

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 2

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2010

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

Научный журнал

№ 2
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](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2010

Содержание

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

- В.Н. Скворцов, М.Ю. Данилкина, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова**
Реализация региональной концепции непрерывного образования средствами дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья5

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Т. А. Зерщикова**
Этно-экологическое сознание народов России в экологическом образовании..... 15
- В. Н. Лимарова**
Образовательная среда как объект проектного управления26
- А. Д. Новиков**
О методике исследования функций в школе и вузе в контексте фундаментализации математического образования34

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

- Т. С. Овчинникова**
Модель организационно-методического обеспечения системы интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в ДООУ комбинированного вида45
- А. В. Чернецова**
Теоретическое обоснование проблемы формирования социальных компетенций детей с ЗПР как условия безопасной социализации в микросреде жизнедеятельности55
- Е. В. Климова**
Характеристика тревожно-фобического состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития как педагогическая проблема63

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

- В. В. Морозова**
Структура речевого дефекта у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.....73

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

- В. Д. Гатальский**
Оптимизация культурно-образовательной среды в системе профилактики девиантного поведения учащихся83
- Л. П. Тарнаева**
Лингвокультурологическая компетентность переводчика в сфере делового общения92
- Сведения об авторах99

CONTENTS

CONTINUING EDUCATION AS DEVELOPING SYSTEM

V. N. Skvortsov, M.Ju. Danilkina, L.M. Kobrina, E.T. Loginova

Realization of the regional concept of continuous formation by means of remote training of persons with the limited possibilities of health..... 5

T. A. Zerschikova

Ethno-ecological consciousness folk to Russia
to ecological education 15

V. N. Limarova

The educational environment as object of design management..... 26

A. D. Novikov

The technique of research of functions in schools and
universities in the context of fundamentalization
mathematical education..... 34

PROBLEMS OF SPECIAL PEDAGOGICS

T. S. Ovchennikova

A model of organizational and methodical support
of integrated training and education of children with
disabilities in preschool combined form..... 45

A. V. Chernetsova

Theoretical substantiation of a problem of formation social
competence children with a delay of mental development
as conditions of safe socialization in an ability
to live microhabitat..... 56

E. V. Klimova

The characteristic it is disturbing-fobich conditions at children
of preschool age with a delay of mental development
as a pedagogical problem 65

COMPLEX DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF DEVIATING DEVELOPMENT

V. V. Morozova

The structure of the speech defects in preschool children
with mental retardation cerebral-organic genesis..... 75

THE ORGANIZATION OF WELFARE ACTIVITY OF PUPILS

V. D. Gatal'skij

Optimization of the cultural–educational environment in the
system of prevention of deviant behavior students 86

L. P. Tarnaeva

Culture-Oriented Linguistic Competence of Translators and I
nterpreters in the Sphere of Business Communication 95

Abouts authors 102

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

УДК 37:316.4.063.3

*В.Н. Скворцов, М.Ю. Данилкина,
Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова*

Реализация региональной концепции непрерывного образования средствами дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассмотрены вопросы, обосновывающие необходимость внедрения дистанционного обучения в структуру региональной системы специального образования.

The article questions on necessity of introduction of remote training in structure of regional system of vocational education are considered.

Ключевые слова: региональная система образования, дистанционное обучение, специальное образование, информационное общество, экономика знаний.

Key words: a regional education system, remote training, vocational education, an information society, economy of knowledge.

Проблемы человека, его природы, смысла жизни и предназначения, интересов, прав и свобод, все активнее перемещаются в центр современной культуры и социальной практики.

В России национальная стратегия инновационного развития опирается на принципы системности и целостности, согласно которым человек, социальная сфера и сектор реальной экономики одновременно должны стать предметом и объектом инновационной деятельности. Информационное общество и экономика знаний (подробнее см.: В.Н. Скворцов [8]) являются реалиями не только завтрашнего, но уже сегодняшнего дня. Технократическая цивилизация диктует свои законы, и жизнь меняется так быстро, что без постоянного усвоения новых знаний человек оказывается вытесненным из активных экономических и социальных процессов.

Региональная система образования – это совокупность самостоятельных, целостных, структурированных, взаимосвязанных элементов, определяемых образовательным поведением граждан, учетом геополитических и социально-экономических условий, совокупностью национально-региональных особенностей, это система воспроизводства региональной культуры и цивилизации (В. Н. Скворцов [8, с. 12–17]).

Способности, желание и возможности людей обучаться в течение всей своей жизни – это те значимые характеристики образовательных тенденций, которые должны учитываться органами государственной власти и управления в любой развитой стране как единственный потенциал развития человеческого капитала. Таким образом, развитие способностей, стимулирование желания и предоставление разнообразных возможностей получения знаний – вот стратегические приоритеты государственных органов управления в сфере образования, позволяющие формировать основы будущего общества.

Общий смысл социально-экономического развития любого региона – это в первую очередь обеспечение определенного качества жизни населения, как живущего, так и будущих поколений. Надо понимать, что основу развития составляет только человеческий труд, позволяющий создавать необходимые для жизни блага. Качества человека как субъекта труда определяют его же качество жизни. Таким образом, система управления страной, регионом в современных условиях имеет лишь один основной источник повышения качества жизни населения – через обеспечение условий непрерывного развития населения как субъекта труда и социального взаимодействия (В.Н. Скворцов [9, с. 5–11]).

В связи с этой задачей в каждом регионе необходимо создать с учетом социально-экономических особенностей его развития региональную систему непрерывного образования и обеспечить его доступность для всех социальных слоев населения. Способствовать этому призвано, в частности, заочное образование, под которым понимается обучение без отрыва от трудовой деятельности или обучение без непосредственного контакта с преподавателем (**дистанционное обучение**), а также самообразование. Различные аспекты трактовки термина «заочное образование» позволяют рассматривать его как универсальную форму организации и самоорганизации непрерывного образования различных социальных категорий населения, в том числе проживающих в отдаленных местностях, малообеспеченных, с ограниченными возможностями здоровья, безработных, мигрантов и др.

Исследователи выделяют четыре основных признака в современном обществе, стимулирующих развитие непрерывного образования: научно-техническую революцию, рост свободного времени, необходимость участия в культурных процессах, развитие демократических институтов. Исходя из положения о том, что профессиональная деятельность, свободное время и культура носят социальный характер и одновременно предполагают постоянное творчество, делается вывод, что непрерывное образование должно присутствовать в этих трех областях и одновременно, чтобы быть успешным, определять их социальные аспекты.

Участие различных социальных категорий в непрерывном образовании непосредственно зависит от организации информационной рабо-

ты с населением по способам получения образования в разных формах обучения и на разных уровнях. Нужную информацию человек может без затруднений получить, имея точное представление о своих интересах и потребностях, но если такой ясности у человека ещё нет, то он сталкивается с определёнными трудностями. Справиться с этими проблемами позволяют организованные при муниципальных образованиях Ленинградской области Центры профессиональной ориентации, диагностики и консультирования, оказания психологической помощи населению.

Некоторые исследователи выделяют три взаимосвязанные сферы образовательной деятельности: институциональное образование, организованное внеинституциональное образование (курсы, библиотеки, музеи, радио, телевидение) и окказиональное образование, протекающее спонтанно (участие в жизни семьи, общение в кругу друзей, соседей и т. п.). Каждая из этих образовательных сфер относительно самостоятельна. Однако последние две сферы (заочные формы) образовательной деятельности, по нашему мнению, все-таки выполняют «дополнительные» функции в системе непрерывного образования, а их роль в формировании знания может быть эффективно исследована в рамках социальных и социально-профессиональных групп. Вместе с тем все три сферы образовательной деятельности человека должны войти как взаимосвязанные структуры в региональную систему непрерывного образования [2, с. 96–99]. Говоря о непрерывном образовании нельзя не сказать о той части населения, о категории граждан, которая является наиболее уязвимой с точки зрения социализации в условиях современной социально-экономической ситуации в регионе. Это лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды, социализация которых традиционно в нашей стране и во всех развитых странах мира осуществляется силами и средствами специального (коррекционного) образования, а именно, в системе специального образования, представленной специальными (коррекционными) школами, дошкольными учреждениями компенсующего вида, комбинированного вида, центрами медико-психолого-педагогического сопровождения, психолого-медико-педагогическими комиссиями, реабилитационными и консультационными центрами и др.

Система специального образования, в том числе, в Ленинградской области, – уникальная система социализации человека с ограниченными возможностями здоровья. Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, которая органически соединит специальное обучение с образованием учащихся с нормальным развитием.

В России, как и во всем мире, наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, превращение их во все более значительную в количественном отношении социальную группу. За последние годы отмечается тенденция к увеличению как абсолютного, так

и относительного показателя инвалидности. Это свидетельствует о масштабности проблемы и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мероприятий по созданию системы, обеспечивающей интеграцию в общество детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом процесс интеграции приобретает более широкий смысл, превращаясь из сугубо специального образования в процесс социализации, включающий инкультурацию, адаптацию, эффективность которых достигается реализацией новых условий, в том числе условий дистанционного обучения и воспитания.

Исходя из требований современной жизни в России и проблем интегрированного обучения, которые затрагивают интересы и потребности самих учащихся со специальными нуждами и их родителей, возникает необходимость существенного обновления форм и содержания обучения. Разработка новой идеологии в сфере специального образования обуславливает актуальность создания стандарта образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев [6]), учитывающего, в том числе, возможности дистанционного обучения.

Новый подход к организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья отражен в Концепции коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений, разработанной в Институте коррекционной педагогики РАО.

В формировании нарушенных функций детей с отклонениями в развитии следует использовать специфические средства развития и методы обучения. Должна быть модифицирована временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка. Необходимо регулярно проверять соответствие выбранной программы реальным достижениям и уровню развития ребенка. Должна быть проработана возможность получения образования детьми с нарушениями развития как в условиях дифференцированного формирования нарушенных функций в специальной школе соответствующего вида, так и в условиях интегрированного и дистанционного обучения.

Таким образом, в соответствии с отечественным и международным опытом в России сегодня «отстаиваются» положения, наиболее полно обеспечивающие возможность включения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в образовательный процесс, при котором система специального образования является:

- индивидуализированной, то есть основанной на потребностях и возможностях ребенка и направленной на их максимальную реализацию;
- всеобъемлющей, то есть обеспечивающей полноценное адекватное образование вне зависимости от возраста и тяжести нарушения в развитии ребенка;
- доступной, то есть максимально близко расположенной к месту жительства ребенка;

- оказывающей дополнительные услуги и помощь для удовлетворения особых нужд ребенка и его родителей.

На наш взгляд, именно всем этим требованиям наиболее полно отвечает организация дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального образования в Ленинградской области.

Создание системы дистанционного обучения в Ленинградской области было начато в 2006 году в соответствии с поручением Губернатора ЛО. Этому предшествовало выполнение региональной целевой программы «Информатизация системы образования Ленинградской области на 2002–2006 гг.», обеспечившей необходимый ресурсный базис и уровень технологического развития системы [1].

Сегодня дистанционное обучение приобрело структуру, охватывающую большинство образовательных учреждений региона: школы, колледжи, университеты, учреждения дополнительного образования детей и взрослых. Разработаны и внедряются в учебный процесс дистанционные курсы по предметам общего среднего образования (средняя школа), профильного образования. Разработаны и реализованы дистанционные курсы повышения квалификации: «Дистанционные образовательные технологии в практике», «Помощник тьютора», «Возможности интерактивной доски».

Говоря о достижениях дистанционного обучения, необходимо сказать и об особенностях реализации данного вида обучения в системе специального образования.

В последнее время специальная литература изобилует высказываниями о социальном неравенстве, вреде сегрегации и необходимости интеграции. Встречаются и замечания о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья находятся на более низком, по сравнению со здоровыми сверстниками, уровне в школьной иерархии, и обвинения в адрес школ в сохранении ситуации неравенства.

На прошедшем этапе становления системы специального образования общество боролось за организацию специальных учебных заведений, а сегодня распределение ребенка в специальную школу рассматривается как нарушение его прав и «навешивание» социального ярлыка.

На наш взгляд, классическое понятие «сегрегация» неприменимо к отечественной системе специального образования по причине отсутствия в ней признаков принуждения, ограничения и изоляции. Российская, традиционно организованная, целенаправленная государственная система специального образования ориентирована на оптимизацию условий развития личности детей с ограниченными возможностями.

Нам близка позиция Н.Н. Малофеева [6], отмечающего, что только система специального образования призвана охранять, беречь ребенка с ограниченными возможностями здоровья до тех пор, пока он само-

стоятельно не сможет выйти в жизнь. Российская система специального образования – уникальная система социализации человека с отклонениями в развитии, создающая условия для реализации его потенциальных возможностей.

Дистанционное обучение – особая форма специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья, предполагающая существенные изменения подходов, организации и структуры системы общего и специального образования в Ленинградской области.

Изменение состоит в создании электронной удаленной адаптированной системы социализации, образования, воспитания и развития всех детей Ленинградской области независимо от их психофизического состояния и уровня развития.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие медицинские ограничения для получения общего среднего образования, посещая образовательные учреждения, оказавшись в силу своего основного заболевания в условиях домашнего обучения, зачастую находятся в состоянии сенсорной и социальной депривации. Для специалистов давно понятно, что так называемое надомное обучение – это своеобразный выход из положения для семьи, для ребенка, одиноко сидящего дома и не имеющего возможности общаться со сверстниками, играть, проводить время среди здоровых детей. Однако при этом необходимо помнить, что надомное обучение в том виде, в каком оно популяризировалось и применялось в нашей стране многие десятилетия, не решает проблем одиночества, дефицита внимания к ребенку, общения, нормального развития, а лишь в некотором роде помогает ребенку не забыть, что он человек.

Педагог-дефектолог владеет специальными коррекционными, в том числе электронными, технологиями обучения и воспитания детей-инвалидов, имеет базовое образование учителя специальной школы и ученую степень кандидата (доктора) наук. Педагог-тьютор – это учитель так называемого надомного обучения, обязан пройти курсы переподготовки или повышения квалификации по программе ресурсного центра.

Специализированные компьютерные программы для детей с различными отклонениями в развитии – это необходимый виртуально иллюстративный материал внедрения информационных технологий в практику специального обучения (О.И. Кукушкина [5]). Компьютерные программы учитывают особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов и ориентированы на необходимое им специальное коррекционно-развивающее обучение.

Без применения специально разработанных индивидуальных образовательных программ у ребенка в процессе обучения возникают вторичные нарушения психического развития, эмоционально-волевой и личностной сферы, что препятствует успешной интеграции в общество и, следовательно, социализации. Нельзя думать, что педагог общеобра-

зовательной школы может в условиях домашнего обучения обеспечить, если не полноценное, то необходимое образование и, следовательно, развитие ребенка. Для этого необходима работа специалиста-дефектолога.

Для создания обстановки полноценного образования в домашних (дистанционных) условиях, обретения профессии необходимо получение базовых знаний в объеме школьной программы. Совсем недавно это было совершенно невозможно для детей, которые по состоянию здоровья не могли посещать школу и даже просто выходить из дома. Только учитель-дефектолог, владеющий терминологическим аппаратом, умеющий анализировать медицинское заключение, знакомый с клиникой заболевания, течением, прогнозом, понимающий потенциал ребенка, способен применить специальные программы, не навредив здоровью, а приумножив сохраненные возможности детского организма.

На наш взгляд, дистанционное обучение может быть организовано только на базе специальной (коррекционной) школы в системе специального образования, в условиях создания ресурсного центра, структуры, обеспечивающей содержательную сторону удаленного учебного процесса, методическое сопровождение деятельности каждого учителя, психолого-педагогическое сопровождение и сохранение здоровья учащихся, коррекционно-развивающую работу, досуговую деятельность. Кроме того, ресурсный центр отвечает за наполнение учебно-воспитательного процесса, осуществляет его контроль, следит за технической стороной вопроса.

Первоначально основная дистанционно-образовательная работа сочетается с параллельной подготовкой специалистов на местах, с курсами повышения квалификации, с переподготовкой, консультациями и обучающими семинарами для педагогов и родителей. Для этого комплектуются группы педагогов-тьюторов, специалистов районных центров информационных технологий, родителей, составляются обучающие программы, образовательные проекты. Специалисты ресурсного центра разрабатывают и внедряют электронные учебники, методические пособия, тетради ученика по предметам, наглядные и учебные пособия для учителя и родителей.

В дальнейшем ресурсный центр (специальная школа) оставляет за собой научно-методический, содержательный и контрольно-консультативный процессы, передав полномочия дистанционного учителя педагогам на местах.

Единая информационная образовательная сеть, созданная специалистами ресурсного центра, возможность самостоятельного выхода в Интернет, наличие педагогов, владеющих методиками дистанционного обучения, могут способствовать решению проблемы обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья и, кроме того, осуществлению на практике индивидуального подхода к удовле-

творению интеллектуальных потребностей учащихся. Дистанционное обучение позволит расширить информационные рамки учебного содержания, повысить качество образовательных услуг при минимальных затратах.

Дистанционное обучение – это социально-ориентированная технология обучения, обеспечивающая конституционное право и социальные гарантии всех граждан в области образования, реально позволяющая получать образование представителям самой уязвимой категории населения – детям-инвалидам.

Для реализации идеи дистанционного обучения нами были тщательно проанализированы медицинские документы 220 детей. Диагнозы как основные, так и сопутствующие наглядно демонстрируют необходимость создания для детей не просто дистанционных, а специальных условий обучения. Все дети имеют медицинские ограничения для получения регулярного образования в стандартных условиях и нуждаются в индивидуальном обучении на дому, щадящем режиме и индивидуальном подходе. Для них дистанционное обучение предоставляет возможность обучаться, выбирая не только место и темп обучения, но и время, что важно при соблюдении курса лечения и частой госпитализации детей-инвалидов. Каждому ребенку предоставляется возможность обучаться по индивидуальному учебному плану, по общеобразовательным программам или программам специальных школ, отвечающих личным потребностям и диагнозу.

Всех детей, нуждающихся в дистанционном обучении, условно можно разделить на три группы: дети-инвалиды с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; с соматическими заболеваниями; дети, страдающие онкологическими заболеваниями. У большинства обследованных детей установлены сопутствующие заболевания и нарушения: со стороны органов зрения – астигматизм, амблиопия, миопия, косоглазие, частичная атрофия зрительных нервов; со стороны нервной системы – синдром внутрочерепной гипертензии, гипертензионный синдром, гиперкинезы (насильственные движения); слабость мускулатуры части туловища, одностороннее поражение IX–XII пар черепных нервов; снижение слуха различной этиологии, наличие застойных дисков зрительных нервов, легких расстройств функций мозжечка, постконтузионный синдром, органические расстройства личности и поведения, обусловленные болезнью, травмой и дисфункцией головного мозга. Кроме этого наблюдается задержка развития речи, общее недоразвитие речи, задержка психического развития, заикание, дизартрия, неврозоподобные расстройства на фоне резидуально-органических поражений головного мозга.

Рассмотрим организацию и характерные особенности процесса дистанционного обучения.

Подготовительный этап реализуется сотрудниками ресурсного центра под руководством специальных педагогов и психологов и предполагает разработку технологии и методик дистанционного обучения (создание различных образовательных программ как для детей, так и для педагогов и родителей, электронных виртуальных учебников, учебных пособий и наглядных материалов, базы методических электронных материалов; алгоритма обучения, содержания, модели); апробацию (обсуждение на ученых, методических и педагогических советах, конференциях, симпозиумах и научных семинарах); внедрение содержательной части дистанционной образовательной деятельности, основ работы с различными образовательными программами, с электронными учебниками, пособиями; вариативного и школьного компонентов индивидуального учебного плана, к этапу внедрения относят и комплектование групп детей, их первичное изучение, согласование и подбор учебных материалов, разработку индивидуального сопровождающего маршрута; формулирование цели, задач, структуры деятельности ресурсного центра.

Работа на подготовительном этапе включает формирование групп слушателей – учителей домашнего обучения из школ по месту жительства ребенка-инвалида; разработку программы курсов повышения квалификации, электронных учебно-методических комплексов, системы мониторинга, системы контрольно-результативных компонентов.

Основной этап реализации дистанционного обучения детей-инвалидов предусматривает освоение учащимися учебного материала под руководством удаленного консультанта-дефектолога, проведение семинаров, консультаций и курсов повышения квалификации «Дистанционное обучение детей-инвалидов».

Заключительный этап предполагает проведение итоговых испытаний по всему курсу в целом.

В итоговые мероприятия входят контрольно-результативный компонент, техническая и информационно-технологическая поддержка.

Актуальность и необходимость внедрения дистанционного обучения в структуре региональной системы специального образования состоит:

- в ориентированности на возможность удаленного обучения, развития и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, не посещающих школу из-за медицинских ограничений;

- в использовании современных технологий и инноваций при решении проблем обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья;

- в направленности мероприятий дистанционного обучения на достижение измеряемых результатов, оцениваемых целевыми показателями и индикаторами, разработанными специалистами ресурсного центра.

Список литературы

1. Данилкина М.Ю., Кобрина Л.М., Логинова Е.Т. Организация дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального образования Ленинградской области // Известия Южного федерального университета. – 2009. – № 12. – С. 275–290.
2. Данилкина М.Ю., Кобрина Л.М., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как форма реализации концепции непрерывного образования в регионе / М.Ю. Данилкина, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. 8–9 апреля 2010 года, г. Минск / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 96–99.
3. Кобрина Л.М., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как средство интеграции в системе образования Ленинградской области. Равные возможности – новые перспективы. – М.: МГПУ, 2010.
4. Кобрина Л.М., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как средство интеграции в системе специального образования / Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова // Формирование социокультурных компетенций в непрерывном образовательном процессе: междунар. науч.-практ. конф.: сб. научн. статей. ФИРО., МИЭПП. – М.: МГОУ, 2009. – С. 233–238.
5. Кукушкина О.И. Компьютерная программа для детей с отклонениями в развитии // Педагогика. – 2001. – № 6.
6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире: в 2 т. – Т. 1. Европа. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
7. Скворцов В.Н. Основные задачи системы непрерывного профессионального образования в контексте устойчивого общественного развития (региональный аспект) // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: материалы докл. 4-й междунар. конф. / под науч. ред. Н.А. Лобанова. – СПб.: Петрополис, 2006. – С. 231–237.
8. Скворцов В.Н. Профессиональное образование как фактор социально-экономического развития региона // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова.; Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – Т. 7 (доп. вып.) – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 8–22.
9. Скворцов В.Н. Методологические аспекты взаимодействия образования и экономического развития общества / В.Н. Скворцов // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Сер. педагогика. – 2007. – № 2 (4). – С. 5–11.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035.6 + 502.313

Т. А. Зерщикова

Этно-экологическое сознание народов России в экологическом образовании

Статья посвящена сравнительному анализу экологического сознания русского народа, нартов, хантов, манси и скандинавов на материале фольклора и произведений древней литературы. Приводятся доказательства зависимости этногенеза от среды обитания. Подчеркивается роль фольклора для воспитания у студентов толерантности к различным народам.

The article deals with the benchmark analysis of the ecological consciousness of the Russian people, Narty, Khanty, Mansi and Scandinavian on material of the folklore and work of classical literature. Happen to proof to dependencies ethnogenesis from environment. The role of the folklore is emphasized for education at student tolerance of other different peoples.

Ключевые слова: этногенез; фольклор; экологическое сознание; экологическое образование; среда обитания

Key words: the ethnogenesis; the folklore; the ecological consciousness; ecological education; environment

Понимание единства и целостности человечества при одновременном признании биологических и культурных отличий народов, не нарушающих эту целостность, лежит в основе воспитания толерантности к ним, и является одной из актуальнейших задач современности. Единство человечества обеспечивает общность происхождения, смещение и перемешивание народов, но в различных местах обитания возникают их дивергентные характеристики. Развивая образное описание Эрвина Ласло, этногенез можно сравнить со своеобразной волной, находящейся на иную волну; изменяясь, новая волна распространяется в едином океане Вселенной. Понимание единства человечества может обеспечить изучение фольклора разных народов и эпических произведений древней литературы, близкой отечественным преданиям по анимизации природы, патриотизму, героическому пафосу, etc. Произведения раскрывают собственное понимание каждым народом мира природы, этнопсихологическую и архетипическую обусловленность его восприятия [2]. Художественное пространство такого произведения часто представляет собой модель в сознании человека естественного пространства. В странствиях и испытаниях героя немаловажное место занимает проверка экологических традиций, моральных норм, принципов поведения и доброты по отношению к животным или растениям. Здесь проявляются

этнические традиции, культурные установки, особенности самого языка, через многообразие которого открывается богатство мира [2-4], представлены образцы ключевых социальных психологических стимулов, являющиеся кристаллизацией опыта конкретного народа, в которых заключена специфика эмоционально маркированных значений.

Условия обитания этносов определяют их возникновение и исчезновение, отличительные черты и особенности, изменяющиеся в историческом времени под влиянием изменения среды. Стереотип поведения как фундамент этнической традиции и этническое самосознание могут быть использованы для этнической идентификации [10]. Мысль Ю.М. Лотмана о том, что готовые идеи в мыслительной деятельности человека выступают формообразующими элементами для реальной жизни [6], позволяет полагать фольклор и литературные произведения различных народов базисом воспитания сознания человека. Именно фольклор и древние литературные произведения целесообразно применять для развития и формирования экологического сознания и культуры подростков. На их примере студенты убеждаются в справедливости утверждения о роли пространства [1] и ипостасей земли (биогеоценозы, территории, почвы) в этногенезе [4]. Поскольку родиной новой системы этноса, по мнению Л.Н. Гумилёва, является сочетание ландшафтов, понятие «родная земля» должно означать землю, породившую народ. Для лучшего понимания народа надо ознакомиться с этими ландшафтами, отраженными в литературных и фольклорных источниках. Чистое поле, темnodубравный лес или заоблачные вершины являются такими же элементами складывающегося этноса, как «... и угро-славянская и татаро-славянская метисация, ... былинный эпос и сказки о волшебных волках и лисицах» [4, с. 190]. Влияние на этногенез места обитания: территории, ландшафта, климатических характеристик, особенностей мира природы во многом определяет условия проживания этноса и специфику адаптаций. Они способствуют дифференциации или слиянию этносов [4, с. 181]. С другой стороны – содействуют консервации специфических характеристик культуры (типа хозяйствования, отношений, организации общества и т.п.), наиболее соответствующих условиям обитания. Перемещение и включение этноса в новые экосистемы изменяет направление его развития [4, с. 193].

