61,5 %) зафиксировано выполнение навыков со значительными затруднениями. С небольшими затруднениями навыки смогли выполнить 14 человек (27 %). По сравнению с другими группами увеличивается количество детей, которые смогли выполнить навыки без затруднений (6 человек – 11,5 %). В данной возрастной группе возникли сложности в выполнении навыков оказания элементарной первой помощи при травмах. На наш взгляд закладывание данного навыка должно происходить именно в семье, где ребенок проводит большую часть времени.

В подготовительной группе, где осуществляется совершенствование имеющихся социально-бытовых навыков, наблюдается тенденция повышения уровня сформированности социально-бытовых навыков (85,7 %). В этой группе также не зафиксированы дети, которые вообще не смогли выполнить навыки и дети, у которых выполнение навыков значительно затруднено. Существенно уменьшается количество детей, выполняющих навыки с небольшими затруднениями (10 человек – 38 %) и увеличивается количество тех, кто выполняет навыки без затруднений (16 человек – 62 %). Умение сеять семена и выполнять мелкий ремонт игрушек, одежды вызвали наибольшее затруднение у детей подготовительной группы. При этом большинство из них вообще не имело никакого представления о данных навыках.

К сожалению, анализ полученных данных свидетельствует о том, что на практике дети в дошкольном образовательном учреждении не в полном объеме овладевают социально-бытовым навыкам, представленными в программе. В большинстве случаев наблюдается низкая мотивация, как родителей, так и ребенка (родителям проще все делать самим, это займет меньше времени). Это в свою очередь приводит к опеке и помощи со стороны родителей, что значительно затрудняет дальнейшую социальную адаптацию ребенка.

Полученные результаты исследования послужили основанием для следующих выводов: у большинства детей вызывают трудности выполнение тех навыков, элементарные основы которых должны формироваться родителями. Воспитатель в детском саду должен только продолжать их развитие. К сожалению, современные программы развития и обучения детей в детском саду в большинстве своем нацелены на развитие в первую очередь познавательных способностей ребенка, что должно способствовать успешной подготовке к школе. Развитию социально-бытовых навыков в детском саду уделено меньше времени, в связи с чем возрастает роль семьи в их формировании.

В связи с этим родителям необходимо:

1. Стать для ребенка личным примером в реализации социально-бытовых навыков.
2. На начальном этапе развития любого навыка осуществлять регулярное повторение в одном и том же порядке одних и тех же действий, под постоянным наблюдением.
3. Подключать детей с самого раннего возраста к бытовой деятельности с помощью мелких поручений: мыть картошку, приготовить вещи для стирки, помогать сервировать стол и другое.
4. Поддерживать единство требований со стороны взрослых, окружающих ребенка.
5. Предоставлять ребенку возможность выполнять действия самостоятельно, даже если на это уходит много времени.
6. Строить взаимодействие на основе сотрудничества, взаимопонимания, взаимопомощи.
7. Поощрять ребенка за выполненный навык и стимулировать его к дальнейшим действиям.

8. Обращаться к воспитателю за необходимой информацией по вопросам формирования социально-бытовых навыков у детей разных возрастных групп.

В заключении следует отметить, что семья – это единственный воспитательный институт, нравственное воздействие которого человек испытывает на протяжении всей своей жизни. Поэтому именно родителям в первую очередь, необходимо уделять внимание ежедневной работе по развитию социально-бытовых навыков у дошкольников. В свою очередь, овладение их максимальным набором будет способствовать психомоторному развитию ребенка в соответствии с возрастом, его самостоятельности и приобретению уверенности в различных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В. Логинова, Т. Бабаева и др. – СПб.: Детство-Пресс, 2004.

2. Леви-Гориневская Е.Г. Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей / Е.Г. Леви-Гориневская // Библиотека молодой матери. –1954. – № 3. – С.33–43.

3. Кроха: Программа воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений / Г. Г. Григорьева, Д. В. Сергеева, Н. П. Кочетова и др. – М.: Просвещение, 2007.

4. Развитие и воспитание в детском саду / под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 2009.

5. Шилов И.Ю. Фамилистика (Психология и педагогика семьи). Практикум / И.Ю. Шилов. – СПб., Петрополис, 2000.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:81'243

ББК 74.582.681

С. Л. Волкова

Проблема развития познавательного интереса студентов к иностранному языку

Данная статья посвящена проблеме развития познавательного интереса студентов к иностранному языку и вовлечения их в активную познавательную деятельность.

Автор рассматривает особенности становления и развития познавательного интереса к иностранному языку средствами лингвострановедения и предлагает пути решения проблемы вовлечения студентов в познавательную деятельность. Статья может представлять интерес для преподавателей системы высшего и среднего образования.

This article deals with problems of involving of students of higher educational institutions in cognitive activity. The author observes different approaches to cognitive interest development and country and cultural study and proposes the method of involving of students in cognitive activity using country and cultural study. The solving of this problem may be of great interest to teachers of secondary school and universities.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательный интерес, становление и развитие познавательного интереса, лингвострановедение, иностранный язык.

Key words: cognitive activity, cognitive interest, formation and development of cognitive interest, country study, foreign language.

Образование в современном обществе стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась его социальная роль, от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наи-

важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Формирование новых ценностей, потребностей, целей личности студента как субъекта учебной деятельности в условиях современной образовательной ситуации неразрывно связано с новой политической и социально-экономической обстановкой в нашей стране и за рубежом. Преимущественно два типа мотивов определяют учебную деятельность – это мотивы достижения и познания. Последний является основой учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя природе его мыслительной деятельности. Познавательная мотивация возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношениях студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации, так как во время обучения в вузе формируется прочный фундамент трудовой, профессиональной деятельности.

В основе профессионального самоопределения в юношеском возрасте лежат познавательные интересы, возникающие из потребности личности ориентироваться в действительности и являющиеся побудительной силой и источником действенных устремлений студента как субъекта учебной деятельности. Познавательный интерес вызывается деятельностью и реализуется в ней [4]. Интерес к познанию является одним из элементов, растормаживающих механизм восприятия и создающих условия для активизации познавательной деятельности. Познавательный интерес представляет собой интерес действия, целеустремленный поиск лучших путей и решений познавательных задач, связанный с усилиями в преодолении препятствий и являющийся важным стимулом в развитии таких качеств личности, как целеустремленность, настойчивость и трудолюбие, столь необходимых для изучения иностранного языка.

Специальные исследования по формированию познавательного интереса показывают, что он характеризуется во всех видах и на всех этапах развития следующими обязательными компонентами:

- 1) положительной эмоцией по отношению к деятельности;
- 2) наличием познавательной стороны этой эмоции;
- 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности [4].

Познавательный интерес устраняет противоречия, вызванные трудностями адаптации студентов к условиям вуза, то есть противоречия между старыми представлениями учащихся о целях обучения, сформировавшимися до поступления в вуз, и новыми требованиями, которые способствуют усовершенствованию учебно-познавательной деятельности обучаемых. Познавательный интерес обеспечивает выбор для решения трудных заданий, имеющих существенную познавательную ценность. Ситуация повышенного интереса к учебному предмету значительно уменьшает количество ошибок при выполнении заданий и предотвращает возникновение возможных нежелательных конфликтов.

Профессиональный интерес, являющийся избирательным, активно-положительным отношением к определенному виду профессиональной деятельности, связанным с желанием ею заниматься, возникает из познавательного интереса, который основывается на мотиве, связанном прежде всего с необходимостью выбора деятельности. На развитие профессионального интереса студентов в процессе обучения в высшей школе традиционно обращается особое внимание, так как данный интерес предполагает удовлетворение потребности к познанию определенной профессии.

