

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

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

*Научный журнал*

**№ 3**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2011**

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

*Научный журнал*

№ 3. 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

<b>А.Н. Кохичко</b>	
О формировании национальной идентичности младших школьников при обучении русскому (родному) языку .....	7
<b>Ю.В. Лопатин, А.Н. Томилин, О.В. Фомичева, П.В. Тимченко</b>	
Патриотическое воспитание и формирование лидерских качеств у подрастающей молодежи .....	18
<b>В.О. Гусакова</b>	
Роль иконописи как религиозно-культурологической традиции в воспитании старшеклассников .....	30
<b>В.И. Ибраева</b>	
Интегративная профессионально-образовательная среда колледжа в системе многоуровневой подготовки специалистов .....	40
<b>Т.С. Овчинникова</b>	
Вопрос выделения категории детей с минимальными нарушениями развития .....	50
<b>И.В. Литвиненко, М.Ю. Данилкина</b>	
Проявления когнитивных и немоторных нарушений при поврежденном психическом развитии (деменции) .....	57
<b>Н.Н. Китаева</b>	
Нарушения звуковой наполняемости слова у детей с задержкой психического развития .....	65
<b>Р.И. Лалаева, В.В. Морозова, Л.М. Полякова</b>	
Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза .....	75
<b>Л.Я. Миссуловин, Е.А. Зиновьева</b>	
Исследование этиологии заикания за рубежом в XX и в начале XXI века .....	80
<b>Е.Т. Логинова</b>	
Семейные реабилитационные стратегии для детей с ограниченными возможностями здоровья .....	84

***Л.М. Кобрина, Е.П. Косинова***

К вопросу интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы Крайнего Севера ..... 94

***Р.Е. Булат, Г.П. Чепуренко***

Независимая общественная экспертиза в области профессионального образования ..... 108

***А.И. Жилина***

Направления государственной образовательной политики до 2020 года..... 117

***В. В. Тульчий, В. А. Худик***

Технология и алгоритмы оценки знаний обучающихся в информационной среде дистанционной подготовки специалистов морского транспорта ..... 124

***С.В. Тарасов***

Образовательная среда: понятие, структура, типология..... 133

***Е. В. Болонкина***

Педагогическая проблематика в трудах С.И. Миропольского ..... 139

***М.Д. Матюшкина***

Система оценки качества и прогностическая модель развития постдипломного педагогического образования ..... 148

***Г.А. Гонтарева, О.П. Агафонова***

Дидактический потенциал метода проектов в формировании субъектной позиции младшего школьника ..... 159

***Л.П. Назарова, Г.Д. Кириллова***

Системный подход как методологическая основа моделирования взаимодействия дидактических систем ..... 168

***Н.М. Полетаева***

Закономерности становления профессиональной зрелости педагога ..... 176

***А.М. Пырский***

Мониторинг личностно-профессионального развития будущего педагога..... 185

## Contents

<b><i>Kokhichko A.N.</i></b> About formation of national identity of younger schoolboys at training to Russian (native) language.....	7
<b><i>Y.V. Lopatin, A.N. Tomilin, O. V. Fomitchyova, P. V. Timchenko</i></b> Patriotic education and formation leader to quality of growing-up youth.....	18
<b><i>V. O. Gusakova</i></b> The role of icons as religious and culturological tradition in educational process of senior pupils.....	30
<b><i>V.I. Ibraeva</i></b> The Integrativny professional and educational environment of college in system of multilevel training of specialists .....	40
<b><i>T.S. Ovcinnikova</i></b> The question of allocation of categories of children with minimal disruption of .....	50
<b><i>I.V. Litvinenko, M.U. Danilkina</i></b> The manifestations of cognitive disorders and non-motorized with a damaged mental development (dementia) .....	57
<b><i>N.N. Kitaeva</i></b> Violations of the fullness of the sound of speech in children with mental retardation .....	65
<b><i>R.I. Lalaeva, V.V. Morozova, L.M. Polyakova</i></b> The differentiated approach in correction of speech violations at children with a delay of mental development cerebral and organic origin.....	75
<b><i>L.Ya. Missulovin, E.A. Zinovyev</i></b> Research of an etiology of stutter abroad in XX and at the beginning of the XXI century .....	80
<b><i>E.T. Loginova</i></b> Family rehabilitation strategy for children with limited possibilities of health .....	84
<b><i>L.M. Kobrina, E.P. Kosinova</i></b> To a question of the integrated training and education of children with limited possibilities of health in the conditions of school of Far North.....	94