В архаичном повествовательном фольклоре вследствие господства синкретизма отмечается отсутствие четкого отделения мифа и исторических преданий от сказки; разновидности сказки начинают дифференцироваться, но сохраняют многие реликты мифа [9]. Это позволяет абстрагироваться от отличий указанных жанров в рамках анализа экологического сознания народов.

Рассматриваемая тема активно дискутируется с конца двадцатого века. Исследовалось влияние природы на этногенез Л.Н. Гумилевым, проведен сравнительный анализ экологического сознания русского на-

рода (на материале произведений XX века) и сознания востока, раскрыты аспекты экологических отношений личности, выявлены некоторые особенности эволюции экологического сознания, ее зависимость от свойств природного окружения в работах В.А. Ясвина, С.Д. Дерябо, В.И. Медведева, Н.Н. Моисеева, Ё. Накамуры, Дж. Голд, С.А. Ember, S. Huntington, E. Russell, B. Wyndham и некоторых других авторов. Рассмотрены анимистическая картина мира и тотемизм ингушского, черкесского, осетинского народов А.А. Туаллаговым, Ф.Б. Хубиевой. Изучены лирические образы произведений, нравственно-эстетическая организация в сознании русской языковой личности, базовые элементы культуры и поэтика кавказского эпоса «Нарты», словесные образы мира русской природы, нравственно-эстетические аспекты в работах Д.С. Ворт, М. Бабовича, И.В. Мишачевой, С.А. Курбатовой, У. Хао, А.Х. Бязырова, И.Н. Колясникова, М. А. Кумахова и иных ученых [5, 8, 12, 13]. Осуществлен литературоведческий, историко-литературный, лингвистический и искусствоведческий анализ «Слова о полку Игореве» в сравнении со средневековыми литературными памятниками Европы, японским эпосом, оценен интерес школьников к комментариям природоведческого характера к «Слову о полку Игореве» [8, с. 419] и т.п. Этнографами исследовано «этническое пространство культуры» на примере монголов, тюрков Южной Сибири, народов Кавказа [11]. Однако цельная экологическая картина мира, сравнительные аспекты восприятия мира природы и отношений к нему различных народов еще недостаточно освещены с экологических позиций.

Выявить типичные характеристики экосистем, окружающих этнос, и раскрыть влияние природного окружения на этногенез позволяет, в частности, частотный и контекстный анализ употребления тех или иных наименований объектов природы. Рассмотрим, например, образ мира в следующих древнерусских произведениях, былинах, сказках народов Кавказа и Сибири:

1) Великорусские сказки / Худяков ИА. СПб: тропа Трояна, 2001. Т. 6: «Царь Соломон». С. 236–240; «Иван Вечерней зори». С. 243–247; «Иван-царевич и Марья Моревна». С. 78–87; «Учитель и ученик». С. 296–300; «Три вьюноши». С. 87–90; «Милан-царевич и купеческая дочь» С. 76–77.

2) Слово о полку Игореве / пер. Д.С. Лихачева // Изборник: Повести Древней Руси / сост. Л. Дмитриева, Н. Поньрко. М.: Худож. литер., 1987. С. 78–95. (Классики и современники. Рус. классич. лит.)

3) Русский фольклор / сост. и примеч. В. Аникина. – М.: Худож. литерат., 1986: Вольга и Микула Селянинович С. 221–225.

4) Мифы, предания, сказки хантов и манси. М.: Гл. ред. восточ. литер., 1990: «Старик Лампак и его внук» С. 136–141; «О богатырях – предках» С. 168–169; «Сыновья мужчины с размашистой рукой» С. 141–160.

5) Старшая Эдда. М.: изд-во: Азбука-классика, 2008, 464 с.: песнь «Изречение Высокого».

6) Сокровище нартов / сост. И.Х. Бабаев, пер. В.Г. Кузьмин. Нальчик: Эльбрус, 1980: «О том как Ёрюзмек стал предводителем нартов» С. 3–8, «Нартский кузнец Дебет» С. 91–94.

7) Сказания о нартских богатырях / пер и лит. обраб. Ю. Либединского. М.: Советская Россия, 1960: «Нарты в гостях у уадмера» С. 297–300, «Как Сослан женился на Ведухе» С. 126–133.

В анализируемом фольклоре отмечается два типа восприятия пространства. Точечное восприятие (А. Леруа-Гуран) охотника и собирателя представляет его маршрут в виде участков, особо благоприятных для охоты или отдыха, использование которых регулируется межэтническими контактами, выражающимися в переговорах, спорах, конфликтах, войнах. Подобное восприятие отражено в сказках хантов и манси, его отголоски отмечаются и в сказаниях о нартских богатырях, и в «Слове о полку Игореве». Концентрическое восприятие земледельца размещает в центре территории его деревню, далее в пространстве концентрически располагаются интенсивно используемые выгоны и пастбища, лесные угодья общины, дальние и неизвестные пространства. Отсюда возникают такие словосочетания, как «*земля незнаемая*» или «*темный лес*» «Слова...», «тридевятое царство, тридесятое государство» русских сказок.

Необходимо учитывать обусловленность восприятия природной среды характером деятельности человека, выражающуюся, например, в русских сказках присутствием чистого поля, прекрасных лугов и хлебов, в сказках хантов и манси – рыбы, в осетино-балкарском эпосе – объектов набегов, охоты и хлебов. Сказочное отображение и психологическая значимость природных условий существования формирующегося этноса позволяет глубже осмыслить их влияние на образование и культурное развитие народа. Например, природные объекты могут выступать и отрицательными социальными психологическими релизерами: негативное отношение у хантов выражается термином «собака», а у нартов – козёл («*козлиная борода*»). Врановые выступают негативными психологическими релизерами в «Слове о полку Игореве»: галок сравнивают с половцами, птичий грай предупреждает князя о грядущих бедах.

Частотность употребления многообразных наименований природных объектов у различных народов представлена в таблице. Ее анализ убеждает студентов в существенном отличии словаря исследуемых этносов. Отмечаются особенности питания, занятия народов, частотность употребления наименования разных деревьев, трав, различных животных. Целесообразно обратить внимание первокурсников на то, как в сказке отражается местность – горная или равнинная, в которой обитает конкретный народ, и попросить предположить, какой из этносов может проживать на берегах реки.

Наиболее насыщено терминами «Слово о полку Игореве», отражающее богатейший природный мир Древней Руси (табл.). Наименования животных встречаются в тексте 69 раз.

Учитывая, что во фрагменте *«Боянь бо вещии, аще кому хотяше песнь творити, то растекашеться мыслию по древу»* Боян на самом деле мог растекаться *мысию*, то есть белкой, таких обозначений будет еще больше. Из животных чаще встречаются названия птиц: соколов (17 раз), с которыми сравниваются храбрые князья (*о далеко залетел сокол, птиц побивая, - к морю!*), соловьев (4 раза) и лебедей (6 раз), ассоциирующихся с Вещим Бояном (*соловей старого времени*) и его струнами (*тогда напускал десять соколов на стадо лебедей*). Из хищных птиц дополнительно упоминаются орел и кречет, из врановых – сорока, (черный или серый) ворон (5 раз) и галка (4 раза). Например, во фрагментах *«Щекот соловьиный уснул, говор галок пробудился»*, *«...не буря соколов занесла через поля широкие – стаи галок летят к Дону великому...»*, галки обозначают и птиц, и половцев. Упоминаются в тексте дятел, кукушка, воробей, чайка, а из водоплавающих – гусь, гоголь, чернядь. Среди млекопитающих наиболее часто применяются два термина: «волк» – 10 раз, например, *скакнул серым волком*, «тур» – 6 раз (*буй тур Всеволод; ...куда, тур, поскачешь, своим золотым шоломом посвечивая...*). По одному разу употребляются названия черного соболя, лисицы, белки, горноста и гепарда (*по Русской земле простерлись половцы, точно выводок гепардов*). Из водных обитателей вспоминается щука.

Необычайно многообразны экосистемы Древней Руси, о чем можно судить по изображению в произведении ландшафтов: чистое поле, овраги, холмы, лукоморье (то есть берег залива или бухты), болото, топкое место, тростники, горы, пустыня и прочие. Многочисленные упоминания различных рек, озер, ручьев, потоков, струй позволяют создать образ богатой водными источниками страны. Наиболее часто используется название разных рек. Они, вместе с морем и горами, служат географическими ориентирами. Например, *«...половцы непреложными дорогами побежали к Дону великому...»*, *«...половцы идут от Дона и от моря...»*, *«...скакнул волком до Немиги с Дудуток...»*. Указанное позволяет использовать фрагменты произведения для характеристики многообразной природы Руси.

Таблица

Частота употребления обозначений природных объектов в произведениях

категория	Понятия	Народы					
	примеры конкретных понятий	древне-русские	великорусские	ханты	манси	скандинавы	нарты
космические	солнце, месяц, звезды, небо, свет	17	6		3	7	8
	звезда, заря	3	26		2		1
	стороны света				4		
время	ночь, рассвет, утро, день, полдень, вечер, полночь и т.п., века, годы	34	9	2	2	7	17
	времена года			2	1	2	
растения	дерево, деревья, их виды и продукты; пенья-коренья	11	18	12	30	11	11
	трава, тростники, цветы, ковыль	8			11	7	1
животные	звери или их продукты, змея, водные обитатели	31	15	3	20	8	23
	лошадь: конь, жеребенок, кобыла, скакун, аргамак	29	65		5	6	35
	птицы, в том числе вороны	65	26	6	20	4	
	насекомые-паразиты: вошь, блоха, комар		2	1	4		
	вороны – воплощения героев змей – антигерой		18 28				
природные ландшафты	лесные: лес, дубрава, поляна	3	1		4	1	3
	равнинные: равнина, степь, чистое поле, прекрасные луга, болота, др.	26	10		2		3
	горные: горы, камень, пещеры, скалы и пр.	10	15	15		4	21
	элементы берега: юр, плес, мыс; остров	8		1	20		19
	земля, пыль, песок	57		4	15	14	23
	вода: река, ручьи, ключи, родники, колодезь	53	11	14	38	4	17
	море, волна	14	6	10	1	5	1
	лёд					4	
отражающие занятия человека	сад, фрукты, орехи, огурцы		12		1		
	с/х животные: млекопитающие и птицы, стада, олени*	1	8	4*	8*	3	5
	домашние животные: собака		14		11	2	5
	хлеба: посевы, всходы, сноп, пашня, хлеб, скирда; сено	8	14		2	4	12
	кузнечные: конопляное масло, каменный уголь, железо						3
	воинские: железо, булат	10		2	7		6
пища: хлеб, щи и блины, тесто, рассол, рыба*		2	11*	8*		4	

продолжение таблицы

огонь		1	3	1	3	14	6
погодные особенности	облако; осадки: дождь, роса, туман и пр.	8	6	2	6		5
	холодный воздух, буря, гром, молния и т.д., ветер, тучи	15	7		3	3	3
	засуха, зной, безводье						3
	тьма и мгла	7					
части тела		21	1	4	8	1	67

Примечание: * - присуще только данному этносу

Особо хочется отметить, что «Слово о полку Игореве» показывает прекрасные примеры экологического сознания и включенности человека в мир природы. Для автора «Слова...» все объекты вокруг живые, стремящиеся помочь герою произведения. В этом убеждает нас то, что «Солнце ему (князю Игорю) тьмою путь заступало», предупреждая о предстоящих бедах, и диалог Игоря с Донцом, который «лелеял князя на волнах, постилая ему зеленую траву на своих серебряных берегах, одевая его теплыми туманами под сенью зеленого дерева; ... стерег его гоголем на воде, чайками на струях, чернядями на ветрах», обеспечивая защиту и пропитание беглецу. Однако же Природа может противостать человеку, недаром Солнце и Ветер помогли погубить полки Игоря, и Ярославна упрекает силы природы за метание стрел или беспощадный зной, скрутивший луки и заткнувший колчаны. На противопоставленность двух обращений к природе обратил внимание еще М.А. Максимович: «после того как Певец с напрасной надеждой взывал к князьям и думою уносился в минувшее, он обратился к Природе голосом женской любви... И Природа услышала сей голос и отозвалась на него благосклонно своими стихиями, дотоле враждовавшими с Игорем» [8, с. 108-109].

Указанные особенности произведения позволяют применять образы и фрагменты «Слова...» для создания заданий, требующих серьезного размышления и активации мыслительной деятельности. Например, фрагмент «соколъ въ мытехъ» (означающий линьку) утверждает: «*Номудрено ли братцы, и старому помолодеть? Когда сокол линяет, высоко птицъ взбивает: не даст гнезда своего в обиду*». На первый взгляд, это противоречит здравому смыслу. В период линьки птица слабеет и не проявляет сильных бойцовских качеств. Получается загадочная картина: сокол находится в ослабленном состоянии, но почему-то «высоко птицъ взбивает», что противоречит его природе [7, с. 176]. В чем же тут дело, и неужели автор «Слова...» ошибся? В результате обсуждения студенты вспоминают, что у сокола – дневной хищной птицы – линька постепенная, проходит по перышку. Это приспособление к хищному образу жизни, поскольку необходимо догонять и ловить добычу. Кроме того, животное питание обеспечивает потребности повышенного белкового обмена, наблюдающегося в состоянии

линьки. Полная линька проходит после гнездования в конце лета, но лётные способности взрослеющих птиц ухудшаются незначительно. Поэтому автор произведения, прекрасно зная природу, правомерно употребил указанное сравнение.

Вышеприведенный фрагмент беседы Игоря с Донцом может использоваться в заданиях, предполагающих характеристику прибрежных экосистем и создание цепей питания.

Расширить представления о природе России помогают великорусские сказки. В них фигурируют такие животные, как собака, ястреб, голубь. Среди водных обитателей представлены жемчужница, лягушка, собирательное понятие «рыба» и конкретные «щука» и «ёрш». В сказках однократно упоминаются и весьма «неприятные» создания: вошь или муха. Растительность показана в виде прекрасных лугов, разнообразных лиственных деревьев (осина, береза). В сочетании с обнаруженными в древнерусской литературе калиной, ракитой, тисом, кленом, ковылем, цветами, создается представление необычайного видового многообразия экосистем и красоты русской природы. Сказки позволяют также судить и о природопользовательских занятиях людей. Задается вопрос: о чем свидетельствуют понятия: «хлеб», «рожь», «скирда», «солома», «овес», «куры» и некоторые другие? Обращается внимание на появление наряду со старыми культурами (яблоки) новых: огурцов, грецкого ореха. На этом примере подчеркивается изменение видового состава агроценозов под влиянием деятельности человека и раскрывается смысл интродукции растений.

В тексте великорусских сказок довольно часто, 65 раз, встречается употребления образа коня (кобылица, лошадь, жеребенок). В сравнении с древнерусской литературой, на примере «Слова...», в котором упоминается это понятие не более 7 раз, и былины «Вольга и Микула Селянинович», где это животное встречается 22 раза, можно подчеркнуть усиление роли лошади в жизни населения России, используемой в качестве средства передвижения и для крестьянской работы.

В сказаниях о нартских богатырях высокая частота употребления термина «конь» (аргамак, скакун) – 35 раз указывает на значительную роль лошади в жизни человека в качестве ездового животного. Здесь, на Кавказе, богатейшая природа, поэтому мы встречаем в первую очередь упоминания о кабане и оленях, как правило, служащих объектами охоты. Часто вспоминаются собаки, змеи, из домашних животных – овцы, козы, собирательное «скот». Угнетатель народа дважды характеризуется с применением термина «козлиная борода». Наиболее разнообразно описание ландшафтов: леса с полянами, степи, равнины, тростниковых зарослей, курганов, заоблачных вершин, ущелий, утесов, скал. Многообразны водные источники. Помимо речных струй, рек или ручьев Руси, здесь встречается горные ключи (7 раз) и родники. Однако почти не упоминаются рыбы, не являющиеся для местного населения

основной пищей. Из растительности называются дуб и сосна, среди феноменов неживой природы, в отличие от великорусских сказок, описывается жестокая засуха, от которой погибли все посевы. Интересны исторические сведения о быте нартов, содержащиеся в сказаниях, например: «*давным-давно, когда люди жили в пещерах*», о выплате дани, или многочисленных набегах на соседей.

В описание природы, даваемой сказками хантов и манси (Западно-Сибирские племена), мы снова встречаем разнообразный животный мир, среди которого присутствуют медведь (4 раза), олени (8 раз), фигурирующие в качестве домашних или диких животных, выдра (3 раза), горностаи, соболь, мамонт, но конь встречается значительно реже, чем у русских и нартов (всего 5 раз). Наряду с уже наблюдающимися птицами: чайкой, гоголем, уткой, гусем и кукушкой – появляется филин. Студенты отмечают преобладание в указанном перечне птиц прибрежной зоны и водоплавающих. В целом, в описываемых сказках многообразнее, чем у предыдущих народов, представлены водные животные. Обобщающее понятие «рыба» применяется часто, причем, не только для обозначения водных обитателей (11 раз), но и пищи (8 раз); употребляются также конкретные понятия «ёрш» и «чебак». Неоднократность их упоминания указывает на особенности питания населения Сибири. Из насекомых однократно описываются вошь и блоха, дважды – комар. Термин «собака» употребляется 11 раз и в основном выражает негативное отношение (брань). Своеобразны сравнительные образы: «каменноглазый богатырь», «журавлиные» ноги или шея. Среди растительности отмечаются лиственница, береза (береста – 8 раз), кедр (3 раза), дуб (дубрава), орехи, черемушник, крушник, трава (травяная стрела), мох, олений мох (то есть ягель, 2 раза). Описания ландшафтов в основном характеризуют холмы (дубравный, темнодревесный, поросший лесом) и особенности берегов: берег, юр, мыс, плес; остров. Часто упоминается недифференцированное – «вода» (13 раз). Обращая внимание студентов на эти особенности, можно увидеть, что жизнь людей концентрировалась преимущественно по берегам рек. Последнее утверждение, судя по сказкам, более справедливо для манси, обитающих по левым притокам Оби. Поэтому для передвижения ими использовались чаще лодки и реже – олени. В отображениях осадков преобладают туман, снег, дождь, иней. Отмечается и такое явление, как *холод от металла*, возможный только в морозы. Это указывает на суровость климата, в котором живут ханты и манси. В сказках содержатся и упоминания об эволюционных и исторических изменениях: «*море было, а потом лес пошел*», раньше люди «*жили под землей*». Предлагая студентам фрагменты сказок, по описываемым особенностям можно установить, что ханты и манси вели полукочевой образ жизни и были сильно привязаны к речным водным путям. Первокурсникам можно предложить выявить, чем преимущественно питались эти народы, и с

какими природными особенностями это, вероятно, связано. Представляя фрагменты сказок хантов, в которых фигурируют холмы, кедр, реки, и нартского эпоса, упоминающего заоблачные вершины, жестокую засуху и тростники, можно попросить студентов определить, где живут герои – в Сибири или на Кавказе.

В произведении «Изречение высокого» из «Старшей Эдды» содержится довольно бедное описание природы. Упоминаются: конь (6 раз), волк (2 раза), собака (2 раза, причем, в отличие от ханты-мансийских сказок, этот образ не несет в себе негативного смысла), и по одному разу – кабан, медведь, лань. Из птиц называются ворон (2 раза), орел, из пресмыкающихся – змея. В растительности попадаются сосна, дуб, кусты, камыши, травы. Упоминается и спорынья: гриб, паразитирующий на злаках. Чаще, чем само дерево, описываются различные изделия из него, в том числе дубина, руны, деревянный болван, лыко (предположительно, ивовое). Довольно редко встречаются поэтические сравнения с природными объектами: *птица забвенья* (2 раза), *«мало песку в малом море имеется мало ума у людей»*. О способе хозяйствования народа можно судить, исходя из однократного употребления слов «колосья», «спорынья» и «стада скота», двукратного «всходы». Значительно чаще, чем в русских, нартских или ханты-мансийских сказках, упоминается огонь (головни, пламени, искры) – 14 раз. Эта деталь, в сочетании с глаголом «застыли», указывает студентам на особенности климата. Горы, скалы, камень, песок, море и лёд; камыши и боры представляют основные элементы экосистем, в которых обитали скандинавы.

Таким образом, сравнивая указанные произведения (их фрагменты), на занятиях по экологии студенты наглядно убеждаются в том, что мир природы является базисом всей культуры народов, а условия обитания и природные образы дают великолепные возможности для развития языка, психики, сознания. Природные условия определяют особенности этногенеза с позиций биологической и культурной адаптированности. Общие семиотические коды для описания окружающего мира с помощью пяти органов чувств и сходство мифологических сюжетов у различных народов демонстрируют общность происхождения человечества. Отличия в деталях, обозначения элементов реальной жизни человека, местные наименования космических сил, воплощенных потусторонними сущностями, указывают на роль среды в появлении культурных различий родственных народов. Следовательно, мысленно обращая взор в прошлое и помещая себя в пространство, реализованное в тексте *данной* сказки, *данного* эпоса, студенты узнают причины появления некоторых национальных особенностей, что позволяет им лучше понять соседей. Поскольку каждое произведение показывает элементы использования природных объектов человеком, целесообразно применять их и с целью заложения основ эмоционального и позитивного отношения к природе на основе положительных

психологических релизеров, более глубокого осознания необходимости ее охраны, усвоения норм поведения в окружающей среде. Следовательно, широкое применение экологически ориентированного фольклора и древнерусских произведений способствуют важнейшей задаче воспитания толерантности, экологического развития и влияют на формирование личности в целом.

Список литературы

1. Бердяев Н. Русская идея. – «Вопросы философии». 1990, № 1.
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / пер. – О.А. Гулыга. – М., 1985, С. 370-382.
3. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. – М.: Рольф, 2001. – С. 35, 262-266.
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Рольф, 2001. – 560 с.
5. Лагутин А.О. Экологическая культура в системе образования и воспитания // Развитие социально-культурной сферы Северо-Кавказского региона: Сб. докл. – Краснодар – Новороссийск. 2001.
6. Лотман Ю.М. Внутри развивающихся миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской культуры, 1996.
7. Робинсон М.А., Сазонова Л.И. Новый опыт комментирования «Слова о полку Игореве» (фрагмент «соколь въ мытехъ») // Слово о полку Игореве: комплексные исследования / отв. ред. А.Н. Робинсон.– М.: Наук, 1988. – С. 175–176.
8. Слово о полку Игореве: комплексные исследования / отв. ред. А.Н. Робинсон.– М.: Наук, 1988. – 440 с.
9. Структура волшебной сказки: традиция – текст – фольклор / отв ред. С.Ю. Неклюдов., М.: РГГУ, 2001. –С. 12.
10. Тимерханов Ю. Когда «мифы» становятся реальностью. 5.01.2008. \ Ингуш_RU - История Ингушетии.htm
11. Тишков В.А. Культурный смысл пространства / В.А. Тишков – Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии. – М.: Наука, 2003, С. 339-369.
12. Черная А.В. Толерантное взаимодействие в празднично-игровой культуре: исторический аспект // Толерантность в межличностном общении: Материалы региональной науч.-практ. конф. – Ростов-н/Д.: Издательство РГУ, 2002. – С. 56-57.
13. Эфендиев Ф.С., Мазаева Т.А.. Этнонациональные культуры в реалиях современного мира. 2010. – UVR: <http://portal.rsu.ru/culture/rostovpub.doc>.

Образовательная среда как объект проектного управления

В статье рассматривается образовательная среда филиала университета, в которой аккумулируются культурная практика всех образовательных процессов. Ее качество характеризует качество процессов обучения, воспитания и развития. Организация и координация проектирования компонентов образования среды и их реализация представляет проектное управление развитием филиала.

In the article the educational environment of branch of university in which accumulate cultural practice of all educational processes is considered. Its quality characterises quality of processes of training, education and development. The organisation and coordination of designing of components of formation of environment and their realisation represents design management of branch development.

Ключевые слова: Образовательная среда, развитие, проектное управление, образовательная система.

Key words: The educational environment, development, design management, educational system.

Филиал университета является его обособленным структурным подразделением, относительно самостоятельной образовательной организацией. Существовая в двух образовательных системах – университетской и муниципальной, филиал одновременно реализует интересы своего вуза и территории региона в воспроизводстве социальной и профессиональной структуры общества. В свою очередь, локальная образовательная система филиала испытывает воздействие данных систем как внешней среды.

Положения теории управления о взаимосвязи компонентов среды с элементами производственной системы, а также об инновационном развитии организации через ее среду дают основание предположить, что компоненты образовательной среды интегрируют качество всех образовательных процессов и служат индикатором развития образовательной организации. Данное предположение определяет образовательную среду как объект исследования и проектирования, а для ее развития требует применения технологий проектного управления, опирающихся на ситуационный подход.

Под проектным управлением понимается организация и координация проектирования и реализация инноваций в образовательной системе, обеспечивающих ее развитие.

