

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 1

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2011

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

Научный журнал

№ 1. 2011
Том 3. Педагогика
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;
Г. М. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. М. Кобрина, 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

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел. / факс: (812) 476-90-34
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2011

Содержание

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. М. Макарский

Компетентностный формат эколого-географического образования 5

С. Г. Гаврилова, В. А. Худик

Модель интегративного подхода в комплексной подготовке военных специалистов в условиях гражданского морского вуза .. 17

Х. С. Галиева, В. А. Худик

Формирование способности к межкультурной коммуникации в профессиональной подготовке будущих специалистов морских профессий 27

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

Н. А. Большакова, В. Я. Рубанченко

Социализация выпускника школы VIII вида во внеучебной деятельности..... 36

М. В. Матвеева

Планирование дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной сельской школы 46

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. Б. Яцковская

Современные педагогические технологии как условие повышения качества заочного обучения 60

Н. К. Кергина

Проектирование комплексов технологий обучения с целью повышения мотивации учения школьников 73

Е. В. Заруцкая

Разработка шкалы оценивания умений общения в профессионально ориентированном обучении студентов направления «Менеджмент» 86

Ю. О. Филатова

Психолого-педагогические основы логопедической ритмики 99

Сведения об авторах 112

Contents

VOCATIONAL TRAINING DEVELOPMENT

<i>Makarskij A.M.</i> A Competent Approach to Ecological Geographical Education Developing Students' Competence in Ecological Geography	5
<i>Gavrilova S.G., Hudik V.A.</i> The integrative approach model in the complex training of military specialists under conditions of the civil maritime institute of higher education	17
<i>Galieva H.S., Hudik V.A.</i> Formation of ability for international communication in professional training of future marine specialists	27

SPECIAL PEDAGOGICS IN FORMATION

<i>Bolhsakova N.A., Rubancenko V.I.</i> Socialization of the graduate of school of VIII kind in nonlearning activity	36
<i>Matveeva M.V.</i> Planning of the differentiated korrektsionno-developing work with children with the limited possibilities of health in the conditions of general educational rural school	46

DESIGNING OF EDUCATIONAL PROCESS

<i>Yatskovskaya E.</i> Modern pedagogical technologies, as a condition of quality external form of education for university students	60
<i>Kergina N. K.</i> Creating complexes of the teaching techniques with the purpose to increase the students' motivation.....	73
<i>Zarutskaya E.V.</i> «Rating Scale Development for Speaking Skills Assessment of Management Students»	86
<i>Filatova Y.</i> Psychological and Pedagogical Bases of Logopaedic Rhythmics	99

About authors.....	112
---------------------------	------------

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 504:376

А. М. Макарский

Компетентностный формат эколого-географического образования

В статье рассматриваются вопросы эколого-географического образования и определяются задачи, которые необходимо решить при подготовке специалистов с позиций компетентностного подхода. Уточняется определение общей цели эколого-географического образования в условиях двухступенчатой образовательной системы (бакалавриат и магистратура).

The article focuses on the issues of ecological geographical education and defines the objectives that have to be resolved when implementing and approaching to training competent specialists. This paper clarifies the common goals of ecological geographical education in the context of a two-tier educational system (bachelor's and master's degrees).

Ключевые слова: компетентностный образовательный формат, компетенция, компетентностный бакалавр, компетентностный магистр, пространственное видение, прогностические способности, экологическое образование, экологическая деятельность, экологическая культура, экологическая компетентность.

Key words: competent educational format, competence, a competent Bachelor, a competent Master, spatial vision, prognostic abilities, ecological education, ecological activity, ecological culture, ecological competence.

В настоящее время модель идеального специалиста принято описывать при помощи «компетенций», которыми он должен обладать. Согласно краткому определению компетенция – это способность специалиста решать проблемы в определенной области. Следует отметить, что компетентностный подход не является чем-

то кардинально новаторским в дидактических исследованиях, хотя зачастую и преподносится как новое слово в педагогике. Характерно само название одной из статей, по этой теме опубликованной в 2000 г. в издании Открытого университета Нидерландов, – «Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства» (Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer). О чем замешательстве писали голландские исследователи, из самой статьи не вполне понятно, но данный термин и подход переключались на страницы отечественной педагогической литературы, хотя упоминались и использовались отечественными педагогами и ранее. В частности, на компетентность как высшую степень образованности указывали еще в 1991 г. А. А. Вербицкий [1] и в 1992 г. О. Е. Лебедев [4]. Недаром говорят, что все новое – это хорошо забытое старое.

Сам термин «компетенция» впервые был использован еще в 1596 г. Лишь в последние десятилетия использование этого понятия в сфере образования и управления стало постоянно нарастать, что связано со статьей Дэвида Мак Клеланда «Тестирование: компетенции против интеллекта», опубликованной в 1973 г., где утверждалось, что обычно используемые личностные тесты и тесты IQ плохо справляются с задачами предсказания успешности респондента в реальной профессиональной деятельности, и что вместо этого должен разрабатываться компетентностный подход [10, с. 1–14].

Одно из наиболее общепринятых в зарубежной литературе определений гласит, что «компетенция – это знание, навык, способность или характеристика, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие как решение проблем (problem solving), аналитическое мышление или лидерский потенциал», а некоторые определения компетенции включают также

мотивы, убеждения и ценности. [11, с. 73–77]. Перри отмечает квалиметричность компетенций, отмечая, что – это группа знаний в определенной области (*related knowledge*), навыков и отношений, которые влияют на значительную часть профессиональной деятельности (роли или зоны ответственности), которые связаны с выполнением деятельности и могут быть измерены вопреки принятым стандартам (*against well-accepted standards*) и развиты через обучение [12, р. 48–56]. Кин подчеркивает системную целостность компетенции, указывая, что это «структура, слагаемая из различных частей, как пальцы на руке (то есть, навыки, знания, опыт, контакты, ценности – это пальцы, координация всех этих элементов – это ладонь, и, наконец контроль над всей системой, символизируемый нервной системой, управляющей рукой в целом)», а также предлагает самое краткое определение компетенции как способности управлять ситуацией (даже непредвиденной) [9].

Компетентностный формат образования нашел свое отражение в целом ряде образовательных документов, имеющих непосредственное отношение к российской высшей школе, так например, согласно проекту Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО): «компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Таким образом, компетенции указывают направления потоков проблем, для решения которых должны быть развиты способности специалиста (бакалавра, магистра), позволяющие ему эффективно работать в этом направлении в рамках специальности. Компетенция (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – это личностная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач, а уровень компетенции определяется требованиями

(критериями) эффективности решения проблем специалистами (или пороговыми значениями метрик, гарантирующими решение проблем с определенной надежностью, на что указывают профессор Н. Нуриев с соавт. [6]). В узком смысле под компетенцией при оценке качества профессиональной подготовки понимают вышеуказанные формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам специалистов. Совокупность же компетенций, т. е. наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области, называют компетентностью (от англ. competence).

Целью двухступенчатой образовательной системы (бакалавриат и магистратура) является освоение требуемого перечня компетенций в рамках определенного направления (профиля) и формирование компетентного бакалавра или магистра. В качестве заказчика специалистов (бакалавров, магистров) выступает Федеральное агентство по образованию, а исполнителем является вуз. Компетенции в рамках направления (профиля) определяются через ФГОС ВПО, а критерии и метрики компетентности (при подготовке специалиста в метрическом компетентностном формате, ибо есть и неметрический формат [6]) прописываются через ФГОС ВПО как критерии качества. В итоге компетентность выпускника гарантируется вузом и выборочно диагностируется в системе мониторинга.

Из рассмотренного выше следует, что для подготовки компетентного специалиста (бакалавра, магистра) необходимо решить следующие задачи:

- 1) определить комплекс компетенций (через наименования направлений потоков профессиональных проблем), которыми должен обладать специалист для эффективной деятельности на своем рабочем месте;

2) определить требуемые значения метрик, т. е. уровни развития творческих способностей и объемы интериоризованных знаний, чтобы с определенной надежностью (не менее p) он был бы способен получить требуемый продукт, решить проблему или оказать требуемую услугу.

Как отмечают Н. Нуриев, Л. Журбенко, С. Старыгина [6], компетентностный образовательный формат, который приходит вместе с двухуровневым образованием, имеет множество вариантов, предлагаемых разными педагогическими кругами, а крайними его вариантами являются неметрический компетентностный формат (НКФ) и метрический компетентностный формат (МКФ). Разумность выбора формата зависит от предметной области, целеполагания и глубины использования компьютерных технологий в образовательном процессе.

На данный момент весь учебный материал представлен в традиционном учебном формате (ТУФ) и закреплен с помощью действующих ГОС ВПО, а главной дидактической задачей является достаточно быстрый перевод учебного материала из ТУФ в МКФ или НКФ с помощью ГОС ВПО третьего поколения.

При этом в НКФ все определяется через понятие «компетенция», т. е. если специалист владеет некоей компетенцией, то у него развиты способности решать соответствующие проблемы. Поэтому количество развитых способностей соответствует количеству компетенций в его подготовке, а сам процесс подготовки направлен на развитие этих способностей. Его успешность оценивается, как правило, по качественной шкале, т. е. по шкале «отл., хор., удовл., неудовл.». В этом случае «способности», как правило, используются вместо «умений» в системе ТУФ (на рис. 1 – это компетенции 1, 10, 9, 8).

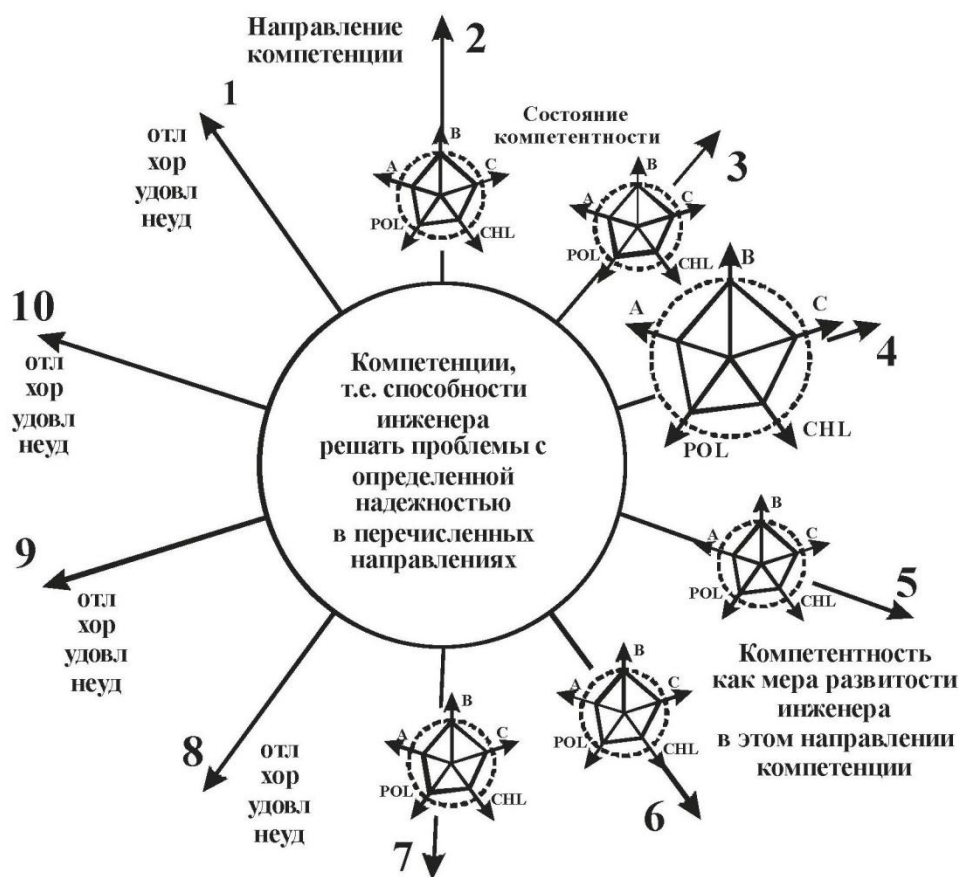


Рис. 1. Модель состояния подготовленности инженера в компетентностном формате (по [6])

В МКФ компетенции определяют направление подготовки на множестве всех способностей, поддерживающих успешную деятельность в этих направлениях, здесь выделяются инвариантные способности (которые можно назвать ключевыми) [5]. В качестве них рассматривают естественные способности человека, т. е. творческие (или проектно-конструктивные способности, или АВС-способности), которые необходимо развить специалисту в направлениях компетенций при его подготовке (на рис. 1 это компетенции 2–7).

Творческая проектно-конструктивная (ПК) деятельность [5] – это комплекс, состоящий минимум из трех различных фаз работ: сначала проблема формализуется (понимается) человеком (фаза работ

А), затем конструируется решение проблемы (фаза работ В) и только потом исполняется (фаза работ С). В этом случае при подготовке специалиста стараются развивать его формализационные (А), конструктивные (В) и исполнительские (С) способности.

По критерию успешности деятельности различие людей состоит в том, что они имеют разные уровни развития творческих ПК-способностей и разный опыт (знания) решения подобного рода проблем. Следовательно, человеку для решения проблем из какой-либо предметной области необходимо иметь: 1) высокий уровень развития творческих ПК-способностей (личностных технологий или АВС-способностей); 2) накопленный опыт (знания в их полноте и целостности) решения подобного рода проблем.

Но компетентностный образовательный формат пришел в отечественную образовательную практику несколько раньше, чем это отмечают Н. Нуриев с соавт. В частности, предложенное А.И. Жировым еще в 1999 г., определение «экологическое образования» также было сделано с позиций компетентностного подхода, ибо оно рассматривалось как процесс формирования экологической культуры – системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде и компетентное принятие решений в области природопользования [3, с. 59].

Компетентностный подход в качестве одного из своих достоинств провозглашает метризуемость формируемых компетенций. Напомним, что все не так просто и существует неметризуемый компетентностный формат (НКФ) и метризуемый (МКФ), а для подготовки компетентного специалиста необходимо определить комплекс компетенций и установить уровень развития проектно-конструктивных или творческих способностей и объемы интериори-

зованных знаний, чтобы с достаточной надежностью он был бы способен получить требуемый продукт, решить проблему или оказать требуемую услугу. В метризуемом компетентностном формате компетенции определяют направление подготовки на множестве всех способностей, поддерживающих успешную деятельность в этих направлениях, и при этом выделяются инвариантные способности (ключевые) [7] – проектно-конструктивные или творческие способности, которые необходимо развить специалисту в направлениях компетенций при его подготовке. При подготовке в рамках МКФ развитие данных способностей специалиста представлено через цель, технологию, диагностику оценки качества, где технология – «это комплекс теоретических и методологических знаний, реализуемых через различные способы организации и ведения деятельности с целью получения продукта или услуги, отвечающих определенным требованиям» [6]. Таким образом, свою деятельность по решению профессиональных проблем специалист строит через сформированные личностные технологии, проявляющиеся в нем как проектно-конструктивные или творческие способности по решению проблем в определенных областях.

Что же представляет из себя проектно-конструктивная или, что точнее для географа и эколога, творческо-конструктивная деятельность, и какие способности он должен развить в процессе эколого-географического образования? Напомним, что еще десять лет назад творческо-конструктивная деятельность эколога и географа была отождествлена с такими ключевыми или инвариантными способностями как пространственное видение и прогностические способности [2; 3]. Расшифруем этот тезис на уровне компетентностного подхода и укажем четыре уровня развития данных способностей (табл. 1, 2).

Таблица 1

Особенности развития способности «пространственного видения»

Уровни достижения педагогической цели	Необходимые теоретические и методологические знания	Выполняемая в итоге деятельность
1. Грамотности, (знание, понимание и применение; «знакомство» или узнавание)	Знание географической номенклатуры	Уверенное нахождение объекта на карте
2. Функциональной грамотности (репродуктивное действие)	Знание содержания легенд и принципов создания общих и специальных карт	Чтение общих и специальных географических и экологических карт
3. Компетентности (анализ, синтез, оценка; действие при стандартных условиях)	Знание о взаимосвязях процессов и геокомпонентов, методике картографирования	Извлечение информации путем сопоставления карт, создание традиционных карт
4. Высокой компетентности (продуктивное действие, выполняемое посредством самостоятельного конструирования новой ориентировочной основы деятельности при решении проблем в нестандартных условиях)	Знание методов оценки и прогноза, методики создания оценочных и прогнозных карт	Создание производных оценочных и прогнозных карт с новым содержанием, исходными материалами, условиями и алгоритмом деятельности

Особенности развития прогностических способностей

Уровни достижения педагогической цели	Необходимые теоретические и методологические знания	Выполняемая в итоге деятельность
1. Грамотности, (знание, понимание и применение; «знакомство» или узнавание)	Представление о географическом и экологическом прогнозировании,	Анализ представляемых прогнозов и степени их надежности
2. Функциональной грамотности (репродуктивное действие)	Знание о взаимосвязях процессов и геокомпонентов	Пространственное прогнозирование
3. Компетентности (анализ, синтез, оценка; действие при стандартных условиях)	Знание методики кинематического и субстанционального доопределения геотопов	Пространственно-временное прогнозирование без точной временной привязки
4. Высокой компетентности (продуктивное действие, выполняемое посредством самостоятельного конструирования новой ориентировочной основы деятельности при решении проблем в нестандартных условиях)	Знание методов временно-го прогноза, методики создания сетей мониторинга	Временное прогнозирование с точной временной привязкой. Создание прогнозных карт с новыми содержанием и на основании данных мониторинга

Как мы видим из таблиц, на уровне высокой компетентности развиваемые способности смыкаются, что неудивительно: высокая компетентность предполагает в обязательном порядке развитие обеих ключевых способностей – пространственного видения и прогностических. В итоге компетентный специалист обязательно должен иметь две базовые сформированные компетенции – «опыта создания географических и экологических карт» и «эколого-географического прогнозирования». Трудно представить себе географа и эколога, не умеющих читать и создавать общие и специальные географические и экологические карты, а также не представляющих прогнозируемые последствия того или иного явления или деятельности.

Оценка степени достижения конечных целей экологического образования чрезвычайно важна для выяснения уровня эффективности функционирования данной образовательной системы, но сам процесс оценки достаточно трудоемкий и требует довольно продолжительного времени, чтобы успешность обучения была проверена самым надежным и объективным критерием – практической профессиональной деятельностью. Г.П. Сикорская, рассматривая экологическую компетентность как одну из важнейших характеристик экологической личности, признавала под ней не только теоретические знания, приобретенные в процессе экологического образования, но и способность личности искать и находить необходимую и достаточную процедуру разрешения экологических проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности [8]. Готовность к экологической деятельности является важнейшим составным компонентом экологической компетентности и представляет собой направленность личности на достижение гармоничного взаимодействия с окружающей средой на уровне как индивидуума, так и личности.

В заключение приведем уточненное определение общей цели эколого-географического образования – формирование у личности и общества в целом экологической и географической культуры – системы компетенций, отраженной в цельной совокупности научных и практических знаний, ценностных ориентаций поведения и деятельности, творческого опыта и, в частности, опыта создания эколого-географических карт и эколого-географического прогнозирования, обеспечивающей ответственное отношение к окружающей среде и компетентное принятие решений в области природопользования.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
2. Жиров А. И. Теория и практика геоэкологического образования в высших педагогических учебных заведениях: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб., РГПУ им. А.С. Пушкина, 1999. – 42 с.
3. Жиров А. И., Мосин В. Г., Соломин В. П. Геоэкология в системе естественнонаучного и экологического образования педагогических вузов. – СПб.: Изд-во НИИ химии СПбГУ, 2002. – 218 с.
4. Лебедев О. Е. Теоретические основы целенаправленного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1992.
5. Макаровский А. М. Формирование экологической культуры учащихся в условиях неформального экологического образования: моногр. – М.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 124 с.
6. Нуриев Н., Журбенко Л., Старыгина С. Двухуровневая образовательная система: благо или вред? // Высш. образование в России. – 2008. – № 2. – С. 83–91
7. Нуриев Н. К., Иванов В. Г. Инварианты подготовки конкурентоспособных специалистов // Высш. образование в России. – 2005. – № 5.
8. Сикорская Г. П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1998.
9. Keen K. (1992). Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues* (111-122). Brussels: IBM Education Center.
10. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.
11. Mirabile, R.J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*, august, 73-77.
12. Parry, S.B. (1996). The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48–56.