<b>R.E. Bulat, G. P. Chepurenko</b> Independent expert public appraisal in the field of professional education .....	108
<b>Zhilina A.I.</b> Directions of state educational policy up to 2020.....	117
<b>V.V. Tul'chij, V.A. Hudik</b> Technology and algorithms of an assessment of knowledge being trained in the information environment of remote training of specialists of sea transport .....	124
<b>S.V. Tarasov</b> The Educational ambience: notion, structure, typology .....	133
<b>E.V. Bolonkina</b> Pedagogical perspective in S.I.Miropolskogo's works .....	139
<b>M.D. Matyushkina</b> The system of quality assessment and prognostic model of post-graduate pedagogical education.....	148
<b>G. A. Gontareva, O.P. Agafonova</b> Didactic potential of the method of the projects in shaping subject to positions of the younger schoolboy .....	159
<b>L.P. Nazarova, G.D. Kirillova</b> Systems approach as the methodological the basis of the simulation of interaction of didactic systems .....	168
<b>N.M. Poletaeva</b> Regularities of formation of a professional maturity of the teacher .....	176
<b>A.M. Pyrskiy</b> Monitoring of the personal and professional development of future teacher .....	185

## О формировании национальной идентичности младших школьников при обучении русскому (родному) языку

Статья посвящена реализации государственного образовательного заказа, направленного на формирование национальной идентичности обучающихся. Представлена система национальных (этнокультурных) ценностей и методика их осознания (проживания) младшими школьниками при обучении русскому (родному) языку.

Article is devoted realization of the state educational order directed on formation of national identity of the trained. The system of national (ethnocultural) values and a technique of their comprehension (residing) by younger schoolboys at training is presented Russian (native) language.

*Ключевые слова:* национальная идентичность, этнокультура, базовые национальные ценности, соборность, принципы соборного отношения к миру, концепт, эпистема, «речевой поступок», дискурс, учебно-исследовательская деятельность, уровни креативности.

*Keywords:* national identity, ethnoculture, base national values, sobornost, principles of the cathedral relation to the world, concept, epistem, «a speech act», a discourse, uchebno-research activity, levels of the creative.

Государственный заказ в образовании, представляющий собой наиболее общую характеристику индивидуальных и общественных потребностей, отмечается в «Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования», направлен на «формирование системы ценностей и идеалов гражданского общества, формирование гражданской идентичности» [10, с. 9] – «(национальной, общероссийской, общечеловеческой)» [10, с. 6].

Под «национальным самосознанием (идентичностью)», согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» - методологической основе разработки и реализации новых образовательных стандартов [5, с. 6], следует понимать «разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, её народе, чувство принадлежности к своей стране и народу» [5, с. 7].

Формирование национального самосознания (идентичности) осуществляется в рамках целостного образовательного процесса - в ходе метапредметной деятельности и в ходе изучения учебных предметов и дисциплин [14, с. 100-101]. Так, в качестве одной из основных задач реализации содержания предметной области «Филология» в начальной школе [17, с. 19] выступает формирование «первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного

пространства России, о языке как основе национального самосознания». При этом, следует подчеркнуть, что категория «нация» подразумевает «двойное использование» - «(в общегражданском и этнокультурном значении)» [5, с. 7].

И, если основу национальной (общегражданской, общероссийской) идентичности составляют «базовые национальные ценности» (ценности гражданского общества) «и общая историческая судьба» [Там же], представленные в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» [20, с. 9-11], в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [5, с. 18-19], в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения» для начальной школы [14, с. 12-13], то весьма актуальный вопрос о национальных (этнокультурных) ценностях, реализуемых через общеобразовательные дисциплины, русский (родной) язык в частности, остается открытым.