Источником инноваций, по нашему мнению, являются внешнее образовательное пространство и среда. Вместе с тем, нам созвучна и не-

безынтересна концепция О. Г. Прикота и В. М. Виноградова, состоящая в том, что «инновационным источником развития любой системы...является человек, отождествляющий себя с этой системой. Источником же инновационности данного человека является его «проживание» функционирования этой системы как части своей жизни. Этот взгляд говорит о том, что проводником и инициатором инноваций в конкретной образовательной системе выступает личность, которая оптимизирует систему как часть своей жизни, проектируя ее элементы на основе ведущих педагогических, экономических, технологических существующих идей в образовательном пространстве. К числу таких личностей мы относим управленцев всех уровней. Именно проектирование инноваций превращает в управление все образовательные процессы. Потребность оптимизации образовательной системы определяется вызовами внешней среды и качественным состоянием внутренней среды образовательного учреждения, которые личность (управленец) «проживает» как часть своей жизни.

Анализ исследований проектного управления в образовании и экономике свидетельствует о его достоинстве в повышении качества продукции и, соответственно, конкурентоспособности организации. К их числу мы относим: возможность сочетать проектное управление с его регламентированными функциями; вскрытие возможных изменений образовательной системы и концентрации усилий на их реализацию; возможность одновременного проектирования ключевых инноваций; возможность организации коллективной творческой деятельности.

Проектирование компонентов образовательной среды филиала университета позволяет вскрыть и реализовать в виде проекта оптимальные варианты его развития в окружении внешней среды. Кроме того, как вид коллективной деятельности, проектирование создает эффективные условия для формирования эмоционально-ценностного поля в филиале и матричной организационной структуры управления. Его основой является принятие управленческих решений, связанных с выработкой концепции развития, выбором моделей компонентов образовательной среды и технологий их проектирования

Описание модели проектного управления развитием филиала включает систему внутренних факторов и условий, в числе которых психосоциальные закономерности становления образовательной среды (ОС), принципы управления и закономерности образовательного процесса (ОП). Его субъектами выступают совокупность творческих групп и управленцы всех уровней, создающие проекты компонентов образовательной среды. Одновременно ценностные отношения, самоактуализация, нормы поведения, эмоциональное единство, взаимная ответственность данных субъектов определяют качественное состояние образовательной среды и формирование совокупного субъекта проектирования ее компонентов. Следствием реализации проектов компонен-

тов образовательной среды становится более высокий уровень ее качества и в целом качество образовательного процесса.

Технология проектного управления развитием филиала базируется на средовом подходе и включает четыре этапа: концептуальный, проектировочный, внедренческий и контрольно-корректировочный. Реализация согласованных проектов порождает системное качество образовательной среды, которое отражается в каждом ее процессе (научно-образовательном, инновационном, обеспечивающем) и является их достижением.

Функционирование образовательной системы как совокупности и взаимодействия ее основных процессов (педагогического, инновационного, обеспечивающего, управленческого) создает внутреннюю неповторимую среду образовательной организации. Эта среда, с одной стороны, влияет как на качество процессов и результатов, так и на организацию в целом. С другой, среда образовательной организации дает знание о состоянии качества самого объекта и взаимодействующих в нем процессов. Это знание позволяет целенаправленно управлять процессами, протекающими в данной среде, а также проектировать ее развитие. Кроме того образовательные среды университета и его филиалов, в силу их разносторонних связей и взаимодействия, можно рассматривать как единое образовательное пространство.

Пространство в философии рассматривается как форма существования материальных объектов и процессов, характеризующая структурность и протяженность материальных систем. Данное определение употребляется в математике как множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояние. Пространство обладает количественной и качественной бесконечностью и всеобщими свойствами – протяженностью, единством прерывности и непрерывности.

Среда социальная – окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности. Она рассматривается в широком смысле (макросреда) и охватывает общественно-экономическую систему в целом – производительные силы, общественные отношения и институты, общественные сознание и культуру. В узком смысле - микросреда включает окружение человека – семья, коллективы, группы.

Таким образом, приведенные общепринятые определения понятий «пространство» и «среда» отличаются тем, что в первом случае это форма сосуществования объектов, а во втором – условия бытия каждого человека. Общим для этих понятий является их многомерность, а также их взаимосвязь как целое и часть. Такое свойство пространства, как единство прерывности и непрерывности дает основание рассматривать состав пространства как систему, элементами которой выступают

системные, однопрофильные самостоятельные объекты и процессы. Их взаимодействие – форма сосуществования, определяющая структуру, протяженность и непрерывность. Вместе с тем эти объекты и процессы существуют в определенных условиях, совокупность которых является их средой.

С этой позиции мы понимаем образовательное пространство университета как институционную форму сосуществования множества его объектов (филиалов, факультетов, кафедр), между которыми установлены социально-экономические, юридические и педагогические отношения. При этом филиалы как пространственные объекты сами обладают образовательным пространством и имеют общие системные характеристики, но различаются качеством образовательных сред.

Пристальное внимание исследователей к образовательным средам обусловлено развитием культуросообразной модели образования в постиндустриальной (информационной) культуре общества и потребностью в формировании соответствующих культуросообразных образовательных сред, которые являются не только условием реализации образовательных систем, но и средством развития их субъектов. Такие среды И. Е. Видт называет культурно-образовательными [1] и рассматривает их как «территорию социального наследования», где признаки культуры репрезентируются в признаки образования, создавая условия для формирования такого типа ментальности, которая позволяет человеку осуществить свою социальность в конкретных культурных условиях. Такая взаимообусловленность культуры, модели образования и образовательной среды дает основание признать последнюю как интегратор качества образовательной системы.

Обобщение психолого-педагогических исследований образовательных сред отражается в работе В.И. Панова [3], где представлены различные теоретические подходы (культурологические, психологические, экологические, гуманитарные и др.) к их моделированию. Из контекста этих подходов можно сделать вывод, что все они представляют способы организации той или иной образовательной среды, обеспечивающей освоение школьниками, студентами разнообразной культурной практики.

По мнению М.Б. Крыловой, культурные практики – явление комплексное, включающее как способы действий и освоенные культурные нормы, образцы деятельности, так и опыт работы и суммирование личных результатов, достижений, а также опыт их презентации.

Здесь же она отмечает, что культурные практики расширяют социальные и практические компоненты содержания образования. Дают возможность «сделать основным проектным опыт учащегося, придать практической, культурной идентификации выпускника большее значение, чем его академической информированности. Это означает, что образовательная среда аккумулирует в себе культурные практики всех

образовательных процессов и ее качество характеризует качество процессов и результатов образования. Мы предполагаем, что проектирование и реализация образовательной среды как комплекса культурной практики следует рассматривать как проектное управление ее развитием.

В качестве исходной предпосылки к пониманию образовательной среды В.И. Слободчиков рассматривает принципы саморазвития личности. В этой связи он выделяет два смысла понятия образовательная «среда»:

- как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку, и, соответственно, границу, определяемую масштабом защиты от среды и ее утилизации;

- как середины, центра, на котором пересекаются условия, обстоятельства.

Первый смысл первого смысла образовательная среда включает общепринятые признаки среды и второй отражает ее природу и границы.

Содержание второго смысла говорит о том, что среда – это результат взаимодействия культурных практик, условий, обстоятельств. Такой подход к образовательной среде дает возможность соотносить и дифференцировать ее с такими понятиями как «место образования», «образовательное пространство». В связи с этим образовательная среда рассматривается как системный продукт взаимодействия всех процессов и его субъектов. При этом позиция ученого состоит в том, что образовательная среда не может быть «однозначно и наперед заданное». Однако признавая содержание образования источником и границами среды, учитывая принципы саморазвития личности, очевидно, следует признать, что она может быть «наперед» задана как совокупность необходимых условий практического воплощения образовательных систем и технологий развития всех сфер личности. В этом контексте образовательная среда филиала университета как начальная фаза его существования является результатом взаимодействия усилий управленцев, профессорско-преподавательского состава, воплощающих стратегию образовательного пространства университета. Мы полностью разделяем точку зрения В.И. Слободчикова о том, что среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить - и как предмет и как ресурс совместной деятельности, и где между отдельными программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения.

Центральным звеном этой мысли совместность деятельности, где предметом «встречи» выступает содержание образования как средообразующая категория. Само содержание образования, его цели, технологии реализации порождают разнообразные виды деятельности и общения, (культурные практики), которые формируют среду, обеспечи-

вающую развитие целостного сознания и позиции личности. Построение образовательной среды филиала требует знания ее функций, параметров, структуры.

Уточняя понятие «образовательная среда» как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития в ее окружении, В.А. Ясвин определил ее количественные параметры характеризующие различные условия личностного развития субъектов образовательного процесса. К ним он относит: 1) широта ОС, отражающая ее состав (субъекты, процессы, явления); 2) осознаваемость ОС – степень включенности субъектов в ее проектирование и реализацию; 3) обобщенность, характеризующая степень координации субъектов; 4) эмоциональность – степень соотношения эмоционального и рационального компонентов; 5) когерентность – согласованность влияния на личность внутренней и внешней среды; 6) социальная активность – показатель созидательного потенциала среды и ее экспансии во внешнюю среду.

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, следуя своему определению данного понятия, В. А. Ясвин так же выделяет в ней три основных компонента: пространственно-предметный, социальный и деятельностный. Данные компоненты среды, по его мнению, представляют совокупность условий как комплекс возможностей саморазвития всех субъектов образовательного процесса и, в то же время, они подлежат проектированию, моделированию и экспертизе. В нашем понимании, представленные компоненты являются, согласно М.Б. Крыловой, культурными практиками, которые действительно следует предусмотреть и спроектировать, особенно первый и третий компоненты, детерминирующих воспроизводство.

Для более глубокого осмысления социального компонента образовательной среды и ее функций мы обратились к исследованию Т. В. Менг [2], где на основе социологических концепций автор, с одной стороны, обосновывает образовательную среду как пространство организованных отношений, как жизненное пространство личности. С другой, рассматривает среду как «поведенческую, описывающую особенности освоения, потребления, обмена и распространения социальных ценностей субъектами образования» [2, с. 43]. Тогда социальный компонент образовательной среды включает два аспекта культурной практики: коммуникативный и эмоционально-ценностный. Первый отражает межличностное и групповое взаимодействие и взаимопонимание. Второй включает ценностные ориентации и отношения. В этом случае прав В.И. Слободчиков, действительно «неоднозначно и наперед» задать коммуникативный и эмоционально-ценностный компоненты достаточно сложно. Они являются следствием предметно-

пространственного и деятельностного компонентов. В связи с тем, что данные компоненты образовательной среды включают разнообразные виды деятельности, в ходе которой субъекты образовательного процесса вступают в общение (коммуникативное, интерактивное и перцептивное), порождающее развитие взаимоотношений и ценностно-ориентационного единства в коллективе. По мнению Е.И. Рогова, ценностно-ориентационное единство в коллективе – интегральная характеристика внутригрупповых связей, показывающая прежде всего сближение оценок в нравственной и деловой сфере совместной деятельности.

Таким образом, рассматриваемые компоненты образовательной среды (предметно-пространственный, социальный, деятельностный), представляют собой комплекс условий, которые побуждают к определенной деятельности и поведению. В то же время, упражнения в этой деятельности и поведении формируют культурную практику личности в двух сферах – целевой и инструментальной. Это свидетельствует о том, что образовательная среда обладает основными социокультурными функциями: адаптивной (вхождение в новую деятельность), синдикативной (объединение субъектов в общности-малые группы), креативной (возможность проявления способностей каждого).

Новизной исследования социокультурной среды школы [4], с нашей точки зрения является обоснование педагогического и психологического механизмов ее формирования. Педагогическим механизмом становления социокультурной среды школы авторы считают закон параллельного действия (А. С. Макаренко), который проявляется как форма (взаимосвязь и взаимодействие жизнедеятельности малых групп), как условие (наличие малых групп: учащихся, педагогов, администрации как коллективов), как средство (содержание и технология деятельности каждой малой группы).

Мы разделяем данную точку зрения с некоторым уточнением. Закон параллельного действия как закон отражения обуславливает необходимость идентификации содержания образования и условий его реализации в начальной стадии формирования образовательной среды. Развитие ОС отождествляется с психологическими механизмами организации малых групп на основе проектной деятельности и общения ее субъектов.

Краткий анализ образовательных сред дает основание заключить, что они являются интегратором качества образовательных процессов. В то же время образовательная среда служит полем формирования опыта

культурной, профессиональной и социальной практики студентов и, соответственно, объектом социального исследования и развития.

Обеспечение реализации функций образовательной среды, ее целевого развития требует проектной деятельности ее субъектов и управления этой деятельностью. Объектами проектной деятельности являются компоненты образовательной среды, ее организация и координация представляет проектное управление развитием образовательной системы.

Список литературы

1. Видт, Е.И. Генезис ментальности в культурно-образовательных средах // Личность в социокультурном измерении: история и современность. – М.: Индрик, 2007, – С. 66–67.
2. Менг, Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999.
3. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.-352 с.
4. Скворцов, В.Н. Социокультурная среда образовательного процесса школы: моногр. / В.Н. Скворцов, А.С. Галышева, В.Н. Кимков. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. -108 с.

О методике исследования функций в школе и вузе в контексте фундаментализации математического образования

В настоящей статье в результате тщательного анализа выявлены существенные противоречия в методике исследования функций на возрастание и убывание в средней школе и вузе. Показана неустранимость этих противоречий в рамках традиционного подхода к исследованию функций. В аспекте фундаментализации математического образования предложена альтернативная методика исследования функций, основой которой является непротиворечивая система определений и инструментарий исследования.

In this article a careful analysis revealed significant inconsistencies in the methodology of research functions on the increase and decrease in high school and college. Shown inevitability of these contradictions in the traditional approach to the study of functions. Proposed in the aspect of fundamentalization of mathematical education of an alternative method of study functions, the basis of which is the consistent system of definitions and appropriate tools of research.

Ключевые слова: исследование функций, фундаментализация математического образования, возрастание и убывание функций.

Key words: research functions, fundamentalization mathematical education, the increase and decrease features.

Всемирная глобализация, стремительное расширение информационного пространства и насущная потребность стран в развитии инновационных технологий в современном мире обусловили особую актуальность наращивания научного потенциала, и, в частности, через непрерывную модернизацию подготовки специалистов высокой квалификации. Однако, согласование образовательных систем различных стран существенно осложняется различиями образовательных стандартов, уровней образования и качества учебных программ. Для решения возникающих при этом проблем европейские страны решили образовать единое Европейское пространство высшего образования к 2010 г. В качестве первого шага в этом направлении была составлена Болонская декларация, которую подписали представители, ответственные за образование в 29 странах Европы (19 июня 1999 г.). В декларации указывается на ведущую роль университетов в укреплении интеллектуального, культурного, социального, научно-технического потенциала, а также создании общей базы «европейских знаний».

В качестве основных целей декларации были провозглашены: принятие единой системы академических степеней; принятие системы, которая основывалась бы на учебных программах двух уровней, ведущих к получению степеней бакалавра и магистра; устранение препятствий

для свободного передвижения студентов, преподавателей, а также исследователей и работников сферы высшего образования; формирование европейской системы обеспечения качества.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих высокое качество образования, является непрерывный процесс его фундаментализации. Фундаментализация общего и высшего образования – это сложный процесс, основой которого является сближение и интеграция образовательного процесса с научными знаниями в соответствующей области специализации и её методики обучения и воспитания.

Фундаментализация математического образования в высшей и старших классах средней школе предполагает использование в процессе глубокого и основательного изучения математических дисциплин, новых научных исследований и достижений математики, создание оптимальных условий для воспитания у школьников и студентов гибкого научного мышления. Существенную роль в таком образовательном процессе играют современные достижения методики обучения математике как научной области педагогики. При этом методами методики преподавания математики можно не только оптимизировать процесс обучения, но и в контексте фундаментализации математического образования находить и обновлять те традиционные подходы к изучению конкретных тем и разделов математики, которые по тем, или иным причинам начинают входить в противоречие с современным её содержанием. Основными критериями такой методической работы являются требования, предъявляемые к любой научной теории – это требования полноты и непротиворечивости предлагаемых новых концепций и соответствующих подходов к изложению некоторых тем и разделов математики.

Обновление школьного курса математики введением элементов математического анализа позволило не только существенно углубить и расширить математическую подготовку выпускников школ, но и открыло возможность детально проанализировать традиционную концепцию и подход к изучению функций на убывание и возрастание. Как показано ниже, этот подход содержит неустранимые в его рамках логические противоречия. Однако, используя понятия точек убывания и возрастания функции, введённые в математику значительно позднее понятий убывающей и возрастающей функций, нам удалось разработать новую концепцию и соответствующий подход к исследованию функций на убывание и возрастание, позволяющий полно и без противоречий проводить это исследование.

В учебниках математического анализа и высшей математики под основной задачей исследования функций на возрастание и убывание понимается определение множеств, на которых рассматриваемая функция соответственно возрастает и убывает. В школьном курсе алгебры и начал математического анализа (см., например [1]) под этими множест-

вами понимаются промежутки убывания и возрастания функций. В вузовских курсах математического анализа и высшей математики кроме этих промежутков находят также отдельные точки возрастания и убывания функции. Покажем далее, что в обоих случаях такая постановка задачи исследования функций неизбежно ведёт к неустранимым противоречиям, искажающим результаты исследования.

Заметим также, что такие отличия в постановке основной задачи исследования функций на убывание и возрастание в средней школе и вузе появились лишь в конце 80-ых годов прошлого столетия, когда понятия точек возрастания и убывания функции были без какого-либо анализа и объяснения причин изъяты из учебников алгебры и начал анализа. Это привело к невозможности полноценного исследования функций на возрастание и убывание в средней школе и вызвало серьёзную озабоченность и справедливые нарекания учителей средней школы и преподавателей вузов.

Следующий пример наглядно подтверждает сказанное выше. Удивительно, но современный выпускник средней школы оказывается не в состоянии правильно исследовать на убывание и возрастание даже следующую, довольно простую функцию

$$y = \begin{cases} \frac{1}{x}, & x \neq 0, \\ 0, & x = 0. \end{cases}$$

В самом деле, старшеклассники, в качестве результата исследования этой функции напишут, что она убывает на промежутках $(-\infty, 0)$ и $(0, +\infty)$. При этом точку области определения функции $x = 0$ (точка возрастания) они никак не классифицируют, поскольку не знакомы с понятиями точек убывания и возрастания функции, которые, как было сказано выше, были изъяты из школьных учебников математики. А кроме того эта точка не принадлежит ни одному из промежутков убывания функции. И лишь студенты вузов, изучающие полные курсы математического анализа, смогут классифицировать эту точку.

Этот контрпример позволят сделать нам следующий вывод: изъятие из учебников алгебры и начал анализа понятий точек убывания и возрастания функций необосновано, поскольку привело к невозможности полноценного исследования функций на убывание и возрастание. И второй вывод, вытекающий из первого состоит в необходимости восстановления этих понятий в учебниках алгебры и начал анализа, хотя бы в том объёме, в котором это было впервые сделано А. Н. Колмогоровым ещё в 1978 г. в его учебном пособии по алгебре и началам анализа для 9 класса средней школы.

Рассмотрим теперь наиболее существенный изъян традиционного подхода к исследованию функций на убывание и возрастание.

В статье [2], А.Я. Блох, отвечая на вопрос учителей о включении или нет точек экстремума в промежутки возрастания (убывания) функции, пишет " ... одна и та же экстремальная точка принадлежит сразу двум множествам: одному из промежутков возрастания и одному из промежутков убывания функции". И далее приводится пример исследования на монотонность функции $y = x^2$. По его мнению, исследование функций на монотонность должно сводиться к нахождению их промежутков убывания и возрастания (см., например, [1]). Поэтому данная функция, как он считает, убывает на полуинтервале $(-\infty; 0]$ и возрастает на полуинтервале $[0; +\infty)$.

Критически относясь к этому выводу, проанализируем метод получения такого результата. Первая часть утверждения получена в результате применения определения функции, убывающей на множестве к функции $y = x^2$ с областью определения $(-\infty; 0]$, а вторая – в результате применения определения возрастающей на множестве функции к функции $y = x^2$ и областью определения $[0; +\infty)$. Другими словами, исследуется не функция $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$, а две другие функции: $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$ и $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$. Спрашивается, а где же исследование заявленной функции $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$? Его просто нет. Ведь в ходе такого «исследования» потерян сам его объект – исследуемая функция. Дело в том, что исследованием двух, отличных от заявленной функций, нельзя заменить исследование данной функции. Ведь, хотя эти три функции и задаются одинаковой формулой, но они имеют *различные* области определения и потому – различны.

Применив же определения монотонных на множестве функций к исследуемой функции $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$, получим: функция $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$ не является монотонной. Таким образом, исследуемая на возрастание и убывание функция $y = x^2$ с областью определения $D(y) = (-\infty, +\infty)$ так и остаётся неисследованной.

Сказанное выше подтверждает также исследование на возрастание и убывание дифференцируемых функций. Например, функция $y = \frac{1}{x}$

имеет производную $y' = -\frac{1}{x^2} < 0$ на всей области определения данной функции $D = (-\infty, 0) \cup (0, +\infty)$. Следовательно, эта область D и является *областью её убывания*, под которой понимается множество точек, в каждой из которых данная функция убывает. И в то же время функция

$y = \frac{1}{x}$ с $D(y) = (-\infty, 0) \cup (0, +\infty)$ не является убывающей, так как не удовлетворяет соответствующему определению убывающей функции. Тем не менее, говорить, что эта функция является убывающей на промежутках $(-\infty, 0)$ и $(0, +\infty)$ бессмысленно, поскольку тогда, на самом деле, речь пойдёт уже о двух других функциях $y = \frac{1}{x}$ с областью определения $D = (-\infty, 0)$ и $y = \frac{1}{x}$ с областью определения $(0, +\infty)$.

Опираясь на изложенное выше, приходим к двум выводам:

1) Традиционная постановка основной задачи исследования функций на возрастание и убывание некорректна, поскольку поиск промежутков возрастания и убывания функции автоматически приводит к потере объекта исследования;

2) инструментарий исследования функций на убывание и возрастание (определения монотонных функций) недостаточен, поскольку он позволяет исследовать только монотонные функции.

Поэтому мы предлагаем исследовать функции на возрастание и убывание на основе другой, непротиворечивой системы определений, считая основной задачей такого исследования определение *областей* возрастания и убывания функций [4].

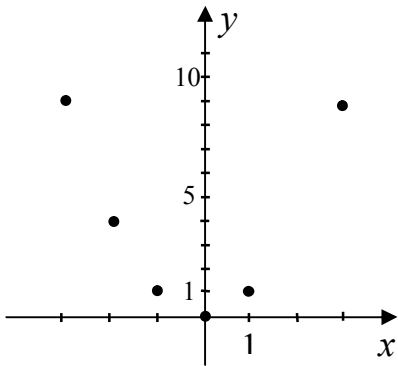


Рис. 1

Определение 1. Областью возрастания (убывания) функции называется множество точек возрастания (убывания) этой функции.

В [3, с. 224] и [6, с. 175] приведены определения точек возрастания и убывания функций, использующие понятие δ -окрестности точки. Однако в силу симметрии δ -окрестности относительно исследуемой точки при исследовании дискретных функций с её помощью далеко не всегда удаётся найти все точки возрастания (убывания)

функции, что показывает следующий пример.

Пусть требуется выяснить, является ли точка $x = 1$ точкой возрастания функции $f(x) = x^2$ с областью определения $D(f) = \{-3; -2; -1; 0; 1; 3\}$. Найти области возрастания и убывания данной функции.

В этом примере (см. график на Рис.1) определение точки возрастания функции на основе понятия δ -окрестности точки не позволяет классифицировать точку $x = 1$ как точку возрастания данной функции, поскольку не существует такой δ -окрестности этой точки, в которой

$f(x_1) < f(x) < f(x_2)$, где $x_1 \in (1 - \delta; 1)$ и $x_2 \in (1; 1 + \delta)$. В то же время, как видно, например, из графика данной функции точка $x=1$ есть точка возрастания заданной функции. Этот пример позволяет сделать вывод, что определения точек возрастания и убывания функций, базирующиеся на понятии δ -окрестности, успешно позволяют находить эти точки только при исследовании непрерывных функций и беспомощны в случае дискретных функций. Если же обобщить эти определения, заменив в них понятие δ -окрестности на понятие окрестности, которая может быть и несимметричной относительно исследуемой точки, то точка $x=1$ в рассмотренном выше примере будет классифицирована как точка возрастания функции. Сформулируем обобщённые определения точек убывания и возрастания функции.

Определение 2. Точка x_0 области определения функции $y = f(x)$ называется *точкой убывания*, если существует такая окрестность этой точки $(x_0 - \delta_1, x_0 + \delta_2)$, в которой $f(x) > f(x_0)$ при $x < x_0$, $x \in D(f)$ и $f(x) < f(x_0)$ при $x > x_0$, $x \in D(f)$.

Определение 3. Точка x_0 области определения функции $y = f(x)$ называется *точкой возрастания*, если существует такая окрестность этой точки $(x_0 - \delta_1, x_0 + \delta_2)$, в которой $f(x) < f(x_0)$ при $x < x_0$, $x \in D(f)$ и $f(x) > f(x_0)$ при $x > x_0$, $x \in D(f)$.

В соответствии с этими определениями, где $D(f)$ – область определения функции, точка минимума функции $x=0$ в примере не может быть включена ни в область возрастания, ни в область убывания исследуемой функции. Аналогичные заключения, очевидно, будет иметь место и для точек экстремума любых других функций.

Исследуем далее точки $x=-3$ и $x=3$ из предыдущего примера. Ясно, что поскольку функция не определена слева от точки $x=-3$ и справа от точки $x=3$, а значит определения 2 и 3 для этих точек неприменимы. Поэтому для их классификации потребуются ещё два определения.