**Модель интегративного подхода в комплексной
подготовке военных специалистов
в условиях гражданского морского вуза**

Предложена модель интеграции профессиональных и гуманитарных дисциплин в системе комплексной подготовки будущих военных специалистов в условиях обучения в гражданском морском вузе. Описаны методология и педагогическая модель интегративного подхода в обучении. На примере изучения иностранного языка показана особенность интеграции различных профессиональных знаний и возможность их применения в качественной подготовки будущего военного специалиста.

The integration model of professional and humanitarian subjects in the complex training of future military specialists under conditions of the civil maritime institute of higher education is offered. The methodology and the pedagogical model of the integrative approach application in training are given. The integration characteristics of various professional knowledge and an opportunity of its usage in the training of future military specialist are shown through learning a foreign language.

Ключевые слова: педагогические условия, гражданский морской вуз, модель интеграции, обучение, комплексная подготовка, военный специалист.

Key words: pedagogical conditions, the civil maritime institute of higher education, the integration model, teaching, the complex training, a military specialist.

Интеграция гражданского и военного профессионального образования вызвана современными потребностями общества в соответствии с социально-политическим и экономическим развитием государства. Повышение качества подготовки будущих военных специалистов в условиях гражданского вуза – одна из немаловажных задач в области теории и методики высшего профессионального образования. С понятием интеграции в отечественной педагогике связывают возможность объединения, органического слияния образовательных учреждений, систем, подходов, направлений, содержания образовательных программ, разных предметов или их элементов внутри образовательных областей, что способствует

становлению качества образования, подготовке будущих специалистов (М. Н. Берулава, А. Я. Данилюк, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, В. Н. Федорова и др.). По мнению В. Н. Максимовой [1], интегративный подход в современной педагогике сформировался как естественный результат развития междисциплинарного подхода в теории и практике образования и способствует оптимизации и качеству профессиональной подготовки.

Педагогами были разработаны основные положения концепции внутрипредметной интеграции педагогического знания: определены ее факторы, принципы построения интегративных педагогических концепций (В. И. Загвязинский, Г. Н. Сериков и др.). В частности, Г. Н. Сериков [2] считает, что концепция интегративного подхода должна включать образовательные процессы, в которые включены деятельность субъектов образовательной среды – педагога и обучающегося, педагогика наставничества и усвоения опыта, пр. Реализация образовательных процессов объективно требует методического обеспечения и сопровождения обучающихся, что включает в себя содержание образования, методы реализации образовательных процессов, квалификацию педагогов, материальные и духовно-чувственные условия их жизнедеятельности.

Нам представляется возможным использование интегрированного подхода в подготовке будущих специалистов в условиях гражданского морского вуза, где курсанты, осваивая гражданскую профессию, в то же время проходят обучение и по военной специализации. При этом реализация образовательных процессов возможна также на основе конкретной модели интеграции, где предметным дисциплинам профессиональной подготовки уделяется немаловажное значение. Например, обучению иностранным языкам в условиях гражданского морского вуза уделяется особое

внимание, так как предполагается, что реализация профессиональной деятельности требует развития и становления функции межнационального полилога, а при освоении военной специализации – готовности к военно-профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования важным становится факт выделения разных уровней педагогической интеграции – методологического, теоретического и практического:

- методологический – связан с унификацией понятий и универсализацией методов обучения. Согласно Б. Г. Юдину [3], данный уровень представляет собой взаимосвязь знаний, преподнесение которых осуществляется за счет переноса методов, принципов, онтологических представлений из одной группы наук в другие;

- теоретический – представляет собой в первую очередь обобщение теоретических концепций, теорий, систем;

- практический – это синтез интеграции знаний в педагогике; он непосредственно связан с прикладными потребностями педагогической практики и осуществляется в условиях самой педагогической действительности. Данный уровень охватывает все подструктуры педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы, средства и формы обучения, практическая направленность которых – получение прикладного результата.

При разработке теоретических основ построения интегрированного содержания, как условия формирования у будущих военных специалистов комплексной готовности к профессиональной деятельности в условиях гражданского морского вуза, можно опираться на известные интегративно-педагогические концепции.

В качестве гипотезы можно предположить, что уровень конкретной предметной подготовки будущих военных специалистов будет выше, если он организован на фоне основных профилей его

будущей деятельности – командного, инженерного и воспитательно-го, предполагающих владение системой знаний, сформированных на основе базовых дисциплин: гуманитарных, социально-экономических, математических, естественнонаучных и общепрофессиональных. Интеграция и систематизация полученных знаний по этим предметам выступает важным условием формирования высоких профессиональных и морально-психологических качеств будущего военного специалиста, его готовности к выполнению профессиональной деятельности в особых условиях.

Интегративный подход к обучению формирует основу для целостного педагогического процесса, позволяет подготовить специалиста широкого профиля, активную творческую личность, способную применять свои умения, знания и навыки в различных социальных и профессиональных условиях. Для данного исследования применение интегративного подхода к обучению считается актуальным, так как именно на основе интеграции разных технологий, средств, форм и методов обучения возможно достижение поставленной цели – сформировать комплексную готовность будущих военных специалистов к профессиональной деятельности.

Под комплексной готовностью мы понимаем интегральную способность, отражающую знания командного, военно-инженерного и воспитательного профилей и выступающую базовым уровнем, на основе которого структурируются, осваиваются и развиваются профессиональные компетенции будущего военного специалиста. В целях совершенствования подготовки курсантов в условиях гражданского морского вуза мы поставили перед собой задачу создать условия для формирования профессионально важного качества (комплексной готовности к профессиональной деятельности) и его дальнейшего развития. В качестве основной технологии выбран

процесс изучения иностранного языка на основе модульной технологии. Анализ профессиональной деятельности будущего военного специалиста, изучение профессионально важных и значимых качеств позволили нам построить модель формирования комплексной готовности курсанта гражданского морского вуза, проходящего подготовку на факультете военного обучения, которая основывается на интеграции процесса изучения иностранного языка с модульной технологией.

Разработанная нами модель процесса формирования комплексной готовности будущего военного специалиста к профессиональной деятельности построена на основе принципов системности, научности, профессиональной направленности, социальной обусловленности, гуманизма. Все принципы обучения взаимосвязаны и дополняют друг друга.

К функциям модели процесса формирования у будущих военных специалистов комплексной готовности к профессиональной деятельности мы относим:

- системную функцию, обеспечивающую оптимизацию взаимосвязей подсистем;
- социальную, определяющую основные направления ценностных ориентаций будущего военного специалиста и раскрывающую социальные аспекты его деятельности;
- интегративную, заключающуюся в интегрировании знаний профилей военно-профессиональной деятельности.

Для того чтобы успешно решать задачи в процессе обучения, необходимо ориентироваться на выбор целей, отбор определенного материала, методов и средств организации деятельности обучаемых, который зависит от текущего состояния комплексной готовности курсантов и предполагает совокупность знаний, умений,

навыков и других качеств личности, которыми курсант обладает на текущий момент обучения. Это состояние может изменяться под влиянием педагога. От уровня текущей образованности курсанта и информированности о ней зависит выбор форм, средств и методов, которые использует преподаватель для ее развития. В процессе изучения предложенных модулей текущее состояние комплексной готовности постоянно обогащается, наполняясь новым содержанием, отражающим профили будущей военно-профессиональной деятельности будущего офицера.

При разработке модели процесса формирования комплексной готовности в процессе изучения иностранного языка на основе модульной технологии нами были выделены организационно-педагогические условия:

- определение уровня подготовки обучаемых;
- специальная подготовка офицеров, не имеющих педагогического образования, но выступающих в качестве основных субъектов образовательного процесса;
- разработка специальных технологий обучения военно-профессиональной подготовке и др.

Содержание профессиональной подготовки по разработанной нами модели представлено интегративным учебным курсом «Организация воинских перевозок разными странами», реализация которого способствует формированию комплексной готовности будущего военного специалиста. Данный спецкурс состоит из специально подобранных оригинальных текстов, тематически связанных с основным учебным материалом, программой подготовки офицеров запаса, имеющих большую прикладную направленность. Он основан на межпредметных связях и рассматривается в качестве средства обучения будущих военно-морских специалистов.

В процессе обучения по интегративному курсу у курсантов вырабатывается самостоятельность, творческая активность, ответственность за результаты своего образования. Интегративный курс представлен дидактическими модулями, каждый из которых направлен на формирование определенных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств будущего специалиста. Процесс изучения иностранного языка выступает главным средством формирования комплексной готовности курсантов.

Мы ставили перед собой цель усилить связь между содержанием иноязычного текста и специальными дисциплинами; формировать готовность обучаемых к решению типовых задач, возникающих в будущей профессиональной деятельности; активизировать знания, навыки и умения, необходимые будущим военно-морским специалистам.

Результат изучения каждого модуля зависит прежде всего от совместной деятельности педагога и курсанта. Деятельность педагога включает содержательный и инструментальный блоки. В состав содержательного блока входят базовый и профильный компоненты. Под «базовым компонентом» мы понимаем знания педагога, его педагогическую образованность. Кроме специального педагогического образования, состоящего из знаний психолого-педагогических дисциплин, педагог должен владеть современными инновационными технологиями, формами, методами, приемами, средствами обучения и воспитания, навыками организации процесса обучения на основе межпредметных связей. Под «профильным компонентом» следует понимать приобретенные знания педагога в зависимости от профессиональной направленности вуза и факультета. Эти профильные знания позволяют педагогу осуществлять его основные функции. Педагог выступает организатором учебно-воспитательного

процесса, наставником и консультантом, оказывающим курсанту поддержку в его желании и стремлении обучаться и приобретать необходимые для предстоящей военно-профессиональной деятельности знания и умения. В модульном обучении меняется деятельность преподавателя. Его главная задача состоит в разработке модульной программы и самих модулей, а на занятии он мотивирует, организует, координирует, консультирует, контролирует, т. е., используя потенциал модульного обучения, осуществляет управление обучением. Таким образом, преподаватель выполняет руководящую, организационную, консультационную, контрольную, воспитательную, исследовательскую и инновационную функции.

Инструментальный компонент предполагает выбор соответствующих форм, методов и средств обучения, отбор которых способствует совершенствованию содержания образования будущих военных специалистов, формированию и развитию у обучаемых знаний, навыков и умений, а также творческой активности и самостоятельности, которые необходимы для успешного выполнения военно-профессиональных обязанностей в соответствии с квалификационными требованиями. Выбор форм, методов и средств обучения, которые педагог будет использовать в своей педагогической деятельности, формируя комплексную готовность, зависит от информированности педагога о ее текущем состоянии. В зависимости от педагогических, профильных знаний и умений, приобретенного педагогического опыта, а также информированности о текущем состоянии комплексной готовности, педагог создает программу своих действий, направленных на формирование и развитие заданного качества.

Обучение по интегрированному курсу, построенному на основе разработанной модели, помогает курсанту подготовиться к будущей

профессиональной деятельности, сформировать профессиональный интерес; стимулирует к развитию и совершенствованию уже имеющихся знаний, что способствует формированию комплексной готовности, включающей командный, военно-инженерный и воспитательный профили. Внедрение разработанной модели в процесс обучения будущих специалистов военных сообщений на водном транспорте формирует у них творческую и профессиональную активность. В процессе обучения будущих военных специалистов по данной модели средствами иностранного языка мы опирались на содержание тех специальных дисциплин, которые заложены в основе их профессиональной военной подготовки. Это отразилось на подборе специального материала для чтения и перевода, а также на составлении заданий, выполнение которых позволило студентам обрести навыки и умения профессионального общения. Такой подход в обучении гарантирует целостное погружение студентов в профессионально ориентированную деятельность, формирует устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка и способствует всестороннему развитию личности будущего военного специалиста.

Изучение проблемы военно-профессиональной подготовки в условиях гражданского морского вуза, применение интегративного подхода позволяет определить совокупность профессионально значимых качеств личности будущих военных специалистов, необходимых для успешной военно-профессиональной деятельности на флотах при выполнении служебных обязанностей как в мирное, так и в военное время, а также разработать основные пути, формы и методы совершенствования подготовки курсантов в вузе. Кроме того, интеграция высшего инженерного гражданского и военного образо-

вания позволяет соединить отработанную «систему воспитания» в военном и гражданском вузах.

Список литературы

1. Максимова, Н.В. Акмеологический подход в педагогике: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196 с.
2. Сериков, Г.Н. Теоретические основы системного управления. – Челябинск, 1993. – 170 с.
3. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

**Формирование способности к межкультурной коммуникации
в профессиональной подготовке будущих специалистов
морских профессий**

В статье рассмотрены вопросы развития способности к межкультурной коммуникации у будущих специалистов морских профессий, что предполагает особую организацию объектов образовательного пространства в морской академии, применение современных методов и технологий обучения, основанных на идее использования процесса изучения иностранного языка в качестве средства обучения будущей профессиональной деятельности. Доказано, что обучение межкультурному общению и формирование готовности к межкультурной коммуникации является наиболее продуктивным на основе совместного изучения языка, освоения культурологической и профессиональной деятельности.

The article deals with the formation of ability for international communication in professional training of future marine specialists. Special organization of educational space objects in maritime academy and application of modern methods and technologies of education are taken into consideration. It is based on the idea of accepting the process of English learning as means of future professional activity education. International communication training and formation of readiness for international communication are proved to be more productive being based on mutual language learning, cultural and professional activity.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; профессиональная подготовка; будущие специалисты; морская профессия; современные методы и технологии; средства обучения.

Key words: international communication; professional training; future specialists; marine profession; modern methods and technologies; means of education.

Профессиональная подготовка будущих специалистов в сфере морских профессий наряду с общепредметной профессиональной подготовкой предполагает формирование у обучающихся способности к общению и взаимодействию в специфических условиях работы на морском транспорте на основе знаний и представлений о право-

вой культуре поведения и всестороннего развития межнационального полилога (С.А. Баляева, А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, О.Ю. Искандерова, В.В. Краевский, А.А. Кирсанов, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, И.И. Макашина, Э.Г. Малиночка, И.В. Маричев и др.). Особое значение данный аспект профессиональной деятельности приобретает в сфере расширения связей сотрудничества, торговли, миротворческой деятельности, когда работники морских профессий вступают в общение и взаимодействие с другими по этническому, национальному и государственному признаку людьми, чья правовая культура и способы общения значительно отличаются между собой (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн).

Повышение качества профессиональной подготовки выпускников морских вузов продолжает оставаться ведущей проблемой профессиональной педагогики. Без научно-практического решения вопроса о направленности, содержании, структуре и методах подготовки курсантов в морских гражданских высших учебных заведениях в период реформирования вооруженных сил сложно обеспечить высокий результат, несмотря на возрастающие потребности общества. От формирования, развития и сформированности у будущих специалистов морских профессий способности к межкультурной коммуникации зависит жизнь других людей, часто народов и государств. В основе такой способности лежит способность к общению, на развитие которой направлен образовательный процесс. В этой связи логично рассмотреть такие категории, как «коммуникация» и «общение».

В условиях развития информационного общества процессы коммуникации привлекают внимание специалистов в самых разных областях знания: лингвистике, культурологии, социологии, филосо-

фии, психологии, что свидетельствует об их разноплановости и надпредметности.

Понятие «коммуникация» часто отождествляется с категорией «общение», которая имеет следующие стороны:

– коммуникативную, связанную с выявлением специфики информационного процесса между людьми как субъектами, то есть с учетом отношений между партнерами, их установок, целей, намерений. Средством реализации коммуникативного подхода может служить ситуативный подход. Языковой материал, употребляемый в связи с определенной ситуацией, запоминается в совокупности с ней, и последующее предъявление аналогичной ситуации в учебном процессе или в реальном общении позволяет вызвать из памяти нужные языковые единицы;

– интерактивную, предполагающую построение общей стратегии взаимодействия в форме межличностной коммуникации на основе коммуникативной и социокультурной компетенций его участников;

– перцептивную, включающую в себя процесс формирования образа другого человека, что достигается прочтением за физическими характеристиками человека его психологических свойств и поведения.

Отсюда следует, что общение является особой формой взаимодействия и межличностных отношений людей, проявлением основных свойств личности. Успешное коммуникативное взаимодействие и взаимопонимание представителей разных наций и культур, по мнению Б. Фишера [6], возможно лишь при условии знания коммуникативных языковых значений и культурных кодов, что создает возможности для правильной интерпретации сообщения и понимания выраженного в нем смысла. Поскольку коммуникация – это процесс обмена сообщениями и создания смысла, то

эффективность коммуникации зависит от того, насколько и в какой степени коммуникаторы придают одинаковый смысл сообщениям (посылаемому и воспринимаемому), которыми они обмениваются.

Для эффективной коммуникации в межнациональном полилоге важно содержание мысли и форма высказывания. Если в обычном общении уровень спонтанности достаточно высок, то при решении профессиональных задач специалистов морских профессий основной акцент должен быть сделан на готовности к межкультурной коммуникации. И.В. Маричев [1] считает, что развитие способности к межнациональному полилогу у будущих специалистов в сфере морских профессий предполагает особую организацию объектов образовательного пространства. Обучение межкультурному общению, формирование готовности к межкультурной коммуникации видится нам наиболее продуктивным на основе совместного изучения языка, культурологической, профессиональной и военной деятельности.

Выбирая такую стратегию обучения, мы основывались на личностно-деятельностном подходе в профессиональной подготовке будущих специалистов морских профессий, предложенном И.И. Макашиной [2]. Процесс усвоения новых иноязычных знаний, необходимых для понимания культурологического или профессионального явления, встречается с процессом усвоения нового компонента деятельности, понимание которого выступает в качестве средства изучения соответствующего иноязычного явления. В результате этого обоюдного встречного движения появляется интегральный феномен – иноязычно-деятельностное образование, выраженное в форме учебной деятельности, обладающее одновременно свойствами как предмета изучения, так и средства обучения.

При использовании изучения иностранного языка как средства формирования новой деятельности в сознании обучаемого складывается ее алгоритм, осуществляется обратная связь на основе вы-

полнения рефлексии, происходит самокорректирование деятельности, вносится существенный вклад в понимание обучаемым сущности и социальной значимости изучаемой деятельности, в образование способности принимать и аргументировать свои решения, а также формируется умение использовать иностранный язык в качестве общения.

Интегрирование изучения иностранного языка и освоение деятельности вызывает улучшение условий для усвоения изучаемого языка, обеспечиваемое предъявлением для осмысления на этом языке и выполнения с использованием иноязычной речи действий, на усвоение которых направлен основной познавательный интерес обучаемых. Это содействует развитию двuproфильной рефлексии и способности анализировать проблемную ситуацию [3; 4].

Наполнение курса иностранного языка значимой информацией для будущего специалиста морской профессии позволяет решить несколько задач: сформировать профессионально-важные знания, личностные качества и при этом не вносить особые изменения в учебный план. Учебный материал, отобранный и представленный на иностранном языке с учетом требований ГОС ВПО и КТ к подготовке специалистов морских профессий, может охватывать любые области, в том числе и межкультурную коммуникацию, основные цели которой – сохранение мира и предотвращение конфликтных ситуаций.

Опираясь на положение о том, что процесс изучения иностранного языка может выступать средством обучения будущей деятельности, мы отдаем приоритет следующим методам активного обучения: ролевой игре, деловой игре и проблемной ситуации. Считаем, что такие методы обучения являются наиболее адекватными для достижения поставленной цели — формирования способности к межкультурной коммуникации.

Особый интерес для данного исследования представляют методы активного обучения (МАО), представляющие совокупность способов организации учебно-познавательной деятельности курсантов, активизирующих их мыслительную деятельность при усвоении нового учебного материала и реализации уже имеющихся знаний. МАО не только облегчают и углубляют процессы познания действительности, но и формируют основы эмоционального отношения к окружающему миру, развивают системы деятельности и мотивы, связанные с предстоящей профессиональной деятельностью. Методы активного обучения подразделяются на неимитационные (дискуссии, выездные занятия, проблемные лекции, экскурсии), имитационные неигровые (решение производственных задач, анализ конкретной ситуации, действия по инструкции) и имитационно-игровые (ролевые и деловые игры, игровое моделирование).