Формирование профессионального интереса невозможно без наличия фундаментального познавательного интереса, на базе которого развивается система знаний и представлений о будущей профессии. Профессиональный интерес, наряду со способностями, сознанием, мировоззрением и профессиональным идеалом, определяет направленность личности, являясь в период обучения ведущим компонентом. Профессиональный интерес создает определенные условия и предпосылки для развития познавательного интереса к отдельным предметам в вузе, в том числе и к иностранному языку. Так, если при изучении основ наук главное – интерес к теоретическим положениям науки, ее сущности, методам, роли в жизни общества, а интерес к истории научных идей направлен и на личность тех людей, которые отстаивали свои убеждения, то изучаемый иноязычный материал должен быть связан с этими фактами.

Для того, чтобы вызвать у обучаемых интерес к учебной деятельности и сформировать познавательный интерес, Г. И. Щукина предлагает:

- обнажать в педагогическом процессе объективные возможности интересных сторон, явлений окружающей жизни;
- возбуждать и постоянно поддерживать у учащихся состояние активной заинтересованности окружающими предметами, явлениями, моральными, научными ценностями;
- всей системой обучения и воспитания целенаправленно формировать интерес как ценное свойство личности, соответствующее ее творческой активности, ее целостному развитию.

Необходимо, чтобы педагогический процесс сознательно направлял формирование познавательных интересов. Управлять обучением и всей учебно-познавательной деятельностью учащихся целесообразно также с позиции их интересов. Содержание обучения и воспитания определяется в основном вне зависимости от личностных интересов и потребностей. Психолого-педагогическая задача заключается в том, чтобы обучаемые приняли это содержание, заинтересовавшись им и учебно-познавательной деятельностью. Познавательные интересы развиваются в зависимости от целей обучения, содержания учебных предметов и организации познавательной деятельности студентов. В развитии познавательного интереса главенствует содержание; он является истинным, если неразрывно связан с самостоятельностью и активной деятельностью обучаемых [4].

Для целенаправленного формирования и развития познавательного интереса особенно важно, чтобы преподаватель передал студентам понимание цели, значения, ценности учебных предметов как для личной, так и для общественной жизни. При этом цель играет определяющую роль в успешном формировании познавательного интереса и познавательной учебной деятельности студентов, направляя их при получении и использовании знания. Выделяют два типа условий, которые способствуют формированию и развитию познавательного интереса: внешние – это качество, поведение и манеры преподавателя; к внутренним условиям относят умение преподавателя вызвать у учащихся живой интерес к учебному предмету, разрабатывать четкий план учебного занятия и такой метод преподавания, при котором обучаемым было бы легко усваивать предлагаемый материал.

Познавательный интерес успешно формируется в том случае, когда новый материал легко и ясно воспринимается умом, когда

имеющиеся в сознании обучаемых представления совпадают и ассоциируются с большим или меньшим числом элементов нового материала. Важным для развития познавательного интереса является наглядный характер предметов изучения. Знания, воспринимаемые посредством органов чувств, легче и прочнее удерживаются в памяти. В вузе наглядность обучения служит основным источником самых отчетливых и прочных представлений. Также формированию и развитию познавательного интереса способствует заинтересованность обучаемых в конечном результате.

Развитие познавательного интереса проходит три основные стадии:

1) ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности;

2) устойчивый, стабильный интерес к определенному предметному содержанию деятельности;

Заключение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

Обычно в начале учебной деятельности познавательные интересы обучаемых еще неустойчивы и эпизодичны, но по мере продвижения учебного процесса они становятся более устойчивыми и дифференцируются по отдельным областям знаний, где интерес перестает быть эпизодическим, а возрастает по мере его удовлетворения. Познавательные интересы в отличие от эпизодических характеризуются своей ненасыщаемостью: чем больше они могут быть удовлетворены, тем более устойчивыми и направленными становятся, чем больше учащиеся узнают об интересующем их предмете, тем сильнее становится у них потребность в получении новой информации.

Чтобы проверить наличие познавательного интереса у студентов, надо прежде всего выделить показатели, свидетельствующие о его присутствии:

1) вопросы студентов, которые они задают преподавателю;

2) интонационная выразительность речи, эмоции и выразительность движений;

3) активность (количество заданных вопросов, высказываний);

4) теоретический подход к изучению материала (углубленность в процесс познания).

Познавательный интерес студентов к определенному учебному

предмету может проявляться в выполнении творческих заданий, связанных с использованием дополнительной литературы. Также интерес выражается в умении самостоятельно и творчески выполнять работу. С дополнительной литературой такие студенты работают по собственной инициативе. Эта особенность является качественной стороной интереса. Устойчивость интереса характеризуется направленностью на изучение материала, умением привлечь знание одной дисциплины при изучении других. Стремление студентов к поиску также свидетельствует о сформированности интереса. Глубокому познавательному интересу свойственна работа студентов над собой.

О проявлении познавательного интереса можно судить по активности обучаемых, которая наблюдается в процессе познавательной деятельности и характеризуется устойчивостью и интенсивностью, в том числе:

- 1) выведением причинных связей, зависимостей, закономерностей самими студентами;
- 2) вопросами студентов;
- 3) стремлением обучаемых обмениваться с преподавателями интересными фактами, научными данными, почерпнутыми ими за пределами фактических занятий по предмету;
- 4) самостоятельностью сделанных студентами выводов и обобщений;
- 5) участием студентов по собственной инициативе в анализе, исправлениях и дополнениях ответов сокурсников;
- 6) реакцией на звонок.

Познавательный интерес является основной предпосылкой и источником постоянного совершенствования процесса обучения в любом учебном предмете высшей школы, в том числе и иностранном языке. Интерес к иностранному языку формирует устойчивую направленность мыслей, чувств и воли обучаемого на овладение глубинными знаниями и прочными практическими навыками, на достижение в языке высокой степени мастерства. Проблема формирования и развития познавательного интереса у студентов, изучающих иностранный язык в вузе, в том числе и неязыковом, крайне важна в силу высоких требований, предъявляемых к уровню владения иностранным языком выпускников высшей школы в наши дни.

Сейчас трудно переоценить роль иностранного языка (особенно английского) в современном обществе. Значимость практического изучения данного учебного предмета возрастает одновременно с потребностью в языке как средстве общения. Поэтому нам представляется важным выявлять заинтересованность обучаемых в том или ином языке, а также находить выход в реальную коммуникацию и возможные языковые контакты в своей стране и за рубежом. На практике иноязычное общение может быть успешно осуществлено в случае оформленности у учащихся знаний, умений и навыков, владение которыми позволит им приобщиться к социокультурным ценностям страны изучаемого языка в условиях межкультурной коммуникации и будет способствовать формированию надлежащей коммуникативной компетентности [2, с. 17–18].