При систематизации вышеозначенных ценностей, на наш взгляд, чрезвычайно важно, учитывать не только «источники нравственности и человечности, т. е. области общественных отношений, деятельности и сознания» [5, с. 18; 20, с. 10-11] (категорию наднациональную), но и отражающие своеобразие и глубину русской (национальной, российской, этнической) ментальности принципы (качества) отношения человека (личности) миру в целом [20, с. 3]. Трудно в связи с этим, не согласиться с утверждением С.Ф. Анисимова о том, что «понятие ценности отражает не столько сам факт возникновения ценностного отношения между предметом и потребностью в нем, сколько определенное качество этого отношения, которое и фиксируется в сознании в виде суждения об этом качестве – оценки» [1, с. 40].

Таким «системообразующим началом» национальных (этнокультурных) ценностей, по мнению ряда ученых (Е.П. Белозерцев, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, А.В. Гулыга, В.В. Зеньковский, В.И. Иванов, И.А. Ильин, И.В. Киреевский, В.В. Колесов, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, А.И. Новиков, В.В. Розанов, Л.В. Савельева, В.Н. Сагатовский, Е.С. Троицкий, Е.Н. Трубецкой, Т.П. Штец, Г.П. Федотов, С.Л. Франк, А.С. Фролов и др.), является соборность (католический вариант – солидарность) [16, с. 75], генетически связанная с отечественными концепциями: всечеловечности русской культуры (Ф.М. Достоевский); философии общего дела (Н.Ф. Федоров); всеединства (софиологии) (В.С. Соловьев); непротивления злу насилием (Л.Н. Толстой); «симфонической личности» (Л.П. Карсавин); общинности (коммунарности) (Н.А. Бердяев); «лучистого человечества» (К.Д. Циолковский); солнечного смысла истории (А.Л. Чижевский); ноосферы (сферы разума) (В.И. Вернадский); пневмосферы (сфера духа) (П.А. Флоренский); «розы мира» (Д.Л. Андреев); антропокосмизма (Н.Г. Холодный) и др.



Несмотря на то, что авторы «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» наряду с честью, верностью, самоотверженностью, служением и любовью упоминают соборность в качестве православных «нравственных ориентиров, ценностей и смыслов жизни» [5, с. 10], социально-исторические и психологические истоки соборности (гармоничного единения людей в пространстве и времени, единения человека с миром) еще в дохристианскую эпоху были обусловлены общиной, общинностью, взаимопомощью русичей в периоды угроз и опасностей и вместе с тем свободолюбием. Начиная с А.С. Хомякова, введшего соборность (кафоличность, цельность, внутреннюю полноту) – «идею собрания, necessarily соединенного в каком-либо месте, но существующего потенциально без внешнего соединения», «единство во множестве» - в философию, православное значение данной категории заключалось в одновременном сочетании самоценности (свободы личности) и добровольного единства индивидуальностей на основе общей любви к Богу и взаимной любви ко всем, кто любит Бога (в отличие от ассоциации - механической общности людей).

Религиозно-светское понимание соборного отношения к миру, а также различие русского понятия соборности (общественного начала) и европейского коллективизма (коллективного начала), вытеснившего соборность из повседневного обихода и не представляющего собой тождественной ему замены, кратко сформулировал Н.А. Бердяев: «коллективизм не соборность, а сборность», носящая механистический, рациональный характер; соборность - это «общение в любви».

Внерелигиозная сущность соборности, по В.Н. Сагатовскому, «состоит в признании самоценности индивидуальности и целого (общества и природы) и их взаимодополняющего единства на основе фундаментального настроения любви к миру. Соборность, таким образом, снимает в себе противоположности индивидуализма (индивидуальность в центре) и коллективизма (целое в центре)» [16, с. 75-76].