Метод проблемных ситуаций, являясь для нас приоритетным, предполагает постановку познавательных задач, анализ способов их решения, сравнение точек зрения, рассуждения, доказательства. В основе этого метода лежит технология проблемного обучения [3], основанного на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях. Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание проблемной ситуации, формулировку проблемы на основе анализа ситуаций, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения [5].

Метод проблемных ситуаций — это особый вид интеллектуально-эмоционального взаимодействия субъекта (учащегося) с объектом познания (задачей), в процессе которого учащийся осознает противоречие между необходимостью овладения объектом познания (решение задачи) и недостатком имеющихся у него знаний для этого. Проблемная ситуация порождает у обучаемого ярко выраженную поисковую потребность, стремление найти (открыть или усвоить) объективно необходимые и достаточные для решения проблемы знания и способы действия.

Применение метода анализа проблемных ситуаций для формирования способности к межкультурной коммуникации видится нам продуктивным. Этот метод предполагает рассмотрение и обсуждение конфликтных профессиональных ситуаций, возникающих между представителями разных культур. Анализ и обоснование причин конфликта осуществляется с опорой на различия в нормах профессионального поведения и культурно-специфических способах речевого оформления, адекватных содержанию профессиональных ситуаций. В процессе анализа комментируются возможные варианты позитивного вербального и невербального поведения, которые могут способствовать предотвращению конфликта.

Анализ проблемных ситуаций предполагает изучение речи и поведения участников реальных профессиональных ситуаций. Объясняется смысл профессиональных действий, выражается мнение относительно мотивов, причин и смысла действий участников, развивается эмпатия.

Лингвострановедческая подготовка будущих специалистов морских профессий способствует решению комплексных задач по изучению стереотипов поведения, форм мышления, систем ценностной ориентации, специфики национальной культуры и др., что в целом выступает фактором успешной профессиональной деятельности, и развитию межнационального полилога.

Чтобы подготовить моряка, готового к участию в межкультурной коммуникации необходимо:

- проанализировать деятельность будущего специалиста с позиции межнационального, межкультурного общения;
- выявить основные направления модернизации содержания морского образования с целью его наполнения новой информацией, способствующей формированию качеств, обеспечивающих успешное развитие межнационального диалога (толерантность, уважение к культурному наследию других стран и др.);
- опираться на современные педагогические технологии подготовки будущих специалистов;
- реализовать принцип поликультурности и диалога культур в подготовке будущих специалистов морских профессий на основе международного опыта в контексте развития международных отношений (воспитывать уважительное отношение к культурным ценностям в случае вооруженного конфликта).

Межнациональный диалог предполагает взаимодействие представителей разных культур, знание особенностей характера и поведения представителей из различных этнических, расовых, культурных и социальных групп. Лингвострановедческая подготовка способствует более быстрому и продуктивному контакту (если моряки знают язык, особенности страны, в которой по долгу службы находятся, они быстрее устанавливают контакт с местным населением, что снижает риск потерь и др.). Поэтому лингвострановедческую подготовку можно определить как фактор успешного формирования способности будущих специалистов морских профессий к межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Маричев И. В. Морская академия в образовательном пространстве. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова. 2006. – 144 с.
2. Макашина, И. И. Изучение иностранного языка как средство обучения профессиональной деятельности. – Новороссийск: НГМА, 2004. – 160 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 205 с.
4. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2008. – 45 с.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – С. 171—172.
6. Fisher B. Perspectives on Human Communication. № 4. Macmillan. – 1978. – 402 p.

УДК 376.1-056.31

Н. А. Большакова, В. Я. Рубанченко

Социализация выпускника школы VIII вида во внеучебной деятельности

В статье раскрывается роль внеучебной деятельности в социализации выпускника школы для детей с нарушением интеллекта, обозначены семь основных направлений в модели социализации. Авторы дают сравнительный анализ результативности работы по социализации до внедрения разработанной модели (2001) и после (2005–2009).

The article underlines the role of extra-curricular activities in school leaver's socialization for children with intellect disorder. The authors have worked out the model of socialization that includes seven main directions. The comparative analysis is given in the article demonstrating the effectiveness of socialization before (2001) and after (2005–2009) using this model.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, досуг, модель, моделирование, социализация, социальная адаптация, ребенок с нарушением интеллекта.

Key words: extra-curricular activity, leisure time, model, modelling, socialization, social adaptation.

Социализация определяется как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; включает как целенаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование [2, с.1242]. Социализация детей с интеллектуальными нарушениями нуждается в определении социально-психологических и психолого-педагогических факторов, а

также неблагоприятных индивидуальных и личностных особенностей, затрудняющих развитие и самореализацию данной категории детей [6, с.11]. Выявить структуру социализации, пути, способы, организационные формы и педагогические условия их реализации – это значит позволить ребенку с множественными нарушениями включиться в социальные отношения общества. Уровень социализации ребенка с интеллектуальными нарушениями зависит:

- от соответствия типа организованной структуры условиям современной ситуации общества;

- социально-педагогической системы формирования знаний о ребенке с проблемами в развитии;

- гуманизации социума в отношении детей с проблемами в развитии;

- формирования системного знания о ребенке с проблемами в развитии разной степени выраженности и гуманного отношения к нему в условиях вузовского образования;

- разработки системы информационно-аналитической деятельности как детерминанты специальной педагогики [6, с. 12].

Содержание учебно-воспитательного процесса в коррекционной школе для детей с ограничениями в умственном развитии традиционно, отчасти консервативно, а поэтому коррекционная школа зачастую представляет собой закрытый социум. Однако меняется идеология, меняются реалии современного общества и теперь для успешной интеграции детей с ограничениями в развитии оказываются недостаточными программные знания и умение действовать по заданному алгоритму – необходим хороший социальный опыт, который можно получить только в случае включения в социальные и культурные процессы преобразования. Таким образом, одной из главных задач для коррекционной школы на сегодняшний момент

становится создание максимально возможных условий для развития детского творчества. Значительную роль в коррекции и позитивном формировании личности, в социализации ребенка играют внеучебные занятия.

Дети и подростки с нарушением интеллекта обладают гораздо меньшими возможностями, чем их нормально развивающиеся сверстники. Они затрудняются самостоятельно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию, полученную из окружающей среды. У них значительно снижена познавательная активность, весьма узок круг интересов (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, А.П. Красило, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, И.Ф. Марковская, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицына и др.). Помимо интеллектуального недоразвития, учащиеся коррекционной школы VIII вида отличаются проблемами эмоционально-личностного развития, они подвержены любому влиянию, особенно негативному. Именно школа призвана отвлечь ребят от улицы, воспитать полезные привычки и сформировать социально-нормативные модели поведения [7, с. 330].

Противоречие между необходимостью целенаправленной социализации и отсутствием таковой во внеучебной деятельности Нижневартовской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида побудило нас к созданию модели социализации.

Проблеме воспитания и социализации личности в этой школе уделяется особое внимание. Целью воспитательной работы является создание системы коррекционно-педагогической работы с детьми и подростками с нарушением интеллекта с широким спектром мероприятий для социальной адаптации учащихся. Выстраивая воспитательное пространство, администрация и педагогический коллектив стремятся создать школу содружества детей и взрослых, связанных

единой целью и интересной деятельностью. Воспитательная система специальной (коррекционной) школы VIII вида г. Нижневартовска содержит эффективные способы включения детей с ограниченными возможностями здоровья в реальные социальные отношения.

Созданная воспитательная система – целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающей такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат. В основе воспитательной системы лежат концептуальные идеи гуманизации коррекционного образования (К. Роджерс, А. Маслоу, Л.С. Выготский, Д.Н. Исаев и др.), идеи социальной интеграции – этического принятия социумом лиц с отклонениями в развитии, помощи в социальной интеграции, уважения к личности с проблемами развития, определения направленности педагогической деятельности в образовательных учреждениях для лиц с нарушением интеллекта (Отто Шпек и др.). Основу воспитательной работы составляет концепция целенаправленного управления процессом развития личности (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Д. Селиванова) – система целенаправленных мер по созданию условий для развития личности с учетом специфики особенностей детей и подростков с нарушением интеллекта (Д.Н. Исаев), освоение личностью системы социальных ролей в процессе социализации (М.И. Рожков).

Целью воспитательной работы как составного элемента специального образования в этой школе является создание условий для максимального приближения учащихся с нарушением интеллекта к нормальному развитию, обеспечения оптимального развития каждого подростка.

Модель социализации выпускника школы VIII вида строилась поэтапно. На первом этапе вырабатывались ориентиры, концептуальные основы воспитательной работы в коррекционной школе: повышение квалификации, педагогического мастерства, ознакомление с идеями воспитания всех субъектов образовательного процесса. На втором этапе выстраивалась система воспитательной работы, внедрялись эффективные методы и формы деятельности. Вырабатывались традиции воспитательной работы, организовывались коллективные творческие дела, конкурсы, использовались инновационные технологии воспитательной работы на основе достижений общей и специальной (коррекционной) педагогики. На третьем этапе развивалась система ученического самоуправления. Ученический и педагогический коллективы взаимодействуют как единое целое, объединенное общей целью воспитательной работы, нацеленной на воспитание социальной активности учащихся школы. На основе психолого-педагогической диагностики выстраиваются индивидуальные маршруты воспитательной работы.

Приоритетным направлением воспитательной работы является реализация программы воспитания школьников 1–12 классов «Я – гражданин России». Она включает в себя семь программ, связанных между собой логикой формирования гражданина России: «Дети-сироты», «Радость», «Патриот», «Благоустройство», «Здоровье», «Сокровища Сибири», «Профи».

Работа по формированию социально активной личности в коррекционной школе VIII вида ведется во внеурочной деятельности на всех возрастных этапах.

В начальной школе ребенок приобретает опыт общения с педагогами и сверстниками, что помогает ему в дальнейшей жизни. Особое внимание уделяется воспитанию социально-нормативного

поведения, формированию умений детей вести себя правильно в разных социальных ролях. В 1–4 классах ведется игротерапия, которая помогает детям увидеть свою связь с социумом, путем тренировок усвоить навыки культурного поведения в школе, в семье и общественных местах. Уже в 1 классе ребенок осознает, что он является учеником школы, членом классного и школьного коллектива.

Основная задача работы с подростками в средней школе – научить детей общаться, высказывать самостоятельное мнение, анализировать свои поступки и поступки окружающих. В 5 – 7 классах введены классные воспитательные программы: «Я и мы», «Хочу все знать», «Наши рекорды в копилку класса», «Дружный класс» направленные на социализацию учащихся, где ведущая роль принадлежит активным практическим формам деятельности. Используются педагогические ситуации, когда ребята осмысливают нравственные понятия, учатся отстаивать свою честь и достоинство, уважая при этом личность другого человека. В групповой деятельности учащиеся осваивают приемы нравственного поведения, учатся решать конфликтные ситуации.

Эта внеурочная деятельность органично связана с программой «Патриот», где ребята усваивают понятия «гражданин России», «права и обязанности граждан». Большую роль в формировании социальной активности старшеклассников играют программы «Я – гражданин России», «Профи» которые помогают осознать социальную ценность права как средства защиты личности в обществе. Данные программы с использованием активных и интерактивных форм работы помогают усвоить гуманистические этические ценности, сформировать умение вести себя в различных жизненных ситуациях, опираясь на общечеловеческие нравственные принципы.

Учащиеся старших классов наиболее активно участвуют в школьном самоуправлении, где проявляют свою активность в решении проблем жизнедеятельности школы. У них формируется не только ответственность за свое мнение, позицию, поведение, но и за действия и поведение других ребят, особенно младшего возраста.

Основные коллективные творческие дела школы:

- организация досуговых мероприятий;
- проведение предметных недель;
- встречи с интересными людьми, с представителями различных служб и организаций города;
- работа школьных кружков и секций;
- участие в благотворительных акциях;
- трудовые десанты.

Учащиеся школы становятся активными участниками фестивалей детского творчества «Все страны в гости к нам», благотворительных акций: помощь городу, окружной больнице, детскому саду, ветеранам Великой Отечественной войны, пожилым людям. Особенностью многих школьных дел является межвозрастное общение, сотрудничество. Старшие помогают малышам в подготовке и проведении мероприятий, выступая в роли консультантов. Они организуют подвижные игры на переменах, эстафеты в спортивном зале, проводят показательные классные часы.

Важным звеном в системе воспитания является организация работы вне учебного процесса. Такая деятельность позволяет школьникам разнообразно и рационально проводить свободное время, создавать школьные команды, подготавливать различные мероприятия, оформлять школу, способствует формированию дружного школьного коллектива. Для организации занятий по интересам в школе работают кружки и спортивные секции, в которых за-

нимаются более 130 учащихся. В блоке дополнительного образования работают кружки по пяти направлениям:

- 1) художественно-эстетическое (музыкальный кружок «Мелодия»);
- 2) прикладное творчество (кружок «Умелые руки»);
- 3) спортивное (кружки «Баскетбол»; «Минифутбол»; «Гимнастика»);
- 4) нравственно-патриотическое (кружок «Патриот»);
- 5) экологическое (кружок «Благоустройство»).

Наглядно модель социализации во внеучебной деятельности можно представить следующим образом (рис. 1).

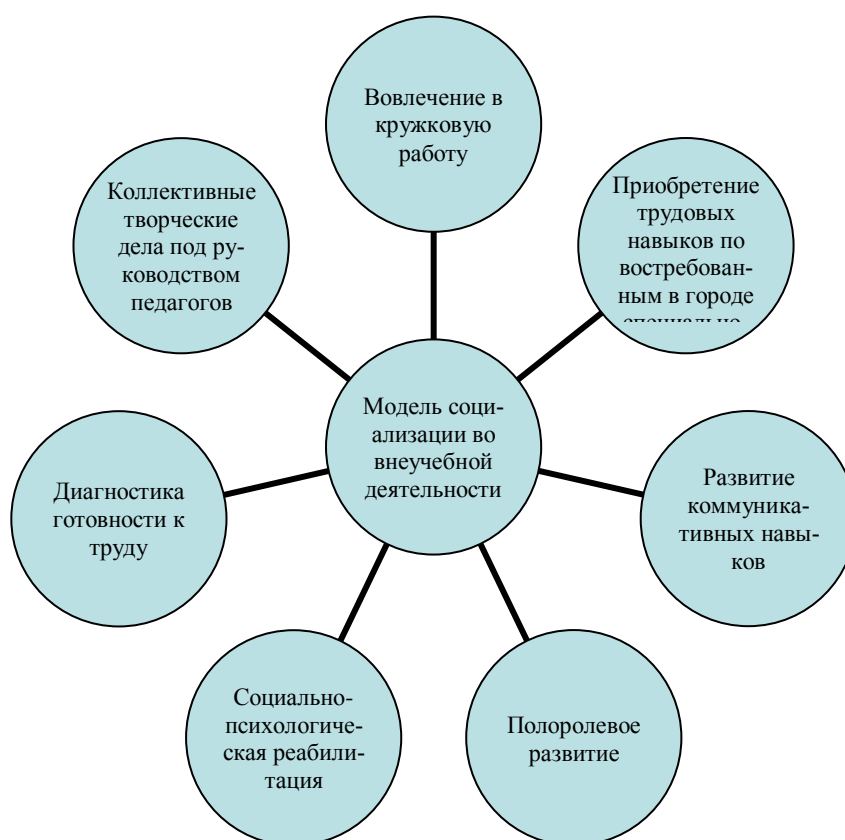


Рис. 1. Модель социализации детей с нарушением интеллекта во внеучебной деятельности

Анализ трудоустройства и адаптации выпускников школы VIII вида до внедрения этой модели (2001–2005) и после (2009) показал следующие результаты (см. рис. 2).

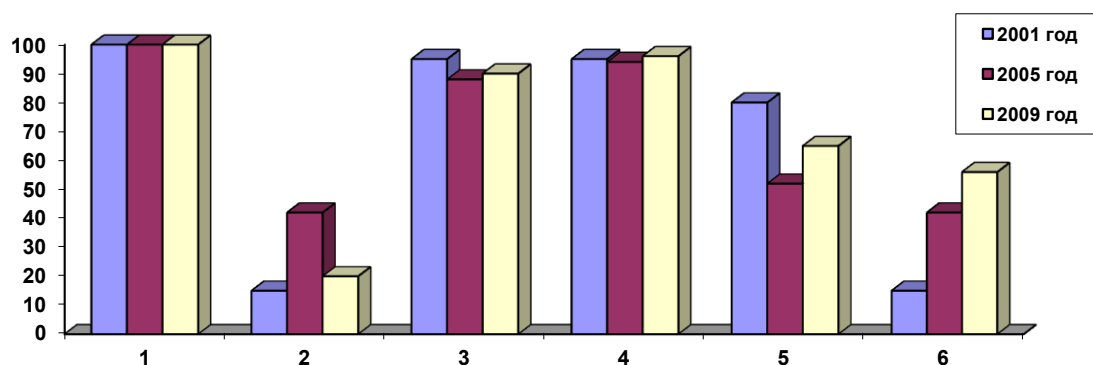


Рис. 2. Трудоустройство выпускников школы VIII вида в 2001–2005 гг.

Исследование проходило по шести основным параметрам: социально адаптированы и востребованы обществом; трудоустроились; имеют реальные жизненные планы; организованно проводят свой досуг; продолжили обучение; имеют стабильный заработок.

Состояние каждого из параметров обусловлено не только проводимыми коррекционными мероприятиями, прописанными в данной модели, но и объективными обстоятельствами современной жизни (изменения законодательства в отношении инвалидов с нарушением интеллекта, развития экономики, реализации социальных программ в нашем обществе).

Количество выпускников, имеющих реальные жизненные планы, организованно проводящих свой досуг, продолжающих обучение и имеющих стабильный заработок в течение последнего года увеличилось в среднем на 6 процентов. Это подтверждает положи-

тельную динамику процесса социализации выпускников школы VIII вида г. Нижневартовска при внедрении нашей модели.

Список литературы

1. Агаджанян Н. А., Труханов А. И., Шендеров Б. А. Этюды об адаптации и путях сохранения здоровья. – М.: Сирин, 2002. – 156 с.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
3. Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности // Вестн. УРАО. – 2008. – № 5. – С. 21–29.
4. Ковалева А. И. Социализация // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1.
5. Лодатко Е.А. Методологические основы моделирования социокультурных процессов // RELGA: науч.-культурологический сетевой журн. – 2007. – № 15(160).
6. Логинова Е.Т. Современные подходы к проблеме социализации детей с интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью в России и странах Западной Европы. – Псков: ПОИПКРО, 2000. – 47 с.
7. Специальная семейная педагогика / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 358 с.

**Планирование дифференцированной
коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными
возможностями здоровья в условиях
общеобразовательной сельской школы**

В статье рассматриваются вопросы организации и реализации дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной сельской школы посредством внедрения интегрированного учебного плана с гибкой вариативной структурой.

The article highlights the organization and implementation of differentiated correctional and development of children with disabilities in general education in rural schools through the implementation of an integrated curriculum with a flexible structure variative.

Ключевые слова: интегрированный учебный план, дифференцированная коррекционно-развивающая работа, перспективное планирование, дети с ограниченными возможностями здоровья, направления коррекционной работы.

Key words: kintegrated curriculum, differentiated remedial work in line with long-term planning, children with disabilities, the direction of remedial work

Сущность процесса обучения заключается в органическом слиянии преподавания и учения, т. е. деятельности учителя и учеников. Назначение деятельности учителя состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью учащихся по усвоению учебного материала. Поэтому руководящая роль в учебном процессе принадлежит учителю [5].

Организация обучения в сельской школе во многом зависит от прохождения определенных этапов в соответствии с заданной структурой педагогического процесса и самой педагогической деятельности: планирования, организации, регулирования (стимулирования), контроля, оценки и анализа результатов.