Необходимо добиваться максимальной эффективности обучения иностранному языку. Для этого преподавателю недостаточно просто излагать учебную информацию; нужно вызвать у учащихся интерес к данной области знаний и учения вообще, так как управлять обучением и всей учебно-познавательной деятельностью обучаемых целесообразно с позиций их интересов. Познавательный интерес в качестве носителя внешних и внутренних ресурсов объективных и субъективных сторон совместной учебной деятельности является (по Г. И. Щукиной) важнейшим фактором совершенствования обучения [4, с. 27]. Формирование и развитие познавательных интересов в юношеском возрасте связано с тем, что юность считается завершающим этапом первоначальной социализации. Большинство юношей и девушек в данный период ещё являются учащимися, но деятельность и ролевая структура личности на этом этапе уже приобретают ряд новых качеств, присущих взрослым. Главная социальная задача этого возраста – выбор профессии. Общее образование дополняется специальным, профессиональным. Выбор профессии и типа учебного заведения предопределяет жизненные пути юношей и девушек. Наряду с дифференциацией по умственным способностям и интересам, без которой затруднителен выбор профессии, это требует развития механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции.

Мотивы учения в юношеском возрасте связаны с перспективами будущей профессии учащихся. Для студентов характерны также выраженные мотивы самообразования (интерес к способам работы

со словарями, со справочниками, к способам конспектирования и реферирования литературы и др.). Познавательные интересы юношей и девушек старшего подросткового периода лежат в основе их профессионального самоопределения. Современному человеку необходимо знание иностранного языка (особенно английского, являющегося в наши дни универсальным средством международного общения), поэтому нам представляется очень важным развитие у учащихся познавательного интереса именно к данному учебному предмету.

Учитывая специфику преподавания иностранного языка, мы считаем наиболее целесообразным использование лингвострановедческого аспекта для развития познавательных интересов учащихся. Применение лингвострановедческого аспекта при обучении иностранному языку подразумевает (по Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову) соединение в учебном процессе собственно языкового материала и сведений из сферы национальной культуры [1, с. 34–35]. Такое сочетание элементов страноведения с языковыми явлениями, выступающими не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления с новой действительностью, является необходимым для практического овладения иностранным языком, которое неразрывно связано с наличием реального выхода на иную культуру и её представителей. Выделяют следующие формы культуры: этническая, соционормативная, художественная и мировоззренческая. Это выделение форм культуры может быть положено в основу классификации сфер культуры для её преподавания студентам при обучении английскому языку, который в свою очередь является одним из основных компонентов культуры и служит для её объяснения или выражения. Понимание мыслей, чувств, доведения и привычек людей, чей язык изучают студенты, создаёт важный контекст для того, чтобы правильно говорить на изучаемом языке, и для более эффективного взаимодействия с носителями данного языка, тем самым способствуя развитию познавательного интереса обучаемых к иностранному языку.

Успех обучения иностранным языкам во многом определяется умственной работоспособностью обучаемого, которая находится под влиянием таких факторов, как мотивация, наличие цели и интерес. Эти факторы делают процесс познания увлекательным, интересным и лично значимым для учащихся, повышают темпы и

объем усвоения материала, снимают или уменьшают учебные нагрузки. Поэтому важно использовать средства, которые будут способствовать развитию познавательных интересов учащихся при обучении иностранным языкам. Одним из таких средств, по нашему мнению, является лингвострановедческий аспект изучения языка.

Студенты первых курсов неязыковых вузов, изучающие иностранный язык, имеют лингвострановедческие знания разного уровня.

1. Нулевой уровень – знания о стране изучаемого языка отсутствуют или представлены в виде результатов неточного воображения.

2. Первый уровень – знания представлены в виде информации о названии страны, учащиеся осознают, что её жители используют для общения другой язык и их образ жизни отличается от того, к чему привыкли обучаемые.

3. Второй уровень – имеется информация об образе жизни зарубежных сверстников и особенностях их страны, учащиеся умеют самостоятельно выделить отличия в жизни двух стран и двух культур.

4. На третьем уровне продолжается процесс накопления знаний о культуре своей и другой стран; учащиеся умеют использовать эти знания в продуктивной речи.

5. Четвертый уровень – учащиеся могут выделять не только отличительные, но и объединяющие признаки культур (процесс накопления знаний продолжается как на этом, так и на всех последующих уровнях).

6. Пятый уровень характеризуется умением сравнивать две изучаемые культуры на уровне продуктивной речи.

В результате проведённых исследований нами было установлено, что применение лингвострановедческого аспекта при изучении иностранного языка способствует развитию познавательных интересов студентов. В процессе обучения иностранным языкам большое значение имеет моделирование у учащихся базовых фоновых знаний о стране изучаемого языка. Отбор страноведческого материала производится с учётом целей и задач обучения, определяемых коммуникативно-познавательными потребностями студентов. Лингвострановедческий аспект при изучении иностранного языка следует учитывать как в коллективных, групповых, так и в индивидуальных формах работы по развитию познавательного интереса к данному учебному предмету.

Для развития познавательного интереса к иностранному языку у студентов неязыкового вуза нами применялся комплекс средств педагогического руководства по двум направлениям: эмоционально-познавательному и творческому [3, с. 11–12]. Для первого направления – эмоционально-познавательного – были использованы: лекции по страноведческой тематике, практические занятия, встречи и беседы со специалистами, владеющими иностранным языком в рамках профессионально-ориентированной деятельности, беседы в учебных группах о роли иностранного языка в обучении и развитии личности. Практические занятия оставались основной формой обучения, благодаря которой студенты приобретали знания, умения и навыки во всех видах иноязычной речевой коммуникативной деятельности и совершенствовали самостоятельную работу.

Второе, творческое направление включало подготовку, написание и защиту рефератов по страноведению, выступления с сообщениями и докладами по профессиональной тематике в учебных группах и на конференциях студенческого научного общества, тематические викторины и лингвистические олимпиады, участие в лекторской группе, конкурсы на лучший перевод.

Формы работы по активизации интереса к иностранному языку носили различный характер (коллективный, групповой, индивидуальный) в зависимости от конкретных учебных целей и задач на разных этапах обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Разная степень сформированности интереса к иностранному языку у студентов создавала необходимость дифференцированного подхода к проводимой работе. Обучение иностранному языку студентов с наличием интереса к данному учебному предмету опиралась на более углублённую и самостоятельную работу по изучению иностранного языка и на расширение практической деятельности по его использованию. Со студентами, у которых интерес к иностранному языку отсутствовал, работа начиналась с ликвидации пробелов в знаниях, включающей работу с учебником, словарём, методическими разработками для самостоятельной работы, а также дополнительную работу на консультациях. В проведении этой работы нам оказывали помощь студенты с наличием познавательного интереса к иностранному языку, которых мы привлекали к осуществлению взаимоконтроля и оказания взаимопомощи своим сокурсникам в группе. Особенность работы по формированию и развитию познава-

тельного интереса к иностранному языку у студентов неязыкового вуза состояла в том, что обязательно учитывалась интеграция данной учебной дисциплины с предметами профессионального цикла.

Обычно учащиеся относятся к иностранному языку как и к любому другому учебному предмету, и это отношение может быть положительным, отрицательным или нейтральным. Введение лингвострановедческого компонента в процессе обучения иностранному языку студентов привело к следующим результатам: изменились мотивы изучения иностранного языка, повысился интерес к изучению иностранных языков, что выразилось в повышении успеваемости и качества знаний по данной дисциплине, а также в более активном участии обучаемых во внеклассной и внеаудиторной работе по данному учебному предмету. Значительно повысилось желание учащихся изучать иностранный язык; также в процессе исследования было отмечено повышение уровня лингвистических знаний учащихся. Положительное влияние лингвострановедческого аспекта на процесс изучения иностранных языков выразилось в повышении познавательного интереса и к другим учебным предметам, что привело к общему повышению успеваемости и качества знаний.