Мировоззренческим принципом соборного отношения к миру, по В.Н. Сагатовскому, является русский космизм, точнее *антропокосмизм*, основными чертами которого, в отличие от антропоцентризма, являются, «во-первых, признание самоценности и человека и мира (в их тенденциях к развивающейся гармонии); во-вторых, переход от властного монолога в отношениях с миром к диалогу и сотворчеству с ним; в-третьих, добровольное принятие на себя ответственности за успешное ведение этого сотворчества, в котором совершенствуются и мир и человек; усмотрение именно в этом космического предназначения человека. Мир для антропокосмиста, согласно Н.Г. Холодному, предстает как Дом и Сад».

При этом, как отмечал Н.А. Бердяев: «Для выражения своей духовной жизни человек должен двигать руками, ногами, языком, т. е.

прибегать к материальным знакам, без которых не может реализовать себя духовная жизнь» [4, с. 153]. И, действительно, согласно Б.К. Зайцеву, мало «расти во мнении, что в доме должно быть тепло, светло, радостно», необходимо прилагать к этому усилия [6]. Поскольку, используя терминологию Н.Г. Холодного, понятие Дома подразумевает «общежитие», «совместное проживание», «совместную деятельность», то в качестве второго принципа соборного отношения к миру можно выделить *Общее дело*, или общинность (коммунотарность).

Впервые концепция Общего дела (Супроморализма), воскрешения отцов, «сохранения, совершенствования и восстановления жизни», была сформулирована Н.Ф. Федоровым [18]. Общим делом сегодня, по В.Н. Сагатовскому, «является идея организации человеческих отношений на более глубокой, чем формальная политико-правовая регуляция, на основе родственности и братства, превращения человеческой деятельности во «внехрамовую литургию», «литургию братотворения». «Нетрудно видеть, - подчеркивает философ, - что при таком подходе современным содержанием Общего дела является решение глобальных проблем на пути преобразования жизни общества и природы в ноосферу».

Вместе с тем, подчеркивал Н.А. Бердяев, человек «входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. <...> Можно желать братства и единения русских, французов, англичан, немцев и всех народов земли, но нельзя желать, чтобы с лица земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. Такая мечта о человеке и человечестве, отвлеченных от всего национального, есть жажда угашения целого мира ценностей и богатств. Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т. е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности» [4, с. 85]. И, поскольку всечеловечество «раскрывает себя лишь под видами национальностей» [Там же], то «единообразие в различии» по И.А. Ильину, или *многоединство* по Л.П. Карсавину [9, с. 315], определяется в качестве третьего принципа соборного отношения к миру. В этом случае, замечает В.Н. Сагатовский, «самореализация личности предстает как её неповторимый вклад в Общее дело», сохраняя при этом «свою самоценную уникальность и, в то же время, образуя новую целостность, солидарную общность, сплачивающую людей гораздо более сильными внутренними скрепами, чем формальные нормы правового общества». Но подобная самореализация личности возможна лишь при соборном понимании категории *Мы*, распространяемой на все общество, когда *Мы*, как антипод *Я* против *не-Я*, мыслится как *Я* вместе с *Ты*.

Все существование человека в мире, в понимании С.Ф. Франка [19], обусловлено присутствием рядом различных *Ты*, отражающих мир и *Я* в этом мире. Внутренний мир человека представляет собой целую реальность, «самость, как единственное, неповторимое и незаменимое своеобразие», но чтобы приоткрыть свой мир необходима встреча с *Ты*. Отношения *Ты* и *Я* философ называет откровением, которое определяется двумя основными характеристиками: с одной стороны, *Ты* как бы раскрывает себя *Я*, но через это раскрытие происходит «самообнаружение», самопознание, становление и раскрытие личности. Другими словами, во взаимодействии мы открываем других через себя и себя глазами других. Таким образом, четвертым принципом соборного отношения к миру является, по С.Ф. Франку, *откровение*, то есть «превращение» *Я* вместе с *Ты* в *Мы*.