Планирование, как фактор эффективности современного учебного процесса лежит в основе управления познавательной деятельностью учащихся, играет ведущую роль в достижении учителем поставленных целей обучения.

Введение в практику педагогического процесса системного перспективно-тематического планирования учебных занятий, на фоне уже применяемых активизирующих методов обучения, позволяет комплексно решать проблемы обучения, целенаправленно, систематически и планомерно координировать все сферы воздействия на учащихся, на сознание, волю и чувства. Оно строится с учетом проблемности обучения, сочетания дифференцированного обучения с индивидуальным подходом, педагогического контроля с самоконтролем учащихся [15].

Основной целью дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья должно стать развитие познавательных функций до уровня возрастных норм состояния школьнозначимых навыков и умений посредством использования специальных коррекционно-развивающих заданий двух видов:

- 1) построенных на учебном материале;
- 2) на внеучебном материале [9, с. 179].

Задания первого вида предполагают усиление развивающего эффекта учебного материала путем предметно-логического упорядочения. В дифференцированной коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья такие занятия имеют большое значение: они составляют преобладающую часть всех учебных заданий и подчиняются конкретному учебному плану, его инвариантной части.

Второй вариант занятий также включается в ткань уроков (в вариативную часть учебного плана) и кроме того используется при организации учебной работы школьников в группе продленного дня, в процессе индивидуальных коррекционных занятий и т. д. [6]. Эти задания зарекомендовали себя как действенное средство «подтягивания» развития познавательных функций у детей, так как, опираясь на интерес и привычные для ребенка виды деятельности (игровую, предметно-практическую, художественную), они одновременно ставят его каждый раз перед все более и более сложными условиями и целями деятельности [4]. Например, сходные по дидактическим целям (совершенствование пространственной ориентации), но различные по действиям и правилам, занятия могут быть одинаково успешно использованы на уроках математики, русского языка, физической культуры, изобразительного искусства или ручного труда.

Роль заданий первого и второго видов особенно важна на всех этапах дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционное направление работы представляет собой систему дифференцированного коррекционно-развивающего воздействия на учебно-познавательную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья. В зависимости от структуры дефекта и степени его выраженности определяется содержательная направленность коррекционной работы [4].

Основной формой организации дефектологической работы являются групповые и индивидуальные занятия. В группы зачисляются дети с однородной структурой нарушения. Занятия носят дифференцированную коррекционно-развивающую и предметную направленность.

К основным направлениям дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья относятся: развитие и совершенствование пространственного восприятия и анализа, пространственных представлений; развитие и совершенствование зрительного восприятия и зрительного анализа, координации в системе «глаз – рука»; развитие и совершенствование сложнокоординированных движений кистей и пальцев рук; развитие и совершенствование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза; развитие и коррекция нарушений осанки [1,3,4,11, 13,14].

Развитие и совершенствование пространственного восприятия и анализа, пространственных представлений

Исключительная значимость для детского развития своевременного формирования пространственных функций, их тесная взаимосвязь со становлением познавательной деятельности и развитием специфических школьных навыков и умений неоднократно были предметом обсуждения в научно-теоретических и прикладных исследованиях (Б.Г. Ананьев, В.В. Бушурова, О.И. Галкина, М.А. Гузеева, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, Е.Ф. Рыбалко, Н.Ф. Шемякин и др.). Установлено, что несмотря на большой прогресс в развитии пространственного восприятия и пространственных представлений, который наблюдается у детей на протяжении всего дошкольного возраста, недостаточность этих функций обуславливает 47 % трудностей, испытываемых младшими школьниками при усвоении учебного материала по математике, 24 % трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыков письма, 16 % трудностей при обучении чтению [13].

Наиболее типичные ошибки пространственного различения у детей с ограниченными возможностями здоровья – трудности в рас-

положении учебных предметов на парте и выполнении требований учителя, связанных с направлением движения (вперед, назад, в сторону); суженность различимого пространства строчек, что затрудняет переход к беглому чтению, пространственное неразличение сходных по форме букв и т.д.; неумение соотнести букву, смешение верха и низа сходных букв (например, т-ш, и-п); зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону (с-э, б-д); ошибочное написание цифр (6–9, 5–2); несформированность сложных пространственных представлений, необходимых для усвоения понятий «метр» и «сантиметр»; трудности в овладении пропорцией в рисунке; неправильное направление движения при перестроении под команду (в правую сторону вместо левой и наоборот), сложность переключения с одного направления движения на другое и т.д.

С учетом всего вышесказанного логика развертывания дифференцированной коррекционно-развивающей работы по устранению трудностей пространственной ориентации у учащихся с ограниченными возможностями здоровья начальной школы должна строиться следующим образом:

первый этап – уточнение и обогащение представлений о пространственных признаках окружающих объектов;

второй этап – уточнение и развитие представлений о схеме тела и направлениях пространства по отношению к себе (сначала в трех-, затем в двухмерном пространстве);

третий этап – уточнение и формирование полноценных представлений о пространственных отношениях объектов и их взаимном расположении (в трех- и двухмерном пространстве).

Обязательным условием эффективности проводимой работы на любом этапе должно стать накопление детьми разнообразного

опыта не только практического различения пространственных признаков и отношений, но и их вербального обозначения и оперирования в мыслительном плане. Быстрый и ощутимый коррекционно-развивающий эффект в работе может быть достигнут также за счет привлечения к выполнению того или иного задания максимально возможного числа анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного, кинестетического), комплексная и содружественная работа которых обеспечивает формирование более устойчивых и правильных пространственных представлений [1, 3, 11, 14, 16].

Поэтапная схема дифференцированного коррекционно-развивающего воздействия поможет учителю начальных классов не только создать необходимую базу для формирования у учеников полноценных навыков пространственной ориентации и на их основе навыков чтения, письма, счета, но и сделать так, чтобы в итоге сами пространственные представления и понятия способствовали дальнейшему росту познавательных способностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья и были включены в учебную деятельность, стали ее частью и опорой при усвоении других школьных знаний и умений.

*Развитие и совершенствование зрительного восприятия
и анализа, координации в системе «глаз-рука»*

Тонкость, дифференцированность зрительного восприятия и анализа свойственны далеко не всем учащимся. Нередко приходится сталкиваться с фрагментарностью, поверхностностью этого процесса, неумением подчинить восприятие поставленной задаче, отсутствием планомерности, низким уровнем осмысления наглядно воспринимаемого материала, несформированностью навыков выделения деталей и признаков объекта и т.д. Одним из следствий этого может быть, например, забывание начертания редко встреча-

ющихся букв и смешение их между собой (ч и ц, ф и щ) или смешение близких по оптическим характеристикам букв, что в значительной мере затрудняет начальное обучение и требует оказания соответствующей помощи [12].

В целях совершенствования зрительного восприятия и анализа, зрительной памяти учитель может использовать различные виды коррекционно-развивающих заданий.

Особое внимание учителю необходимо обратить на выработку у учащихся с ограниченными возможностями здоровья навыков точной и четкой координации в системе «глаз-рука», которые также нередко оказываются недостаточно сформированными к началу систематического обучения. Эти задачи можно решить путем использования специальных заданий, в ходе выполнения которых вырабатывается и закрепляется комплекс умений внимательно рассматривать объект (предмет, его изображение, знак, символ, схему и т.д.), выделять составляющие его детали и как можно точнее копировать воспринятое (переносить на плоскость листа, воспроизводить в конструктивной поделке).

Умение «вести» руку с помощью глаза с одновременной корректировкой движений вырабатывается успешнее в том случае, если сначала учитель предлагает задания на копирование образцов, расположенных близко и непосредственно в поле зрения детей, а затем постепенно удаляет и располагает их, например на классной доске. Находящийся на столе (парте) перед глазами ребенка образец облегчает действие зрительного контроля, но со временем становится возможным включение в такую деятельность и механизмов, позволяющих анализировать, запечатлевать зрительную информацию и достаточно продолжительное время удерживать в памяти, все реже обращаясь к наглядному образцу и осуществляя корректи-

рование действий с большой опорой на кинестетический контроль [3, 11, 12, 16].

Любые виды заданий на точное графическое воспроизведение предложенных объектов (рисунков, узоров, схем, знаков или символов), конструирование по заданному образцу, включенные в программу дифференцированной коррекционно-развивающей работы, будут очень полезны для детей с ограниченными возможностями здоровья и позволят сформировать координированность в деятельности зрительного и двигательного анализаторов, столь важную при овладении навыками письма.

Развитие и совершенствование сложнокоординированных движений кистей и пальцев рук

Важным условием полноценного овладения учебными навыками, в том числе письмом, являются достаточное развитие моторного и сенсорного компонентов двигательного анализатора и готовность руки, как непосредственного орудия графической деятельности, к выполнению точных и сложных движений.

Готовность руки во многом определяется индивидуальными особенностями моторного развития детей и такими физиологическими показателями, как развитие нервной регуляции движений, мелких мышц руки, степень окостенения запястья и фаланг пальцев и т.д. (Л.В. Антакова-Фомина, 1974; М.М. Безруких, С.П. Ефимова, 1978; М.М. Кольцова, 1973, 1979). При овладении навыком письма немаловажную роль играет и организация предшествующей деятельности детей (изобразительной, продуктивной, бытовой, игровой), прямо или опосредованно влияющей на развитие функций руки (Е.В. Гурьянов, 1959; Л.Я. Желтовская, Е.Н. Соколова, 1987; Т.С. Комарова, 1970).

Изучение уровня развития тонких дифференцированных движений пальцев и кисти рук детей, поступивших в первый класс, обычно приводит учителя начальных классов к неутешительному выводу о том, что у большинства из них движения недостаточно целенаправленны и точны, плохо подчиняются задачам деятельности. Особенно это относится к использованию ручки и карандаша в качестве графических инструментов, что требует специальных сложнокоординированных движений ведущей руки. Также обращает на себя внимание и тот факт, что недостаточность развития мелких мышц рук часто наблюдается на фоне внешне благополучного состояния общей моторики.

В работе с этими детьми педагогу необходимо реализовывать специальную программу, направленную на развитие ручной умелости и совершенствование тонких и сложнокоординированных движений всех звеньев руки – плеча, предплечья и особенно кистей и пальцев рук. В эту программу могут быть включены такие виды занятий: пальчиковый тренинг; занятия, упражнения и игры с использованием детской продуктивной деятельности; упражнения специальной графической подготовки; специальные физические упражнения.

Развитие и совершенствование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза

Еще одним условием успешного вхождения в школьный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья и эффективного освоения навыков чтения и письма служит определенный (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов (А.Н. Гвоздев, Л.Е. Журова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соболевич, М.Е. Хватцев, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.).

Недостатки фонематического восприятия могут быть изолированными или сочетаться с нарушениями звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи). Выявленные учителем признаки фонетико-фонематического недоразвития речи у ребенка требуют обязательной консультации и, вполне возможно, коррекционно-речевой помощи со стороны дефектолога. Между произносительной деятельностью и фонемообразованием существует тесная взаимосвязь: правильное артикулирование звуков уточняет и стабилизирует воспроизведение услышанной речи. Дефекты же произношения нарушают четкость кинестезии и тем самым дезорганизуют процесс фонемообразования, что в свою очередь затрудняет звукобуквенный анализ и во многих случаях делает его неверным.

Учителю начальных классов необходимо проводить нацеленную работу по развитию фонематического слуха и совершенствованию произносительных возможностей учеников с ограниченными возможностями здоровья, используя специальные задания, построенные на вербальном и невербальном материале[5]. Порядок включения в работу таких заданий регулируется последовательностью формирования фонематических процессов в онтогенезе и может быть представлен как совокупность следующих друг за другом этапов:

первый – совершенствование слухового восприятия, чувства ритма, слухоречевой памяти;

второй – развитие фонематического восприятия и формирование четких фонематических представлений;

третий – формирование навыков фонематического анализа и синтеза [11].

Проведенная в указанной последовательности работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья создает условия для

успешного освоения грамоты, что будет способствовать уточнению представлений о звуковом составе языка и закреплению навыков фонематического анализа и синтеза.

Развитие и коррекция нарушений осанки

При нарушении осанки и сколиозе начальных степеней у учащихся наблюдается задержка развития двигательных умений и навыков, задержка и нарушение процессов костеобразования, слабость связочно-мышечного корсета, обострение сопутствующих заболеваний, снижающих уровень физического развития и соматического здоровья ребенка. У многих детей с подобными диагнозами ослаблена нервная система, замедлена скорость мыслительных процессов, понижена работоспособность, повышена утомляемость [10, с.3].

Существующая в общеобразовательной школе на сегодняшний день программа по физическому воспитанию не позволяет ребенку со сколиозом заниматься физкультурой, так как это способствует прогрессированию заболеваний.

Нами разработаны занятия по адаптивной физической культуре, реализуемые за счет часов школьного компонента (его вариативной и инвариантной частей).

В системе комплексной коррекции и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья существенно важное место должно быть отведено использованию средств и методов физической культуры, активно-двигательным (мышечные и дыхательные, координационные и развивающие упражнения), гигиеническим и закаливающим мероприятиям [8].

На начальных этапах коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья наиболее эффективным является индивидуальный метод взаимодействия с ребенком, поскольку

именно в этих ситуациях он наиболее беспомощен и максимально зависит от окружающих его взрослых. В дальнейшем, в процессе прохождения ребенком коррекционно-восстановительного курса, возникает усиливающаяся необходимость общения данного ребенка с другими детьми [10, с. 12]¹.

Поэтому наряду с индивидуальным подходом определенное значение приобретает индивидуально-групповой метод занятий. Здесь целесообразно применение метода «однородной группы», когда дети подбираются в относительно сходные подгруппы по патологии, степени тяжести двигательных нарушений, развития, сопутствующим синдромам и т. д. Двигательные занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста должны проводиться в форме игры.

Следует отметить также крайне важный для детей метод предметно-практического взаимодействия детей в процессе занятий по физическому воспитанию. Положительными моментами его являются конкретность, познание свойств материалов, развитие «орудийной логики» (ознакомление с назначением предметов, способами их действия), определенная конечная результативность предметных действий и др.

Кроме перечисленных выше основных (в значительной степени традиционных) подходов необходимо иметь в виду также целую группу перспективных специфических методов работы с данным контингентом детей: метод музыкально-ритмического сопровождения; метод цветового сопровождения; метод аналогий с животным и растительным миром; метод «театра физического воспитания» [2, с. 20].

¹ Коррекция нарушений осанки у школьников: метод. рек. / науч. ред. Г.А. Хамский. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. С.12.

Итак, предложенные виды и формы занятий по физической культуре можно использовать как составные части воспитательно-оздоровительного комплекса, которые призваны содействовать формированию, оздоровлению, реабилитации и развитию ребенка, способного к социально-психологической адаптации в дальнейшей жизни. Основная цель данной работы – улучшение контроля за физическим развитием каждого ребенка с учетом возрастных и физических особенностей, связанных с нарушением осанки и заболеванием опорно-двигательного аппарата (сколиоз, детский церебральный паралич, плоскостопие). Коррекционные занятия на уроках физической культуры способствуют проведению более тщательной коррекции отклонений в физическом развитии и максимальному приближению физического развития и двигательных умений и навыков каждого ребенка к его возрастной норме [7].

Таким образом, планирование учебных занятий позволило нам внедрить интегрированный учебный план, учитывающий особенности детей с ограниченными возможностями здоровья; ввести в его содержание гибкую вариативную часть, включающую специально разработанные направления коррекционной работы; определить и сформировать дифференцированные учебные группы из учащихся начальных классов с учетом их сенсорных, физических и психических особенностей; составить программы, планирование по каждому направлению дифференцированной коррекционно-развивающей работы; органически связать уроки инвариантной и вариативной частей интегрированного учебного плана, обеспечив реализацию условий для развития интереса, способностей и возможностей каждого ребенка в разнообразной деятельности и в общении.

Список литературы

1. Вильшанская А.Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. – М.: Шк. Пресса, 2008. – 112 с.
2. Глазырина Л.Д., Лопатик Т.А. Методика преподавания физической культуры: 1–4 кл.: метод. пособие и программа. – М.: Владос, 2002. – 208 с.
3. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
4. Кобрин Л.М., Медведева И.М. Интегрированное обучение в общеобразовательной школе: моногр. – СПб.: изд-во «Наука-Питер». – 2007.
5. Кобрин Л.М. Подготовка педагога к коррекционной деятельности в общеобразовательной школе // Педагогика. – 2006. – №4.
6. Кобрин Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук.— М., 2006. – 47 с.
7. Кожевникова В.Т. Современные технологии в комплексной физической реабилитации больных детским церебральным параличом. – М., 2005. – 240 с.
8. Концепция оздоровительно-физкультурной работы среди детей с умственными и физическими ограничениями // Министерство труда и социального развития Российской Федерации. Департамент по делам семьи, женщин и детей. Федеральная целевая программа «Дети-инвалиды». – М., 1996.
9. Кумарина Г.Ф., Вайнер М.Э., Вьюнкова Ю.Н. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
10. Коррекция нарушений осанки у школьников: метод. рекомендации / науч. ред. Г.А. Хамский. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 64 с.
11. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: Феникс; СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
12. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 208 с.
13. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику: Психодиагностические таблицы: Причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – М., 1997. – 95 с.
14. Организация психолого-педагогической деятельности в начальной школе / сост. Л.И. Кононенко, Н.В. Геверц. – Волгоград: Корифей. – 96 с.
15. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс. 2000. – 512 с.
16. Подколзина Е.Н. Ориентировка в пространстве. – М.: Просвещение, 2001.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 378.4(470.23)018.43:378.147

Е. Б. Яцковская

Современные педагогические технологии как условие повышения качества заочного обучения

В статье рассматриваются педагогические технологии как ведущее условие в системе организационно-педагогических условий обеспечения качества профессионального образования. Доказывается продуктивность использования технологий обучения в их комплексе, в определенной взаимосвязи.

The article deals with pedagogical technologies as the basic pre-requisite in the system of organizational and pedagogical conditions of ensuring high-quality professional education. The efficiency of pedagogical technologies is demonstrated as a complex with certain interrelations

Ключевые слова: педагогические технологии, комплекс педагогических технологий, комплекс педагогических технологий, дидактическая система, организационно-педагогические условия

Key words: pedagogical technologies, a complex of pedagogical technologies, a didactic system, organizational and pedagogical conditions.

Заочная форма обучения в высшем учебном заведении существенно отличается от очной формы обучения. Эти отличия связаны как с организацией учебного процесса, так и, с контингентом студентов. К первой группе отличий мы относим следующие критерии: количество аудиторных часов, отводимых на изучение той или иной дисциплины государственного образовательного стандарта соответствующей специальности, количество часов, отводимых на самостоятельную работу студента, объем времени на непосредственную работу с преподавателем. Так, на очном отделе-

нии университета объем аудиторной нагрузки по дисциплинам государственного образовательного стандарта составляет 50 % от общей трудоемкости часов, в то время как на заочной форме обучения объем аудиторной нагрузки равен всего 15–20 % от аудиторной нагрузки очной формы обучения. Соответственно объем часов самостоятельной работы студента заочной формы обучения почти в два раза превышает объем самостоятельной работы студента-очника. Студент очной формы обучения находится на занятиях в аудитории в среднем 22–26 часов в неделю, в то время как студент-заочник всего 40–50 календарных дней в году, и при всех указанных различиях требования к уровню подготовки студента любой формы обучения одинаковы и не зависят от формы, по которой специалист заканчивал высшее учебное заведение.

Вторую группу отличий составляет возрастной состав студентов, третью группу – уровень предыдущего образования студентов. Так, на заочное отделение, как правило, приходят лица старше 25 лет, имеющие среднее профессиональное или высшее профессиональное образование, в основном работающие по специальности. Как правило, студент заочной формы обучения проживает на значительном расстоянии от учебного заведения (нередко в другом регионе) и это тоже привносит свои особенности в учебный процесс подготовки специалиста (студент не всегда может оперативно приехать при возникновении сложностей в освоении любой дисциплины учебного плана). Все перечисленные особенности и отличия приводят к тому, что преподаватели, работающие на заочном отделении университета должны учитывать данные особенности и активно использовать в своей работе современные педагогические технологии, проектируя целостные дидактические системы изучения своей учебной дисциплины.