Развитие познавательного интереса к иностранному языку с опорой на лингвострановедческий аспект изучения данного предмета не ослабевает за годы обучения в высшей школе (по данным опроса студентов неязыковых вузов), что выражается в стремлении выпускников изучать другие языки и является необходимой предпосылкой для полноценного участия в межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2000.
3. Иванова Е. А. Комплекс средств педагогического руководства по формированию и развитию у студентов познавательного интереса к иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997.
4. Щукина Г. И. Педагогические поэмы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.

Формирование и развитие системы непрерывного профессионального образования взрослых

В работе показано, что нужно рассматривать дискурс не в аспекте его "порядка", но как методологической основе системы непрерывного профессионального образования взрослых, принимающих участие в дискурсах на профессиональные и социальные темы. В дискурсах генерируются и обновляются знания взрослых, осуществляется их развитие и одновременно практическая реализация.

In the work it is shown that it is necessary to examine discuss not in the aspect of its "order", but to the methodological to the basis of the system of the continuous vocational education of adult, that participate in discuss upon the professional and social themes. In discuss is generated and renew the knowledge of adult, is achieved their development and simultaneously practical realization.

Ключевые слова: дискурс, профессиональное образование, образование взрослых, принципы дискурса, профессионально-техническое образование, непрерывное образование, специальная профессиональная подготовка взрослого человека.

Key words: discourse, professional education, formation of adults, discourse principles, professional technical education, the continuous formation, special vocational training of the adult person.

В условиях рыночных отношений, многоликость которых обрушивается на взрослых в виде самых разнообразных, интенсивных экономических, правовых, политических и этических влияний, происходит коррекция и конкретизация социального заказа на формирование адекватных рыночным условиям качеств взрослого человека в средней и высшей школе. Обществу нужны люди, умеющие находить рабочее место, производить конкурентную продукцию и реализовывать ее на рынке. Кроме того, взрослому человеку нужно поддерживать в себе высокий уровень культуры мышления и действия, профессионализм и гражданскую активность, направленную на защиту результатов своего труда [3, с.30-31].

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы и практики, в последние годы произошли принципиальные изменения

процесса образования взрослых. В этой связи следует особо выделить:

- изменение структуры и содержания общего, среднего, и высшего профессионального образования, что приводит уже старшего подростка к необходимости сделать важный и трудный для себя выбор вида дальнейшего образования;
- раннее взросление молодежи (не только физическое, но и экономическое), когда в социальном плане они вынуждены вести себя как взрослые – становиться участниками оплачиваемого труда, а психологически остаются еще детьми и испытывают тяготение от взрослой ответственности за результаты борьбы за выживание;
- осложнение выбора профессии в условиях рыночной экономики, для которой характерны конкурентность, высокие требования к профессионализму, профессиональная мобильность работников;
- возникновение сложных, непривычных для нашего общества экономических и социальных процессов, такого, к примеру, как резкое расслоение общества по материальному признаку;
- появление безработицы, сложности в трудоустройстве и оплате труда;
- разница объемов трат одних людей, и нищета других людей – носителей значительных объемов знаний, не востребованных в условиях рынка.

Таким образом, своеобразная социально-политическая ситуация, сложившаяся в настоящий период в нашем обществе, потребовала изменений в подходах к организации различных сфер человеческой деятельности, в том числе, создания адекватной рынку и работающей на опережение системы образования взрослых.

Все большую социально-экономическую значимость приобретает процесс определения путей и средств перехода к использованию таких программ обучения взрослых, которые дают им возможность занять перспективное рабочее место, увеличить производительность труда и повысить свой уровень доходов. При этом необходимо учитывать происходящие изменения приоритетов в мотивации современного взрослого: от построения общества социалистического типа к выстраиванию либеральной экономики, где основной приоритет – материальное благосостояние и непрерывно увеличивающийся денежный доход. Возникает проблема в создании адекватной либеральной экономике системы образования взрослых.

Таким образом, специфику системы непрерывного профессионально-технического образования взрослых определяют следующие принципы, являющиеся одновременно и ее основой: хозяйственной целесообразности, гуманизма, демократизма, мобильности, опережения, открытости, непрерывности.

Принцип хозяйственной целесообразности заключается в разработке программ профессионально-технического образования взрослых с учетом их экономической эффективности. При проектировании образовательной программы важно рассчитать объем экономической отдачи получаемых знаний во времени. Если получаемые знания не дают взрослому возможности поддержать свой уровень доходов на существующем уровне, или не позволяют увеличить объем доходов, то целесообразность такой программы обучения взрослых представляется сомнительной. Обучение и воспитание взрослых в современных условиях должно рассчитываться с точки зрения экономической отдачи для обучаемых, измеряемой в рублях.

Принцип гуманизма свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования. Этот принцип реализуется через создание благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности каждого человека и создания условий для осознанного нравственного выбора в сложной социально-экономической обстановке. Нравственный человек рассматривается как цель общественного прогресса, воспитание нравственного человека – как его результат.

Принцип демократизма предполагает доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями. Он обеспечивает свободу перехода из одного учебного заведения в другое, ускоренное завершение обучения и повышения квалификации; означает равные права всех граждан на образование и развитие, независимо от сословно-классовой принадлежности, национальных особенностей, состояния здоровья. Данный принцип предполагает демократизацию всех сторон жизнедеятельности образовательных учреждений, равноправные отношения субъектов педагогического процесса.

Принцип мобильности выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного профессионально-технического образования взрослых, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека. Он ориентирует на использование разных продуктивных методических систем и технологий.

Принцип опережения, опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и учреждений системы непрерывного профессионально-технического образования взрослых по отношению к потребностям реальной экономики, мобильного обновления и создания опережающих программ обучения. Этот принцип ориентирует на широкое и активное использование новых форм, методов, средств обучения взрослых, на включение экономически эффективных подходов к этому процессу.

Принцип открытости системы непрерывного профессионально-технического образования взрослых требует от учебных заведений расширения деятельности путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей. При этом осуществляется учебная и просветительская работа с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию, жизненными устремлениями. Путем создания дополнительных факультетов, институтов, отделений, курсов по образованию взрослых, проведения семинаров, клубных занятий выходного дня не только в учебном заведении, но и за его пределами, а также организации телевизионных и видео-программ обеспечивается открытость образовательного процесса для взрослых.

Открытость учебных заведений и образовательных систем обеспечивается также наличием разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ, адаптированных под экономически обоснованный запрос населения.

Принцип непрерывности образования является систематизирующим. Учебные заведения, работники образования и повышения квалификации, науки и производства должны пересмотреть взгляд на роль и место образования взрослых в жизни человека и общест-

ва. Необходимо преодолеть ориентацию на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегрузку информационным и фактологическим материалом. В содержании образования должны получить отражение технологии решения проблем, актуальных для взрослого населения. Образование взрослых должно быть устремлено в будущее и способствовать занятости специалиста на протяжении всего периода активной фазы его жизненного цикла. Прежний девиз «Знания на всю жизнь» уступает место новому – «Знания через всю жизнь».

Рассмотренная система принципов непрерывного профессионально-технического образования взрослых не является исчерпывающей, и может быть дополнена дискурсом как инструментом формирования современной системы профессионального образования взрослых, целью которой становится формирование межпредметных, междисциплинарных профессиональных компетенций.

Дискурс (*discursus* от *лат. discere* – блуждать) – вербально артикулированная форма объективации содержания сознания, регулируемая доминирующим в той или иной социокультурной традиции типом рациональности.