Определение 4. Точка x_0 называется *точкой убывания* функции $y = f(x)$ справа (слева), если существует такая правосторонняя (левосторонняя) окрестность этой точки $[x_0, x_0 + \delta)$ ($(x_0 - \delta, x_0]$), в которой $f(x) < f(x_0)$ ($f(x) > f(x_0)$) при $x > x_0$ ($x < x_0$), $x \in D(f)$.

Определение 5. Точка x_0 называется *точкой возрастания* функции $y = f(x)$ справа (слева), если существует такая правосторонняя (левосторонняя) окрестность этой точки $[x_0, x_0 + \delta)$ ($(x_0 - \delta, x_0]$), в которой $f(x) > f(x_0)$ ($f(x) < f(x_0)$) при $x > x_0$ ($x < x_0$), $x \in D(f)$.

Применяя определения 4 и 5 соответственно к точкам $x=-3$ и $x=3$, приходим к выводу, что точка $x=-3$ – это точка *убывания справа*,

а точка $x = 3$ – *точка возрастания слева*. Следовательно, областью убывания функции из предыдущего примера является множество $D_{\chi} = \{-3, -2, -1\}$, а областью возрастания – $D_{\uparrow} = \{1, 3\}$. Заметим, что практикуемый ныне в средней и высшей школе подход к исследованию функций, подобных той, что приведена в только что рассмотренном примере, вообще неприменим (средняя школа), либо приводит, как было показано выше, к подмене объекта исследования (высшая школа).

В то же время, ясно, что при первоначальном введении функциональной зависимости и изучении свойств функций в 7 классе средней школы сразу же вводить такое, далеко не самое простое понятие, как понятие окрестности точки привело бы к серьёзным методическим трудностям. Это понятие разумнее было бы ввести при последующем изучении функций в 8-ом и 9-ом классе. И всё же, если в 7-ом классе при изучении функций, заданных на множествах изолированных точек заменить определения 2–4 на соответствующие им определения, в которых используются гораздо более простые для усвоения понятия – понятия предшествующей и последующей точек дискретного множества, то сформировать правильные начальные представления учащихся о точках убывания и возрастания функций вполне возможно. Этот пропедевтический приём тем более уместен, поскольку графики функции строятся с помощью таблиц значений функции, составляемых для отдельных точек её области определения.

Определение 2'. Точка x_i называется *точкой возрастания* функции $y = f(x)$, если выполняется неравенство $f(x_{i-1}) < f(x_i) < f(x_{i+1})$, т.е. если значение функции в данной точке больше значения функции в предшествующей точке, но меньше значения функции в последующей точке.

Определение 3'. Точка x_i называется *точкой убывания* функции $y = f(x)$, если выполняется неравенство $f(x_{i-1}) > f(x_i) > f(x_{i+1})$, т.е. если значение функции в данной точке меньше значения функции в предшествующей точке, но больше значения функции в последующей точке.

Определение 4'. Точка $a = x_1$ функции $y = f(x)$ называется *точкой убывания (возрастания) справа*, если выполняется неравенство $f(x_1) > f(x_2)$ ($f(x_1) < f(x_2)$).

Т.е., если значение функции на левой границе её области определения $D(f)$ больше (меньше) значения функции в последующей точке.

Определение 5'. Точка $b = x_n$ функции $y = f(x)$ называется *точкой убывания (возрастания) слева*, если выполняется неравенство $f(x_n) < f(x_{n-1})$ ($f(x_n) > f(x_{n-1})$), т. е. если значение функции на правой границе её области определения меньше (больше) значения функции в предыдущей точке.

Заметим, что определения 4, 5, 4', 5' можно использовать при исследовании функций на возрастание и убывание лишь, применяя их к наименьшему и наибольшему значениям независимой переменной из области определения функции. Так, например, для функции $y = x^2$ с $D(y) = (-\infty, +\infty)$ определения 4, 5 нельзя применять для точки $x_0 = 0$, поскольку данная функция определена как слева, так и справа от этой точки.

Остановимся далее на выявлении множеств точек, в которых функция нестрого убывает или возрастает. Для этого достаточно воспользоваться системой определений, аналогичной системе определений 2-5, в которой используются знаки \leq и \geq .

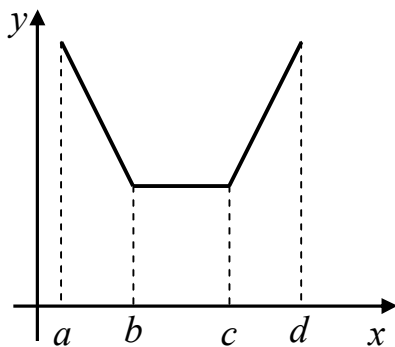


Рис. 2

В следующем примере требуется исследовать функцию, график которой изображён на Рис.2. Здесь область нестрого убывания $D_{\leq} = [a, c]$ и область нестрого возрастания $D_{\geq} = [b, d]$. Отсюда видно, что отрезок, параллельный оси (x) входит как в область нестрого убывания функции, так и в область нестрого её возрастания, т.е. точки этого отрезка не классифицируются, а значит, функция просто недостаточно детально исследована. Поэтому разумно ввести понятие области постоянства функции $D_{=}$.

сти понятие области постоянства функции $D_{=}$.

Определение 6. Областью постоянства функции называется объединение множеств точек области определения функции, каждое из которых включает в себя не менее двух точек, значения функции в которых одинаковы.

Как и для выявления точек убывания и возрастания функции, в качестве инструментария определения точек постоянства функции, используем понятия окрестностей точек.

Определения 2-6 вместе с определениями точек экстремумов позволяют при исследовании функции на возрастание и убывание разбить все точки её области определения на шесть непересекающихся классов точек: область убывания, область возрастания, область постоянства, точки минимума, точки максимума и точки, не входящие в первые пять классов.

Таким образом, предлагаемый нами подход к исследованию функций на возрастание и убывание представляет собой не только полноценную и, скорее всего, безальтернативную схему, позволяющую классифицировать все точки области определения исследуемой функции (см. рис. 3).

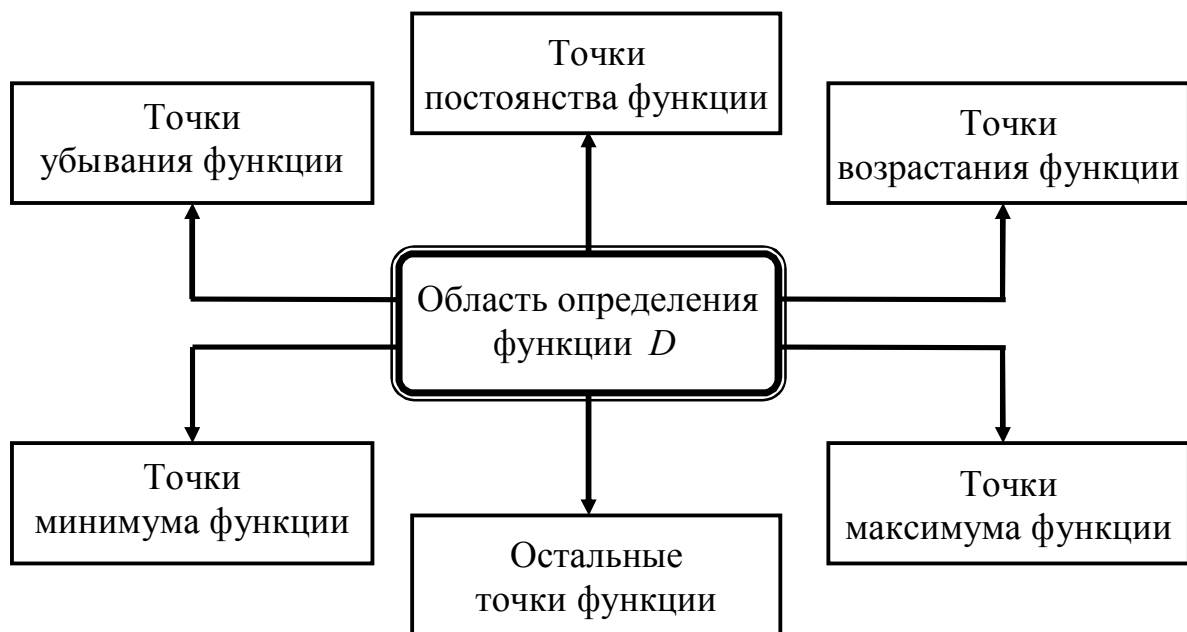


Рис. 3. Схема классификации точек области определения функции

Используя определения 2-6, нетрудно получить следующие результаты исследования функции, график которой изображён на Рис.2: область убывания $D_{\downarrow} = [a, b)$, область постоянства $D_{=} = [b, c]$, область возрастания $D_{\uparrow} = (c, d]$. Здесь точки $x=b$ и $x=c$ включены в область постоянства функции, поскольку существуют их односторонние окрестности, содержащие эти точки, во всех точках которых значения функции одинаковы. Определения нестрого возрастающих и убывающих функций в данном случае, как видно из приведённого примера, становятся излишними в процессе исследования, ввиду того, что выполнено более детальное исследование.

Заметим также, что при определении области убывания (возрастания) функции в качестве инструмента классификации необходимо пользоваться двусторонней окрестностью исследуемой точки. И только при классификации точек, соответствующих наименьшему и наибольшему значениям аргумента (если они существуют) используются односторонние окрестности этих точек. В качестве универсального инструмента выявления точек постоянства функции следует пользоваться замкнутыми окрестностями исследуемых точек.

Таким образом, мы приходим к схеме исследования функций на убывание и возрастание, изображённой на рис.4., где под символом * в обозначении D_* понимается один из трёх символов $\downarrow, \uparrow, =$.

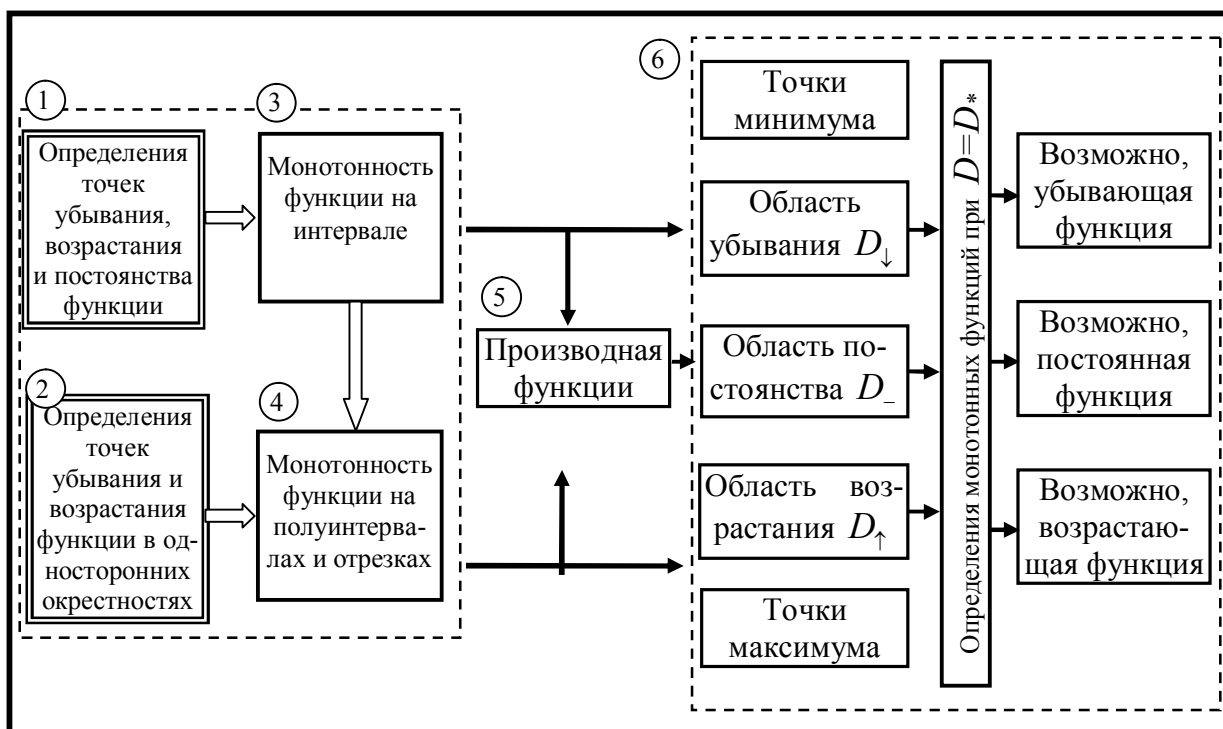


Рис. 4. Схема исследования функций на убывание и возрастание

На схеме цифрами 1 и 2 обозначены определения, позволяющие классифицировать точки области определения функции; цифрами 3 и 4 обозначены обобщения определений 1 и 2 на любые промежутки; цифрой 5 обозначена производная функции, используемая только для исследования дифференцируемых функций. Блок, обозначенный цифрой 6, позволяет классифицировать точки области определения исследуемой функции на монотонность.

В ходе дальнейшего изучения свойств функций важно обратить внимание на необходимость уточнения терминологии при исследовании функций на непрерывность и с помощью производных, а именно:

- при исследовании функций на непрерывность вместо термина «промежутки непрерывности» следует пользоваться термином «область непрерывности»;

- при вычислении производной функций действительной переменной вместо терминов «промежутки дифференцируемости» функции следует пользоваться термином «область дифференцируемости» функции;

- при исследовании функций действительной переменной на выпуклость (вогнутость) вместо терминов «промежутки выпуклости функции» и «промежутки вогнутости функции» правильно использовать термины «область выпуклости функции» и «область вогнутости функции».

Таким образом, в результате детального анализа традиционного подхода к исследованию функций на убывание и возрастание в средней школе и вузе приходим к следующим выводам и предложениям:

1) традиционный подход содержит неустранимые внутренние противоречия, связанные с некорректной постановкой основной задачи и неадекватностью инструмента исследования;

2) предложены новая концепция исследования функций на убывание и возрастание, соответствующий ей подход и адекватный инструментарий;

3) в рамках нового подхода сформулирована основная задача исследования функций на убывание и возрастание, разработана схема исследования функций на основе классификации точек её области определения;

4) разработаны методические рекомендации реализации нового подхода в средних школах и вузах.

Список литературы

1. Алгебра и начала анализа: учеб. для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений / А.Н. Колмогоров, А.М. Абрамов, Ю.П. Дудницын и др.; под ред. А.Н. Колмогорова. – 14-е изд. – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.

2. Блох А. Я. Возрастание функции в точке и на множестве // Математика в школе. – 1978. – № 6. – С. 21-23.

3. Ильин В.А., В.А. Садовничий, Бл. Х. Сендов. Математический анализ. Начальный курс: В 3-х т. Т.1. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 425 с.

4. Новиков А.Д. Возрастание и убывание функций на дискретных множествах // Высшее образование сегодня. – 2008. № 12. С. 83–85.

5. Райков Д.А. Одномерный математический анализ: учеб. пособие. – М.: Высш. школа, 1982. – 415 с.

ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 376

Т. С. Овчинникова

Модель организационно-методического обеспечения системы интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ комбинированного вида

Статья посвящена обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях их интеграции в общеобразовательную дошкольную систему. Это особая категория детей, которая нуждается в специальной коррекционно-развивающей среде, содержании, формах и приемах обучения и воспитания для того, чтобы к моменту поступления в школу их развитие имело такие же стартовые возможности что и здоровые дети. В статье представлена модель организационного и методического обеспечения образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья.

The article is devoted to training and education of children with disabilities in terms of their integration into the regular pre-school system. This is a special category of children who need special remedial and developmental environment, content, forms and methods of training and education to ensure that by the time they start school they develop have the same head start that healthy children. The paper presents a model of organizational and methodical support of educational process in pre-school educational institution for children with disabilities.

Ключевые слова: педагогическая модель, педагогическая система, дети с ограниченными возможностями здоровья, система интегрированного обучения и воспитания, стратегии образования, дошкольное образовательное учреждение комбинированного вида.

Key words: pedagogical model, educational system, children with disabilities, the system of integrated education and training, educational strategies, pre-school educational institution of the combined form.

Социально-экономические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками, которое позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей (законных представителей) консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями [7;8]

Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование [4; 6] рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования, где приоритетным направлением является создание вариативных условий для получения образования этими детьми. «...Особое внимание уделяется интеграции детей дошкольного возраста, которая способствует достижению ребенком с отклонениями равного или близкого по возрастной норме уровня общего и речевого развития и позволяет ему на более раннем этапе своего развития влиться в среду нормально развивающихся сверстников» [9].

В соответствии с «Законом о правах ребенка» [4] к группе детей с ограниченными возможностями здоровья относятся не только дети-инвалиды, но и другие дети в возрасте от рождения до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания. Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. Наряду с детьми с ОВЗ специальное образование распространяется так же на детей «групп риска» и детей, своевременно не охваченных системой специального образования или «выпавших» из нее, состояние здоровья которых, препятствует освоению образовательных программ без создания специальных условий обучения и воспитания. Такое понимание важно для расширения границ оказания помощи от инклюзии этих детей в сложноорганизованное социальное пространство и адаптации к нему до образовательной и профессиональной интеграции, позволяющей дать им полноценное образование и реализовать их потребности в профессиональной и личностной актуализации.

Новая образовательная политика, приоритетом которой является качество образования, привела к пониманию того, что необходимы новые подходы в организации и управлении образовательным процессом. Эта проблема особенно актуальна для учреждений комбинированного вида, поскольку они должны обеспечивать оптимальные условия развития различных категорий воспитанников по возрасту, уровню развития, этническим и культурным традициям образования. Данные обстоятельства требуют реализации разнообразных вариантов программ и технологий обучения, воспитания, развития и коррекции. Подобная диверсификация требует адекватной системы мониторинга, позволяющей отслеживать динамику качества воспитательно-образовательного процесса по широкому спектру показателей и вариативно выстраивать приоритеты функционирования образовательного учреждения.

Дифференцированный подход актуален и особенно важен для дошкольников с ОВЗ, обучающихся в условиях их интеграции с детьми нормально-развивающимися, поскольку, благодаря, ему можно создать равные возможности на получение образования для детей с разным уровнем психофизического и речевого развития.

Для комбинированного ДООУ были определены организационно-методические проблемы, которые значительно снижают эффективность интеграции детей с ОВЗ:

- отсутствие контроля интенсивности обучения и возможности переутомления ребенка;
- недостаточность использования здоровьесберегающего потенциала развивающей среды;
- отсутствие системы сопровождения каждого ребенка, которая даст возможность осуществить подбор индивидуального коррекционно-образовательного маршрута;
- недостаточность информации об эффективности образовательных технологий для дошкольников и отсутствие критериев их оценки с точки зрения педагогики здоровья.

Работы в области проектирования педагогических систем послужили основой при разработке модели организационно-методического обеспечения обучения и воспитания в ДООУ комбинированного вида. На основании анализа исследований по менеджменту в педагогике, теории управления и моделированию были определены новые управленческие решения в организации педагогического процесса в ДООУ [1, с. 88–89; 2, с. 30–31; 3; 5, с. 180; 10], осуществлялось осмысление сущностных компонентов педагогического процесса (объекта исследования), их характеристик и определение динамических связей между ними и определялись методологические подходы к проектированию и моделированию системы организационно-методического обеспечения процесса обучения и воспитания детей с ОВЗ в ДООУ.

Организационно-методическое обеспечение образовательного процесса можно рассматривать как систему и деятельность, выдвинув идею о том, что любая организация (управление) является целенаправленной системой последовательных актов деятельности. К процессу создания системы организационно-методического обеспечения был применен инжиниринговый подход, позволяющий конструировать эффективные организационные системы. Возможность использования инженерных методик к социальной материи была доказана в целом ряде методологических работ последних десятилетий. В частности, было показано, что все целенаправленные системы деятельности развиваются

по однотипным закономерностям и поэтому опыт совершенствования такой целенаправленной деятельности как создание новых объектов техники может быть (с определенными оговорками) перенесен в сферу социального и организационного конструирования.

Система организационно-методического обеспечения – это совокупность элементов, находящихся в соотношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство. Она возникает в том случае, когда между некоторыми исходными объектами появляются закономерные, устойчивые на определенном отрезке времени отношения, актуализирующие или ограничивающие какие-то свойства создаваемой или трансформируемой системы.

Стратегия организации представляет собой целенаправленное действие, любой процесс, механизм, последовательность действий (операций), которая существует и/или создается для совершения определенной работы.

Образовательное учреждение является сложной системой, в рамках которой реализуется законченное множество динамических процессов.

Использование определенных алгоритмов осуществления стратегий управления позволяет реализовать организационное решение.

Именно в осознанном, обоснованном комбинировании стратегий и состоит суть организационно-методического обеспечения.

Итак, под организационно-методическим обеспечением мы понимаем развернутую во времени совокупность процедур, позволяющую сформировать определенную целенаправленную систему деятельности.

Разработанная нами на теоретическом уровне модель представлена на рис. 1.

Прим. На рисунке цифрами указаны стратегии организации интегрированного обучения и воспитания в модели коррекционного ДОУ:

1. Стратегии организационного уровня:

1.1. Сетевого менеджмента и координации всех педагогов, специалистов и медиков в ДОУ.

1.2. Комплементарно-матричного определения управляющих параметров.

1.3. Дифференцированно-модульного отбора средств организации.

1.4. Многоуровневого планирования.

1.5. Оценки эффективности функционирования управляемой подсистемы.

1.6. Мотивации субъектов образовательной деятельности ДОУ.

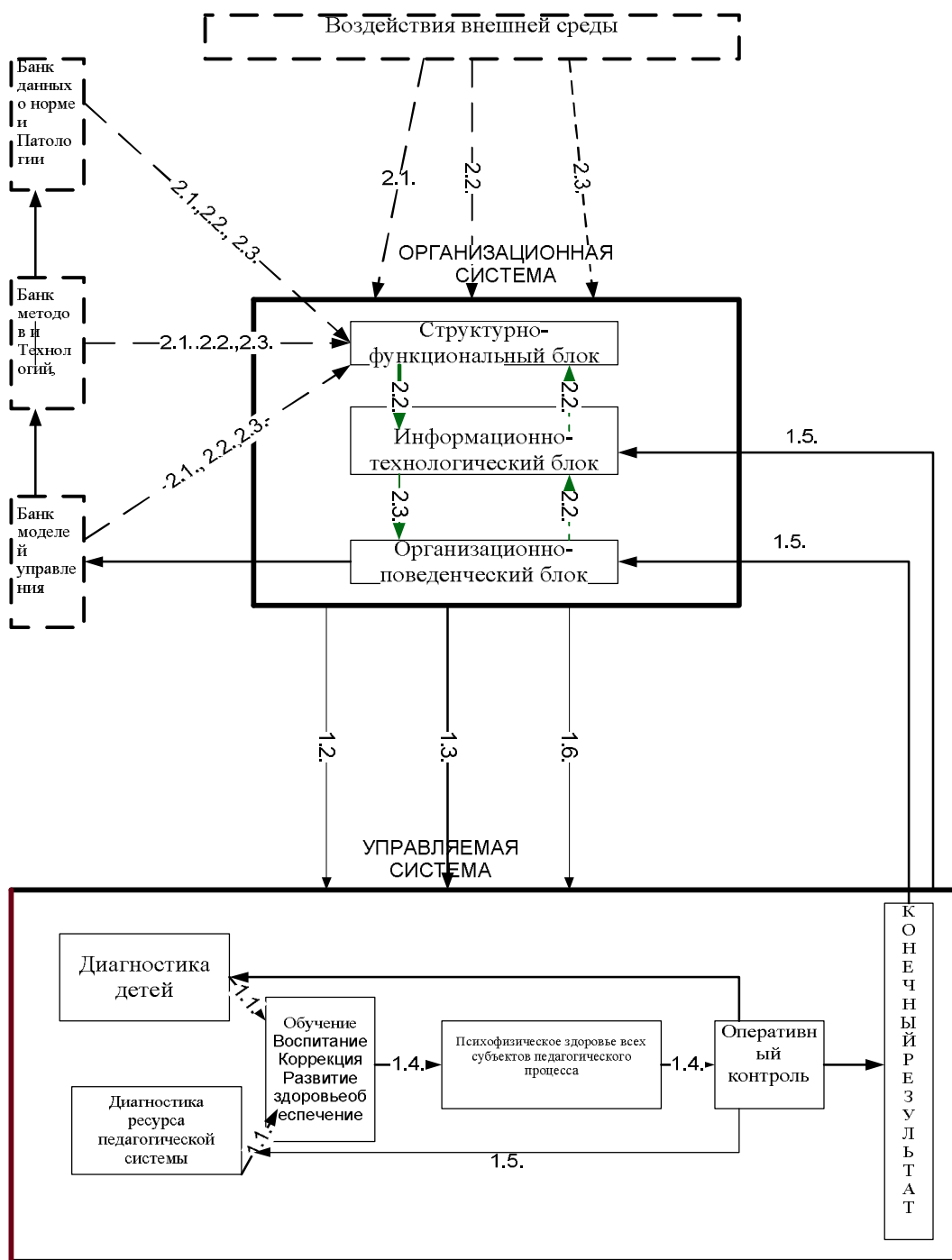


Рис.1 Модель организационно-методического обеспечения обучения и воспитания дошкольников в условиях комбинированного ДОУ

2. Стратегии методического уровня:

- 2.1. Создания образовательной среды.
- 2.2. Обеспечения режимов функционирования ДОУ.
- 2.3. Отбора содержания, форм и методов образовательной, воспитательной, коррекционно-развивающей и здоровьеобеспечивающей деятельности в группах разной направленности ДОУ комбинированного вида.