Среди многочисленных новых направлений развития высшей школы на современном этапе одно из первых мест занимает совершенствование педагогических технологий, направленное на повышение качества образования.

С целью поиска ответов на вопрос как учить, чтобы конечный продукт деятельности был результативным, в современной педагогике разрабатывается такое направление, как педагогические технологии. Возникновение этого направления обусловлено попытками педагогов и ученых привести учебный процесс к гарантированному результату. Педагогические технологии имеют два источника, первый – производственные процессы и конструкторские дисциплины, связывающие тем или иным способом технику и человека, составляющие систему «человек – техника – цель». В этом смысле технология определяется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства, формы сырья, материала в процессе производства продукции. Можно привести и другие определения этого понятия, но, в сущности, все они отражают основные характерные признаки технологии: технология – категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта; технология в производстве направлена на проектирование и использование эффективных экономических процессов. Второй источник – сама педагогика. Еще А.С. Макаренко в 1933 г. называл педагогический процесс особым образом организованным «педагогическим производством», ставил проблемы разработки педагогической техники. Он отмечал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди ... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа,

применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка»[2].

Массовую разработку и внедрение педагогических технологий исследователи этой проблемы относят к середине 50-х гг. XX века и связывают с возникновением технологического подхода к построению обучения вначале в американской, а затем и в европейской школе. Первоначально под педагогической технологией понималась попытка технизации учебного процесса; первым детищем этого направления и одновременно фундаментом, на котором выстраивались последующие этапы педагогической технологии, было программированное обучение.

Дальнейшее развитие исследований в области педагогической технологии расширило ее понимание, что отразилось в различных определениях этого понятия известными педагогами и методистами (например, акад. В. Монахов приводит десять определений, проф. В. Башарин – восемь и т.д.). С точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Моревой, В. Монахова и др., педагогическая технология (или более узко – технология обучения) является составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, вариативными средствами и организационными формами обучения. Именно эта часть системы обучения отвечает на традиционный вопрос «как учить» с одним существенным дополнением «как учить результативно». Развитие конкретной творческой личности настолько индивидуально и настолько зависит от стечения жизненных обстоятельств, что трудно представить себе формализованное описание конкретных педагогических технологий, с помощью которых идет преобразование личности. Тем не менее, в науке непрерывно предпринимаются попытки подобного определения «педагогической технологии» как си-

стемы или системного метода. Например, ЮНЕСКО в материалах 1986 г. трактует «педагогические технологии как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, а также их взаимодействие, ставящее своей задачей оптимизацию форм образования».

Технология обучения – это способ реализации образовательных целей на основе динамики и выбора определенных методов и средств обучения которые раскрываются в формах организации учебного процесса, в основных видах учебной деятельности, в дидактической системе.

Современное состояние заочной формы обучения студентов требует пересмотра методов и подходов к организации учебного процесса, а это невозможно без глубокого анализа новых научно-педагогических идей совершенствования заочного обучения и пересмотра традиционных подходов к существующим организационно-педагогическим условиям. В нашем исследовании инновационное развитие заочной формы обучения студентов университета осуществляется путем создания системы организационно-педагогических условий обеспечения качества высшего профессионального образования. Такая система требует широкого использования интеллектуальных наукоемких образовательных технологий, информационно-телекоммуникационных (ИКТ), проектных технологий, технологий дистанционного обучения, акмеологических технологий саморазвития студентов как субъекта образовательной и профессиональной деятельности; разработки новой учебно-программной документации, новых учебно-методических комплексов, адаптированных к особенностям заочного обучения; системы мониторинга качества образования, включающей самооценку сту-

дентов; использования индивидуальных образовательных маршрутов и др. Необходимо определить группы организационно-педагогических условий, отражающих систему обеспечения качества образования: внешних по отношению к университету и внутренних; объективных по отношению к студенту и субъективных; содержательных и процессуальных, долгосрочных и кратковременных; и др. Продуктивными подходами к разработке и реализации организационно-педагогических условий заочного обучения могут стать системный, личностно-деятельностный и акмеологический подход, направленный на саморазвитие и творческую самореализацию личности студента.

В решении коллегии Госкомвуза РФ от 06.04.94 г. «О технологиях обучения в высшей школе» были определены приоритетные направления в развитии технологий обучения в высшей школе, имеющие своей целью актуализацию содержания и методов обучения за счет активного использования в учебном процессе результатов и технологий научного поиска, повышения на этой основе эффективности самостоятельной творческой работы студентов; внедрение в учебный процесс высокоинтеллектуальных технологий, предусматривающих формирование знаний с целью получения нового интеллектуального продукта; создание психологической комфортной среды обучения, обеспечивающей академические свободы преподавателю и студенту в выборе форм и методов обучения; создание условий и стимулирование ритмичной интенсивной учебной работы студентов; развитие дополнительного профессионального образования и дистанционной формы обучения; создание эффективной системы маркетинга, технических средств и технологий обучения.

Такое внимание к этому направлению структурно-содержательной реформы высшего образования объясняется тем, что все попытки ученых найти научно-педагогическую формулу, основанную на принципах классической или традиционной дидактики и способную преодолеть все трудности, с которыми встречаются преподаватели современной высшей школы, не приводили к повышению качества высшего образования.

В современной науке и практике, в том числе применительно и к заочной форме обучения, используются как традиционные технологии обучения (лекции, практические занятия и семинары, лабораторные работы и практикумы), контроля результатов учебной деятельности, так и инновационные педагогические технологии, технологии активного обучения (проектно-созидательного мышления, модульно-рейтингового обучения), современные информационные технологии и др.

С нашей точки зрения, эффективность использования современных педагогических технологий как уровень качества заочной формы обучения зависит от того, каким способом применяются такие технологии: по отдельности или в комплексе, создавая целостную дидактическую систему учебной дисциплины вуза.

Рассмотрим экспериментальную дидактическую систему, созданную на факультете экономики инвестиций университета по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». При работе со студентами заочной формы обучения возникают проблемы, связанные с тем, что студенты имеют разный исходный уровень подготовки (в данном случае по дисциплине «Бухгалтерский финансовый учет»). Часть из них уже работают по специальности, и получение необходимых знаний, а также знание нормативно-правовых документов по данной дисциплине является необходимым требованием

для выполнения их прямых функциональных обязанностей. Однако многие студенты-заочники изучают данную дисциплину впервые, и самостоятельное изучение вызывает у них определенные трудности. В связи с этим первостепенная задача преподавателя – суметь своевременно оценить фактический уровень знаний студентов учебной группы, что необходимо для эффективной организации учебного процесса. Поэтому проведение вводного тестирования на первом занятии является необходимым условием. Вводное тестирование составляет первый этап аналитико-диагностической технологии, применяемой преподавателем с целью дифференциации заданий для контрольной работы как промежуточной формы контроля, предусмотренной учебным планом и как второго этапа аналитико-диагностической технологии. Результаты контрольных работ, их анализ позволяют дифференцировать задания и выбор тематики курсовых работ, которые также являются формой контроля и составляют третий этап аналитико-диагностической технологии. Четвертым и заключительным этапом этой технологии служит экзамен по учебной дисциплине. В табл. 1 показаны результаты использования современных педагогических технологий в процессе преподавания дисциплины «Бухгалтерский финансовый учет».

Таблица 1

Учебный год	Положительные ответы при тестировании на установочной сессии, %	Положительных оценок («4» и «5» при промежуточной аттестации (зачетно-экзаменационная сессия)), %
2003–2004	27	40
2004-2005	25	36
2005-2006	28	44
2006-2007	28	46
2007-2008	30	49
2008-2009	30	49
2009-2010	31	50

Примечание: Расчет производился из общего количества студентов III курса (83 чел.) заочной формы обучения факультета экономики и инвестиций (5,5 лет).

Анализ приведенных данных показывает, что использование современных педагогических технологий в процессе преподавания дисциплин повышает качество заочной формы обучения студентов, в нашем случае по отдельно взятой дисциплине.

Результаты использования современных педагогических технологий в процессе преподавания дисциплины «Бухгалтерский финансовый учет».

В соответствии с учебным планом занятий на заочном отделении на изучение дисциплины «Бухгалтерский финансовый учет» при общей трудоемкости по стандарту в 460 академических часов отводится лишь 30 аудиторных часов (для сравнения на очном отделении 217 часов). Данный объем распределяется на лекционные часы (в том числе на установочной сессии) и на часы практических занятий по данной дисциплине. Общий объем аудиторных занятий не позволяет в полной мере детально рассмотреть все вопросы, предусмотренные учебной программой по данному курсу. Лекционные часы дают возможность преподавателю систематизировать и закрепить знания студентов-заочников, полученные при самостоятельном изучении дисциплины, а также помочь им сориентироваться в современных нормативно-правовых документах. Продуктивной для заочной формы обучения студентов стала проблемно-обобщающая технология проведения лекционных занятий, когда выделяются основные сквозные проблемы учебного курса и вокруг них систематизируется, обобщается учебный материал. Преподаватель не дает готовые ответы на вопросы, включенные в экзамен, а учит студентов анализировать проблемы и решать их. На проблемно-обобщающих лекциях могут быть заслушаны доклады студентов-заочников, раскрывающие практические пути решения проблемы из собственного профессионального опыта, что усиливает синтез теории и практики и вносит элементы индивидуаль-

ного подхода в процесс обучения. Курсовая работа выполняется как учебно-практический проект, с применением проектных технологий разработки темы на основе активной самостоятельной работы студентов [3].

Предварительной формой контроля перед экзаменом является выполнение контрольной работы, представление которой целесообразно проводить до начала зачетно-экзаменационной сессии, предусматривающей сдачу экзамена. В этих условиях преподаватель имеет возможность своевременно выявить ошибки, а у студента появляется возможность до начала сессии поработать темы, в изучении которых допущены ошибки. Вместе с этим у преподавателя появляется возможность выявить круг вопросов, по которым у студентов в ходе самостоятельной работы возникли затруднения и на рассмотрение которых необходимо обратить внимание в лекционном материале [4].

Еще один существенный момент подготовки специалиста – прохождение учебной (производственной) практики, которая является важным и обязательным этапом учебного плана. Целью учебной практики является углубление и закрепление полученных теоретических знаний и приобретение практических навыков работы по организации бухгалтерского финансового учета в конкретных условиях. Проведение практики организовано на основе учебно-исследовательской технологии, т. е. когда студент применяет методы исследовательской работы непосредственно на рабочем месте. Эффективность и качество проведения учебной практики характеризует степень усвоения студентами изучаемой дисциплины, а результаты практики выступают для преподавателя показателем эффективности и качества технологий проведения аудиторных занятий.

Внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий, особенно информационных, является сегодня необ-

ходимым условием качества обучения на практических занятиях. Организация работы бухгалтеров на современном предприятии напрямую связана с широким использованием компьютерных программ, а это требует от преподавателя не только знаний теоретической части программы, но и умений активно использовать в процессе обучения современные информационные технологии.

Таким образом, в опытно-экспериментальной работе была создана схема-модель изучения учебной дисциплины «Бухгалтерский финансовый учет», построенная на основе продуктивной комбинации педагогических технологий, их комплекса, соответствующего традиционным формам обучения, которые заданы государственным образовательным стандартом по специальности, но с учетом особенностей заочной формы обучения. В комплекс педагогических технологий вошли [5]:

- аналитико-диагностическая технология;
- проблемно-обобщающая технология;
- проектная;
- акмеологическая технология саморазвития;
- информационная;
- учебно-исследовательская;
- технология индивидуально-дифференцированного подхода к обучению.

Последняя технология пронизывает все другие вышеназванные технологии и имеет особое значение в обучении студентов-заочников с разным уровнем подготовки и практического опыта работы по специальности. Все технологии взаимосвязаны между собой и образуют целостную схему-модель, обеспечивающую качество обучения студентов заочной формы обучения (рис.1).

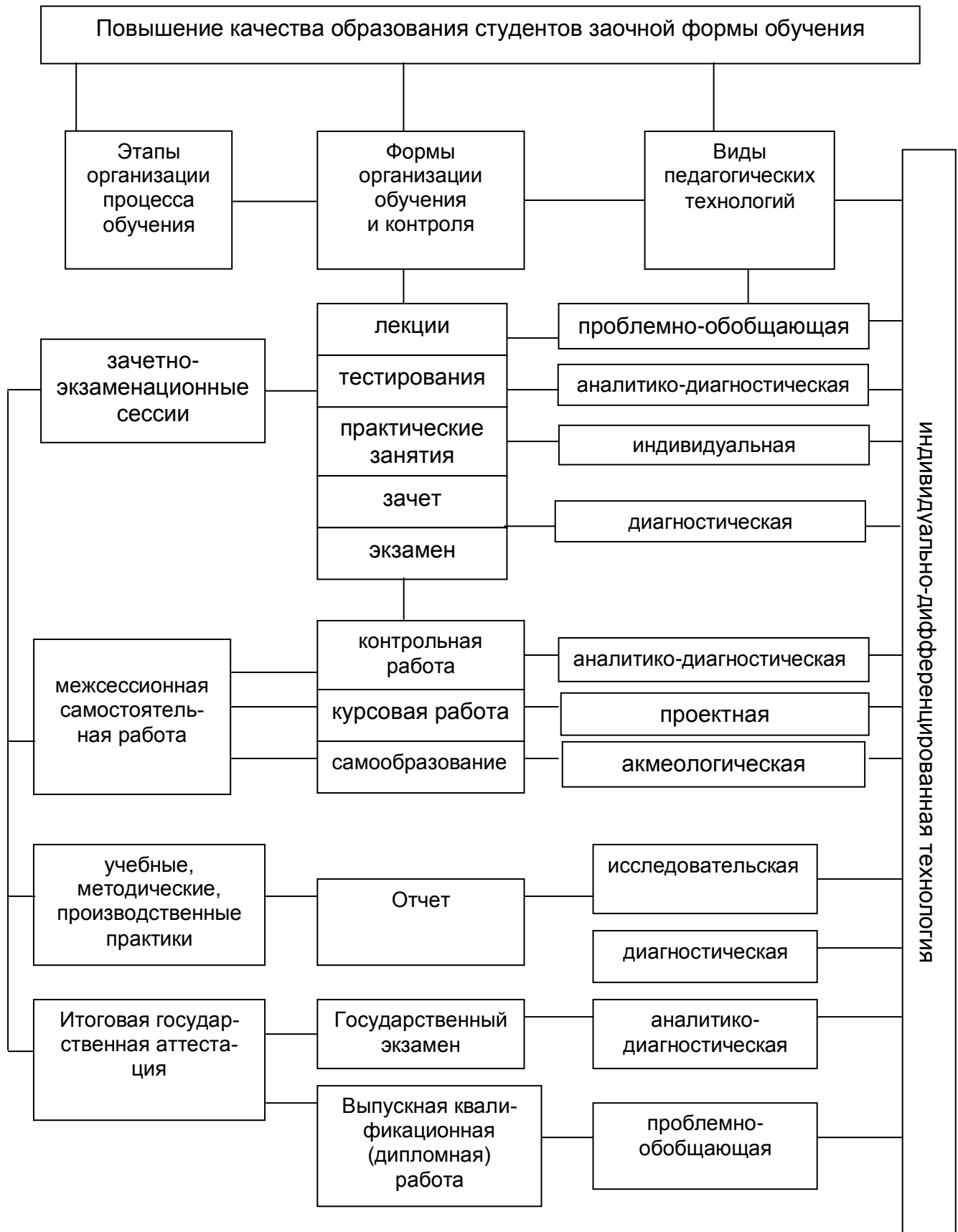


Рис. 1. Схема - модель дидактической системы повышения качества образования студентов заочной формы обучения

Создание дидактической системы с использованием комплекса педагогических технологий требует наличия у преподавателя университета проектно-технологической компетентности, умения проектировать целостный процесс обучения и реализовать структурно-логические связи между этапами, формами организации обучения и применяемыми педагогическими технологиями. Проектно-технологическая компетентность должна стать обязательным показателем профессионализма преподавателя современного университета.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика 1989.
2. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Учпедгиз, 1948.
3. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 99с.
4. Максимова В.Н. Акмеологический подход в педагогике: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196с.
5. Яцковская Е.Б. Моделирование системы организационно-педагогических условий заочного обучения студентов // XIV Царскосельские чтения. Профессиональное образование: социально-культурные аспекты: материалы междунар. науч. конф. 20–21 апр. 2010г. Том II. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – С.282–286

Проектирование комплексов технологий обучения с целью повышения мотивации учения школьников

В предлагаемой статье рассматриваются понятие и возможность проектирования комплексов современных образовательных технологий, а также влияние данных комплексов на мотивацию учения школьников, анализируется различная структура комплексов. В статье представлен экспериментальный материал по результатам диагностики мотивации и обученности при применении созданных комплексов образовательных технологий.

In this article it's examined the conception and the ability of creating of modern educational techniques and also their influence the students' motivation. The different structure of complex is analyzed. In the article the experimental material according to the results of the monitoring of motivation and the quality of education in using of these complex is introduced.

Ключевые слова: образовательная технология, комплекс образовательных технологий, мотивация учения, обученность

Key words: educational techniques, complex of educational techniques, students' motivation, the quality of education

Переход от традиционной парадигмы образования к гуманистической требует от школы развития индивидуальных особенностей каждого ребенка. Еще К.Д. Ушинский указывал на то, что «человек становится личностью в процессе жизни, в общении и в совместной деятельности с другими людьми». Иными словами, для каждого человека есть возможность стать или не стать гармонично развитой личностью. А это во многом зависит от учителя, от того, как он организует совместную деятельность своих учеников.

В теории учебной деятельности доказано, что усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит не путем передачи ему некоторой информации, а в процессе его собственной мотиви-

рованной и целенаправленной деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.). Это подтверждено В.А. Сухомлинским, который говорил, что все наши замыслы, поиски и построения превращаются в прах, в безжизненную мумию, если нет детского желания учиться. Из этого можно сделать вывод, что необходимым условием развития личности школьника является его высокая познавательная активность, но не всякая деятельность развивает способности ребенка, а только та, которая вызывает у него интерес.

Избранной нами темой исследования является проблема повышения мотивации учения школьников, их интереса к обучению с помощью вариативных образовательных технологий.

Методологическую основу исследования составляют следующие концепции:

1) концепция и стратегия модернизации общего среднего образования, основная цель которой – подготовка разносторонне развитой личности, ориентированной в современной системе ценностей, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и самосовершенствованию с использованием достижений современной педагогической науки;

2) концепция акмеологического подхода к обучению предполагает ориентацию на целостное развитие личности ученика, усиление его самостоятельности и субъектности на основе активизации внутренних механизмов развития, мотивации достижений и потребности в самореализации (А.А. Деркач, Н.Ф. Вишнякова, В.Н. Максимова, Е.В. Селезнева и др.);

3) психолого-педагогическая концепция формирования и развития познавательного интереса личности ученика в процессе обучения; интерес рассматривается как избирательная положительная

направленность на процесс познания, способствующая внутренней мотивации деятельности ученика, его самостоятельности и активности (А.К. Маркова, Г.И. Щукина и др.);

4) концепция развивающего обучения определяет необходимость обучения в зоне ближайшего и перспективного развития ученика, учитывает и использует уровни знаний и особенности ученика, направлена на развитие совокупности качеств личности в активной деятельности, на управление процессом развития (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.);

5) концепция технологического подхода к обучению утверждает, что усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит не путем передачи ученику некоторой суммы знаний, а в процессе управляемой педагогом активной деятельности, т. е. за умениями и навыками ученика всегда стоят действия с определенными характеристиками, используемые технологии обучения, включая информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, Н.Н. Гомулина, Г.К. Селевко и др.).

На основе перечисленных концепций, анализа имеющихся методических исследований решения проблем формирования мотивации учения могут быть сформулированы следующие концептуальные положения относительно формирования мотивации учения в процессе обучения на основе проектирования динамически меняющихся комплексов технологий обучения.