Неклассическая философия осуществляет своего рода переоткрытие феномена дискурса как в контексте вербально-коммуникативных практик (анализ социокультурной обусловленности речевых актов в структурализме и постструктурализме; трактовка дискурса как рефлексивной речевой коммуникации, предполагающей самоценную процессуальность проговаривания всех значимых для участников коммуникации ее аспектов (см. «структурализм», «постструктурализм»[1, с. 351–355]), так и широким социо-политическом контексте (расширительное понимание дискурса как инструмента социальной критики).

Доминантной тенденцией анализа дискурса во второй половине XX в. становится тенденция интеграции различных аспектов его рассмотрения вне дисциплинарных барьеров. Теория дискурса конституируется в качестве одного из важнейших направлений постмодернизма, методология которого оформляется на пересечении собственно постмодернистской философии языка, семиотики, лингвистики в современных ее версиях (включая структурную и психолингвистику), социологии знания и когнитивной антропологии. В связи с вниманием философии постмодернизма к проблемам вер-

бальной и – особенно – речевой реальности, понятие дискурс оказывается в фокусе внимания, переживая своего рода ренессанс значимости.

Так, например, в самооценке Фуко, аналитика дискурса конституируется как один из фундаментальных приоритетов его творчества.

В отличие от историко-философской традиции, понимавшей дискурс как своего рода рационально-логическую процедуру "скромного чтения", т. е. декодирования по мере возможностей имманентного миру смысла, постмодернизм интерпретирует дискурсивные практики принципиально альтернативно. В контексте классического мышления дискурс репрезентирует автохтонный смысл и имманентную логику объекта; постмодернизм же – в контексте "постметафизического мышления" – фокусирует внимание на нонсенсе как открытой возможности смысла и на трансгрессивном прорыве из смысла в его открытость. В контексте конституируемого постмодернистской философией "постметафизического мышления" дискурс рассматривается как насилие над вещами (Фуко).

Репрезентирующий в себе специфику характерного для той или иной социокультурной среды типа рациональности, дискурс посредством накладывания ее матриц деформирует автохтонные проявления "предмета говорения", в силу чего может быть охарактеризован как "некая практика, которую мы навязываем" внешней по отношению к дискурсу предметности [1, с. 10].

Существенным аспектом постмодернистской концепции дискурса является его интерпретация в свете идеи нелинейности. Дискурс рассматривается в контексте таких презумпций, как презумпция его креативного потенциала, заложенности в нем тенденции ветвления смысла, имманентной неподчиненности дискурса принудительной внешней каузальности и т. п. Особое значение приобретают в этом контексте такие (наряду с приведенным) этимологические значения латинского термина *diacursus*, как "круговорот" и "разветвление, разрастание" [4, с. 6].

С психологической точки зрения дискурс как элемент профессионально-технического образования взрослых — это ограниченная определенными рамками дискуссия обучающихся и обучающихся, направленная, в первую очередь, на передачу взрослым технологии решения тех или иных проблем профессиональной и социальной деятельности как рабочего, так и техника, инженера.

В дискурсе проходит не только обучение, но корректировка самого содержания профессионально-технического образования, новый смысл приобретают компетенции (знания, умения), идет процесс обучения и воспитания умения адаптироваться к решению возникающих профессиональных задач и выступать субъектом деятельности на рынке труда, в том числе, в условиях неопределенности.

Психологические закономерности дискурса для конструктора профессионально-технического образования взрослых важны для всех его форм, систем и методов, теоретические основы которых составляет профессиональная педагогика, опирающаяся на философию дискурса и психологию труда, теорию образования взрослых [5, с. 6–7].

С точки зрения психологии труда дискурс как элемент платформы профессионально-технического образования взрослых служит:

объектом изучения психологической сущности овладения человеком трудовыми процессами, закономерностей формирования профессиональных знаний и умений;

способом решения производственных задач создания и реализации конкурентного продукта или услуги;

методом повышения качества квалификации рабочей силы, занятой в производстве материальных и нематериальных благ.

Для профессиональной педагогики, частных методик обучения важны психологические основы дискурса как способа совершенствования систем, форм и методов подготовки и переподготовки квалифицированных рабочих и специалистов: в определении и развитии конкретных знаний и умений, направленных на решение хозяйственных задач; в повышении педагогического мастерства преподавателей, мастеров и инструкторов производственного обучения.

Воспитание – понятие психолого-педагогическое. В точном смысле оно относится только к человеку, так как связано с социальным воздействием на личность. Воспитание с точки зрения психологии – это воздействия на психику воспитуемого в процессе его взаимодействия с воспитателем с целью формирования направленности, идейно-политических, моральных (нравственных) и эстетических качеств и личности воспитуемого в целом. Единство воспитания и обучения – основной принцип педагогики. В процессе обучения усваиваемое учащимся становится свойствами его личности.

Профессионально-техническое обучение взрослых необходимо рассматривать как субъект-субъектную деятельность, в результате которой обучающиеся во взаимодействии с обучающим овладевают новыми знаниями и умениями решать хозяйственные и социальные задачи. При этом педагогическая модель профессионально-технического обучения взрослых формируется с учетом предположения, что посредством дискурса осуществляется специальная профессиональная подготовка взрослого человека, направленная на решение субъективно значимых для обучаемых задач хозяйственного и социального назначения.

С этой целью в процесс обучения встраивается ряд занятий в виде последовательных дискурсов на тему решения социально-экономической задачи, включающих ее изучение, упражнения, повторения и практику применения данной технологии. Знания и умения взрослый приобретает в процессе решения актуальной для него социально-экономической задачи через новую технологию, предлагаемую в образовательном учреждении.

Теория дискурса как обязательного элемента профессионально-технического образования взрослых исходит из следующих положений:

1. Взрослому обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения, он стремится в дискурсе к самореализации, к самостоятельности и имеет для этого основания, поскольку им накоплен (аккумулирован) значительный жизненный опыт, который может и должен быть использован в качестве источника поддержания дискурса.

2. Взрослый обучается в дискурсе решению важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели, поэтому дискурс по профессионально-техническому образованию взрослых носит конкретный характер, предметно направлен, связан с социально-экономической практикой обучающихся.

3. Взрослый человек рассчитывает на безотлагательное применение приобретенных в ходе дискурса знаний.

4. Учебная деятельность взрослого в дискурсе в значительной степени обусловлена временными, бытовыми, социальными, профессиональными факторами, которые либо способствуют процессу обучения, либо ограничивают его.

По своей психологической сущности воспитание включает в себя необходимое, но недостаточное для него обучение – обучение-упражнение, а упражнение-тренировку как повторение, но с точки зрения последовательности этих педагогических процессов именно в дискурсе осуществляется воспитание необходимых квалифицированному специалисту личных качеств как субъекта социально-экономических отношений.

Процесс воспитания взрослого основывается на учете взрослым результатов социальной этической оценки, особенно в условиях безотрывных форм образования, поэтому его участие в организации обучения на всех этапах его осуществления (планирование, реализация, оценка, коррекция) так же, как и дискурс, будет усиливать мотивацию обучения.

Такое многообразие сочетаний видов учебной и воспитательной работы и создает реальную среду непрерывного профессионально-технического образования.

Таким образом, конкретные принципы метода дискурса для создания системы непрерывного профессионального образования взрослых следующие:

1. Принцип субъект-объектных переходов, согласно которому любой организатор или участник дискурса, выступающий его субъектом, всегда может превратиться в объект дискурса, если его социальная и профессиональная деятельность получает негативные этические оценки от других участников дискурса.