Структуру модели составляют организационная и управляемая подсистемы, компоненты которых находятся в многофункциональных взаимозависимых отношениях. Организационная подсистема выполняет аналитико-диагностическую, мотивационно-стимулирующую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-оценочную, регулятивно-коррекционную функции, от качества реализации которых зависит достижение конечной цели – обеспечение эффективности интегрированного обучения и воспитания детей в ДОО.

Управляемая подсистема определяется образовательной средой:

- предметно-развивающей (хозяйственной инфраструктурой и материально-техническим оснащением образовательного процесса);
- коммуникативной (кадровым ресурсом и уровнем взаимоотношений в триаде родитель – педагог – ребенок, определяемых понятиями, «воздействие», «взаимодействие», «сотрудничество»);
- коррекционно-развивающей – формами, принципами, содержанием, технологиями коррекционной, образовательной, воспитательной и оздоровительной деятельности педагогов, специалистов и медиков.

Функционирование подсистем обеспечивается организационными и методическими стратегиями.

• *Комплементарно-матричное определение управляющих параметров* позволяет анализировать любой вид деятельности, форму, технологию на предмет их оптимальности, результативности и адекватности.

• *Дифференцированно-модульный отбор средств организации* обеспечивал принятие дифференцированных организационных решений, на основе информации банков данных о ресурсных возможностях ДОО (методических, кадровых, содержательных).

• *Многоуровневое планирование* организации педагогического процесса позволило скоординировать деятельность всех субъектов педагогического процесса на уровне концепции учреждения, основной программы развития, уровне парциальных программ и технологий, уровне индивидуального развития. Пятиступенчатая система планирования позволяет системно организовать работу педагогов и специалистов, которые отвечают за индивидуально-дифференцированное обучение и развитие каждого ребенка.

• *Координация работы педагогов и специалистов ДОО* заключалась в организации системы обучения и воспитания дошкольников по результату, то есть разноуровневому целеполаганию, а не по цели как традиционно принято в общеобразовательных ДОО. Наряду с вертикальной иерархизацией организации, основная нагрузка управления образовательным процессом переносится на горизонтальные (сетевые) структуры. Использование при организации ДОО матричной и проектной моделей управления образовательным процессом позволило делегировать функции управления другим субъектам педагогического процесса.

Управление по результату дало возможность осуществить дифференцированный подход к принятию организационного решения и построить разноуровневую систему обучения и воспитания в группах с разными образовательными моделями и образовательными потребностями. Координация всех педагогов и специалистов выражалась в согласовании планов обучения детей с разными образовательными потребностями в соответствии с принципами линейного или концентрического обучения по: лексике, этапам коррекционно-развивающей работы; содержанию образовательных областей (оптимальное распределение доли базисных и вариативных дисциплин).

- *Мотивация педагогов* обеспечила уровень профессиональной зрелости всех субъектов образовательного процесса. Решающим условием реализации разработанной модели организации интегрированного обучения и воспитания детей с ОВЗ в ДООУ являлась соответствующая подготовка всех участников образовательного процесса, основная цель которой – создание мотивации на достижение поставленных целей у детей, родителей, педагогов через информационно-просветительскую деятельность. Особое значение имеет обучение навыкам коррекционно-развивающей работы во всех звеньях и на всех уровнях образовательной системы ДООУ. Высокий профессиональный уровень педагогов в области коррекционной педагогики и здоровьеобеспечения обеспечивался комплексными мероприятиями на уровне учреждения, района, города, включающими участие педагогов в постоянно действующих семинарах, мастер-классах, курсах повышения квалификации, экспериментальных проектах.

- Для оценки эффективности всех мероприятий, которые внедрялись и апробировались в ДООУ комбинированного вида при обучении детей с ОВЗ применялась технология *оценки эффективности функционирования управляемой подсистемы*, которая определялась сочетанием контроля по конечному результату и текущего (опережающего) контроля. Текущий контроль позволял руководителю осуществлять своевременный анализ данных и необходимую коррекцию педагогической деятельности учреждения, тогда как контроль по конечному результату осуществлялся путем идентификации с заранее заданным эталоном. Основой модели контроля служит образовательный и оздоровительный мониторинг, поскольку является эффективным средством выявления различных сбоев в системе, дающим возможность своевременно и эффективно корректировать деятельность системы. С помощью мониторинга проводилась оценка проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным результатам.

Методическое обеспечение организации образовательного процесса представлено стратегиями:

- контроля уровня психического развития детей в соответствии с возрастными нормами, нервно-психического состояния и двигательной активности детей;

- создания образовательной среды, позволяющей стимулировать развитие детей в соответствии с доминирующим здоровьесоберегающим подходом;

- дифференцированного выбора образовательных программ для разных категорий детей с ОВЗ.

Сущность стратегии контроля нервно-психического состояния и двигательной активности детей заключается в нормализации двигательного режима детей, которая осуществлялась в условиях постоянной оценки состояния детей, их физической и психической работоспособности, соблюдения режима дня, количества занятий, введении дополнительных каникул и «креативных дней», обеспечении разгрузки детей во время занятий (физминутки, динамические паузы, смены позы сидя-стоя), переходе от обучающего к развивающему образованию. Оценка качества педагогических условий трактовалась с позиций каждого субъекта участвующего в образовательном процессе, среди которых:

- дети – это все коррекционно-развивающие, оздоровительные мероприятия, проводимые в интересной для них игровой форме в специально-организованной комфортной среде;

- родители – это эффективное обучение и качественная подготовка детей к школе: обучение без утомления; сохранение психического и физического здоровья; поддержание у детей желания заниматься познавательной деятельностью и вести здоровый образ жизни;

- педагоги и специалисты – положительная оценка деятельности руководителями ДООУ и родителями: успешное выполнение всех коррекционно-развивающих программ всеми детьми; оптимальный подбор методов и приемов работы с детьми данного контингента; сохранение физического и психического здоровья детей; рациональное использование времени детей и рабочего времени воспитателя; обеспеченность процесса всем необходимым оборудованием и инвентарем;

- руководители – это высокая оценка деятельности педагогического состава родителями, повышение тем самым престижа детского сада; сохранение здоровья детей; рациональное использование учебного времени детей и рабочего времени педагогов; успешность деятельности педагогов; полная реализация выбранных программ.

Сущность *стратегии* организации культуросообразной *сенсорно-активной образовательной среды* заключается в том, чтобы образовательная среда в каждой группе соответствовала всем параметрам валеологической эстетики, была психологически комфортна, способствовала обеспечению духовного здоровья всех субъектов педагогического процесса. В соответствии с культурологическим подходом видение организации среды, в которой находится ребенок, сквозь приз-

му понятия культуры, способствует культурному саморазвитию, самоопределению в мире культурных ценностей, воспитанию духовно-нравственных идеалов. Одна из задач образовательной среды – формирование у детей чувства прекрасного, ценностей здорового образа жизни, культуры здоровья в условиях более широкого социально-культурного контекста педагогического процесса через привлечение средств эстетического воспитания. Включение методов артпедагогики у детей с ОВЗ обеспечивает развитие зрительного, слухового, тактильного, осязательного каналов восприятия, что является необходимой предпосылкой эстетического восприятия, стимулируются и включаются в работу функциональные системы, усиливающие и закрепляющие адаптационные возможности. Ребенок, вовлеченный в художественно-эстетическую деятельность, достигает определенной гармонии с миром и самим собой, осознает себя как личность, начинает понимать ценность здоровья, как основы более полной реализации своих возможностей и интересов.

Направленное организованное общение с лучшими образцами искусства, прежде всего словесного (сказкотерапия, куклотерапия, библиотерапия), помимо самостоятельной ценности, создает оптимальные условия для решения этой задачи, в том числе путем обращения к эмоциональной сфере ребенка (музыкотерапия, ритмотерапия, психогимнастика, арттерапия). Приобщение детей к творческой художественной деятельности способствует расширению репертуара вербальных и невербальных коммуникаций.

Использование педагогических стратегий в виде моделей отражающих типичные человеческие отношения, позволяет достигать нескольких целей: во-первых, повысить языковую культуру; во-вторых, дифференцировать эмоциональные реакции; в-третьих, способствовать совершенствованию адаптивного поведения.

Сенсорная активность образовательной среды заключается в создании предметной окружающей среды, позволяющей активизировать познавательную деятельность детей и освоение дидактического материала через использование дополнительных сенсорных стимулов (звуковых, цветовых, обонятельных, осязательных).

Оценка эффективности предложенной модели организационно-методического обеспечения обучения и воспитания детей с ОВЗ в ДОУ комбинированного вида осуществлялась в ДОУ Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Украины.

В результате экспериментальной работы была подтверждена гипотеза о том, что эффективность образовательной интеграции детей с ОВЗ будет успешной при внедрении системы организационно-методического обеспечения. Система, созданная на основе теоретически разработанной модели позволила:

• в ситуации кадрового дефицита контролировать функционирование ДООУ:

а) осуществлять индивидуальное развитие каждого ребенка и оказывать ему своевременную психолого-педагогическую поддержку;

б) осуществлять контроль эффективности образовательной деятельности ДООУ на основе мониторинга педагогических условий, оценки деятельности педагогов и оценок этой деятельности родителями;

• создать банк программного и технологического обеспечения, благодаря которому руководитель сможет гибко «перенастраивать» всю педагогическую систему ДООУ в соответствии с потребностями детей, возможностями педагогов и в соответствии с динамично изменяющейся парадигмой образования, как системы, в целом.

• автоматическая система управления помогла руководителю обеспечить сетевое сотрудничество педагогов и специалистов внутри конкретного ДООУ в области контроля за качеством образования.

Список литературы

1. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания // *Вопр. психологии.* – 1994. – N 2. – С. 88–99.

2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: ВГУ, 1977. – С. 30–31.

3. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа. 1994. – 269 с.

4. Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями от 20 июля 2000 г., 22 августа, 21 декабря 2004 г., 26, 30 июня 2007 г, ст.9

5. Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями от 20 июля 2000 г., 22 августа, 21 декабря 2004 г., 26, 30 июня 2007 г, ст. 9

6. Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями от 20 июля 2000 г., 22 августа, 21 декабря 2004 г., 26, 30 июня 2007 г. ст. 1.

7. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1998. – С. 180.

8. Конвенция о правах ребенка (Нью-Йорк, 20 ноября 1989 г.), ст.28

9. Малофеев Н. Н. Актуальные проблемы специального образования // *Дефектология.* – 1994. – № 4.

10. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: Результаты исследования как основа для построения программы развития // *Дефектология.* – 1997. – № 4.

11. Методическое письмо об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях от 16 января 2002 г. № 03-51-5ин/23-03.

12. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1997.

УДК 376.1–056.36

ББК 74.35

А. В. Чернецова

Теоретическое обоснование проблемы формирования социальных компетенций детей с ЗПР как условия безопасной социализации в микросреде жизнедеятельности

В статье рассмотрены такие понятия, как «социальные компетенции», «безопасная социализация», «микросреда жизнедеятельности», выделены особенности социализации детей с задержкой психического развития. Обоснована актуальность изучения данной проблемы.

The article is allocated such notions as Social the competencies, Safe socialization, an ability to live microhabitat, features of socialization of children with a delay of mental development are allocated. The urgency of studying of this problem is proved.

Ключевые слова: социальные компетенции, безопасная социализация, микросреда жизнедеятельности, дети с задержкой психического развития.

Key words: social the competence, safe socialization, an ability to live microhabitat, children with a delay of mental development.

Формирование и развитие подрастающего поколения всегда были важнейшей проблемой общества. Значимость и актуальность данной проблемы в современных условиях возрастают в связи с тем, что само общество находится на переходном этапе развития. В обновлении всех сфер современного общества на первый план выдвигается социализация личности человека, т. е. усвоение им с раннего возраста ценностей общества или сообщества, в котором ему предстоит жить. Ценностные ориентации человека и призваны определить его социализацию как общественную мотивацию поведения, связанную с потребностями личности (Б.Г. Афанасьев, Л.П. Буева, Т.А. Мальковская и др.) [7].

Обеспечение безопасного социального развития личности определяется как необходимое условие прогрессивного развития современного общества и решает задачи обеспечения на территории России личной безопасности человека и гражданина, его конституционных прав и свобод; формирования гармоничных межнациональных отношений, укрепления правопорядка и сохранения социально-политической стабильности общества (Концепция национальной безопасности Российской Федерации; утв. Указом Президента РФ от 10 января 2000 г. № 24).

Основной характеристикой развития современного российского общества является его противоречивость: прогрессивный по сути процесс мо-

дернизации обуславливает нестабильность социально-экономических процессов в российском обществе в последние десятилетия, которые несут в себе разного рода опасности – внешние угрозы жизни и здоровью человека, его психологическому и социальному развитию; внутренние угрозы, исходящие от самой личности (безответственное отношение к своему физическому развитию и здоровью; наличие вредных привычек и пристрастий; конфликтность, неумение строить отношения; выстраивание жизненного пути в соответствии с ложными целями; дезадаптивность, игнорирование требований социума и т. п.); угрозы, не зависящие напрямую от окружения и личности (физические недостатки и сенсорные ограничения; врожденные заболевания; травмы, полученные в результате катастроф, несчастных случаев и т. п.). Таким образом, угрозы имеют многофакторную природу [6; 8].

Наименее защищенным индивидом в условиях наличия объективных многофакторных угроз является ребенок: он не обладает достаточным социальным опытом противостоять или бороться с ними. Многофакторность угроз обнаруживается в процессе социализации ребенка, где он не только адаптируется к обществу, выступая объектом социализации, но и влияет на свою жизнедеятельность; самого себя и окружающую среду как субъект социализации. Индикатором субъектности ребенка в процессе социализации является динамика и уровень его социального развития, определяющих формирование ребенка как социально-ориентированную личность и свидетельствующих о способности ребенка осознавать себя в обществе как личность; как гражданина своей страны; как патриота; самостоятельно определять для себя цели и достигать их, о развитости чувства собственного достоинства, уверенности в своем положении в обществе. Важными особенностями социального развития ребенка являются: развитие самосознания; стремление к саморазвитию и самоутверждению, ценностям взрослых; ярко выраженная потребность в товариществе и дружбе [1; 5].

Социальное развитие ребенка осуществляется как в условиях организованной, педагогически управляемой среде жизнедеятельности – в условиях специально организованного, целенаправленного процесса обучения и воспитания, так и в неорганизованной среде жизнедеятельности, где доминирует стихийная социализация без заранее продуманного плана и целей. Угрозы социального развития ребенка концентрируются в микросреде, т. е. на уровне «ближайшей чувственно воспринимаемой среды» (К. Маркс). Источниками угроз могут выступать все компоненты микросреды: детский воспитательный коллектив; дворовая компания сверстников по месту жительства; микросреда образовательного учреждения; семья и др., которые являются и разными самостоятельными микросредами. Данная посылка обуславливает стратегию управления угрозами социального развития ребенка в разных микросредах его жизнедеятельности. Управление угрозами – это про-

цесс выявления, оценки и минимизации угроз; системный подход к принятию решений, процедур и практических мер для предупреждения или уменьшения негативных последствий опасностей социального развития ребенка, то есть формирование безопасной социализации [3].

В социально-педагогической теории к определению понятия безопасной социализации существует несколько подходов, которые рассматривают содержание, цели, особенности безопасной социализации [1].

С точки зрения исследователей одного из подходов (А.В. Возженикова, В.Д. Гречихина) безопасная социализация заключается:

- в развитии творческих сил и способностей ребенка к профилактике рисков, предупреждению и уменьшению вреда (причиняемого вредными и опасными факторами жизнедеятельности) им лично, ущерба другим людям и обществу в целом;

- создание благоприятных условий освоения знаний, умений и навыков, обычаев, норм, ценностей, смыслов, совершенствования мировоззренческой, интеллектуальной, нравственной и психологической готовности ребенка к безопасной социализации;

- освоение ребенком материальных и духовных ценностей культуры безопасности в процессе взаимодействия со структурными компонентами культуры как духовной деятельности: мифологией, религией, идеологией, художественной культурой, наукой, спортом; представленными в знаковой, вещной, личностной формах, а также в формах общения, в типах и формах организации жизни и деятельности людей.

А.В. Возженикова, В.Д. Гречихина трактуют безопасную социализацию как создание условий для развития творческих сил и способностей ребенка к профилактике рисков, предупреждению и уменьшению вреда, ущерба себе, другим людям и обществу в целом; для освоения знаний, умений, навыков, обычаев, норм, ценностей, смыслов; совершенствования мировоззренческой, интеллектуальной, нравственной и психологической готовности ребенка к безопасной социализации.

Сторонники другого подхода (М.В. Делягина, В.М. Родачин) определяют безопасную социализацию как деятельность социального педагога по включению ребенка в жизнь, способствующую формированию личности, готовой действовать в непредсказуемых (в том числе опасных и экстремальных) условиях, стремящейся к постоянному самосовершенствованию и реализации новых возможностей. Таким образом, безопасная социализация ими понимается как процесс специально организованного творческого межличностного общения ребенка с социальным педагогом, являющимся носителем культуры безопасности.

Н.Н. Юдицева определяет безопасную социализацию как составную часть воспитания, рассматривая ее как культуру безопасности в широком и узком аспектах. В широком аспекте воспитание культуры безопасности – это процесс формирования готовности ребенка к различным видам деятельности (познавательной, физической, коммуникативной и

т. д.); к выполнению различных социальных функций (ребенка, гражданина, потребителя и проч.); к присвоению дошкольниками разнообразных видов и фрагментов культуры (мировоззренческой, нравственной, эстетической). Исследователь обращает внимание на то, что поскольку все виды деятельности и сферы жизнедеятельности потенциально опасны (или могут осуществляться в опасных условиях), то формирование любой предметной деятельности является составляющей подготовки к безопасности жизнедеятельности.

В узком аспекте воспитание культуры безопасности – это специальная теоретическая, психологическая и личностная подготовка к безопасной жизнедеятельности, которая осуществляется обычно на материале подготовки к конкретным видам опасных и экстремальных ситуаций, условиям (вредным, опасным) деятельности, результаты которой имеют обобщенный характер и способствуют безопасности в разнообразных конкретных видах и условиях деятельности. Таким образом, в составе обеспечения безопасной социализации присутствуют такие составляющие, как формирование предметных действий предстоящей деятельности (как условие подготовки к этой деятельности в условиях риска и специальная подготовка к безопасности жизнедеятельности).

Н.Н. Юдицева отмечает, что безопасная социализация достигается при органической связи между приобретением ребенком знаний, умений, навыков профилактики и преодоления опасности, усвоением опыта творческого решения проблем безопасности и формированием эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому опыту безопасной жизнедеятельности [8].

Таким образом, цели безопасной социализации ребенка заключаются в создании условий для становления здоровой личности и сохранении здоровья; развитии способностей ребенка к профилактике рисков; освоении ребенком ценностей культуры безопасности в процессе взаимодействия с разными социальными институтами; умении преодолевать опасности и др.

Эти общие цели находят свою реализацию и уточнение в безопасной социализации ребенка в условиях семейной среды. Конкретные цели безопасной социализации в семейной среде проявляются через создание условий в семейной среде, свободных от проявлений насилия во взаимодействии, способствующих удовлетворению основных потребностей ребенка в лично-доверительном общении с родителями; создание благоприятной ситуации развития, обеспечивающей психическое, физиологическое здоровье ребенка; создание условий эффективного освоения знаний, умений и навыков, обычаев, норм, ценностей семьи; создание комфортных условий жизнедеятельности ребенка.

Таким образом, безопасная социализация характеризуется рядом особенностей: во-первых, это система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности – референтной

значимости среды; убеждают человека, что он пребывает вне опасности – отсутствие угроз; укрепляют психическое здоровье; во-вторых, это система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности.

Содержание безопасной социализации – это условия, обеспечивающие безопасное становление, комфортное существование ребенка не только в условиях социума, но и в условиях семьи [9].

В современной психологии выделяют следующие критерии успешной социализации: коммуникативную компетентность, включающую адекватность мотивов общения, способность учитывать позицию, намерения партнера по общению, способность добиваться поставленных целей; популярность ребенка среди сверстников, его социометрический статус; нормативность поведения, включающую первоначальное усвоение нормативного поведения, а затем формирование собственной позиции в отношении предъявляемых обществом требований через их переоценку и осмысление [6].

Безопасная социализация детей с задержкой психического развития невозможна без формирования у них социальных компетенций, под которыми понимаются некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выступают как факторы успешности/неуспешности, адаптивности/дезадаптивности, благополучия /неблагополучия ребенка.

Ключевые компетенции – это общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Об этом же свидетельствует и приводимое А.В. Хуторским содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция [1].

В качестве ключевых компетенций в отечественной психологической школе рассматриваются следующие компетентности: относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; к взаимодействию человека с другими людьми; к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах [4].

В настоящее время является актуальным вопрос разработки модели безопасной социализации для детей с отклонениями в развитии, в том числе для детей с задержкой психического развития (ЗПР) в разных микросредах жизнедеятельности. В последние десятилетия XX в. особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии. По данным ВОЗ только 20 %, рождающихся в каждой популяции детей, условно являются здоровыми, остальные находятся или в маргинальной группе, т. е. по своему психофизиологическому состоянию занимают краевое

положение между здоровьем и болезнью, или страдают нарушениями психического развития, или больны. В последние десятилетия в нашей стране отмечается неуклонный рост числа детей (до 20–30% от популяции детей дошкольного возраста) с задержкой психического развития, нуждающихся в социально-психологической помощи и длительном коррекционно-развивающем обучении в условиях дошкольного учреждения и семьи.

Разработка оптимальной модели выявления угроз социального развития ребенка с ЗПР в разных микросредах жизнедеятельности (семье; образовательном учреждении; воспитательном коллективе и др.) – необходимый элемент процесса управления угрозами социального развития, включающий целевой, содержательный и технологический компоненты.

Модель выявления угроз социального развития ребенка в разных микросредах жизнедеятельности заключается: 1) в установлении зависимости доминирующих характеристик микросреды и показателей социального развития ребенка на всех этапах онтогенеза; 2) в анализе характеристик микросреды, продуцирующих угрозы социального развития ребенка; 3) в классификации типичных угроз социального развития ребенка в каждой значимой для него микросреде жизнедеятельности.

Последующая оценка угроз социального развития ребенка позволит принять оптимальное решение о путях минимизации или нейтрализации угроз, и спроектировать обеспечение безопасного социального развития ребенка в разной микросреде его жизнедеятельности.

Разработанная модель позволит достоверно и объективно оценивать угрозы социального развития ребенка с ЗПР в разных микросредах жизнедеятельности (в детском воспитательном коллективе; микросреде образовательного учреждения (ДОУ, детском доме); семье и др.). В результате чего повышается эффективность усилий, прилагаемых различными государственными и социальными институтами для обеспечения безопасного социального развития ребенка в разной микросреде его жизнедеятельности.

Для адекватного осуществления и постоянного совершенствования такой комплексной работы необходимо четко знать, что представляет собой социально-психологический климат семьи, который является важным фактором не только эффективности функций жизнедеятельности семьи (прежде всего воспитательных), но и состояния ее здоровья в целом. Сегодня семью, воспитывающую ребенка с отклонениями в развитии склонны рассматривать как реабилитационную структуру, обладающую потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С. Д. Забрамная, Е. М. Мастюкова, Г. А. Мишина, И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева и др.). Источником опасности становятся семьи, как правило, не выполняющие свои функции; которые не в состоянии обеспечить своим детям безо-

пасность, необходимые условия быта и взаимопомощь; сохранить здоровье; получить образование; привить нормы и ценности; организовать досуг детей и внутрисемейный климат, а порой просто удовлетворить потребности в личном счастье и любви.

Особенности семей с «особым» ребенком ориентируют специалистов на изучение своеобразия внутрисемейных отношений, а также на развитие компетентности в установлении контакта и психологического сопровождения как ребенка, так и родителей.

Применение модели выявления угроз социального развития ребенка с отклонениями в развитии в разных микросредах жизнедеятельности обеспечит: максимально возможно точное выделение опасных зон и состояний микросреды, требующих специальных корректирующих усилий; преодоление высокого уровня внешних угроз жизни и здоровью ребенка с отклонениями в развитии, его психологическому и социальному развитию на основе индивидуализированных и дифференцированных механизмов управления угрозами; возможность внесения обоснованных содержательных корректив в систему профилактики угроз социального развития подрастающего поколения в организованной и неорганизованной микросреде жизнедеятельности; разработку банка диагностических материалов, адекватных дихотомии: критерий социального развития / характеристика микросреды; критерий социального развития / угроза; разработку конкретных методических и научно-методических рекомендаций для педагогов и родителей; углубление представлений о природе угроз социального развития ребенка с ЗПР дошкольного возраста, источниками которых являются разные микросреды его жизнедеятельности; конкретизация проблемной зоны актуальной дихотомии «угроза среды / социальное развитие человека» с максимально возможным полным учетом факторов влияния.

Таким образом, формирование социальных компетенций детей с ЗПР способствует созданию условий их безопасной социализации в микросреде жизнедеятельности.

Список литературы

1. Андрееenkova Н.В. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. – Вып. 3. – М., 1970.
2. Антонова Т. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 10.
3. Вульфoв Б.З. Взаимодействие факторов социализации личности ребенка // Сотрудничество семьи, детских объединений и социальных педагогов в процессе социализации личности ребенка. – Челябинск, 1996.
4. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Материалы XIII Всерос. совещания: в 2 кн. – М., 2002. – Кн. 2.
5. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России. (Результаты исследования, как основа для построения проблемы развития) // Дефектология. – 1997. – № 4.

6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999.
7. Триггер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008.
8. Хломов Д.Н., Баклушинский С.А., Казьмина О.Ю. Руководство по оценке уровня развития социального поведения / Рос. Акад. образования, Центр социологии образования. – М., 1993.
9. Шинина Т.В. Изучение процесса социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: материалы XII Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Т. 2. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – С. 401–403.