1. Основным мотивом учения является познавательный интерес, он занимает ведущую роль в мотивации учения ученика. Цель формирования познавательного интереса учащихся в процессе обучения должна планироваться в соответствии с концепцией гуманизации и гуманитаризации образования как одна из развивающих целей обучения, выражающая избирательную направлен-

ность личности учащегося на процесс познания. Цель формирования целостной личности ученика средствами учебного предмета, его гуманитарной культуры достигается путем понимания роли предмета в процессе развития человеческой цивилизации и культуры, научно-техническом прогрессе общества, в современной науке и производстве, саморазвитии заложенных в человеке сил и способностей;

2. Проектирование комплексов технологий обучения с целью повышения мотивации учения школьников предполагает дифференциацию задач по уровням (формам) проявления познавательного интереса, так как формирование и развитие любого качества личности ученика происходит как постепенный переход от низкого к среднему и затем высокому уровню выраженности этого качества.

Исходя из классификации интереса по особенностям форм его проявления, можно сформулировать следующие уровни познавательного интереса:

- на первом (низком) ученик проявляет случайный, ситуативный, неустойчивый интерес к конкретным объектам деятельности, ограниченный отдельными вспышками на эмоционально привлекательные ситуации обучения (занимательный или исторический материал, игровая форма его подачи) или по внешним мотивам (необходимость получения оценки, просьба родителей);

- на втором (среднем, стандартном) – относительно устойчивый, осознанный, избирательный интерес к содержанию деятельности, связанный с определенным кругом предметов или заданий (самообразование в отдельных областях, достижение успеха в учебной деятельности и др.); в групповой или коллективной деятельности, новые задания ученик выполняет формально, но одновременно появляются содержательные вопросы;

- на третьем (высоком) – достаточно устойчивый, длительный и интенсивный интерес к способам деятельности; внутренние мотивы (познавательные, мотивы самообразования) преобладают над внешними; ученик охотно занимается даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам и помехам (нестандартная ситуация); новые задания выполняет осмысленно (задает вопросы по существу проблемы), стремится к групповой и коллективной, а также самостоятельной деятельности, преодолевая трудности в удовлетворении новых интересов;

- на четвертом (очень высоком, творческом) – интерес к предмету (внутренние мотивы), интерес к процессу решения задач и изменению известных способов решения, поиск краткого, нестандартного и «красивого» решения, стремление к самостоятельности, составление новых и оригинальных задач по сравнению с исходной.

Формирование мотивации учения учащихся в процессе обучения предметам должно осуществляться на базе содержания изучаемого материала и ориентироваться на развитие индивидуально-личностного потенциала учащихся.

У школьника ведущая деятельность – учебная, поэтому надо говорить о мотивации учебной деятельности или мотивации учения. Активным в учении является тот, кто осознает потребность в знаниях, у кого сформированы мотивы учебной деятельности, развито умение ставить цели и стремление добиваться их. Все это составляет мотивацию учения.

Мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Сущность мотивации учения за-

ключена в содержании целей, потребностей и мотивов, в характере связей и отношений между ними. У одних учащихся цели учения состоят в том, чтобы получить в будущем престижную профессию, другие стремятся лучше познать окружающий мир, третьи не хотят учиться, но вынуждены это делать под давлением родителей и учителей. И здесь мы видим большое многообразие целей, у каждого человека они разные, поэтому характер мотивации у каждого имеет свои особенности.

Один из способов повышения мотивации учения – применение инновационных технологий обучения, с помощью которых учитель организует познавательную деятельность учащихся и имеет возможность управлять процессом развития мотивации учения.

В современных образовательных учреждениях широко используются акмеологические, информационно-коммуникационные (ИКТ), театральные технологии. Данное явление способствовало интенсивному развитию учебного программного обеспечения, которое позволяет успешно решать многие задачи современной образовательной системы: разнообразие форм представления учебного материала, доступность образования, использование новых технологий и методов, повышающих качество образования.

Показателем наличия и развития мотивации учения должна служить способность ученика к выполнению учебных задач, адекватных спроектированной цели формирования мотивации учения соответствующего уровня. Критерием оценки мотивации учения должно быть повышение уровней самоактивности, самореализации, самооценки каждого ученика. Диагностическими средствами, позволяющими установить с определенной степенью условности уровень сформированности мотивации учения учащихся, могут быть тести-

рование, анализ творческих работ, анкетирование, метод самооценки, беседа, специальные методики.

Для решения поставленных задач в нашем исследовании рассматриваются два направления: с одной стороны, развитие интереса через содержание учебного предмета, а с другой – путем определенной организации познавательной деятельности учащихся с помощью динамически меняющихся комплексов образовательных технологий.

С этой целью были избраны два предмета – физика и немецкий язык и разработана программа опытно-экспериментальной работы по изучаемой проблеме, которая включает в себя следующие этапы: констатирующий, формирующий, обобщающий.

На констатирующем этапе были поставлены следующие задачи:

- изучить состояние проблемы в теории и педагогической практике на основе анализа отечественных и зарубежных публикаций по исследуемой проблематике и определить критерии, показатели и методики изучения мотивации учения учащихся;

- провести констатирующий эксперимент при помощи избранных методик;

- определить основные способы повышения мотивации для моделирования следующего этапа.

Результатом констатирующего этапа можно считать следующее: проведен анализ отечественных и зарубежных публикаций по исследуемой проблематике (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, В.Н. Максимова, Е.С. Полат, В.Ф. Шаталов, Г.И. Щукина и т.д.). При проведении анализа публикаций была отобрана методика Т.Д. Дубовицкой «Учебная мотивация» для определения уровня мотивации учения (Вопр. психологии. 2006. № 1. С.

73–78), с помощью которой были получены следующие показатели уровней мотивации учения учащихся перед началом формирующего эксперимента (табл. 1). В эксперименте участвовало 125 учащихся (предмет физика) и 48 учащихся (предмет иностранный язык – немецкий).

Таблица 1

Динамика уровней учебной мотивации
(констатирующий эксперимент)

Предмет, класс	Уровни мотивации, %			
	высокий	средний	низкий	нулевой
Физика				
11 класс	5,22	8,36	6,28	3,14
10 класс	4,22	6,33	6,33	0
9 класс	15,29	24,45	11,20	3,5
8 класс	12,22	23,43	15,31	2,4
7 класс	17,40	13,31	11,26	1,3
Всего 199 чел.				
Немецкий язык				
10 класс	1,10	4,40	5,50	0
9 класс	3,12	7,28	14,60	1,4
8 класс (48 чел.)	1,8	6,46	6,46	0

Исходя из полученных данных следует отметить, что преобладает низкий уровень мотивации учения у школьников при изучении иностранного языка и средний уровень мотивации при изучении физики.

Проанализировав ситуацию, мы перешли ко второму этапу опытно-экспериментальной работы, на котором к использованию в учебном процессе с целью повышения мотивации учения школьников были предложены комплексы образовательных технологий, применявшиеся при изучении физики и иностранного языка (немецкого). Изучая потребности учащихся, учителей и образовательного

учреждения, а также проанализировав множество технологий и передового опыта их применения, был сделан вывод о том, что для повышения мотивации учения необходимо выбирать не одну, а несколько образовательных технологий, которые в комплексе будут создавать новую интегративную образовательную технологию. Внимание было остановлено на следующих технологиях: межпредметно-интегративной, дифференцированно-групповой, театрально-игровых, акмеологических, которые могут комбинироваться в различных вариантах.

Данные образовательные технологии были исследованы в отдельности и дали положительные результаты в различных учебных учреждениях, что отражено в публикациях (Г.М. Будунова, Ю.А. Вьюновой, В.Н. Максимовой, В.В. Медового, Т.Н. Поляковой). В основу выбора технологий был положен принцип взаимозаменяемости, дополняемости и компенсации их недостатков. С помощью педагогических технологий обучения важно обеспечить возможность каждому ученику быть успешным в своем развитии, иметь высокую мотивацию учения. Данные технологии были сгруппированы в несколько комплексов, которые должны способствовать успешному обучению каждого ученика:

комплекс № 1: ИКТ, игровая технология, акмеологические технологии (технология поуровневого усвоения знаний);

комплекс № 2: ИКТ, театральная технология, акмеологические технологии (технология поуровневого усвоения знаний, технология «параллельного педагогического действия»);

комплекс № 3: межпредметно-интегративные технологии, акмеологические технологии (технология саморазвития, технология поуровневого усвоения знаний), ИКТ.

Для сравнения эффективности выбранных комплексов технологий были выбраны следующие критерии: мотивация учения (методика Т.Д. Дубовицкой по изучению уровня учебной мотивации) и обученность учащихся (коэффициент качества усвоения знаний учащихся с помощью диагностических контрольных работ, методика В.Н. Максимовой).

В течение 2009–2010 учебного года был опробован первый комплекс образовательных технологий для предметов физика и иностранный язык (немецкий) на примере следующих тем (1 полугодие учебного года): физика – 7 класс «Путь. Скорость. Плотность»; 8 класс « Электрические явления»; 9 класс «Законы взаимодействия и движения тел»; 10 класс «Законы сохранения»; 11 класс «Магнитное поле»; иностранный язык (немецкий) – 8 класс «Как хорошо летом!»; 9 класс « Книги»; 10 класс «Родители и дети».

В основе первого комплекса использовались ИКТ, игровая, акмеологические образовательные технологии. В процессе обучения для изучения нового материала и моделирования эксперимента использовалась ИКТ, для закрепления материала – игровая технология, для контроля знаний учащихся – акмеологическая технология поуровневого усвоения знаний (диагностические контрольные работы). Для преподавания физики и иностранного языка использовались различные логические варианты сочетания технологий. При изучении учебного материала на уроках физики образовательные технологии использовались последовательно (ИКТ – игровая-акмеологическая), при изучении учебного материала по иностранному языку был применен параллельный способ применения технологий.

После изучения этих учебных тем с помощью первого комплекса образовательных технологий были проведены диагностические

контрольные работы и определен коэффициент усвоения материала. По предмету физика в 7 классе коэффициент обученности составил $K_{y7} = 0,75$; в 8 классе $K_{y8} = 0,79$; в 9 классе $K_{y9} = 0,76$; в 10 классе $K_{y10} = 0,805$; в 11 классе $K_{y11} = 0,79$. По предмету иностранный язык (немецкий) в 8 классе коэффициент обученности составил $K_{y8} = 0,74$; в 9 классе $K_{y9} = 0,74$; в 10 классе $K_{y11} = 0,82$.

Получив такого рода результаты, следует сделать вывод о том, что коэффициент обученности в 7–9 классах соответствует среднему уровню обученности учащихся, повышаясь в 10 классе. Эти данные позволяют сравнить обученность и мотивацию учащихся. При проведении повторного исследования мотивации учения после изучения указанных тем учебных курсов были получены следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Повторные исследования мотивации учения

Предмет, класс	Уровни мотивации, %			
	высокий	средний	низкий	нулевой
Физика				
11 класс	5,22	10,45	5,22	2,11
10 класс	6,30	7,40	6,30	0
9 класс	15,29	25,47	13,24	0
8 класс	13,24	27,50	13,24	1,2
7 класс	18,43	15,35	8,19	1,3
Всего 199 человек				
Немецкий язык				
10 класс	1,10	6,60	3,30	0
9 класс	3,12	9,36	12,48	1,4
8 класс	1,8	8,61	4,31	0

Проанализировав полученные результаты, следует отметить, что произошло изменение уровней мотивации в положительной динамике. Результаты представлены в виде диаграммы (рис.1).

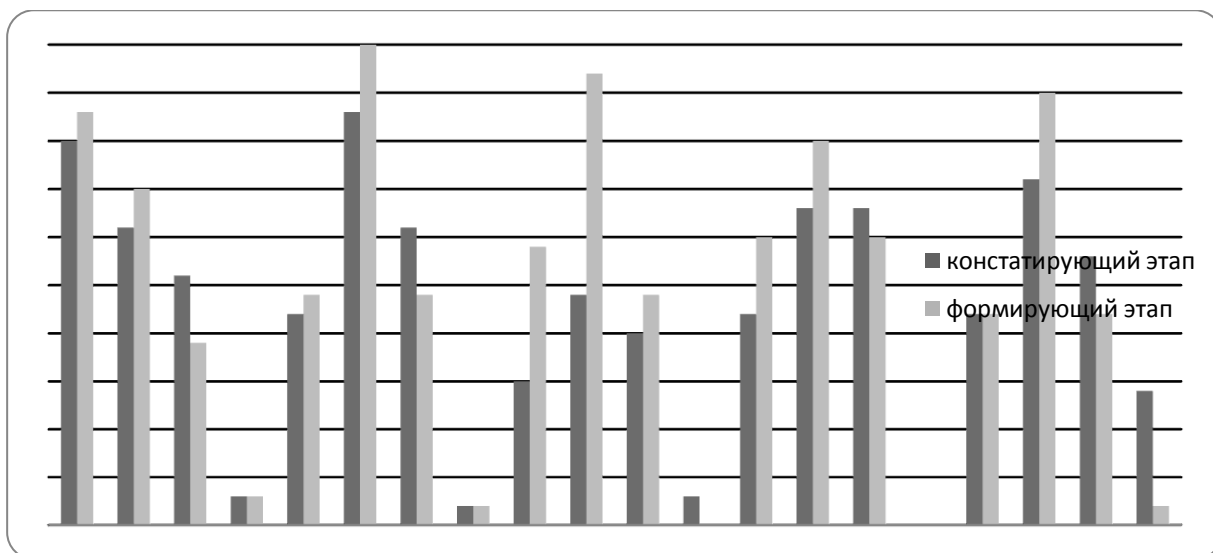


Рис.1 Сравнение динамики уровней мотивации учения учащихся

Уровень мотивации учения при сравнении констатирующего этапа (темно-серые столбцы) и формирующего (светлые столбцы) изменяется с применением первого комплекса технологий. Анализируя полученные данные на диаграмме можно отметить некоторые изменения в мотивации учения учащихся. Учащихся с низким уровнем мотивации стало меньше, но их число все еще достаточно велико. Количество учащихся со средним уровнем мотивации несколько увеличилось за счет тех учащихся, уровень мотивации которых вырос. Что касается учащихся с высоким уровнем мотивации, то количество их изменилось, но незначительно. Сравнивая результаты диагностических контрольных работ и уровень мотивации по классам отметим, что коэффициент обученности для 7–9 классов соответствует среднему уровню и уровень мотивации учения в 7–9 классах соответствует среднему уровню. В 10, 11 классах коэффициент обученности повышается при среднем уровне мотивации у большинства учащихся.

Анализируя процесс деятельности можно отметить взаимосвязь изменения мотивации учения и изменения коэффициента обученности учащихся при применении созданных комплексов об-

разовательных технологий обучения. Представлены начальные результаты, полученные при проведении констатирующего и первой части формирующего этапов эксперимента, однако некоторые выводы уже можно сделать: 1) при применении комплексов образовательных технологий мотивация учения школьников изменилась в положительной динамике, следовательно, вырос интерес к познавательной деятельности; 2) коэффициент обученности для 7–9 классов соответствует среднему уровню и уровень мотивации учения в 7–9 классах соответствует среднему уровню. В 10, 11 классах коэффициент обученности повышается при сохранении у большинства учащихся среднего уровня мотивации; 3) у ряда учащихся произошло снижение мотивации, что мы связываем с усилением технологического подхода к обучению, к которому не все учащиеся оказались одинаково подготовленными. Этот вопрос требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1956.
2. Будумов Г.М. Компьютерные технологии в образовательной среде: «за» и «против». – М.:АРКТИ, 2006.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1985.
4. Максимова В.Н. Введение в акмеологию школьного образования. – СПб.: ЛОИРО, 2002.
5. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994.
8. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. – М., 1971.

**Разработка шкалы оценивания умений общения
в профессионально ориентированном обучении
студентов направления «Менеджмент»**

Статья посвящена проблеме совершенствования инструментов контроля и оценивания умений общения на материале обучения английскому языку студентов направления «Менеджмент». В работе рассматриваются подходы к разработке шкал оценивания, обуславливается необходимость создания специфической шкалы для контроля профессионально-ориентированного общения

The article deals with the problem of rating scale development for speaking skills assessment of management students. Firstly, it focuses on different approaches to rating scale development, then, it talks about specific rating criteria needed for management student assessment

Ключевые слова: контроль, оценивание, профессионально ориентированное общение, шкалы оценивания, критерии, язык для специальных целей, менеджмент

Key words: testing, assessing, speaking, communication, rating scales, criteria, English for specific purposes, management students

В соответствии с требованиями ведущих современных мировых программ по бизнес-образованию умения эффективного общения представляют собой ключевые умения, которыми должен обладать современный преуспевающий руководитель наряду с навыками сотрудничества и кооперации, пониманием стратегии компании, знаниями в области корпоративной культуры и т.д. [2, с. 4]. Многочисленные исследования отечественных методистов также доказывают необходимость обучения профессиональному общению студентов неязыкового вуза, в том числе и управленческих специальностей (А.А. Дашковская, М.К. Травова и др). Формирование навыков и развитие умений профессионального общения возможно

при условии организации эффективной системы контроля, задачи которого: 1) определить степень соответствия между целями и результатом обучения, 2) обеспечить получение информации об освоении учебного материала и 3) управлять на основе этой информации всех ходом учебного процесса. При этом само сравнение результатов с целями, которые предполагалось достигнуть на определенном этапе обучения, есть оценивание, а вывод о степени соответствия результатов целям – оценка. Оба эти понятия выступают в качестве компонентов контроля. Повышению эффективности контроля в целом и оценивания, в частности, способствуют рейтинговые шкалы оценивания, которые, как известно, выступают в качестве измерительного инструмента устно-речевого контроля. В данной статье остановимся на проблеме разработки рейтинговой шкалы для контроля профессионально ориентированного общения студентов направления «Менеджмент». Для этого предстоит ответить на три вопроса: 1) какие рейтинговые шкалы используются в современной практике тестирования для оценивания навыков и умений общения? 2) чем обусловлена необходимость создания специфической шкалы для контроля профессионально ориентированного общения (на примере студентов направления «Менеджмент») и в чем состоит ее отличие? 3) какие исследования ведутся в этом направлении?

Перейдем к рассмотрению первого вопроса. Несмотря на все многообразие классификаций (см. рис.1), выделяются два основных подхода к разработке рейтинговых шкал: они могут основываться на теоретически разработанной модели, так называемого идеального речевого поведения коммуниканта, а могут строиться на данных эмпирических наблюдений, когда исследователями берется за основу реальная речевая деятельность коммуниканта в акте общения.

Среди преимуществ первого подхода следует назвать в первую очередь возможность обобщения результатов. Такие рейтинговые шкалы не ориентированы только на определенный формат или тип заданий и могут быть использованы при оценивании в тестовых заданиях как специального, так и неспециального языка. Однако в этом же заключается и их слабая сторона, поскольку, согласно Г. Фалчеру и др., они не учитывают коммуникативный контекст и сложность языковых и речевых структур, употребляемых коммуникантами в речи [7, с. 4]. Второй подход позволяет решить все эти вопросы, однако его обратной стороной является невозможность использовать рейтинговые шкалы для оценивания устно-речевых умений в каких-либо других контекстах кроме тех, для которых они были разработаны. Все это позволяет сделать вывод о том, что каждый из подходов имеет свои сильные и слабые стороны, и выбор шкалы оценивания или ее разработка могут быть обусловлены специфичностью задания. (Известно, что любое задание, моделируемое с меньшим или большим приближением к ситуации реального общения, может быть помещено на так называемый континуум специфичности. В левом его конце располагаются тестовые задания, контролирующие умения общего языка, а в правом – предназначенные для контроля языковых навыков и речевых умений в узкоспециализированной области). В соответствии с этим в современной теории и практике устно-речевого тестирования исследования ведутся в обоих направлениях.