2. Принцип непрерывности или естественной возобновляемости, согласно которому любой дискурс, не приведший к образовательному и воспитательному эффекту будет иметь перманентное продолжение.

3. Принцип профессиональной практики, согласно которому дискурс для специалистов становится местом подтверждения их квалификации или наоборот – профессиональной дискредитации, если в дискурсе принимают участие квалифицированные эксперты.

4. Принцип порождения новых смыслов, означающий, что в дискурсе рождаются или гибнут те или иные смыслы, происходит движение акцентов и меняется модальность эмоционального отношения к предмету (объекту) дискурса.

Таким образом, речь фактически идет о том, чтобы рассматривать дискурс не в аспекте его "порядка", но в аспекте его спонтанной

способности к смыслопорождающей самоорганизации, т. е. основному элементу методологической основы системы непрерывного профессионального образования взрослых, принимающих участие в дискурсах на профессиональные и социальные темы.

Список литературы

1. Автономова Н.С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи» / М. Фуко // Слова и вещи: Археология гуманитарных наук / пер. с франц. – М.: Прогресс, 1977.
2. Культурология: XX век: слов. – СПб.: Университетская книга, 1997.
3. Семенова Г.П. Теоретические основы проектирования образовательной среды безотрывной подготовки взрослых: моногр. – СПб.: Изд-во СЗТУ, 2008.
4. Никитенко П.Г., Юнацкевич П.И., Чигирев В.А. Дискурсный подход к управлению планетарными ресурсами. – Минск: Институт экономики НАН, 2009.
5. Юнацкевич П.И., Чигирев В.А. Этическое регулирование социально-экономических отношений. – Минск: Институт экономики НАН, 2009.

УДК 378.041

ББК 74.580.25

В. С. Федотова

Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студентов в праксиологическом контексте

В статье намечаются обусловленные требованиями современного информационного общества стратегические ориентиры потенциала самостоятельной работы студентов в аспекте праксиологического подхода к организации их исследовательской деятельности; предложена авторская трактовка понятий самостоятельная работа и самостоятельная деятельность.

In the article strategic reference points of potential of student's original researches are examined from the point of the praxiological approach. There are the author's interpretation of such concepts as original researches and independent work.

Ключевые слова: Самостоятельность, самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, праксиологический подход.

Key words: Independence, original leaning, original work, independent research, praxiological approach.

Государственные образовательные стандарты третьего поколения ориентируют на такую организацию образовательного процесса, при которой освоение предметного содержания учебных дисциплин осуществляется в процессе деятельности самих обучающихся. Одним из важнейших факторов реализации идей компетентностного подхода является самостоятельная работа студентов.

Осознание факта, что самостоятельная работа студентов играет ведущую роль при овладении комплексом компетенций в условиях новых требований к результатам образования, приводит к усилению внимания исследователей к организации самостоятельной работы студентов и поиску новых поворотов в решении этого вопроса.

Отличительной особенностью самостоятельной работы студентов современного вуза в сравнении с самостоятельной работой школьников является понимание студентом ответственности за результаты собственного образования, значимости самостоятельной работы для успешной социализации в информационном обществе. В то время как для школьников самостоятельная работа является формой отчетности, одним из вариантов углубленного изучения предмета.

Специфика самостоятельной работы студентов состоит во взаимопроникновении учебной и исследовательской деятельности, в интенсификации и индивидуализации образовательного процесса в вузе (выбор различных образовательных и профессиональных программ, основанных на фундаментальности, специализации, научно-практической направленности, индивидуализации, гибкости и мобильности); в изменении характера взаимодействия преподавателей и студентов в условиях требований Болонской декларации (смещение акцента с преподавателя-лектора на преподавателя-консультанта, сопровождающего студента в процессе обучения); в смене образовательных технологий, форм и методов организации самостоятельной работы, оказании помощи и поддержки студенту.

В условиях перехода к системе кредитно-зачетных единиц становится необходимым выделение таких видов самостоятельной работы, которые удобно учитывать в технологических картах при балльно-рейтинговой оценке успешности студентов. Например, составление списка основных терминов, подготовка презентации к теме практического занятия и т. п. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования указывает на общее количество учебного времени, отводимого на самостоятель-

ную работу, но при этом содержание работы, распределение времени по видам самостоятельной работы, предусмотренным технологическими картами, рекомендации по способам ее организации отсутствуют. Преподаватель и студент оказываются не вооружены необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Проникнуть в закономерности преобразования практики с позиций «умного делания», изменяющего действительность, и построение деятельности на основе этих закономерностей позволяет *праксиологический подход*. Согласно ему, соединение теоретического знания о правильности выполнения действия и правильное выполнение практического действия определяют успешность деятельности.

Праксиологический подход в исследованиях проблем образования еще не нашел широкого применения. Одна из причин данной ситуации кроется в традиционном понимании праксиологии как науки о практике, что задерживает перенос праксиологических идей на вопросы образования. Сложившиеся стереотипы мышления мешают развитию интеграционных процессов между праксиологией и образованием. «Праксиология является типичной моделью организационной науки: с уклоном к выработке практических советов, с ассимиляцией данных из десятков наук, с систематизацией этих данных под углом зрения задач данной области деятельности» [4, с. 18]

По Т. Котарбиньскому, праксиологию можно назвать общей теорией эффективной («исправной») организации деятельности.

Как отмечает И.А. Колесникова, «для того, чтобы праксиология выделилась в самостоятельное направление развития философско-педагогической мысли, имеются все необходимые основания. Зависимость совершенствования мира от активности Человека-творца, связь материального и духовного воспроизводства человечества способами его деятельности в философско-педагогическом плане были обозначены еще основоположником европейской теоретической педагогики Я.А. Коменским, жившим на рубеже XVI и XVII вв. С тех пор неоднократно предпринимались попытки изучения закономерностей продуктивных педагогических действий. Всем специалистам сегодня известны “Универсальный метод” Я.А. Коменского и “азбука действий” И.Г. Песталоцци, идея оптимального обучения, сформулированная Ю.К. Бабанским, понятия “эффективный учитель” и “педагогика успеха”, разнообразные методики и технологии. Идеи, содержащиеся в них, затрагивают проблему целесообразной,

рациональной организации педагогической практики, проблеме легкого, быстрого, радостного, глубокого учения» [2, с. 6].

В настоящее время первым пособием по педагогической праксиологии является работа И.А. Колесниковой, Е.В. Титовой «Педагогическая праксиология» [2]. В рамках этой концепции, выступающей в качестве общей теории педагогической деятельности, рассматриваются наиболее общие принципы и пути повышения эффективности и полезности профессиональных действий, закономерности и условия целесообразного и рационального построения деятельности педагога независимо от его специализации. В «Педагогической праксиологии» рассказывается о том, как сделать любое свое действие правильным, умелым, продуктивным, ведущим к запланированному результату, поскольку и на начальных этапах вступления в профессию и в период профессиональной деятельности перед специалистом постоянно встает проблема улучшения качества своей деятельности» (Колесникова И.А.) Авторы книги определяют специфику и место педагогической праксиологии в системе научного знания, раскрывают праксиологические основы педагогической деятельности и праксиологические аспекты профессионализма педагога, показывают, как на основе праксиологического подхода можно осуществлять нормирование деятельности педагога, выстраивать ее основные процедуры, формировать и корректировать характеристики профессионального поведения.

Праксиологический подход к педагогической деятельности предлагает основания для структурно-функционального анализа основных «инструментов», которыми пользуется педагог в своей практике. Речь идет о деятельности, методе, методике и технологии. Проникая в их структуру, специалист получает дополнительные возможности для рефлексии по поводу успешности или неуспешности своих действий.