Характеристика тревожно-фобического состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития как педагогическая проблема

В статье рассмотрен педагогический аспект изучения и подходов к коррекции тревожно-фобического состояния и его особенностей у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста в зависимости от органического, внутриличностного, межличностного, надличностного контекста развития.

In article the pedagogical aspect of studying and approaches to correction is considered is disturbing-fobich a condition and its features at children with a delay of mental development of preschool age depending on organic, intrapersonal, interpersonal, a development context.

Ключевые слова: педагогический аспект, подходы к коррекции, тревожно-фобическое состояние, причины возникновения, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

Key words: Pedagogical aspect, approaches to correction, the condition, the occurrence reasons, children of preschool age, a delay of mental development is disturbing-fobich.

Актуальной проблемой коррекционной педагогики является развитие личности ребенка. Важным для определения оптимальных условий воспитания и обучения детей с задержкой психического развития является изучение факторов, стимулирующих их развитие. Ведущая роль отводится рассмотрению условий, препятствующих становлению личности ребенка. Психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что возникающее у детей тревожно-фобическое состояние затрудняет процесс их воспитания и обучения, осложняет личностное развитие.

Задержка психического развития (ЗПР) – это понятие, сложившееся в отечественной психологии в 60-х гг. XX в. на основе изучения детей, испытывающих стойкие трудности в обучении в общеобразовательной массовой школе (Т.А. Власова, Т.В. Егорова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина и др.) [3;5]. Задержка психического развития проявляется в нескольких клинико-психологических формах. Каждая из них имеет свои особенности, динамику, прогноз, особого комплекса мероприятий коррекционно-педагогического воздействия. В классификации, предложенной Т.А. Власовой и М.С. Певзнер в 1967 г., рассматриваются два варианта ЗПР:

ЗПР, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом; ЗПР, обусловленная стойкой церебральной астенией. Более поздняя классификация на основе этиопатогенетического принципа была предложена в 1980 г. К.С. Лебединской [3]. В соответствии с ней выделяются четыре основных типа ЗПР: ЗПР конституционального происхождения; ЗПР соматогенного происхождения; ЗПР церебрально-органического происхождения; ЗПР психогенного происхождения [1;2;4;6].

На основании анализа литературных данных (Robins (1972), Rutter (1990), Rosenblith & Sims-Knight (1992), Masten & Coatworth (1998), Wenar & Kerig (2007)) в рамках контекстуального подхода нами обобщены возможные причины тревожно-фобического состояния у детей с ограниченными возможностями здоровья [7]. Тревожно-фобическое состояние, как психическое состояние человека, взаимосвязанное с особенностями его самосознания, рассматривается отечественными и зарубежными психологами (Ананьев Б.Г., Левитов Н.Д., Мясищев В.Н., Рубинштейн С.Л., Зимбардо Ф., Роджерс К., Салливан Г., Хек-хаузен Х., Хорни К. и др.). Отдельные вопросы, такие как причины возникновения, способы преодоления тревожно-фобического состояния детей дошкольного и школьного возраста, изучаются в педагогических исследованиях Балашковой Л.Н., Бреслава Г.М., Власовой Т.А., Волковой Г.А., Жуковской Р.И., Иващенко Ф.И., Ильиной А.И., Красневской Г.М., Серебряковой Е.А., Смолевой Т.О., Черненко Т.Е. и других ученых. Панфилова М.А. и Прихожан А.М. подчеркивают, что тревожно-фобическое состояние ребенка под влиянием различных условий воспитания возникает именно в дошкольном возрасте в период, когда закладываются основные личностные механизмы и характерологические особенности человека.

Современный подход отечественных и зарубежных ученых к проблемам личностного развития ребенка, социализации и интеграции его в общество направлен на всестороннее изучение и развитие детей с ограниченными возможностями (Денисова О.А., Екжанова Е.А., Кобрина Л.М., Логинова Е.Т., Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Никитина М.И., Стребелева Е.А., Шматко Н.Д. и др.). При этом одним из нерешенных вопросов, стоящих перед специалистами, является создание личностно-ориентированной модели обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и применение ее на практике. Поставленная проблема требует изучения и формирования не только познавательной сферы ребенка, но и развития определенных эмоционально-волевых качеств (Никитина М.И., Солнцева Л.И., Черненко Т.Е. и др.).

Теоретическое обоснование проблемы исследования показывает, что у всех детей с ограниченными возможностями здоровья, имеются как общие, так и специфические особенности, непосредственно связанные с характером первичных нарушений и вторичными отклонениями (Власова Т.А., Выготский Л.С., Лубовский В.И., Соловьев М.И., Стребе-

лева Е.А. и др.). К числу общих проблем авторы относят: социальную дезадаптированность ребенка, низкий уровень развития психических процессов, недостаточность моторного развития, снижение произвольности психических процессов, деятельности и поведения. Среди множества психофизических особенностей, присущих детям с различными нарушениями, в том числе и с задержкой психического развития, на первый план выдвигается несформированность их мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы (Екжанова Е.А., Маллер А.Р., Морозова Н.Г., Петшак В., Слепович Е.С., Стребелева Е.А., Солнцева Л.И и др.). В настоящее время дефектологами выделяется тенденция увеличения вариантов деформации личности детей, рост числа различных трудностей: в социальной адаптации, формировании адекватного поведения, общения, мобильности, комфортности (Денисова О.А., Иванов Е.С., Шипицына Л.М. и др.).

В настоящее время большое внимание уделяется изучению личностного развития как у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и у детей с задержкой психического развития (Морозова Н.Г., Петшак В., Панфилова М.А., Прихожан А.М. и др.). Так, Панфилова М.А. отмечает распространенность у дошкольников с задержкой психического развития эмоциональных переживаний и поведенческих расстройств, указывающую на необходимость поиска специальных путей педагогической коррекции.

Что касается вопроса изучения тревожно-фобического состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, то в настоящее время существует противоречие между его теоретической неразработанностью в коррекционной педагогике и практической значимостью. Обобщенный практический опыт работы с детьми, имеющими задержку психического развития, показывает, что им свойственно неуверенное и тревожное поведение, что может явиться причиной возникновения тревожно-фобического состояния. Перед специалистами дошкольных коррекционных учреждений стоит задача организации психолого-педагогической помощи детям с тревожно-фобическим состоянием и их родителям, без решения которой невозможно качественное обучение и воспитание, социальная адаптация и интергация детей с задержкой психического развития. В данном случае в рассмотрении указанного вопроса нуждается и практика и теория коррекционной педагогики.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется недостаточной изученностью проблемы возникновения и профилактики тревожно-фобического состояния у детей с задержкой психического развития в теории коррекционной педагогики и значимостью ее решения для практики обучения и воспитания детей в специальных дошкольных учреждениях. Изучение данной проблемы позволит выявить потенциальные возможности дошкольников с задержкой психического развития,

определить педагогические условия профилактики и преодоления тревожно-фобического состояния, разработать оптимальные методы и приемы организации всего воспитательно-образовательного процесса в коррекционных учреждениях.

Охарактеризует тревожно-фобическое состояние и причины его возникновения у детей дошкольного возраста с ЗПР. Тревожно-фобическое состояние относится к категории отрицательных эмоциональных состояний человека. Оно возникает в условиях негативной оценки ситуации, неудовлетворении потребностей личности, эмоционального дистресса. Трансситуативность состояния приводит к социальной дезадаптации личности, формированию тревожно-фобической личности. Тревожно-фобическое состояние характеризуется снижением интереса к окружающему, своеобразной «зацикленностью» на собственных ощущениях, неудовлетворенностью потребностей личности. Окружающее рассматривается как возможный источник неприятностей, эмоционального дистресса. Характеристики тревожно-фобического состояния определяются рядом контекстов – органическим, внутриличностным, межличностным и надличностным – развития личности.

Опишем причины возникновения тревожно-фобического состояния в различных контекстах у детей дошкольного возраста с ЗПР:

В органическом контексте фактором риска развития тревожно-фобического состояния является наличие соматогенной или психогенной форм ЗПР. Нарушения эмоциональной сферы проявляются преимущественно в виде эмоциональной лабильности. Тревожно-фобические состояния могут развиваться на фоне астении и церебрастении у детей с соматогенной формой ЗПР, что обусловлено дисфункцией вегетососудистой регуляции и нарастанием тяжести заболевания.

Тревожно-фобическое состояние может быть связано с развитием госпитализма и формированием психической и социальной депривации.

Факторами уязвимости по возникновению тревожно-фобического состояния является цереброорганическая форма ЗПР. Это обусловлено наличием аффективных расстройств, в том числе по гипотимическому типу (снижение фона настроения), а также вязкостью, монотонностью, ригидностью переживаний, в том числе, негативных. Переживания сохраняются даже в том случае, когда ситуация уже утратила свою актуальность. Наличие энцефалопатических расстройств при этой форме ЗПР предполагает включение невротоподобных нарушений, в том числе фобических проявлений. Картина тревожно-фобического состояния усугубляется выраженной соматовегетативной симптоматикой: повышенная возбудимость и неустойчивость вегетативных реакций, нарушения сна и аппетита, особой чувствительностью к внешним воздействиям, эмоциональной возбудимостью, впечатлительностью, лабильностью

настроения (Г.Е. Сухарева, 1965; К.С. Лебединская, 1982; И.Ф. Марковская, 1993 и др.) [3;4].

Во внутриличностном контексте фактором риска развития тревожно-фобического состояния является психогенное патологическое формирование личности. Это отклонение в психическом развитии незрелой личности детей под влиянием хронических воздействий отрицательных социально-психологических факторов (неправильного воспитания, длительных психотравмирующих ситуаций). Психогенное патологическое формирование личности является специфическим возрастным вариантом психогенного патологического развития, оно тесно связано с представлениями о возможности возникновения под влиянием неблагоприятных факторов микросоциальной среды стойкой приобретенной патологии.

В межличностном контексте фактором риска и фактором уязвимости (на уровне семейных отношений) являются неадекватные условия семейного воспитания детей с ЗПР [7]. Характеристика типологии нарушений семейного воспитания (ТНСВ) представлена в табл. 1.

Фактором уязвимости в указанном контексте также является микросоциальная запущенность. Это недостаточный уровень развития навыков, умений и знаний у ребенка с полноценной нервной системой, но длительно находящегося в условиях недостатка информации, интеллектуальной, а часто и эмоциональной депривации. В социально неблагоприятных семьях (при хроническом алкоголизме родителей, в условиях безнадзорности и т. д.) может задерживаться интеллектуальное развитие ребенка и со здоровой нервной системой. «Мозаичность» знаний, представлений и понятий такого микросоциально запущенного ребенка, асинхрония в его развитии будут связаны не с парциальностью недостаточности его высших корковых функций, а с особенностью воспитания и окружения. Такой ребенок будет хорошо ориентирован в достаточно сложных, но знакомых ему ситуациях, проявит в них самостоятельность, гибкость, инициативу, будет достаточно осведомлен и сообразителен в вопросах, представляющих для него интерес.

Фактором риска в межличностном контексте (на уровне общения со сверстниками) является общая незрелость (мотивационная, нравственная). У детей отмечают недостаточность языковой способности: несовершенство речемыслительных процессов, проявляющееся либо на всех структурных уровнях языка одновременно либо избирательно. Это выражается в невозможности освоения всего многообразия правил функционирования различных языковых единиц: фонем, лексем, грамматических форм и конструкций, что, в свою очередь, обуславливает трудности восприятия всего многообразия их сочетаний и трудности манипулирования ими для выражения собственного замысла. Дефектность познавательной и языковой базы может служить причиной возникновения у детей с ЗПР проблем при общении, а в наиболее выраженной форме приводит к

упорному отказу от речевой коммуникации. С другой стороны, низкая мотивация общения (т. е. несформированность целей общения или нарушение их иерархии) может обуславливать недостаточность или неравномерность формирования речемыслительной деятельности (Л.И. Блинова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.) [5;6].

Таблица 1

**Типология нарушений семейного воспитания
(по Э.Г. Эйдемиллеру, В.В. Юстицкасу)**

Типы нарушений семейного воспитания	Характеристика типов нарушений семейного воспитания	Ключевые позиции в поведении родителей	Доминирующее эго-состояние в поведении родителей (по Э. Берну)
Потворствующая гиперпротекция	Полное удовлетворение любых потребностей, запросов ребенка	Потворство, все для ребенка, ребенок в центре интересов и внимания родителей	Родитель воспитывающий
Гипопротекция (гипоопека)	Полная свобода в поведении ребенка	Безразличие к советам педагогов, к интересам ребенка, дефицит времени и внимания по отношению к ребенку	Дитя свободное
Жестокое обращение	Деспотизм, жестокость	Жестокое отношение к ребенку, строгость во всем, наказания за провинность	Взрослый организующий
Эмоциональное отвержение	Эмоциональная холодность и безразличие	Нет интереса к досугу ребенка, его переживаниям и впечатлениям, неприятие его игр и фантазий	Взрослый познающий
Повышенная моральная ответственность	Завышение, моральных требований	Предлагаются установки и нормы деятельности ребенка, постоянная оценка поведения	Дитя адаптивное
Доминирующая гиперпротекция	Ограничения и запреты без предоставления самостоятельности	Взятие решения проблем ребенка на себя, структурирование режима дня, регламентирование деятельности ребенка, контроль поведения	Родитель контролирующий

Факторами уязвимости в этом контексте является не только наличие ограниченной языковой базы и невербальных средств общения, несформированности коммуникативной потребности и операциональных средств общения, но и центрированности на взрослом, несформированности кооперативно-соревновательного общения со сверстником. Для них характерна неблагоприятная социальная ситуация развития

межличностных отношений, что в результате создает у них отрицательное представление о самом себе. Повышенная истощаемость в любом виде деятельности; раздражительность; эмоциональная неустойчивость детей с ЗПР также приводит к нарушениям в формировании межличностных отношений. Часто при решении конфликтных ситуаций со сверстниками дети с задержкой развития используют примитивные реакции, реагируют обычно на уровне более низкой стадии развития (крик, драки и т. д.). Дошкольники с ЗПР избегают взаимодействия, то есть у них низкая потребность в общении выявляются трудности в использовании адекватных способов сотрудничества, эмоциональная поверхностность контактов. Они мимолетны, ситуативны, неустойчивы (О.Н. Защирина, Л.В. Кузнецова, Н.Ю. Купрякова, Т.Н. Павлий и др.) [2;5;6]. Дети практически не умеют договариваться, приходят к общему решению; заставляют партнера делать так, как они считают нужным или игнорируют мнение партнера. Они не осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности, практически не указывают на допущенные ошибки и не помогают исправить. Дети индифферентно относятся к ошибкам, допущенным партнером; не умеют рационально использовать средства деятельности.

Факторам риска в межличностном контексте (общение с педагогами) выступает несформированность контекстного типа общения со взрослым. Она складывается к концу дошкольного возраста и связана с определенным уровнем произвольности в общении со взрослым. Общение детей с ЗПР со взрослыми не отвечает указанным требованиям и носит ситуативный характер. Дети не имеют необходимого уровня произвольности в общении со взрослым, что приводит к невозможности принятия детьми учебной задачи, подчинению деятельности определенным правилам и требованиям. Дети не обращают внимание на подсказки взрослого, и не могут эффективно их использовать, предвосхищение результат своих действий также оказывается затруднительным.

Фактором уязвимости в межличностном контексте является использование педагогами стиля педагогического общения, не отвечающего познавательным особенностям и потребностям детей с ЗПР. Смирнов С.Д. (2001) выделяет следующие стили педагогического общения: авторитарный, либеральный и демократический. Наиболее эффективно решать педагогические задачи позволяет демократический стиль, который является фактором профилактики тревожно-фобических состояний у детей.

Фактором уязвимости в межличностном контексте является использование педагогами неэффективных методов руководства деятельностью детей: ориентировка на неуспешное выполнение предстоящей работы; использование отрицательных оценок при выполнении задания ребенком; использование отрицательных оценок после выполнения за-

дания ребенком; привлечение внимания детей к трудности предлагаемых им заданий; предупреждение дошкольников об оглашении результатов их работы; указание на ограничение времени при выполнении заданий детьми; неэффективное поощрение: осуществляется время от времени, дается без специальных разъяснений, постоянно отмечаются наиболее успешные дети.

В надличностном контексте фактором риска является принадлежность ребенка к так называемым семьям группы риска. Семьи группы риска (проблемные семьи) – это семьи, не выполняющие своих основополагающих социальных функций, в том числе и по воспитанию детей (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкас и др.) [7]. Больные родители часто не способны сами оказать ребенку необходимую помощь. Наиболее часто встречаются следующие типы воспитания: эмоциональное отвержение и доминирующая гиперпротекция. Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. неоднократно отмечали, что для семей, где родители больны неврозами, характерно нарушение семейной коммуникации вследствие длительного нервно-психического напряжения.

Для выживания в системе нарушенных взаимоотношений дети принимают на себя определенные роли. В таких семьях у ребенка часто развивается пониженная самооценка, поскольку многие потребности остаются неудовлетворенными. Наиболее распространены следующие типы воспитания: гипоопека, эмоциональное отвержение, жестокое обращение.

Отсутствие заботы о физическом состоянии ребенка выражается в отсутствии контроля над ребенком; родители не заботятся о его здоровье, оставляют его, выгоняют из дома или отказываются принимать домой ребенка, который сбежал и вернулся.

Эмоциональная безучастность родителей выражается в нежелании или неспособности родителей установить с ребенком прочную привязанность и оказывать ему необходимую психологическую поддержку. Дети, лишённые родительской заботы, могут испытывать проблемы со здоровьем, их рост замедляется, и у них часто возникают аллергии и диабет. Имея низкий уровень адаптации, такие дети ведут себя крайне неровно – их поведение колеблется от активного непослушания до чрезвычайной пассивности. Младенцы, лишённые родительской заботы, проявляют мало настойчивости и энтузиазма; в дошкольном возрасте такие дети плохо контролируют импульсы и сильно зависят от поддержки и опеки учителей и воспитателей.

К факторам уязвимости на этом уровне можно отнести так называемые переходные семьи. В них, как правило, супруги не удовлетворены браком. Их чувства друг к другу за время семейной жизни исчезли, семью супруги считают недружной, часто появляются мысли о разводе, свой брак родители оценивают как неудачный и даже воспитывающийся в их семье ребёнок совершенно не влияет на такое решение (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г. П. Бутенко, 1996) [7].

Таким образом, суммируя данные, можно отметить, что факторы риска обуславливают высокий или средний уровень тревожно-фобического состояния, факторы уязвимости – средний или низкий. Их особенности мы обобщили в табл. 2.

Таблица 2

Характеристика уровней тревожно-фобического состояния

Уровень тревожно-фобического состояния	Характеристика уровней
Низкий	Слабо выраженные соматовегетативные нарушения Низкий уровень личностной и ситуативной тревожности, низкий индекс уровня страхов, репертуар страхов не отличается от нормы Ситуативные нарушения поведения
Средний	Умеренно выраженные соматовегетативные нарушения Средний уровень личностной и ситуативной тревожности, средний индекс уровня страхов, репертуар страхов незначительно расширен по сравнению с нормой Неприспособленное поведение
Высокий	Выраженные соматовегетативные нарушения Высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, высокий индекс уровня страхов, репертуар страхов расширен по сравнению с нормой Дезадаптивное поведение

Таким образом, понимание причин возникновения тревожно-фобического состояния у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития позволит более эффективно организовать систему педагогической помощи детям, их родителям и педагогам коррекционных учреждений; поможет предотвратить или преодолеть это состояние у детей, что создаст предпосылки для совершенствования методов и приемов коррекционно-педагогического воздействия, процесса обучения и воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в специальных дошкольных образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Астапов В.М. Диагностика тревожных расстройств и фобий у детей в зарубежных исследованиях // Прикладная психология. – 1998. – № 2. – С. 64–75.
2. Белопольская Н.Л. Личностные особенности детей с ЗПР в системе дифференциально-психологической диагностики: старший дошкольный возраст: дис. ... д-ра пед. наук, 2000.
3. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Психология детей с задержкой психического развития: хрест. – СПб., 2003. – С.63–82.
4. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-пато-психологическая диагностика) – М.: Компенс-центр, 1993. – С. 140–143.
5. Панфилова М.А. Тревожность и её коррекция у детей // Школа здоровья, 2006. – №1. – С. 17–28.
6. Прихожан А.М. Психологические природа и возрастная динамика тревожности (личный аспект): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1995.
7. Психология эмоций: тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1993. – 303 с.

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

УДК 376.37

В. В. Морозова

Структура речевого дефекта у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза

В статье представлены результаты обследования детей шестилетнего возраста, с целью выявления специфического характера отклонений в речевом развитии, определения нарушенных звеньев и их комбинаций в структуре речевого дефекта детей с ЗПР церебрально-органического генеза

In article results of inspection of children of six-year age, for the purpose of revealing of specific character of deviations in speech development, definitions of the broken links and their combinations in structure of speech defect of children with a delay of mental development tserebralno-organic генеза are presented

Ключевые слова: речевое развитие, задержка психического развития, фонематическая система речи, лексический компонент речи

Key words: Speech development, delay of mental development, phonemic system of speech, lexical component of speech

Формирование речевой системы дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуется значительным своеобразием, которое выражается как в задержке темпа развития речи, так и в специфическом характере отклонений в ее развитии (Н.Ю. Борякова [1, 2], Г.Г. Голубева [3], С.В. Зорина [7], В.А. Ковшиков [4], Р.И. Лалаева [5, 6, 7], Е.В. Мальцева [9, 10], И.Ф. Марковская [11], Е.С. Слепович [12], Р.Д. Триггер [13], У.В. Ульенкова [14], С.Г. Шевченко [15]).

У детей с ЗПР различного этиопатогенеза отмечается сложность, неоднородность и вариативность проявлений и механизмов нарушений речи. Однако до настоящего времени исследований особенностей речевого недоразвития у детей с ЗПР различного этиопатогенеза не проводилось.

Наиболее сложным и клинически разнородным вариантом ЗПР является ЗПР церебрально-органического генеза (по К.С. Лебединской [8]), что и определило выбор проблемы исследования.

С целью выявления специфического характера отклонений в речевом развитии, определения нарушенных звеньев и их комбинаций в структуре речевого дефекта детей с ЗПР церебрально-органического генеза нами было проведено обследование 30 детей шестилетнего возраста с ЗПР этого клинического варианта (экспериментальная группа) и 30 детей того же возраста с нормальным психическим и речевым развитием (контрольная группа).

Исследование проводилось на базе МДОУ компенсирующего и комбинированного вида г. Гатчины Ленинградской области.

Данные медицинских карт позволяют сделать вывод о том, что у всех детей экспериментальной группы имеет место ЗПР церебрально-органического характера, обусловленное патологическими факторами в пренатальный, натальный и ранний постнатальный период, что отражено в табл. 1.

Таблица 1

Виды и частота патогенных факторов, выявленных в анамнезе детей с ЗПР (в %)

Виды патогенных факторов	Количество в %
1. Патология беременности	
Токсикоз (первой и второй половины беременности)	83,3
Угроза выкидыша	33,3
Обвитие пуповины вокруг шеи плода	3,3
Заболевания матери	53,3
Другие осложнения	13,3
2. Патология родов:	
Преждевременные роды	16,7
Стремительные роды	3,3
Затяжные роды	10,0
Оперативные роды	13,3
Длительный безводный период	10,0
Гемолитическая болезнь новорожденных	3,3
Асфиксия	60,0
3. Заболевания детей до 5 лет:	
Соматические заболевания	56,7
Инфекционные заболевания	96,7

Данные клинико-психологического исследования показали, что в 70% случаев дети с ЗПР подвижны, расторможены, у них наблюдается психомоторная возбудимость, преобладает повышенный фон настроения по типу эйфории, что свидетельствует о наличии СДВГ. У 30% детей экспериментальной группы отмечается общая заторможенность, быстрая утомляемость, пассивность. У всех детей проявляются черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности, низкая познавательная активность, рассеянное и неустойчивое внимание, неусидчивость, недостаточная сформированность мнестических процессов, особенности зрительно-пространственного гнозиса и праксиса.

В ряде случаев отмечается неблагоприятное микросоциальное окружение в семьях: алкоголизм одного или обоих родителей (у 33%), неполные семьи (у 63%), наличие ЗПР у родственников (у 10%), психическая депривация (детям уделялось мало внимания со стороны родителей (у 50%).

Анализ анамнестических данных свидетельствует о том, что раннее речевое развитие детей с ЗПР характеризуется задержкой: гуление наблюдалось с 5-6 месяцев (у 97%); лепет - с 8-9 месяцев (у 83%); первые слова появились к 1,5 годам (у 67%), фразовая речь - с 2,5-3 лет (у 43%). Лишь у незначительного количества детей с ЗПР раннее речевое развитие соответствует нормальным показателям.

На момент обследования выявлено:

1) 25 (83,4%) детей с ЗПР имеют системное недоразвитие речи, стертую псевдобульбарную дизартрию;

2) У 3 (10%) детей – системное недоразвитие речи, стертая псевдобульбарная дизартрия и неврозоподобное тоноклоническое заикание;

3) У 1 (3,3%) ребенка – фонетико-фонематическое недоразвитие, стертая псевдобульбарная дизартрия;

4) У 1 (3,3%) ребенка – системное недоразвитие речи, моторная алалия, стертая псевдобульбарная дизартрия.