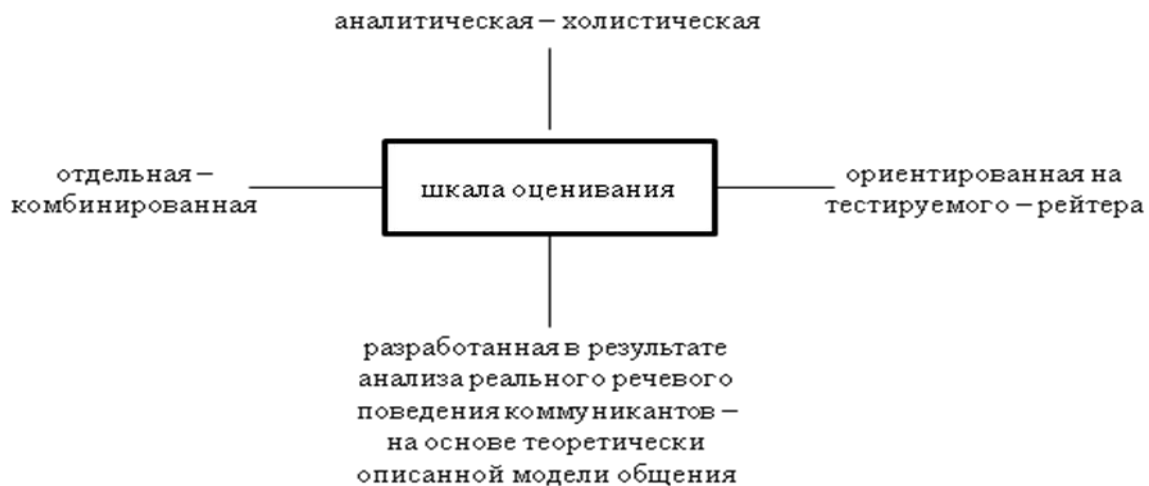


Рис. 1. Классификация шкал оценивания

Первый подход используется Кембриджским синдикатом при оценивании устно-речевых умений в тестах по деловому английскому языку: ситуация общения моделируется с некоторым приближением к реальному общению, однако сравнение с рейтинговыми шкалами других тестовых заданий данной тестирующей организации показывает, что шкала оценивания остается без изменений. Основывается она на представлении о содержании устно-речевого умения Сэвилл и Харгривз [10, с. 8] и позволяет оценивать речевую деятельность в режиме реального времени, т. е. непосредственно в ходе выполнения задания коммуникантом. В качестве критериев оценивания выступают лексика и грамматика, произношение, владение дискурсом и умения взаимодействия. Необходимо пояснить, что в рейтинговой шкале всегда находят отражение цели контроля, следовательно, его объектами в экзаменах по деловому английскому языку Кембриджского синдиката выступают грамматическая, стратегическая, дискурсивная, функциональная и социолингвистическая компетенции [10].

В противоположность данному мнению ряд исследователей считают, что компонентное содержание рейтинговой шкалы должно

меняться: в нее должны быть включены такие показатели, которые будут учитывать специфическую направленность задания, будут более восприимчивы к его коммуникативному контексту. Один из вариантов того, как это осуществить, предложил Д. Даглас: разработать так называемую «профессиональную» шкалу [5]. В своих исследованиях Д. Даглас [4, 5] неоднократно подчеркивал невозможность оценивания языковых навыков и речевых умений кандидата в отрыве от выполняемой им профессиональной деятельности, следовательно, и оценивание, по его мнению, не может проводиться только на основе лингвистически ориентированных критериев. Выход из данного положения Д. Даглас видит в привлечении специалистов-предметников для разработки «профессиональной» шкалы, которая должна выстраиваться на анализе не учебных, а реальных ситуаций профессионального общения. Одновременно Джейкоби и Макнамара отмечают, что речь идет не о простом перенесении критериев из одной шкалы в другую, а подведении их под определенную теоретическую базу и согласовании с такими психометрическими характеристиками теста как надежность и валидность, возможность придания заданию более обобщенного характера [5].

Идею Макнамара и Дагласа продолжил Фалчер [7] и разработал рейтинговую шкалу для оценивания умений общения агентов турфирм и клиентов в ходе их прямого взаимодействия (performance decision tree). В основе данной шкалы лежит дискурс-анализ реального речевого поведения представленных выше коммуникантов (носителей языка) и результаты анализа представлений клиентов об идеальном речевом поведении агента туристической фирмы, полученных в ходе анкетирования. Дискурс-анализ показал, что обязательными элементами речевого контакта представителя фирмы и

клиента являются такие речевые функции, как приветствие, объяснение цели сделки (покупки) и т. д., а результаты анкетирования клиентов говорят о том, что в туристском агенте больше всего они ценят умение установить раппорт (отношение взаимопонимания). Все это нашло отражение в шкале бинарных оппозиций Г. Фалчера (см. рис.2).

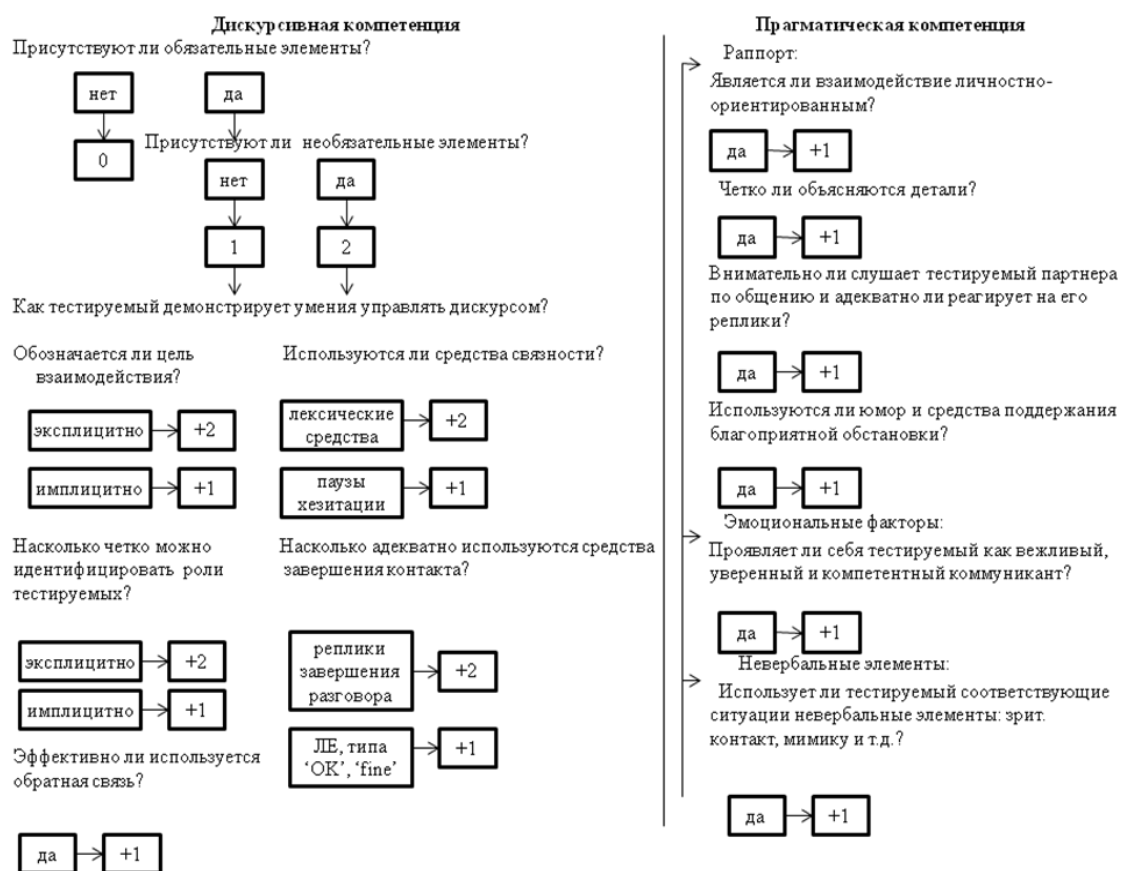


Рис. 2. Бинарная шкала Г. Фалчера [6]

Описанные выше примеры демонстрируют две крайние точки зрения, и каждая из них имеет свои преимущества, однако выбор методики оценивания должен определяться целями и условиями тестирования. В ситуациях, когда, например, необходимо отобрать кандидатов для выполнения конкретной профессиональной дея-

тельности, более уместным видится использование более специфических шкал, таких как «профессиональная». В образовательном же контексте, воссоздавая основные компоненты, ситуации профессионально-ориентированного общения все же остаются учебными, следовательно, характеризуются меньшей ситуативной аутентичностью и специфичностью, и использование менее специфичных шкал видится более оправданным.

Остановимся на вопросе критериев/показателей оценивания. Феномен многокомпонентности коммуникативной компетенции создает трудности для тестологов, которые вынуждены строго ограничивать объекты тестирования и концентрировать свое внимание лишь на некоторых из них. При этом вопрос о количестве критериев остается дискуссионным. Существует мнение [11], что рецензенты в состоянии оценить не более 3–4 критериев сразу, поэтому из имеющейся шкалы необходимо выбирать те, которые более соответствуют цели контроля.

Наряду с компетентностной моделью существует классификация критериев оценивания по таким показателям, как количественные / качественные критерии и основные/дополнительные. Так, к основным относятся такие показатели, как доказательность речи, разнообразие речевых моделей и правильность высказывания, к дополнительным – объем высказывания и темп речи. Качественные критерии включают в себя адекватность высказанной теме, логичность построения высказывания, разнообразие моделей, в то время как количественных критериев можно выделить намного больше: количество предложений, количество предложений, содержащих аргументацию, количество моделей, время говорения, количество пауз, количество фонетических ошибок, количество лексических ошибок, количество грамматических ошибок.

Так, объем высказывания и темп речи, будучи объективно измеримыми, относятся к дополнительным показателям по той причине, что доказательность речи, а также умение обучающихся при помощи ограниченных языковых средств связно и логически высказываться по предложенной теме, имеют более весомое значение при решении коммуникативной задачи [1, с. 69]. Существует мнение (В.С. Цетлин, И.И. Антонова), что при оценивании продуктивной речи темп самостоятельного высказывания не имеет решающего значения, поскольку темп речи на иностранном языке зависит от темпа речи на родном языке, от индивидуальных особенностей обучающихся [1, с. 69]. Именно этим можно объяснить отнесение данного критерия к дополнительным показателям. Однако критерий «темп речи» может пониматься шире и включать в себя не только скорость речевого потока или скорость реакции на реплики собеседника, но и, по Копонен, отсутствие излишней паузации, в том числе и пауз хезитаций, длину высказываний и связность (*connectedness*) [9, с. 88]. По Фалчеру, понятию «темп речи» не противоречат паузы, вызванные необходимостью более точной передачи содержания (но не выбора языковых средств!) или передачи более полных и подробных сообщений; также если пауза вызвана обдумыванием предложений, возникших в ходе обсуждения или необходимостью уточнения и исправления во избежание возможного непонимания; а также пауза, для формулирования более быстрого и уверенного ответа – все они, наоборот, являются маркерами темпа речи [8, с. 134]. А. Хасселгрин в своем исследовании идет далее и утверждает, что данный критерий не ограничивается только темпоральными характеристиками, описанными выше, но включает в себя и лингвистический аспект: использование, приближенное к речи носителей языка, клише; дискурсивные маркеры (*right, well, anyway*), ко-

торые помогают коммуниканту организовывать дискурс; сигналы взаимодействия (well, I mean, you know), которые «сглаживают» взаимодействие; иные дискурсивные средства (as you know, I think, at any rate) [8, с. 133].

Как уже отмечалось выше, цели контроля находят свое отражение в рейтинговых шкалах, и их изменение может приводить к варьированию или изменению компонентов шкалы оценивания. Например, в профессионально ориентированном обучении важную роль играет предметная компетенция, вопрос контроля которой в методической науке остается неоднозначным. С одной стороны, языковое тестирование не должно превратиться в тестирование по предмету или специальности, но с другой стороны, контроль языка для специальных целей обладает своими особенностями и строится на соотношении трех характеристик: специфичности, аутентичности и фоновых знаний или знаний специальности. Последняя характеристика имеет решающее значение, поскольку если при контроле языка для общих целей минимизируется возможность влияния на результат испытуемого фоновых или специальных знаний, то в рамках тестового контроля языка для специальных целей фоновые или специальные знания являются неотъемлемой его частью и могут составлять его конструкт. Объектом контроля в рамках предметной компетенции выступает умение высказываться продуктивно в ситуации профессионального общения как по содержанию, так и по форме [3]. Продуктивное по содержанию высказывание предполагает активное и творческое оперирование информацией, в том числе на основе имеющихся знаний по специальности. В содержание предметной компетенции могут входить и знания в области профессиональных интерперсональных конвенций, принципов и правил поведения. Продуктивное по форме использование

профессиональной терминологии и стереотипные речевые формулы используются для выражения того или иного коммуникативного намерения в ходе управленческой деятельности. Следовательно, вопрос в том, как оценивать предметную компетенцию, т. е. какие показатели могут быть введены в рейтинговую шкалу.

Кембриджский синдикат, как уже отмечалось выше, в качестве объектов контроля рассматривает навыки и умения в лингвистической, стратегической, дискурсивной, функциональной и социолингвистической компетенциях. Однако моделируемая в задании ситуация общения учитывает профессиональный контекст, и решение речевой задачи возможно, только если коммуникант владеет предметной компетенцией. Анализ речевых ответов студентов при выполнении ими последнего задания устно-речевого теста экзамена ВЕС, показывает, что в ходе речевого взаимодействия они обсуждают 3–4 альтернативы (варианта решения поставленной задачи), что свидетельствует о сформированности предметной компетенции. Следовательно, если данная компетенция выступает в качестве объекта контроля, то такой критерий оценивания, как например «полнота выполнения задания», может свидетельствовать о ее сформированности. Однако в основе предметной компетенции лежит и владение терминосистемой, в соответствии с этим представляется целесообразным включение в шкалу оценивания такого показателя, как «насыщенность». Анализ речевых ответов коммуникантов, вступавших во взаимодействие в ходе выполнения тестового задания по формату экзамена ВЕС (3-е задание), показывает, что коэффициент насыщенности речи лексикой делового иностранного языка составляет примерно 8–9 %. Однако проблема заключается в том, что коэффициент лексической насыщенности трудно подсчи-

тать при оценивании в режиме реального времени, для этого процедуру оценивания необходимо проводить в записи.

Коммуникативный контекст задания изменится, если поменяется сама ситуация. Например, все в том же задании экзамена ВЕС моделируется такая ситуация общения, когда сохраняется полуофициальная его тональность и равные статусно-ролевые отношения. Известно, что отношения коммуникантов, вступающих во взаимодействие в сфере управления (равно как и в образовании, и сфере обслуживания), часто носят неравный статусно-ролевой характер, что свидетельствует о необходимости моделирования в контрольных заданиях ситуаций вертикального общения (с большей дистанцией власти). При этом необходимо учитывать, что дискурс участников общения в ситуации с большей дистанцией власти меняется. Вызвано это необходимостью соблюдения конвенциональных ограничений, правил вежливости и бизнес-этики. Вследствие этого видится логичным, на наш взгляд, при контроле вертикального общения включить в шкалу оценивания такой параметр, как «адекватность», который имеет меньшее значение при контроле в ситуации равных статусно-ролевых отношений.

Некоторую трудность представляет вопрос о том, как оценивать разные отрывки речи. Дискурс коммуниканта с более высоким социальным положением (согласно его роли) и полномочиями будет отличаться от дискурса коммуниканта с меньшими полномочиями. Именно поэтому шкала оценивания Г. Фалчера, по его собственному замечанию, несет в себе ряд ограничений [7]. Ее левая часть может быть использована для оценивания умений общения как клиента, так и поставщика услуг, в то время как правая предназначена исключительно для контроля речевого поведения турагента. В данной ситуации многое определяется целями тестирования. Если цель

проконтролировать умения общения в одной определенной роли (например турагента), то такая шкала вполне подходит. Однако если необходимо проверить умения коммуниканта выступать в обеих ролях, то здесь необходимо либо дважды выполнять сходный тип задания, но меняться ролями (чтобы получить приблизительно одинаковые отрывки речи), либо разрабатывать дополнительную шкалу оценивания.

Последний вопрос – оценивание серии (батареи) тестовых заданий, например, моделирующих ситуации с большей и меньшей социальной дистанцией и дистанцией власти. Как уже отмечалось выше, их дискурс будет отличаться, однако как должно это отражаться на рейтинговых шкалах? Одним из вариантов решения может быть разработка так называемой комбинированной шкалы (включающей критерии как общие для целой серии заданий, так и отдельные для специфического типа) (*multiple trait*). Пример использования таких шкал описывается в исследовании Челхоуб-Девилла [6], который предлагает использовать для оценивания ответов коммуникантов общие критерии (к числу которых исследователь относит грамматику и произношение) и специфические (ориентированные на определенный вид заданий). Так например, в заданиях нарративного типа, описанных исследователем, оцениваются творческий характер и адекватность информации, в заданиях типа интервью – использование (без помощи экзаменатора-собеседника) в высказывании деталей и его длина. По мнению Фалчера и Рейтер [6], использование таких шкал обосновано при контроле умений устной речи для специальных целей или когда тестовое задание априори разработано, чтобы получить подтверждение уровню обученности на материале специфически и тщательно разработанного конструкта.

Таким образом, можно заключить, что в настоящее время в методической науке существует несколько подходов к разработке методики оценивания устно-речевых умений в профессионально-ориентированном обучении. Многие вопросы не имеют универсального решения и должны определяться конкретными условиями и целями тестирования. При этом необходимо помнить, что создание шкалы оценивания – процесс довольно трудоемкий, требующий тщательного анализа отрывков речи тестируемых и четкого разграничения уровней обученности.

Список литературы

1. Митина М.В. Организация тестового контроля навыков и умений иноязычного устно-речевого общения (Начальный этап, языковой вуз, французский язык): дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2005. – 285 с.
2. Соловьев Б.А., Гаврилина О.П. Программа МБА: профессиональная подготовка топ-менеджеров и специалистов российских компаний (результаты исследования). // Маркетинг в России и за рубежом. – 2003. – №4 (36). – С. 3–10.
3. Шишмолина Е.П. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей гуманитарного профиля (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 226 с.
4. Douglas D. Assessing Languages for Specific Purposes. – Cambridge, 2000. – P. 183–188.
5. Douglas D. Language for Specific Purposes Assessment Criteria: Where Do They Come From? // Language Testing. – 2001. – Vol. 18 (2). – P. 171–185.
6. Fulcher G., Reiter, R.M. Task Difficulty in Speaking Tests // Language Testing. – 2003. – Vol.20 (3). – P. 321–344.
7. Fulcher G., Davidson F., Kemp J. Effective Rating Scale Development for Speaking Tests: Performance Decision Trees. // Language Testing. 2010. P.1-25 // <http://proxy.lib.pu.ru:3028/content/early/2010/03/10/0265532209359514.full.pdf+html>
8. Hasselgreen, A. Testing the Spoken English of Young Norwegians. A study of test validity and the role of 'smallwords' in contributing to pupils' fluency. / Studies in Language Testing. – Vol. 20. Cambridge, 2004.
9. Luoma, S. Assessing Speaking. CUP. 2004.
10. O'Sullivan, B. Issues in Testing Business English. The revision of the Cambridge Business English Certificates / Studies in Language Testing. – Vol. 17. – Cambridge, 2006.
11. Underhill N. Testing Spoken Language. A Handbook of Oral Testing Techniques. CUP.1987.

Психолого-педагогические основы логопедической ритмики

В статье раскрывается последовательное развитие ритмических процессов движений и речи в онтогенезе. Автор обосновывается необходимость ритмизации моторной и речевой деятельности детей с нарушениями речи и предлагается инновационная логопедическая технология развития ритма движений и речи у детей с заиканием.

In the article the progressive development of the rhythmical motor and speech processes in ontogenesis is revealed. Author substantiates the necessity of motor and speech activity rhythmization of children with speech and language disorders and suggests the innovative logopaedic technology of motor and speech rhythm development at children who stutter.