Праксиологический подход понимается как методологическое основание, рассматривающее человеческую деятельность с точки зрения оптимальности ее осуществления. Сущность указанного подхода заключается в усовершенствовании практической деятельности с позиции максимальной целесообразности.

Основными понятиями праксиологического подхода выступают: «эффективность» как достижение высокого результата минимальными ресурсами, «результативность» как соотношение поставленной цели и результата, и «оценка», характеризующая то или иное явление с точки зрения эффективности.

Предметом праксиологического подхода могут стать различные аспекты человеческой деятельности, в частности самостоятельная работа студентов. В этом случае анализ человеческой деятельности направлен на осмысление объекта или процесса с точки зрения его функций, определение результативности деятельности, выявление причин неэффективности, изучение возможностей, потенциала и неиспользованных ресурсов, выработку предложений по повышению эффективности деятельности.

Возможности праксиологического подхода позволяют не только определить нормы совершения деятельности, но и предложить рекомендации по оптимизации действий.

Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время отсутствует единый понятийно-терминологический аппарат исследований в области самостоятельной работы студентов. По мнению П.И. Пидкасистого [6], до сих пор в дидактике высшей школы «не раскрыта сущность самостоятельной работы студентов». Сложившаяся ситуация связана с тем, что понятие «самостоятельной работы студентов» многоаспектно. Наличие взаимосвязи между разными аспектами в изучении данного понятия: организационными, дидактическими, психологическими, физиологическими приводит к тому, что нельзя раскрыть содержание «самостоятельной работы студентов», придерживаясь одной точки зрения, одного аспекта. Учитывая богатый накопленный опыт педагогики в интерпретации этого понятия, его содержательного наполнения, мы подчеркиваем необходимость переосмысления с позиции праксиологического подхода понятия самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа, в нашем понимании, не отождествляется с самостоятельной деятельностью.

Обращение к понятиям «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность» востребовано в современной ситуации перехода России на балльно-рейтинговую систему оценивания и актуально в связи с увеличением количества часов, отводимых учебным планом на самостоятельную работу.

В современном образовательном пространстве в контексте необходимости овладения каждым студентом определенным набором компетенций смысл слова «самостоятельный» приобретает новые грани. Поскольку «основной характеристикой компетенции является эффективная и творческая демонстрация использования знаний и умений в различных ситуациях, включая социальные» [3, с. 24], самостоятельность в процессе обучения должна стать естественной

потребностью обучающегося.

Учитывая многообразие смыслов употребления слова «самостоятельный», возникает необходимость в конкретизации понятий, обозначаемых терминами «самостоятельная работа», «самостоятельная деятельность», «самостоятельность», которые входят в смысловое поле категории «исследовательская деятельность».

В рамках анонсированной темы считаем целесообразным дифференцировать понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность». Подобная попытка предпринята коллективом авторов учебно-методического комплекса «Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам» [1, с. 9]. Самостоятельная работа в нем трактуется как «вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной образовательной программы, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата». Такой подход требует от преподавателя высшей школы переосмысления своего отношения к организации самостоятельной работы студентов.

Под самостоятельной деятельностью авторы указанного издания понимают такой вид познавательной деятельности, в котором предполагается достижение определенного уровня самостоятельности во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции. При этом предполагается овладение учащимся диалектическим переходом от выполнения простых видов работ к более сложным, носящим поисковый характер, сопровождающийся постоянной трансформацией руководящей роли педагогического управления в сторону ее перехода к формам ориентации и коррекции и, в конечном счете, передачей всех функций самому обучающемуся, но лишь по мере овладения методикой самостоятельной работы [1, с. 9].

Данные трактовки вполне логичны с позиций методологии деятельностного подхода. Оба определения включают общее родовое понятие «познавательная деятельность». В контексте праксиологического подхода, ориентированного на получение максимального результата при минимальных ресурсных и временных затратах (минимаксная задача) категории «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность» осмысляются в рамках концепта «инструментальность». Праксиологический подход базируется на положениях праксиологии (теории успешной деятельности), которая интерпретируется как «наука выбора средств, а не целей, ее пред-

мет – средства... Цели в праксиологической науке принимаются как нечто данное, заранее определенное» (Л. Мизес).

Приведем авторское понимание категорий «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность», рассматриваемых с точки зрения праксиологического подхода.

Самостоятельная работа – это средство развития самостоятельности как одного из ведущих качеств личности, выражающегося в умении под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия выбрать/найти наиболее рациональные способы решения задач и достижения цели.

Самостоятельная деятельность – это результат проявления самостоятельности, выражающийся в действиях и являющийся основой успешного профессионального становления в будущем.

В авторском понимании самостоятельная деятельность, направленная на получение субъективно нового и/или объективно нового знания, реализующая интеллектуальные запросы личности, целенаправленная и активная, интерпретируется как исследовательская деятельность.

Таким образом, мы определяем связь между понятиями «самостоятельная деятельность» и «исследовательская деятельность».

В рамках установленной связи самостоятельная работа – самостоятельная деятельность – исследовательская деятельность в контексте праксиологического подхода продемонстрируем, как можно организовать структуру занятия.

Задание. Подготовить сообщение к занятию

План действий при выполнении задания (Алгоритм выполнения)

– Познакомьтесь с рекомендованной литературой и Интернет-источниками, в которых можно найти материал по теме сообщения.

– Самостоятельно найдите источники, в которых можно найти интересный материал по предложенной теме.

– Составьте план сообщения. Запишите его.

– Подготовьте тезисы по каждому пункту плана.

– Подумайте, как настроить слушателей на тот материал, который Вы собираетесь излагать.

– Выделите главное, что должны понять слушатели.

– Разработайте начало и конец выступления. Придумайте, как установить обратную связь со слушателями.

Методические рекомендации к выполнению

1) При подготовке сообщения начните с определения цели своего сообщения.

2) Цель определяет те вопросы, которые необходимо рассмотреть. Эти вопросы, в свою очередь, задают план сообщения.

Приведем пример построения плана сообщения на тему «Дифференциальные уравнения первого порядка».

Цель сообщения может состоять в том, чтобы показать основные виды дифференциальных уравнений первого порядка и способы их решения.

План

1. Понятие дифференциального уравнения, его решения, геометрическая интерпретация решений дифференциального уравнения.

2. Основные виды дифференциальных уравнений.

3. Дифференциальные уравнения первого порядка, различные формы записи (через производную или дифференциал).

4. Основные виды дифференциальных уравнений (с разделяющимися переменными, однородные, в полных дифференциалах, линейные, уравнение Бернулли и т. д.).

5. Способы решения дифференциальных уравнений различных видов.

6. Примеры использования дифференциальных уравнений первого порядка в приложениях.

3) Далее осуществляется поиск содержания по отобранным источникам для раскрытия каждого пункта плана.

4) В качестве введения можно использовать общие представления об уравнениях. Следует вспомнить, что называлось уравнением в школьном курсе математики. Выявляется отличие дифференциального уравнения (решением дифференциального уравнения является не число, а некоторая функция). Показать, какие задачи приводят к составлению дифференциального уравнения. Можно предложить студентам привести свои примеры дифференциальных уравнений. Это позволит определить, правильные ли у студентов представления о них. После этого можно переходить ко второму пункту этого плана.