Таким образом, анализ этиопатогенеза нарушений речи показал, что у всех детей с ЗПР отмечаются нарушения речи центрально-органического характера: стертая дизартрия, моторная алалия, неврозоподобное заикание/

Данные медицинских карт детей контрольной группы не выявили неблагоприятных факторов, воздействующих на центральную нервную систему ребенка в пренатальном, натальном и раннем постнатальном периодах. Раннее речевое развитие соответствует нормальным показателям.

Дети контрольной группы контактны, активны, самостоятельны в выполнении заданий, имеют стойкий интерес к игровой деятельности, положительную мотивацию.

В содержание методики исследования речевого развития были включены следующие разделы:

1) определение состояния фонетического компонента языковой системы – звукопроизношения, артикуляторной моторики; восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слов, просодической организации речи;

2) выявление особенностей фонематических процессов – фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза; фонематических представлений;

3) определение состояния лексики – исследование денотативного аспекта, сигнификативного аспекта, структурного и коннотативного аспектов лексического значения слов;

4) выявление особенностей словообразования имен существительных, имен прилагательных, глаголов;

5) определение состояния грамматического строя речи:

а) словоизменения имен существительных, имен прилагательных, глаголов;

- б) синтаксической структуры предложения;
- б) исследование связной речи.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил существенные различия в уровне успешности выполнения всех заданий между дошкольниками с ЗПР церебрально-органического генеза и детьми с нормальным психическим и речевым развитием.

Распределение уровней успешности было следующим:

- Высокий – 80–100% правильно выполненных заданий;
- Выше среднего – 79–60% правильно выполненных заданий;
- Средний – 59–40% правильно выполненных заданий;
- Ниже среднего – 39–20% правильно выполненных заданий;
- Низкий – 19% и ниже правильно выполненных заданий.

Уровни успешности детей с ЗПР церебрально-органического генеза и дошкольников с нормальным психическим и речевым развитием представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение детей по уровню успешности выполнения заданий

Уровень успешности	Кол-во детей			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	4	13,3	29	96,7
Выше среднего	22	73,4	1	3,3
Средний	3	10	-	-
Ниже среднего	1	3,3	-	-
Низкий	-	-	-	-

Наиболее показательным является сравнение высокого уровня успешности выполнения заданий детьми обеих групп. Так, высокий уровень успешности отмечался у 97,6% детей КГ. В то же время на высоком уровне успешности оказались лишь 13,3% дошкольников с ЗПР. При этом дети КГ показали 100% выполнение заданий, в то время как у детей ЭГ с высоким уровнем успешности отмечалось в основном лишь 80% правильно выполненных заданий. Небольшое число дошкольников КГ показали результат выше среднего. Более низкие уровни успешности в КГ не отмечались. У дошкольников ЭГ выявлен средний, и даже уровень успешности ниже среднего.

Результаты статистической обработки с использованием критерия углового преобразования Фишера показали, что различия ЭГ и КГ являются статистически значимыми.

В процессе анализа результатов выполнения заданий дошкольниками с ЗПР церебрально-органического генеза и детьми с нормальным психическим и речевым развитием выявлены статистически значимые различия с уровнем значимости $p < 0,01$ в состоянии лексики, фонематических процессов, словообразовании, словоизменении и связной речи.

Менее значительные, но все же статистически значимые различия с уровнем значимости $p < 0,05$ наблюдаются между фонетической стороной речи, фонематическими процессами и синтаксисом.

Таким образом, в преобладающем большинстве заданий установлены статистически значимые различия результатов контрольной и экспериментальной групп.

С использованием коэффициента ранговой корреляции К. Спирмена была определена степень тесноты связи порядковых признаков.

Использование коэффициента ранговой корреляции подтвердило тесные системные связи между компонентами речевой (языковой) системы у дошкольников обеих групп. У дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза сильная степень корреляции (с уровнем значимости $p < 0,01$) выявлена между следующими функциями: фонематические процессы и лексика, фонематические процессы и синтаксис, лексика и словообразование, лексика и словоизменение, лексика и синтаксис, словообразование и словоизменение, связная речь и словообразование, связная речь и словоизменение. В более слабой корреляции ($p < 0,05$) находятся фонетическая сторона речи и фонематические процессы, фонетико-фонематическая сторона речи и словообразование, фонетико-фонематическая сторона речи и словоизменение, фонематические процессы и связная речь, фонетическая сторона речи и лексика.

Обобщение результатов констатирующего эксперимента с помощью кластерного анализа позволило выделить три группы детей с ЗПР. Основным критерием систематизации стал уровень сформированности фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи детей, а также их соотношение.

Первая группа – это дети с минимально нарушенным речевым развитием (*мода-3, среднее значение по заданиям от 2,19 до 2,89*).

В эту подгруппу вошли 7 (23,3%) детей ЭГ. Из них один ребенок имеет фонетико-фонематическое недоразвитие, стертую псевдобульбарную дизартрию, 6 детей – системное недоразвитие речи, стертую псевдобульбарную дизартрию.

У детей данной группы наблюдается легкая степень выраженности речевого недоразвития. По уровню сформированности речевых навыков эта группа детей приближается к норме, но не достигает уровня детей с нормальным речевым развитием. Трудности, которые испытывают дети с ЗПР при выполнении заданий, связаны с недостаточностью интеграции фонематических, лексических и грамматических операций, проявляющихся при выполнении заданий на сложном речевом материале.

В процессе качественного анализа результатов выполнения проб этими детьми было выявлено, что результаты выполнения заданий детей первой группы соответствуют в основном уровню выше среднего практически по всем заданиям. Характер трудностей этих детей пре-

имущественно связан с темповой задержкой развития наиболее сложных речевых функций. Так, некоторые трудности у них возникали только при выполнении заданий на исследование фонематических процессов (фонематический синтез и фонематические представления) и усвоения процесса словообразования некоторых моделей-типов, например, образование имен существительных со значением вместилища). С остальными заданиями дети этой группы справлялись хорошо.

Вторую группу составили 18 (60%) детей с системным недоразвитием речи средней степени выраженности (*мода равна 2, среднее значение по заданиям от 1,48 до 2,18*). В данную подгруппу вошли 16 (53,3%) детей с системным недоразвитием речи, стертой псевдобульбарной дизартрией и двое (6,7%) детей с системным недоразвитием речи, стертой псевдобульбарной дизартрией и неврозоподобным тоноклоническим заиканием средней степени выраженности.

В процессе количественного и качественного анализа результатов исследования было выявлено, что дети данной группы имеют выраженные нарушения всех компонентов речевой системы.

В ходе исследования речевого развития дошкольников с ЗПР второй группы было выявлено, что импрессивная речь, просодия, процесс словоизменения имен существительных, прилагательных и глаголов характеризуется темповой задержкой в развитии. Артикуляционная моторика, звукопроизношение и воспроизведение звуко-слоговой структуры слов значительно нарушены. Но наиболее несформированными у дошкольников второй подгруппы являются фонематические процессы (фонематический анализ и синтез, фонематические представления), лексика (структурный и сигнификативный аспекты лексических значений), словообразование имен существительных, прилагательных и глаголов, синтаксис предложений (верификация предложений, составление предложений из слов в начальной форме, добавление пропущенных слов в предложении). Диалогическая и монологическая связная речь задерживаются и нарушаются в своем развитии одновременно.

Третью группу составили 5 (16,7%) детей с тяжелой степенью недоразвития всех сторон речи (*мода равна 0-1, среднее значение по заданиям от 0,77 до 1,47*). В данную подгруппу вошли: трое (10%) детей с системным недоразвитием речи, стертой псевдобульбарной дизартрией, один ребенок с системным недоразвитием речи, стертой псевдобульбарной дизартрией и неврозоподобным тоноклоническим заиканием тяжелой степени выраженности, 1 ребенок (3,3%) с системным недоразвитием речи, моторной алалией и стертой псевдобульбарной дизартрией.

У этих детей отмечается несформированность всех сторон речи тяжелой степени выраженности. В третьей подгруппе оказались дети, показавшие низкую результативность при выполнении заданий: практи-

чески по всем показателям результаты на уровне ниже среднего и низком.

В процессе анализа результатов выполнения предложенных заданий этими детьми было выявлено, что все дошкольники данной группы имеют выраженные нарушения *фонетического компонента речи*: полиморфное нарушение звукопроизношения (ротацизмы, сигматизмы шипящих и свистящих звуков, ламбдацизмы и др.) на фоне несформированности кинетической и кинестетической основы артикуляторных движений; нарушение воспроизведения звуко-слоговой структуры слов (пропуск, перестановка звуков, слогов даже в двусложных словах без стечения согласных); несформированность просодической организации речи.

Все дети с ЗПР третьей группы имеют значительные нарушения *фонематической системы речи*. Наиболее выраженные трудности выявлены в заданиях на фонематический синтез слов, состоящих из четырех и более звуков, входящих в состав двусложных или трехсложных слов, а также при выполнении заданий на исследование фонематических представлений. Трудности возникают даже при осуществлении простого фонематического анализа слов, которые проявляются в смешении артикуляционно близких звуков, в неправильном определении конечного безударного гласного и других звуков. Отмечаются также нарушения при восприятии и слуховой дифференциации звуков речи (особенно свистящих и шипящих звуков).

В процессе исследования *лексического компонента речи* выявлено, что все дошкольники с ЗПР третьей подгруппы испытывают трудности при определении парадигматических отношений, структурного аспекта лексических значений слов (при подборе синонимов и антонимов к заданным словам), при определении синтагматической сочетаемости слов (в заданиях на подбор пропущенного слова в предложениях). У всех детей третьей группы имеется недоразвитие сигнификативного аспекта лексического значения, что проявляется в трудностях при подборе обобщающих слов, при подборе слов к обобщающим понятиям, при определении «лишнего» слова в логической группе. Отмечается также несформированность денотативного аспекта лексических значений слов, что проявляется в неправильном назывании изображений на картинках.

При исследовании процесса *словообразования* выявлено, что все дошкольники третьей группы допускают ошибки при словообразовании всех частей речи, при словообразовании даже продуктивных моделей.

Дети с ЗПР третьей группы испытывают трудности при *словоизменении* имен существительных, прилагательных и глаголов. Половина детей данной группы затрудняются при дифференциации даже простых форм словоизменения, которые усваиваются на ранних стадиях онтогенеза.

Исследование *синтаксической структуры предложения* показало, что для дошкольников третьей группы наиболее сложными являются задания на исследование верификации предложений, а также на составление предложений из слов в начальной форме. Половина детей испытывает трудности с добавлением пропущенных слов в предложении и повторении предложений.

Все дети третьей группы имеют выраженную несформированность *связной речи*. Особые трудности возникают при продуцировании монологической речи: при самостоятельном составлении рассказа-описания, составлении рассказа по серии картинок, при пересказе знакомой сказки. Кроме того, дошкольники третьей подгруппы имеют значительное недоразвитие диалогической речи (использование однословных предложений, опорных слов-подсказок, наличие аграмматизмов и др.).

В ходе количественного и качественного анализа результатов, полученных при исследовании речевого развития дошкольников с ЗПР третьей группы, было выявлено, что у этих детей отмечается значительное недоразвитие всех сторон речи. При этом наиболее несформированными являются связная речь, фонематическая система и синтаксическая структура предложений. Менее выраженные нарушения выявлены в развитии лексического компонента речи и процесса словообразования. Формирование фонетической системы речи и процесса словоизменения страдает в меньшей степени.

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что системное недоразвитие речи у старших дошкольников с ЗПР проявляется в 96,7% случаев в виде выраженного недоразвития как фонетико-фонематической, так и лексико-грамматической стороны речи. Среди этого числа у 10% детей с ЗПР выраженное системное недоразвитие речи сопровождается нарушением темпо-ритмической организации речевой деятельности (неврозоподобным заиканием). И лишь 3,3% детей с ЗПР имеют выраженное недоразвитие фонетико-фонематической системы речи, с незначительными лексико-грамматическими недочетами, проявляющимися только в связной речи.

Среди дошкольников с нормальным психическим и речевым развитием нарушений речи выявлено не было.

Рассмотрим характеристику состояния различных уровней языковой (речевой) системы у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза и детей с нормальным психическим и речевым развитием.

Уровни успешности выполнения всех заданий детьми контрольной и экспериментальной групп представлены в табл. 3.

Из таблицы видно, что дети ЭГ и КГ не смогли добиться 100% уровня успешности при выполнении всех предложенных заданий на исследование различных аспектов речи. В то же время следует отметить, что дошкольники с ЗПР не смогли добиться даже 50% уровня успешно-

сти при выполнении предложенных заданий на исследование различных аспектов речи. Наиболее сложными для детей с ЗПР церебрально-органического генеза являются задания на исследование фонематических процессов, синтаксической структуры предложений и связной речи.

Таблица 3

Сравнительный анализ успешности выполнения заданий детьми контрольной и экспериментальной групп

Задания на исследование	Успешность (кол-во правильно выполненных заданий в %)	
	ЭГ	КГ
фонетической стороны речи	35	70
фонематических процессов	12	44
лексического компонента речи	20	70
процесса словообразования	20	53
грамматического строя речи:		
-процесса словоизменения	30	95
-синтаксической структуры предложения	10	25
связной речи	9	25

Дети с нормальным психическим и речевым развитием показали результаты в 2–3,5 раза выше, чем дошкольники с ЗПР.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет выделить следующие варианты нарушений развития различных компонентов речи у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза: темповая задержка речевого развития; искажение речевого развития; сочетание темповой задержки и искажения речевого развития.

При темповой задержке речевого развития наблюдается равномерное недоразвитие наиболее сложных речевых функций. При искаженном и сочетанном нарушении выявлено неравномерное нарушение формирования различных компонентов речи. Преобладающим у детей с ЗПР является сочетание темповой задержки и искаженного речевого развития.

Таким образом, дошкольники с ЗПР церебрально-органического генеза имеют специфический характер отклонений в речевом развитии, различные комбинации нарушенных звеньев в структуре речевого дефекта. Вариативный характер формирования речевых компонентов дошкольников с ЗПР затрудняет проведение успешного коррекционно-логопедического процесса, в связи с чем возникает необходимость разработки дифференцированного подхода к коррекции нарушений речи у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза, который будет отвечать образовательным потребностям данной категории детей.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983.
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М.: «Гном-Пресс», 1999.
3. Голубева Г.Г. К вопросу изучения нарушений восприятия и дифференциации звуков речи у дошкольников с задержкой психического развития // Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями. – СПб.: Питер, 1999.
4. Ковшиков В.А., Демьянов Ю.Г. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1967. – №3. – С. 3–12.
5. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб.: Наука-Питер, 2006.
6. Лалаева Р.И., Бойков Д.И. Особенности семантической структуры текста у дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Дефектология. – 1994. – №1. – С. 6-10.
7. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: ВЛАДОС, 2003.
8. Лебединская К.С. Клинические варианты задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. – №3. – С. 16-24.
9. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук – М., 1991.
10. Мальцева Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1990. – №6. – С 23-28.
11. Марковская И.Ф. Задержка психического развития церебрально-органического генеза (клинико-психологические корреляции): автореф. дис. ... канд. пед. наук – М., 1982. – 17 с.
12. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук – М., 1994.
13. Триггер Р.Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1989. – №5. – С. 3-14.
14. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н/Новгород: Новг. кн. изд-во, 1994.
15. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: Аркти, 2001.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

УДК 371.212:316.624

В. Д. Гатальский

Оптимизация культурно-образовательной среды в системе профилактики девиантного поведения учащихся

Девиантное поведение как социально-педагогическая проблема. Условия профилактики молодежной девиации в образовательном учреждении. Культурно-образовательная среда как область социализации и самореализации личности. Корректировка ценностной и нормативной модели личности. Коррекция и компенсация психологических качеств, способствующих девиации.

Deviant behavior as socio-pedagogical problem. Conditions preventing youth deviation in an educational establishment. Cultural-educational environment as an area of socialization and self-realization. The adjustment value and regulatory model of personality. Correction and compensation psychological qualities that deviation.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда; девиантное поведение; профилактика; социализация; оптимизация; коррекция.

Keywords: cultural and educational environment; deviant behavior; prevention; socialization; optimization; correction.

В последние годы особую тревогу вызывает рост зависимых форм и способов самовыражения и образа жизни поведения 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 подобного образа жизни, который выводит из общественного бытия наиболее дееспособную часть населения, препятствует процессу интеграции молодого человека в общество, неизбежно сопровождается биологической, генетической и социальной деградацией личности. Предпринимаемые государством меры и профилактические программы не обеспечивают снижения социальных патологий. Более того, сохранение негативных тенденций в социальной, экономической и духовной сферах общества позволяет делать прогнозы относительно дальнейшего роста социальных и личностных девиаций. По заявлениям представителей государственных органов, курирующих соответствующую проблемную область, масштаб такого рода явлений и тенденции их развития угрожают национальной безопасности страны. Стремительное распространение зависимых форм поведения обусловлено одновременным существованием

нескольких групп факторов. Системный кризис общества, снижение жизненного уровня населения, особенности юношеского возраста сами по себе не могут рассматриваться в качестве непосредственных причин наркотизации, игромании или алкоголизма – они создают общую негативную ситуацию, в которой проходит детство и юношество в современной России. Однако их одновременное воздействие порождает благоприятные условия для роста молодежной девиации.

В ситуации дисфункции институтов социализации и духовно–нравственного кризиса общества процесс расширения пространства поведенческих девиаций молодежи детерминирован четырьмя базовыми факторами: а) психологическими особенностями личности подростка, обусловленными возрастной динамикой; б) изменениями в системе ценностей и образа жизни, вызванными общекультурными тенденциями; в) обстоятельствами, формируемыми ближайшим социальным окружением (семья, характер референтных групп и субкультурных сообществ, СМИ, школа); г) обостренными проблемами личностной идентичности – антикультурные формы молодежной активности выступают в качестве компенсаторного и адаптивно–психологического механизма, в рамках которого социально неконкурентоспособная молодежь дистанцируется от общества, вырабатывая нетрадиционные для социума ценности и формы самореализации, принимая деструктивные модели и формы поведения, разрушающие личность и социум. Появлению девиантного поведения предшествует также личностный этап формирования ценностно–нормативной модели, которая принимается подростком в качестве жизненного идеала и в которой девиантная активность выступает для подростка способом решения актуальных личностных проблем, средством достижения значимых жизненных ценностей.

Продуктивному решению данной проблемы препятствует современное состояние педагогического знания. Несмотря на значительный теоретический потенциал исследований проблемы девиации в рамках социологии, культурологии, права, философии, этики, мало изученным остаются вопросы, касающиеся социально–психологических причин подростковой девиации, специфики отклоняющегося поведения молодежи в условиях глобализирующегося мира. Подавляющее большинство современных данных о специфике психологического типа личности с девиантным поведением получено с помощью стандартизированных методик (тесты–опросники, шкалы и др.) и в условиях амбулаторного или стационарного лечения, поэтому эти данные недостаточно надежны и трудно адаптируемы к задачам педагогики.

Одной из важнейших проблем современной социально ориентированной и превентивной педагогики является ее разрыв с огромным теоретическим и практическим багажом педагогической и клинической психологии, неспособность адаптировать эффективные социально–культурные практики воздействия на сознание и поведение личности,

разработанные и апробированные в других областях деятельности. Современное педагогическое знание не успевает интегрировать результаты современного развития гуманитарных наук, оставаясь в рамках узкометодологических парадигм. Это приводит к отрыву ведущей области человекотворческой практики от магистральных направлений развития гуманитарной мысли, ведет к распаду и утрате мировоззренческой целостности педагогики и ослаблению ее инструментария. В последние годы развитие социокультурных сфер интеллектуальной деятельности вызвало рост эффективных практик воздействия на сознание и поведение личности, которые не осваиваются педагогическим знанием. Более того, даже между основными направлениями педагогики (коррекционной, превентивной, реабилитационной и т.д.) крайне ослаблены концептуальные и смысловые связи. Отсутствуют исследования, посвященные разработке и адаптации эффективных социальных технологий, способных минимизировать зону девиации подростков в условиях учебного заведения. Сегодня, на фоне острых социальных проблем и возникновения новых форм девиации, разработка профилактических технологий должна стать в центре внимания социально-педагогического знания.

Опыт показывает, что более эффективными являются методы предупреждения негативного девиантного поведения, способные сократить число факторов, расширяющих пространство ненормативного поведения. 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.

Основным объектом воздействия является культурно-образовательная среда, выступающая для учащегося, с одной стороны, важнейшим пространством социализации и самореализации личности, с другой стороны, пространством экспансии ненормативного поведения – нередко распространение зависимости происходит внутри социальных групп [1, с.34].

Категория «пространство» традиционно используется в самых различных контекстах – экономическом, политическом, культурном, информационном, образовательном и т.д. С формальной точки зрения пространство – это система, формируемая множеством взаимодействующих субъектов, между которыми устанавливаются отношения, определяемые их функциональной спецификой. Системность пространства формируется такими взаимоисключающими его свойствами, как протяженность и фрагментарность, непрерывность и прерывистость, сохранение и изменение. Часть пространства, которая объективно или субъективно воздействует на личность, рассматривается нами как среда, в т.ч. культурно-образовательная, если речь идет о педагогически управляемом воздействии на личностное развитие.

Культурно–образовательное пространство – это содержательно–смысловой и пространственно-временной континуум, способствующий включению личности в ценностно-смысловой мир культуры, сохранению социальной целостности и личностной самореализации. В социально–педагогическом плане культурно-образовательное пространство – это совокупность условий и возможностей личностного развития, целенаправленно создаваемых различными субъектами педагогического процесса и формируемых социально–культурной средой жизнедеятельности личности. В методологии средового подхода развитие личности (как и процесс ее воспитания) представляется как способ и результат «преобразования» природных задатков и возможностей, при этом основную роль, помимо технологических моментов, играет историко-культурная глубина включенного в сферу совместной деятельности материала.

Методологической основой понимания онтопедагогической роли среды является культурно–историческая концепция Л.С. Выготского о развитии личности как опосредованном общением процессе освоения и присвоения индивидом ценностей культуры. Интериоризируя и оперируя знаками, языком как «орудиями» культуры, человек в процессе взаимодействия с другими людьми преобразует «натуральные» психические функции в образования высшего уровня развития, формирует собственный «мир культуры», который составляют значения, ценности и смыслы. Рождаясь в системе социального общения, взаимодействия, «высшие функции» вращиваются в сознание личности, переходят в интрапсихическую плоскость [2, с.34, 132].

Всемирно-исторический процесс породил колоссальное многообразие условий и форм культурного развития человека, однако без «встречной активности», без внутренней духовно-смысловой работы значение этих культурных факторов осталось бы «нулевым». В контексте антропогенеза природа, изъяв из генофонда человека инстинктивные механизмы поведения, передала свои развивающие функции культуре, которая становится открытым пространством для творческого освоения и творения личности [3, с. 67]. Культура создает для человека исходную проблемную ситуацию развития, ставит его перед необходимостью развиваться универсально, т.е. саморазвиваться.

На разных этапах онтогенеза ресурсы социокультурной среды претерпевают преобразования в контексте личностной активности. В частности, на ранних этапах онтогенеза ребенок, преобразуя ресурсы социокультурной среды, заново конструирует ее новые смысловые фрагменты, инициативно расширяя границы своего индивидуального опыта – границы той локальной зоны ближайшего развития, которые непосредственно задает «мир взрослых». Тем самым доминантой бытия ребенка становится саморазвитие его как личности через освоение

различных способов деятельности. Это делает развитие личности ребенка как изначально творческий, креативный процесс [3, с. 68].

Феномен творческого участия личности в процессах изменения действительности и самоизменения внутренне противоречив. С одной стороны, такое участие предполагает разрыв с традиционным социальным опытом, известную свободу от его эталонов. С другой стороны, оно подразумевает сопричастность творческой традиции.

На локальном пространстве образовательного учреждения оптимизация социально-культурной среды обитания осуществляется путем насыщения культурно-образовательного пространства духовно-нравственными образами и символами. Дело в том, что важнейшим условием формирования духовности является ориентация на абсолютные и в то же время персонифицированные нравственные ценности. Личность, являющая собственным примером эти ценности, выступает своеобразным духовным референтом, поэтому процесс духовной преемственности всегда обеспечивался путем идентификации человека с образами, воплощающими базовые ценности культуры. Духовный референт – это образец для подражания, идеал для самовоспитания, поиска и определения смысла собственного бытия. Значение духовно-нравственных референтов уникально в плоскости личностного становления. Каждый человек, в силу своей изначально незавершенности, потенциально бесконечен в вариантах своего будущего. Поэтому он должен дополнить себя предстоянием чему-то высшему, осуществившемуся и находящемуся вне его, способному довершить и возвысить человеческое бытие. В этом предстоянии он получает свое «духовное задание», призванность и ответственность (И.А. Ильин). Именно референтный образ *другого* становится условием *образования* личности и реализации ее возможностей – путем определения жизненного призвания и выбора того пути, на котором личность сможет максимально полно себя реализовать (отождествление с образом значимой личности как бы «запускает» резонансный механизм, усиливающий в личности подобные качества).

В последние годы, в связи с разрушением системы духовного самовоспроизводства российского общества и мировоззренческим вакуумом, в котором оно оказалось, все отчетливее обнаруживаются симптомы кризиса идентичности, который в субъективном, личностном плане переживается как духовный вакуум, разрыв связей человека с социальным и культурным миром, неспособность человека отождествить себя в национально-государственном плане. В такой ситуации возникает необходимость в целенаправленном насыщении культурно-образовательного пространства личностями, олицетворяющими базовые ценности отечественной культуры, воплощающими лучшие нравственные качества народа. Значимые образцы для подражания способны задать идеал саморазвития, стать точкой отсчета в определении смысла

жизни, помочь человеку понять свое профессиональное и личностное предназначение.