Ключевые слова: чувство ритма, время, пространство, моторика, речь, онтогенез, нарушения речи, заикание, логопедическая ритмика.

Key words: sense of rhythm, time, space, motor function, speech, ontogenesis, speech and language disorders, stuttering, logopaedic rhythmic.

Одной из фундаментальных характеристик материи является ритм, представляющий собой основу самого существования сложных биологических объектов в их временно-пространственном континууме. Человек – часть Вселенной, а значит, корни явления ритма уходят в биологическую и социальную сущность индивидуума. Упорядоченность Космоса, его живой и неживой природы, биологического строения и процессов человеческого организма возможна только при организации мироздания по законам ритма во всех его

проявлениях. Это не только восход и заход солнца, приливы и отливы, сердцебиение и дыхание, но и слово, а также текст как формы существования мышления и общения.

Прослеживая цепочку «речь и текст как частное явление вербального мышления – вербальное мышление как частное явление сознания – сознание как частное явление деятельности мозга», следует подчеркнуть, что все входящие в нее компоненты объединяются единством временно-пространственной организации, т. е. ритмом.

Влияние определенного ритма музыки на состояние организма индивидуума было замечено человечеством давно. Так, призывы к войне среди племен звучали посредством тревожной дробы барабана, создавая тем самым определенный психологический настрой. Мы подчас не замечаем, как «внешний» ритм музыки и других звуковых стимулов, т.е. ритмическое пространство окружающей среды, влияет на наше сознание и отражается в нашем поведении. Например, быстрая музыка в автомобиле способствует неосознанному ускорению движений водителя и принятию им нестандартных решений; человек, обычно не склонный к лихачеству, начинает обгонять другие транспортные средства, создавая тем самым аварийную ситуацию на дороге. В спортивной психологии и психофизиологии доказано, что, если рабочий темп движений синхронизирован с музыкальным, то улучшается качество выполнения физических упражнений [33, 36, 38 и др.]

В конце XIX – начале XX вв. возникли педагогические методики, в которых благодаря ритмичной музыке гармонизировалась и развивалась пластичность движений. Ярким примером тому метод ритмической гимнастики, разработанный Е.Ж. Далькрозом [12]. Именно он пришел к выводу о том, что ритм является самостоя-

тельной сущностью биологических систем и оказывает значительное влияние на многие функции организма. С помощью воздействия внешнего ритма воспитывается внутренний ритм, способствующий формированию физической и духовной красоты человека.

В специальной литературе ритмическая способность человека обозначается как универсальная способность, лежащая в основе неразрывности восприятия окружающей действительности [7, 19 и др.]. Ритм является формой и способом существования мира как биологических объектов, так и человека, и его языка. В структуре ритма и способе его развития проявляются специфические черты каждого этноса. Представитель определенной языковой культуры уже в самом раннем возрасте приобретает навыки ритмического построения высказывания и способность распознавать ритм родного языка [35].

Ритмизация есть признак просодической организации речи и прослеживается на всех ее уровнях. Она имеет как индивидуальные, так и иные особенности, и это отражается на тембральной окраске голоса человека, ритме его речи. Известно, что у каждой нации не только свой язык, но и определенная просодическая сторона речи. Исследования психолингвистов последних лет свидетельствуют о том, национальный язык отражает национальное мышление и национальное сознание [25, 34 и др.].

В чувстве ритма проявляются две его основные стороны: когнитивная, предполагающая способность к восприятию, повторению, чередованию и аффективная, определяющая гамму чувств и переживаний человека от восприятия и воспроизведения ритмических построений. В основе формирования обеих сторон, как когнитивной, так и аффективной, лежит двигательная природа чувства ритма.

Важнейшими факторами, влияющими на развитие чувства ритма у человека, являются закономерности развития структур центральной нервной системы. Основы для формирования чувства ритма закладываются на самых ранних этапах онтогенеза, когда происходит созревание мозга и формирование сложных функциональных связей между его структурами, обеспечивающими его адекватную интегративную деятельность [29, 30]. При восприятии ребенком времени и пространства моторная сфера является той основой, при помощи которой ребенок устанавливает отношения с окружающим миром [15, 16]. Наряду с развитием скорости осуществления двигательных реакций у ребенка сначала развиваются тактильные ощущения окружающей действительности, и он ощупывает пространство губами и руками, затем он оценивает пространство количеством сделанных шагов. Лишь позднее формируется зрительная оценка расстояния – значит, время и пространство начинают абстрагироваться и превращаться в представление.

Состояние двигательных функций оказывает непосредственное влияние на формирование речи. У ребенка сначала развивается устная речь, которая невозможна без четкой координированной и сложной программы сокращения мышц артикуляторного аппарата. Речедвигательный анализатор начинает функционировать одновременно с началом становления общих моторных функций [3, 6, 14 и др.]. Наряду с моторной ритмизацией ребенок начинает усваивать просодику родного языка через ритмы родной речи. Известно, что пение в одном ритме, например марш, стимулирует двигательную активность ребенка, колыбельная, наоборот, успокаивает.

Ритм представляет собой архаическую фазу языка, что и объясняет его раннее появление в онтогенезе. Согласно исследованиям Y. Konopczynski [35] начиная с рождения, ребенок погружен в

ритмическую структуру родной речи, как на уровне восприятия, так и на моторном уровне, и уже при первых попытках вербальной коммуникации он будет воспроизводить наиболее типичные характеристики ритма национального языка. Установлено также, что просодические характеристики материнской речи отражаются на ритме плача младенцев разных национальностей в возрасте 2–5 дней жизни, что свидетельствует о восприятии формирующимся мозгом плода мелодического компонента языка, на котором говорит мать [13].

К шести месяцам созревают структуры головного мозга, которые начинают отчетливо ритмизировать моторику младенца: ребенок ритмично взмахивает руками, ритмично «прыгает», стучит игрушкой, при этом часто выкрикивает серии звуков в ритме движений. Важно отметить их взаимовлияние: ритм движений ускоряет ритм произнесения гласноподобных звуков, а позже фонем и наоборот. К 12 месяцам в норме появляется слово, свидетельствующее о начале формирования ритмической структуры речевой функции.

К пяти годам у ребенка формируется пластичность общих движений, их ритмика и координация, хорошо развивается способность к выразительным действиям.

Согласно исследованиям созревание способности к оценке чувства ритма происходит в 5–7-летнем возрасте [10]. Это связано с тем, что для выполнения заданий на воспроизведение ритма необходимо, с одной стороны, достаточно высокий уровень развития слуховых дифференциаций, а с другой стороны – моторное программирование воспринятых на слух ритмических структур, сформированность слухомоторных, слухозрительных и зрительно-моторных координаций. Для речи этого периода психомоторного развития характерно рифмирование, словотворчество.

К.И. Чуковский [31] отмечает, что в детском словотворчестве преобладают ритмы хорея. По его выражению, с первых дней жизни ребенок «живет в окружении хорея». По мере того, как дети подрастают, они прыгают и пляшут в ритме хорея. Это время интенсивного развития когнитивных процессов, время «почемучек» и сензитивного периода формирования речевой функции. Депривация чувственных восприятий и возможности двигаться в этот период развития ребенка замедляет формирование высших психических функций оценки времени и пространства.

Словесная и музыкальная формы речи усваиваются ребенком до понимания их смыслового значения. Поэтому такие виды речи, как стихотворения, перечисление дней недели и месяцев быстро запоминаются ребенком путем ритмического повторения. С особым удовольствием дети усваивают ритмические движения звуковых построений порядковой речи (*первый, второй ...*) при растягивании слогов в певучем или музыкальном ритме, т. е. у них рано появляется ритмическая способность, причем положительная эмоция только закрепляет действие [22]. Чувство ритма способствует гармонизации психофизического развития детей в целом.

Важнейшее значение для развития ритмической способности имеет сохранность анализаторов (зрительного, слухового, двигательного), обуславливающих становление временно-пространственного различения у ребенка. Становление чувства ритма теснейшим образом связано с развитием моторики и речи у ребенка, его эмоциональной сферы и зрительно-моторной координации. Именно ритм является организующим принципом речемыслительной деятельности ребенка.

Логопедическая практика подтверждает, что развитие чувства ритма у детей с нарушениями речи является мощным корректиру-

щим воздействием, т. е. формирование чувства ритма оказывает коррекционно-развивающее влияние на различные виды деятельности и эмоциональное состояние ребенка.

Исследования ритмических функций у детей и взрослых, имеющих нарушения речи, свидетельствуют о том, что у всех них нарушена ритмическая способность, что отражается в моторике и речи [1, 5, 9, 21, 23, 26, 27 и др.].

В течение XX–XXI вв. неоднократно предпринимались попытки создания различных программ по развитию ритма движений и речи при коррекции нарушений речевого развития и речевой патологии лиц разного возраста (в нашей стране они были названы логопедической ритмикой), а также специального метода, который бы соединил в себе специальную работу над речью и движениями, ритмизированной музыкой. В настоящее время эти авторские методики с успехом используются в комплексной системе коррекционной работы с детьми, подростками и взрослыми, имеющими различные нарушения речи [8, 11, 20, 24, 32].

Одно из важнейших воздействий логопедической ритмики – развитие координации между дыханием и голосом, звуком, словом и фразой. Ритм дает возможность человеку непроизвольно реализовать правильное согласование общих и речевых движений.

Сочетание музыки, ритма, движений и специальных речевых упражнений в процессе логопедической ритмики активно воздействует на центральную нервную систему, положительно влияя на состояние высших психических функций. Использование в процессе логоритмических занятий пения, речевых упражнений, подвижных и сюжетно-ролевых игр способствует развитию речевого дыхания, подвижности и активности речевой моторики, координации деятельности всех отделов периферического речевого аппарата.

Как известно, логопедическая ритмика занимает особое место в системе комплексного метода преодоления заикания у детей дошкольного возраста. Заикание является классическим примером рассогласования ритма речи – речевой дизритмии, которая определяется как расстройство темпа, ритма и плавности экспрессивной речи [5].

Известно, что эволюционное заикание, или заикание развития, возникает впервые обычно в возрасте от двух до шести лет, когда у ребенка интенсивно формируется или уже сформировалась фразовая речь. При этом речевом нарушении регистрируются многочисленные показатели неплавности речевого высказывания, такие как паузы, дыхательные итерации (повторные вдохи несудорожного характера), повторы звуков, частей слова, целого слова, пересмотры, которые встречаются значительно чаще, чем в норме. К многочисленным видам неплавности речи при заикании присоединяются специфические судорожные сокращения речевых мышц. Наряду с возникновением речевых судорог начинают нарушаться все просодические компоненты речи: темп, ритм, общая мелодика высказывания. Расстройство ритмических процессов выражается не только в вышеописанных явлениях, но в нарушениях речевого дыхания, что особенно ярко проявляется при реализации сложной речевой задачи в лексическом или грамматическом плане.

Для детей с заиканием важным является развитие способности гармонично и ритмично двигаться, так как темп и ритм движений во многом определяет характер речи по ее темпо-ритмическим показателям. Их речь на фоне развития ритмических движений становится значительно более плавной. Наблюдения показывают, что наряду с положительным влиянием ритмичной музыки на настроение детей у них снимается эмоциональная напряженность, облегчается контакт

с педагогом и другими детьми, что в конечном итоге способствует развитию социальной адаптации такого ребенка.

В разработанной в последнее время логопедической технологии «Логоритмика. Развитие ритма движений и речи у детей с заиканием» [28] представлены методические приемы развития ритма движений и речи в совместной деятельности музыкального руководителя и логопеда.

Цель данной методики – согласование задач и методическая систематизация традиционных и авторских упражнений по развитию ритма общих движений, артикуляции и всех видов речевого ритма у детей старшего дошкольного возраста.

По нашим наблюдениям, представления «быстро»– «медленно», у детей легче образуются, чем другие, более сложные временно-пространственные понятия. Это можно использовать в собственных движениях детей на начальном этапе обучения. Таким образом, первый этап работы направлен на обучение управлению движениями в определенном темпе под музыку сначала на музыкальных, затем на логопедических занятиях. Именно простота усвоения детьми музыкального темпа и воспроизведения его в движении обуславливает предложенную последовательность работы.

Поскольку музыкальный ритм обладает свойством упорядочивания, т.е. объединения музыкальных звуков в гармонию, задача следующего этапа работы – развитие чувства музыкального ритма и передача его в движении. Музыкальный руководитель последовательно обучает детей выделению метрического акцента в движении, неожиданного и переходного акцента в движении и развивает при этом чувство музыкального размера в движении. Другими словами, на этом этапе происходит сплетение времени и пространства на фоне музыки.

Следующие разделы логоритмики направлены на пошаговое развитие ритмизации речевой деятельности – работу над слоговым, словесным, синтагменным ритмом на музыкальных и логопедических занятиях. Выполнение речевых упражнений начинается с реализации элементарных слоговых и словесных задач, ритм которых постепенно усложняется вплоть до синтагменного. При развитии ритма речевых движений ритмизированные тексты (стихотворения, песни) предлагаются в следующем порядке: ритм хорея — ритм ямба — ритм дактиля и т. д., что соответствует последовательности усвоения этих ритмов в онтогенезе.

В последнем разделе пособия представлен набор логоритмических игр, подобранных в соответствии с темами занятий согласно этапам работы по развитию темпо-ритмических и координаторных способностей на логопедических и музыкальных занятиях.

Таким образом, развитие чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с заиканием проводится в детском учреждении в течение всего учебного года на логопедических и музыкальных занятиях, которые согласуются по своим задачам во времени. Предложенная последовательная смена коррекционных задач логопеда и музыкального руководителя позволяет более полно использовать возможности ребенка в усвоении моторного и речевого ритмов в разных видах деятельности.

В процесс реализации всех этапов логопедической ритмики включается логопедическая технология формирования речевого дыхания [4], направленная на развитие физиологического дыхания, координации дыхания и артикуляции, более полной ритмизации устной речи.

Как показывает систематическая коррекционно-педагогическая работа с использованием логопедической технологии развития рит-

ма движений и речи у детей с заиканием, данная методика позволяет сформировать у них ритмические качества моторики и речи, их координацию с речевым дыханием, голосом и артикуляцией.

Осознание ритма как ведущего принципа организации функционирования мозга позволяет разрабатывать и использовать многообразные технологии развития разных видов деятельности у детей в норме и при речевых расстройствах. В случае речевой патологии использование ритмической стимуляции движений и речи способствует развитию пластичности центральных регуляторных механизмов [17, 37 и др.], что повышает эффективность коррекционной работы, осуществляемой в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: моногр. – Таганрог; М.: Сфинкс, 2010.
2. Бельтюков В.И. Системный процесс саморазвития живой природы. – М.; СПб.: СОЮЗ, 2003.
3. Белякова Л.И. Проблемный подход к анализу патогенетических механизмов заикания // Заикание: проблемы теории и практики. – М.: Прометей, 1992. – С. 3–20.
4. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у детей с нарушениями речи. – М.: Книголюб, 2005.
5. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия: Заикание: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.
6. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966.
7. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга. – М.: Медицина, 1988.
8. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. — М.: ВЛАДОС, 2002.
9. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.
10. Граф Т.А., Колганова О.В., Фотекова Т.А. Динамика высших психических функций у дошкольников // Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: сб. науч. тр. – Москва-Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2007. - С. 142-143.
11. Гринер В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников. – М.: Учпедгиз, 1958.
12. Далькроз Ж.Е. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства. Шесть лекций // Изд. журн. «Театр и Искусство». – СПб., 1914.
13. Ильин С. Плакаты на своем языке // Знание – сила. – 2010. – № 4. – С. 14–15.

14. Кольцова М.М. Роль двигательного анализатора в развитии речи ребенка. – М., 1972. – С. 26–28.
15. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Медицина, 1973.
16. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Сов. Россия, 1979.
17. Котляр Б.И. Нейробиологические основы обучения. – М.: Наука, 1989.
18. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1978.
19. Медникова Л.С. Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2004.
20. Оганесян Е.В. Логопедическая ритмика для занятий с заикающимися подростками и взрослыми. – М.: МГПУ, 1998.
21. Оганесян Е.В., Белякова Л.И. Обоснование принципов дифференцированного применения логопедической ритмики в коррекционной работе со взрослыми заикающимися // Дефектология. – 1982. – № 1. – С. 3–11.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С. 459–492.
23. Рычкова Н.А. Состояние произвольной двигательной деятельности у заикающихся детей дошкольного возраста и особенности логоритмической работы с ними: дис. канд. пед. наук. – М., 1985.
24. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика: Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием: метод. рекомендации. – М.: ГНОМ и Д, 2000.
25. Уфимцева Н.В. Психолингвистика в XXI веке // Язык и сознание: психолингвистические аспекты / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М.; Калуга: Эйдос, 2009. – С. 21–32.
26. Филатова Ю.О. Полиmodalная оценка чувства ритма у детей с заиканием // Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: сб. науч. тр. – М.; Белгород, 2007. – С. 89.
27. Филатова Ю.О. Влияние ритмических процессов на развитие речевой функции // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии / под ред. В.Н. Скворцова. – СПб., 2008. – С. 445–448.
28. Филатова Ю.О., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В. Логоритмика. Развитие ритма движений и речи у детей с заиканием: учеб. метод. пособие / под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Нац. кн. центр, 2011.
29. Фишман М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии. – М.: Педагогика, 1989.
30. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
31. Чуковский К.И. Стихи и сказки. – М.: Дет. лит., 1981.
32. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. – М.: Академия, 2005.
33. Anshel H.M. & Marisi D.Q. Effect of music and rhythm on physical performance // Research Quarterly. 1978. – No. 49. – Pp. 109–113.
34. Boroditsky L. How language shapes thoughts // Scientific American. – 2011. – Pp. 63–65.
35. Konorczynski Y. Le bébé prélinguistique et le rythme: pré-requis pour l'acquisition du langage // Bull. Audiophonol. Ann. Sei. Univ.; Tramche-Comté. – 1986. - № 4. – Pp. 279–306.
36. Mertesdorf F.L. Cycle exercise in time with music // Perceptual and Motor Skills. – 1994. – No. 78. – Pp. 1123–1141.

37. Rotwell J.C. Plasticity in the Human Motor System // *Folia Phoniatica et Logopaedica*. – 2010. – No. 62 (4). – Pp. 153–157.
38. Uppal A.K., & Datta U. Cardiorespiratory response of junior high school girls to exercise performed with and without music// *Journal of Physical Education and Sport Science*. – 1990. – No. 2. – Pp. 52– 56.

Сведения об авторах

Большакова Наталья Александровна, преподаватель, заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик, Нижневартковский социально-гуманитарный колледж (Россия, г. Нижневартовск), e-mail: bolshakova_n_a@list.ru

Гаврилова Светлана Григорьевна, старший преподаватель, ФГОУ ВПО «Морская государственная академия имени Ф.Ф. Ушакова», (Россия, г. Новороссийск), e-mail: gavrilovasg@inbox.ru

Галиева Ханифа Сариевна, доцент кафедры иностранных языков, Морская государственная академия имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, (Россия, г. Новороссийск), e-mail: hani-nov55@yandex.ru

Заруцкая Екатерина Витальевна, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, филологический факультет, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: eka.univer@yandex.ru

Рубанченко Валентина Яковлевна, директор специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида (Россия, г. Нижневартовск), e-mail: bolshakova_n_a@list.ru

Кергина Надежда Константиновна, аспирантка кафедры теории и методики непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: konstkergina@rambler.ru

Макарский Анатолий Моисеевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета естествознания, географии и туризма Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: makarski@mail.ru

Матвеева Марина Владимировна, ассистент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: zavkab@mail.ru

Филатова Юлия Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Московский государственный педагогический университет, (Россия, Москва), e-mail: yofilatova@yandex.ru

Худик Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: vkhudik@mail.ru

Яцковская Елена Борисовна, заведующая учебным отделом, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: lenikyz1@mail.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 Arial, 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) 476-90-34

rednauka@mail.ru

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 4
Том 3. Педагогика**

Редакторы: *Т.Г. Захарова*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 28.03.2011. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7,3. Тираж 500 экз. Заказ № 698

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

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