5) В заключении, учитывая формулировку темы, можно еще раз обратиться к сущности понятия дифференциального уравнения, показать преимущества использования их в математическом моделировании.

Ресурсы, необходимые для решения

Рекомендованные источники из списка основной и дополнительной литературы: 1) Амелькин В.В. Дифференциальные уравнения в приложениях. – М.: УРСС, 2009; 2) Демидович Б.П., Моделов В.П. Дифференциальные уравнения. – СПб.: Лань, 2009; 3) Матвеев Н.М. Сборник задач по обыкновенным дифференциальным уравнениям. – СПб.: Лань, 2009 и др.

Адреса Интернет-ресурсов:

1) <http://www.exponenta.ru/educat/class/courses/student/ode/examples> – сайт для студентов, изучающих высшую математику. Здесь представлены примеры решения типовых задач курса «Обыкновенные дифференциальные уравнения». Примеры представлены по темам, что позволяет легко ориентироваться в материале.

2) <http://window.edu.ru/window> – Информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам». В библиотеке этого ресурса представлены полнотекстовые источники по всем основным разделам математики, в том числе по дифференциальным уравнениям.

3) <http://eqworld.ipmnet.ru/ru/solutions/ode.htm> – международный научно-образовательный сайт EqWorld содержит информацию о различных классах дифференциальных уравнений.

Выделим критерии, по которым будет оцениваться самостоятельная работа и содержательное наполнение уровней оценки:

Формулировка целей и задач, обоснование актуальности темы сообщения: а) низкая – демонстрирует понимание актуальности темы сообщения, целей, задач, но не может сформулировать их без помощи преподавателя; б) средняя – самостоятельно формулирует цели и задачи, но не может обосновать актуальность темы сообщения; в) высокая – самостоятельно формулирует цель, задачи выступления, обосновывает актуальность представления этой темы студенческой аудитории. Самостоятельно определяет, какие действия нужно предпринять для подготовки сообщения.

Поиск информации для подготовки текста сообщения: а) низкая – не может самостоятельно найти источники информации, пользуется теми, которые рекомендованы преподавателем; б) средняя – демонстрирует владение технологиями поиска, использует бумажные и электронные носители; в) высокая – обосновывает свой выбор источников по теме сообщения. Может при необходимости указать противоречия или неполноту информации, представленной различными источниками.

Составление плана: а) низкая – не может составить план сообщения; б) средняя – представляет основные тезисы; в) высокая – самостоятельно определяет структуру плана, корректирует его по мере «углубления в тему».

Коммуникация (письменная, устная): а) низкая – соблюдает правила оформления материалов сообщения, отвечает на уточняющие вопросы; б) средняя – демонстрирует владение способами предъявления информации в различных формах (текст, графики, схемы, таблицы), консультируется с преподавателем в выборе целесообразного способа. Соблюдает жанр, нормы и правила оформления выступления. Отвечает на вопросы; в) высокая – самостоятельно определяет структуру представления информации и носители информации в зависимости от цели, аудитории, в которой будет предъявлен материал. Демонстрирует владение способами воздействия (риторическими, невербальными) на аудиторию. Осуществляет обратную связь с аудиторией.

Рефлексия данного вида деятельности:

Критерии и уровни оценки

- 1) Умею выбрать тему сообщения (актуальная, интересная).
1–2–3–4–5
- 2) Могу осуществить поиск источников для его подготовки.
1–2–3–4–5
- 3) Могу сформулировать цель и задачи сообщения.
1–2–3–4–5
- 4) Могу составить план сообщения.
1–2–3–4–5
- 5) Могу предположить, какие трудности возникнут при сообщении п. 1), 2), 3), и преодолеть их.
1–2–3–4–5
- 6) Могу указать успехи и неудачи при подготовке сообщения.
1–2–3–4–5
- 7) Могу объяснить выбор способа презентации сообщения аудитории (устно/с компьютерным приложением).
1–2–3–4–5

Условиями для достижения максимальных результатов от самостоятельной работы с минимальными затратами (минимаксная оптимизационная задача) выступают следующие требования: определение преподавателем форм отчетности, объемов работы и сроков выполнения; мотивированность учебных заданий, разработанные алгоритмы и методы выполнения самостоятельной работы, осуществление консультаций преподавателя, определение критериев оценки, разработанные формы контроля, наличие раз-

личных источников информации, дидактических материалов, создание «информационно-праксиологических сред» [5].

Можно также назвать и другие виды самостоятельной работы, а именно выполнение индивидуальных заданий, составление библиографии, терминологического словаря по теме, каталога Интернет-ресурсов, плана занятия по теме, написание аннотации статьи, книги, подбор, изучение, анализ и конспектирование рекомендованной литературы, подготовка сообщения к занятию, написание реферата и т. п.

Подводя итог, мы делаем вывод, что четко спланированная, методически обеспеченная система заданий для самостоятельной работы обладает широким потенциалом для развития исследовательских умений и навыков (анализ, синтез, классификация, обобщение, проведение эксперимента и т. п.), становления исследовательской позиции студентов. В этом видится ее фундаментальная роль в успешной организации исследовательской деятельности студентов вузов.

Список литературы

1. Балакирева Э. В., Богданова Р. У., Даутова О. Б. и др. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учеб.-метод. комплекс. Ч.1 / под ред. проф., чл.-корр. РАО А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
2. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксиология. – М.: ИЦ «Академия», 2005.
3. Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева и др. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – С. 44.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. – М., 1975.
5. Монахова Л. Ю. Информатизация математического образования в профессиональной подготовке военных специалистов (теоретико-прикладной аспект): моногр. – СПб.: ИОВ РАО, 2005.
6. Педагогика: учеб. / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 2009.

Сведения об авторах

Баталов А.С. – кандидат педагогических наук, ГОУ Окружной методический кабинет (Научно-методический центр) ЮОВОУ ДО, директор; anton.batalov@pochta.ru

Борисова Елена Владимировна – учитель-логопед ГОУ д/с № 2637, соискатель МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва; alenka26-82@yandex.ru

Волкова Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент Санкт-Петербургский государственный университет информационных технологий, механики и оптики; svetlanavolkova2008@yandex.ru

Гатальский Владимир Дмитриевич – кандидат педагогических наук, директор ГОУ СПО «Российский колледж традиционной культуры», Санкт-Петербург

Климон Наталья Леонидовна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, старший научный сотрудник ФГУ СПб НЦЭПР им. Альбрехта ФМБА России, nat-klimon@yandex.ru

Кузьминова Светлана Анатольевна – старший преподаватель Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Москва

Майоров Дмитрий Сергеевич – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, учитель Дивенской основной общеобразовательной школы Гатчинского района Ленинградской области; maiorovds@yandex.ru

Орлова Ольга Святославовна – доктор педагогических наук, профессор, МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва; os_orlova@mail.ru

Поварова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург

Расторгина Оксана Михайловна – начальник отдела развития муниципальной системы образования Комитета по образованию МО «Всеволожский район» Ленинградской области

Семенова Галина Петровна – кандидат экономических наук, доцент, ГОУВПО Северо-Западный государственный заочный технический университет, Санкт-Петербург

Федотова Вера Сергеевна – ассистент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина; vera1983@yandex.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

Для заметок

Научный журнал

ВЕСТНИК
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

№ 1
Том 3. Педагогика

Редактор *А. А. Титова*
Технический редактор *Е. Ю. Березина*
Оригинал-макет *Е. Ю. Березиной*

Подписано в печать 25.03.2010. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7,75. Тираж 500 экз. Заказ № 514

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а