В этой связи следует отметить важнейшую роль личности педагога, которую следует рассматривать как важнейший ресурс образовательной деятельности. Значительные возможности влияния на личность воспитанника ставит проблему высочайшей нравственной ответственности педагога – за то, какую духовность он созидает в себе и являет ее другим в образовательном пространстве коммуникаций. Важно понять, какие ценности и качества педагог должен транслировать в рамках образовательной деятельности. В формировании культурно-образовательной среды жизнедеятельности, помимо педагогов, участвуют родители, гости учебного заведения, сами учащиеся.

В организационно-педагогической плоскости культурно-образовательное пространство предстает как совокупность социально-психологических и духовных факторов и условий, непосредственно окружающих учащегося в процессе его обучения. Среда повседневного обитания человека многомерна и динамична, включает сложившиеся формы общения, духовные ценности, значимые для учебного заведения события, символы. Актуальность оптимизации культурно-образовательной среды обусловлена тем, что она является основополагающей, определяя ценности личности, ее нормы, идеалы, профессиональную успешность. Как известно, развитие личности, богатство человеческой индивидуальности во многом определяется и обеспечивается социально-культурными условиями ее бытия – содержание и качество культурного пространства неизбежно переходит в духовный мир личности. Смысловые и символические составляющие культурно-образовательного пространства играют роль ориентира в ценностных предпочтениях, формируют чувство корпоративности, «семейной близости», «родственности» составляющих его людей, мотивируют характер и формы поведения людей.

Оптимизация культурно-образовательного пространства – это прежде всего проблема воспитания [5, С.132–143]. Специфика этого процесса состоит в том, что он осуществляется опосредованно – через создание оптимальной социально-психологической и социально-культурной среды, включение личности в различные виды социокультурной деятельности. Эффективность процесса развития личности зависит, с одной стороны, от внешних условий, от той среды жизнедеятельности, в которую личность включена в силу необходимости или собственного выбора, с другой стороны – от «встречной» активности самого человека, его осознанного стремления стать личностью, понять и выразить себя как личность в непрерывно меняющихся условиях.

Проблема целенаправленного регулирования культурно-образовательного пространства актуальна не только в границах отдельного учреждения – она особую значимость получает в ситуации несба-

лансированности и нескоординированности усилий различных социокультурных институтов, участвующих в воспитании и социализации личности (семьи, школы, СМИ, культурно-досуговых учреждений и др.). В рамках единой культурно-образовательной системы за счет целесообразного использования ресурсов различных социокультурных субъектов можно существенно усилить позитивные воздействия и изолировать подростка от негативных, нейтрализуя их специально продуманными мероприятиями.

Необходимость регулирования параметров социокультурной среды определяется также тем обстоятельством, что вне педагогически регулируемого процесса ее влияние не всегда однозначно позитивное – чаще всего эффект среды, скорее, стихийно социализирующий, а не воспитывающий. Превратить ее в воспитательное пространство можно в том случае, если будут скоординированы и интегрированы ее потенциалы и ресурсы, если в процесс ее преобразования будут включены сами учащиеся.

Многоуровневое образовательное пространство эффективно в силу своей изначальной открытости – оно представляет собой нелинейную, неравновесную, в значительной степени самоорганизующуюся систему. Здесь в процесс коммуникации вступают не просто педагоги и учащиеся, но равноценные личности, заинтересованные друг в друге. Т.е. культурно-образовательное пространство является неравновесной, открытой системой, с одной стороны, организуемой извне, а с другой – развивающейся в значительной степени спонтанно.

Воспитательный потенциал субъектов, составляющих образовательную среду, обеспечивается дополнением и взаимоактивизированием их ресурсов. Процесс обучения если не прямо, то косвенно работает на личностное развитие учащихся, на повышение их внутренней культуры, расширение кругозора. С другой стороны, цель воспитания заключается в том, чтобы используя возможности различных учебных дисциплин и предметов, сформировать адекватное отношение человека к миру, другим людям, своей профессии. Но если дидактическая система реализует свой воспитательный потенциал прежде всего через включение учащихся в учебный процесс, то воспитательные задачи во внеучебное время реализуются через включение учащихся в различные сферы социально-культурной деятельности. Если в процессе обучения учащиеся приобретают знания, умения и навыки, необходимые им для успешного овладения будущей профессией, то культурно-образовательное пространство в большей степени формирует у них систему ценностей, создает дополнительные условия для социализации и самореализации личности.

Культурно-образовательное пространство – это вся совокупность информационно-познавательных, социальных и духовно-нравственных факторов и условий, непосредственно окружающих учащегося в процес-

се его обучения. Ее различные сегменты (художественный, историко-культурный, социально-психологический, духовно-нравственный), дополняя и компенсируя возможности учебной деятельности, в совокупности обеспечивают более полное развитие личности, и прежде всего путем включения ее в различные виды деятельности – познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную, творческую. Особая роль в оптимизации культурно–образовательного пространства принадлежит спортивной и художественной деятельности, выступающих эффективным средством воспроизводства человека целостного, способом саморазвития и самореализации личности (в том числе и средством профилактики разрушительных для личности способов и форм проведения досуга).

Следует отметить, что в рамках культурно-образовательного пространства меняются функции его основных составляющих. В частности, происходит расширение границ образовательной системы, обогащение функций самого процесса обучения, которое понимается не только как «промежуточный» социальный институт между ученичеством и взрослой жизнью, но как социально-культурная система, обеспечивающая культурную и личностную идентичность, способствующая социальной мобильности личности, ее профессиональной востребованности. Образовательное учреждение становится пространством, на котором происходит трансляция культурных норм и ценностей, институтом подготовки человека к оптимальному существованию в социуме и культуре.

В качестве приоритетов профилактики девиантной активности и сокращения «зоны риска» возникновения зависимого поведения учащейся молодежи можно назвать:

а) оптимизацию культурно-образовательной среды (создание благоприятного социально-психологического климата, повышение референтного статуса образа жизни молодых людей, исповедующих нормативные и личностно созидательные способы самореализации);

б) корректировку ценностно-нормативной модели личности путем формирования социальной направленности и конструктивных социальных коммуникаций, духовно–нравственного развития учащихся;

в) компенсацию психологических качеств, способствующих формированию ненормативной активности.

Основной задачей здесь является оптимизация культурно–образовательного пространства, которая решается в результате педагогических усилий образовательного учреждения. Эта задача соответствует как международным принципам образования, так и его гуманистической функции – формировать социально интегрированную и самореализующуюся личность, способную успешно действовать в динамично меняющемся мире. При этом профилактика и коррекция ненормативного поведения учащейся молодежи в образовательном учреждении может быть эффективной на базе единой методологии, способной интег-

рировать потенциал педагогического наследия и инструментарий новейших социальных технологий, сформировавшихся в различных областях социокультурной практики.

Список литературы

1. Это хорошо видно на примере распространения наркотической зависимости – изолированное существование наркомана в среде невозможно, рано или поздно вокруг него формируется группа, вовлекаемая в сферу потребления наркотиков. – См.: Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого, И. Б. Орешниковой. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2000. – С. 34.

2. Пониманию значимости «зоны ближайшего развития» способствуют мысли и идеи, высказанные Л.С. Выготским в разные годы: его идея о развитии личности как культурно–историческом процессе, о значимости искусства в развитии личности, о «культурном восхождении» и расширении личности посредством овладения собой через знак и текст культуры, путем преодоления противоречия между индивидуально–психологическим и культурно–историческим, его понимание основной задачи формирования человека путем создания «культурной истории и исторической культуры», трактовка развития как параллельного и взаимодополняемого процесса культурогенеза (филогенеза) и антропогенеза (онтогенеза). – См.: Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1934.

3. Кудрявцев В.Т. Психическое развитие ребенка: креативная доминанта // Магистр. – 1998. – №3. – С.67.

4. Отождествление с образом значимой личности как бы «запускает» резонансный механизм, усиливающий в личности подобные качества.

5. Современная педагогика строится на понимании взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодополняемости обучения и воспитания – в единой системе учебно-воспитательного процесса. Однако в теоретико-исследовательских целях необходимо дифференцировать и выявить специфику этих понятий, ибо недостаточно четкое разделение данных феноменов мешает раскрытию двух различных сторон педагогической деятельности, а, в конечном счете, снижает эффективность последней. – См.: Л.И. Новикова, М.В. Соколовский. «Воспитательное пространство» как открытая система. (Педагогика и синергетика) // ОНС. – 1998. – № 1. – С.132–143.

**Лингвокультурологическая компетентность переводчика
в сфере делового общения**

Лингвокультурологическая компетентность переводчика в сфере делового общения, лингвометодическая модель которой представлена в статье, определяется автором как совокупность знаний, умений, навыков и способностей переводчика к трансляции культурно-специфических смыслов в ситуациях межкультурного делового взаимодействия.

The article presents a didactic model of culture-oriented linguistic competence of translators and interpreters in the sphere of business communication. Culture-oriented linguistic competence is understood as the ability of a translator and an interpreter to transmit culture specific information in the situations of business communication.

Ключевые слова: Лингвокультурологическая компетентность, стратегическая, дискурсная, риторическая, интерпретация, трансляция, культурно-маркированная информация

Key words: Culture-oriented linguistic competence, strategic, discourse, rhetoric, interpretation, translation, culture-specific information

Работая в ситуациях делового общения, переводчик сталкивается с большим объёмом культурно-маркированной информации, спектр которой достаточно широк. В целом, деловой дискурс отражает широкую палитру национально-культурных ценностей, определяющих специфику коммуникативного поведения участников межкультурного делового общения. Признание важности функции переводчика как транслятора культурно-специфических смыслов в ситуациях межкультурного делового взаимодействия ведёт к мысли о необходимости выделения в структуре языковой личности переводчика особого компонента – лингвокультурологической компетентности (ЛКК), модель которой представлена в данной статье. В настоящей статье идёт речь о ситуациях делового общения, в которых осуществляется перевод с английского языка на русский.

Прибегая к понятию модели, отметим, что модель характеризует основные признаки, свойства и важнейшие закономерности развития моделируемого объекта [3, с.129], является рабочим образцом будущей системы и носит нормативный характер, выполняя роль образца. В процессе познавательной деятельности происходит углубление, развитие модели, следовательно моделирование можно рассматривать как процесс порождения новой действительности [4]. Таким образом, модель, с одной стороны, представляет собой «слепок» оригинала, с другой – преобразование действительности [5, с.19].

Модель ЛКК переводчика в сфере делового общения даёт представление о тех профессиональных качествах языковой личности пере-

водчика, которые необходимы для адекватной трансляции культурно-специфических смыслов делового дискурса. В соответствии с задачами, которые стоят перед переводчиком в ситуациях межкультурного делового взаимодействия, ЛКК переводчика в сфере делового общения понимается как *способность решать задачи трансляции культурно-маркированной информации в ситуациях межкультурного делового общения на основе определённой совокупности знаний, навыков и коммуникативных умений*.

В структуре ЛКК выделены три основных компонента: *дискурсная, стратегическая и риторическая компетенции*, содержание которых определяется на основе анализа лингводидактических работ, рассматривающих данные компетенции [6; 7, с.199, 200; 8, с. 29; 10, с.163; 11, с. 40-41; 12, с.103].

Дискурсная компетенция ЛКК переводчика в сфере делового общения представляет собой совокупность *знаний, речевых навыков и коммуникативных умений*, лежащих в основе *способности* структурировать смысловое целое из отдельных высказываний, обеспечивая *композиционно-смысловую организацию* текста перевода.

Стратегическая компетенция ЛКК переводчика в сфере делового общения включает в себя *знания, речевые навыки и коммуникативные умения*, обеспечивающие *способность* к вариативному использованию языковых средств для обеспечения *структурно-семантической организации* текста перевода.

Риторическая компетентность ЛКК переводчика в сфере делового общения включает *знания, речевые навыки и коммуникативные умения*, составляющие основу *способности* к использованию лингвистических средств для построения речевых актов с *целью достижения коммуникативного эффекта* высказывания.

Каждая из обозначенных компетенций имеет в своей структуре *информационный и операционный блоки*. *Информационный блок дискурсной компетенции* включает в себя знания способов обеспечения композиционно-смысловой целостности текстов, отмеченных частотностью в деловом дискурсе. В этом плане важное значение имеет знание формальных, лексических, стилистических средств когезии, обеспечивающих логичность, последовательность, связность при введении, развитии и завершении макро- и микро-тем текста. К формальным средствам когезии исследователи относят наречия, союзы, предлоги, частицы, вводные слова и фразы; к лексическим – синонимы, антонимы, семантическое развитие, парафраз и т.п.; к стилистическим – лексические повторы, параллелизмы, эллипсы и т.п. [1,2, 9,13].

Информационный блок стратегической компетенции включает знание специфики функционирования культурно-маркированных языковых единиц в профессиональном, академическом, публичном и «пограничном» англоязычном деловом дискурсе, а также способов их

передачи на русский язык. В культурно-маркированном лексическом слое англоязычного бизнес-лексикона можно выделить следующие группы: (1) терминологическая и специальная лексика (с эмотивной и эмоциональной коннотациями, образованная на основе образного переосмысления, эвфемизированная); (2) терминологические и жаргонные аббревиатуры; (3) фразеологизмы (терминологического и общеупотребительного характера); (4) канцеляризмы.

К культурно-маркированным единицам грамматического уровня, функционирующим в англоязычном деловом дискурсе, можно отнести такие грамматические явления как (1) специфические модели образования терминологической лексики; (2) сочетаемость существительных с глаголами; (3) атрибутивные словосочетания; (4) темо-рематическая организация высказываний.

В содержание информационного блока стратегической компетенции включается также знание систем международной транскрипции; знание основных типов англо-русских соответствий на лексическом, грамматическом, фразеологическом уровнях; знание основных типов лексических, грамматических и лексико-грамматических переводческих трансформаций, используемых при переводе культурно-маркированных языковых единиц. К таковым относятся (а) на лексическом уровне: переводческая транскрипция и транслитерация, калькирование, функциональные лексические замены; (б) на грамматическом уровне: преобразования морфологические (функциональная замена, нулевой перевод, антонимический перевод, конверсия и т.д.) и синтаксические (добавление, сокращение, перестановка элементов, функциональная замена на уровне словосочетаний, объединение, расщепление предложений, изменение типа предложения или члена предложения, перестановка членов предложения и т.д.); (в) на лексико-грамматическом уровне: описательный оборот, переводческий комментарий, эмфатизация, нейтрализация, антонимический перевод; (г) на фразеологическом уровне: сохранение или отказ от идиоматичности, использование аналога или эквивалента.

В содержание *информационного блока риторической компетенции* ЛКК переводчика в сфере делового общения включены знания (а) наиболее частотных речевых стратегий, тактик и речевых актов используемых в англоязычном деловом дискурсе и способов их передачи на русский язык; (б) стилистических особенностей профессионального, академического и публичного делового дискурса; (в) стилистических переводческих преобразований (отказ от стилистического приёма; замена образа, тропа, фигуры речи и т.п.); (г) коммуникативно-речевого этикета (темы, этикетные формулы, временные рамки развёртывания темы, приоритеты общения и т.п.).

Важной составляющей ЛКК переводчика в сфере делового общения являются знания, отражающие невербальную сторону межкультур-

ной деловой коммуникации. Информационные блоки каждой из компетенций (дискурсной, стратегической и риторической) включают знания специфики невербального коммуникативного поведения участников межкультурного делового общения. Однако не представляется возможным отнести эти знания к какой-либо одной из компетенций даже исключительно в исследовательских целях, поскольку одни и те же знания невербального поведения могут входить одновременно в содержание всех трёх компетенций.

Для переводчика, работающего в сфере межкультурного делового общения важную роль играют знания (1) этикетных норм делового общения; (2) специфики использования материальных артефактов, оформляющих пространство делового общения; (3) культурных традиций в ношении одежды и украшений; (4) отношений к пространственным и временным категориям; (5) зон дистанции в ситуациях официального и неофициального делового общения; (6) этикета вручения визитных карточек, подарков, сувениров; (7) невербальных форм приветствия, жестикуляции, цветовой символики; (8) культурной специфики внешнего проявления чувств и эмоций; (9) специфики гендерных отношений в восточных и западных культурах; (10) психологических особенностей национального характера. Все перечисленные материальные и идеальные артефакты составляют невербальный фон делового общения и могут сопровождать любой аспект вербального поведения участников межкультурного делового общения.

Наряду с информационными блоками, дискурсная, стратегическая и риторическая компетенции включают, как было сказано выше, *операционные блоки*, функционирование которых необходимо для того, чтобы «заставить работать» все те знания, которые составляют содержание информационных блоков. Содержание операционных блоков дискурсной, стратегической и риторической компетенций составляют *профессиональные переводческие навыки, умения и способности*, реестр которых представлен в виде иерархически организованного комплекса, состоящего из ряда компонентов, которые, в свою очередь, представляют собой сочетание кластера субкомпонентов.

В соответствии с обозначенным выше пониманием дискурсной, стратегической и риторической компетенций переводчик в сфере делового общения должен обладать способностями *обеспечивать корректную трансляцию культурно-маркированной информации, заключённой в композиционно-смысловой, структурно-семантической и риторической организации исходного текста средствами языка перевода*. Соответственно, выделяются способности к обеспечению (а) *композиционно-смысловой*, (б) *структурно-семантической*, (в) *риторической корректности* текста перевода.

Способность к обеспечению композиционно-смысловой корректности текста формируется в результате овладения коммуникативными

умениями (а) распознавать специфику логико-композиционной организации исходного текста и обеспечивать логико-композиционную корректность текста перевода; (б) выделять средства обеспечения когерентности исходного текста и находить адекватное соответствие на языке перевода; (в) определять границы введения, развития и завершения микро- и макро-тем исходного текста и корректно вводить, развивать и завершать микро- и макро-темы на языке перевода.

Способность к обеспечению структурно-семантической корректности текста формируется на основе владения коммуникативными умениями (а) интерпретировать культурную семантику лексических единиц исходного текста и передавать их значение на языке перевода; (б) интерпретировать культурную семантику грамматических единиц исходного текста и передавать их значение на языке перевода; (в) распознавать культурную специфику темо-рематической организации исходного текста и обеспечивать корректную темо-рематическую организацию текста перевода.

Способность к обеспечению риторической корректности текста перевода формируется на основе коммуникативных умений (а) распознавать специфику коммуникативных стратегий исходного текста и корректно выстраивать коммуникативные стратегии делового дискурса на языке перевода; (б) распознавать речевые тактики, реализующие коммуникативные стратегии исходного текста, и корректно передавать их содержание средствами языка перевода; (в) анализировать стилистическое оформление исходного текста и корректно передавать используемые в нём стилистические приёмы средствами языка перевода.

Совокупность умений, обеспечивающих формирование способностей к достижению композиционно-смысловой, структурно-семантической и риторической корректности текста целесообразно представить как иерархически организованную структуру, состоящую из *умений первого и второго порядка*. Перечисленные выше умения отнесены к *умениям первого порядка*. Для оперирования ими необходимо владение *кластером умений второго порядка*. Например, умение корректной передачи культурной семантики лексических единиц, являющееся умением первого порядка и составляющее один из основных компонентов способности к корректному структурно-семантическому оформлению дискурса, предусматривает наличие следующих умений второго порядка: (1) выделить в потоке информации культурный концепт, вербализованный данной лексической единицей и соотнести его с аналогичной ментальной структурой, обозначенной средствами языка перевода; (2) определить, в каком компоненте семантической структуры заключена культурная информация; (4) проанализировать лингвистический и экстралингвистический контекст, «подключив» фоновые знания; (5) выстроить синонимический ряд лексических соответствий данной единице исходного текста на языке перевода; (6) сделать выбор между

синонимичными соответствиями; (7) выбрать переводческий приём для передачи значения данной лексической единицы. Как видим, для реализации *одного умения* первого порядка потребовалось в данном случае *семь умений второго порядка*.

Итак, *умения второго порядка* позволяют переводчику осуществлять следующие операции: различать универсальные и культурные концепты, вербализованные на разных языковых уровнях (лексическом, грамматическом, фразеологическом); выделять в потоке информации языковые единицы, эксплицирующие культурные концепты; активизировать и «подключать» фоновые знания; соотносить культурные концепты контактирующих лингвокультур; интерпретировать культурную информацию, заключённую в языковых единицах; определять, в каком компоненте семантической структуры заключена культурная информация; использовать вариативные языковые средства для вербализации культурных концептов; сопоставлять культурно-специфические аспекты терминологических систем делового тезауруса в контактирующих лингвокультурах; выделять в потоке речи фразеологические единицы; осуществлять выбор переводческой трансформации для передачи значения выделенного культурного концепта на лексическом, фразеологическом, грамматическом, риторическом уровне; интерпретировать и строить речевые акты с учётом их национально-культурной специфики в исходном языке и языке перевода; редактировать переведённый текст на основе нормативных требований к тексту перевода; сопоставлять социокультурные установки различных сфер делового общения (правила, нормы, отношения, социальные имиджи т. д.); поддерживать комфортную психологическую атмосферу переводческого процесса; учитывать культурно-специфические стереотипы национального характера; учитывать национально-культурную специфику невербального поведения коммуникантов; сопоставлять и учитывать в процессе перевода национально-культурную специфику артефактов, составляющих атрибуты делового общения (одежда, визитки, подарки, украшения, угощения и т.п.; символическое восприятие цвета, украшений, предметов офисного убранства и т.п.); учитывать статусно-ролевые отношения и коммуникативный имидж коммуникантов.

В процессе актуализации каждого из обозначенных умений первого и второго порядка, переводчик оперирует сформированными навыками речевого и неречевого поведения. Важно отметить, что один и тот же навык может «подключаться» более чем к одному умению, в свою очередь умения второго порядка могут составлять основу более чем одного умения первого порядка.

В операционные блоки ЛКК включены *навыки*, позволяющие осуществлять следующие переводческие операции: распознавать национально-культурную специфику интонационного и графического оформления текста; корректно оформлять текст в соответствии с графическими нор-

мами языка перевода; пользоваться различными словарями, справочниками, базами данных электронных ресурсов в скоростном режиме; корректно оперировать системой международной переводческой транскрипции и транслитерации; выделять культурно-специфические компоненты невербального поведения коммуникантов; следовать требованиям делового этикета.

Обобщая вышесказанное, отметим, что совокупность обозначенных выше способностей, умений и навыков, составляющих содержание ЛКК переводчика в сфере делового общения, обеспечивает профессиональную готовность переводчика осуществлять коммуникативную деятельность, направленную на трансляцию культурно-специфических смыслов в ситуациях межкультурного делового общения.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – СПб.:Флинта, 2002. – 384 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. Дешериев Ю. Д. О моделировании отражения культуры в языке // Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка / отв. ред. Ю. Д. Дешериев, Л. П. Крысин. – М.: Наука, 1988. – С. 128-160.
4. Нечаев Н. Н. Проектное Моделирование как творческая деятельность (психологические основы высшего архитектурного образования) в: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987.
5. Степанов А. В. Архитектура и психология / А. В. Степанов, Г.И. Иванова, Н.Н. Нечаев – М.: Стройиздат, 1993. – 294 с.
6. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – New York : Oxford University Press, 1995. – 408 p.
7. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. – N.Y.: Prentice-Yall, Inc., 1987. – 285 p.
8. Canale M. Theoretical basis of Communicative approach to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – London, 1980. – No. 1. – P. 1-47.
9. Halliday M.A.K. Cohesion in English / M.A.K. Halliday, R. Hasan – London: Longman, 1976. – 374 p.
10. Kellerman E. System and Hierarchy in L2 Compensatory Strategies / E. Kellerman, T. Ammerlaan, T. Bongaerts, N. Poullisse // Developing Communicative Competence in a Second Language / Scarcella R.C., Andersen E.S., Krashen S.D. (Eds.). – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – P. 163-178.
11. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. – Reading, Mass : Addison-Wesley Publishing Company. – 311 p.
12. Scarcella R. C. Communication Difficulties in Second Language Production, Development, and Instruction // Developing Communicative Competence in a Second Language / Scarcella R.C., Andersen E.S., Krashen S.D. (Eds.). – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. – P. 337-353.
13. Schiffrin D. T. Discourse Markers: Lang, Meaning, and Context // The Handbook of Discourse Analysis. – Blackwell Publishing Ltd, 2001. – P.54-75.

Сведения об авторах

Гатальский Владимир Дмитриевич – кандидат пед. наук, директор ГОУ СПО «Российский колледж традиционной культуры СПб» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: rktk@mail.ru

Зерщикова Татьяна Анатольевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Белгородский государственный университет (Россия, г. Белгород), e-mail: viborova_57@mail.ru

Данилкина Марита Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Климова Екатерина Владимировна – аспирант, АНО ВПО Московская открытая социальная академия (Россия, Москва), kateklimova@mail.ru

Кобринна Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kobrina@mail.ru

Лимарова Валентина Николаевна – аспирант, Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: oflgu@mail.ru

Логинова Екатерина Тофиковна – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Морозова Виктория Владимировна – ассистент кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: morozova_asp@mail.ru

Новиков Александр Дмитриевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа, Армавирский государственный педагогический университет (Россия, г. Армавир), e-mail: novikovnad@mail.ru

Овчинникова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: ots58@inbox.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Тарнаева Лариса Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, (Санкт-Петербург); e-mail: l-tarnaeva@mail.ru

Чернецова Александра Владиславовна – старший преподаватель, Череповецкий государственный университет (Россия, г. Череповец); e-mail: phalene@inbox.ru

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные 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 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.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов 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 фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: *e-mail*: rednauka@mail.ru

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) 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, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

тел. (812) 451-91-76

ДЛЯ ЗАПИСЕЙ

ДЛЯ ЗАПИСЕЙ

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 2
Том 3. Педагогика**

Редактор: *В.А. Паршутина*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 14.06.2010. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 6,5. Тираж 500 экз. Заказ № 591

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

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