Отмечая, в изложении В.И. Иванова, то, что «принцип круговой поруки и хоровое начало распространяется на нравственную сферу до живого сознания соборной ответственности всех за всех - личное нарушение немедленно как бы снимается всеобщим, мирским признанием коллективной вины с личности, которая возбуждает только сострадание, поскольку не утверждается в гордой отъединенности своего личного греха, но, приобщаясь к земле, предаёт свой грех ей, ждущей каждого и каждого прощающей (во всем этом мы видим элементы высочайшей и тончайшей святости нравственной, свидетельствующей о том, что нравственность русская всегда, сознательно ли или бессознательно для личности, - уже религия, уже мистика, но никогда не отвлеченное начало долга» [7, с. 238], пятый принцип соборного отношения к миру можно определить как ответственность, или *ответственный поступок*. Ставя вопрос о преодолении разрыва между «миром культуры» и «миром жизни», М.М. Бахтин [3] исходным моментом своих рассуждений избрал категорию нравственного деяния. Поступок, по М.М. Бахтину, - это бытие - *со-бытие*, у которого две стороны: сам факт его свершения, делающий поступок моментом жизни, и цель поступка, его смысл, его творческий результат, соответствующий создаваемой поступком ценности. Соединяет же полюса поступка идея ответственности: если взять поступок изнутри, то ответственность поступка есть учет в нем всех факторов: и смысловой значимости и фактического свершения. В ответственности М.М. Бахтин усматривает единый план и единый принцип поступка. Другими словами, соборная личность добровольно принимает на себя ответственность за успешное ведение сотворчества с Миром, в котором совершенствуются и Мир, и сам Человек.

Фундаментом соборных отношений между человеком и миром, по мнению многих отечественных ученых (К.С. Аксаков, Ш.А. Амонашвили, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Б.К. Зайцев, В.И. Иванов, И.А. Ильин, Д.С. Лихачев,

А.Ф. Лосев, Д.С. Мережковский, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д.Ушинский, С.Л. Франкл, Н.Л. Худякова и др.) является *любовь* (воля к любви как антипод воли к власти). Интересно в этом плане вспомнить мысль И.А. Ильина о том, что человека «определяет и ведет не мысль и не сознание, но любовь, даже и тогда, когда она в припадке отвращения судорожно преобразуется в ненависть и окаменеваает в злобе. *Человек определяется тем, что он любит и как он любит*» [8, с. 759], следовательно, «главное в жизни есть любовь» и «именно любовью строится совместная жизнь на земле, ибо из любви рождается вера и вся культура духа». Исходя из этого, ценностная категория любви, в духовно-нравственном развитии и воспитании личности гражданина России должна мыслиться, по точному замечанию Н.Л. Худяковой [21, с.99-100], как ценность, объединяющая все отдельные группы ценностей в систему, и, следовательно, выступающая направлением всего процесса воспитания. Таким образом, традиционные национальные (этнокультурные) ценности должны опираться не только на «области общественных отношений», а, прежде всего, на принципы соборного отношения к миру, действительно «храняемые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые из поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях». Следовательно, в соответствии с этим и должен строиться процесс духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности младшего школьника.

В целом, национальные (этнокультурные) ценности, критерием которых выступили принципы соборного отношения к миру, реализуемые в социальных умениях, можно представить в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Структура национальных (этнокультурных) ценностей и социальных умений

Национальные (этнокультурные) ценности	Социальные умения
1. Община как <i>со-единство</i> обеспечивающее самоактуализацию личности в общем (в Мире).	Возможность строительства школьной семьи как Общего Дома.
2. Откровение - правда отношений, как вера в самоценность Человека и Мира.	Готовность отвечать доверию в поручениях.
3. <i>Со-благоволение</i> – ответственный поступок как принятие смысла на созидание самоценностей.	Потребность оказания бескорыстного <i>со-действия</i> другим.
4. Благодать – (Общее дело) как <i>со-творчество</i> самоценностей Человека и Мира.	<i>Со-зидание</i> уважения в межличностных и межэтнических отношениях.

Продолжение таблицы 1

5. Воля как осознанный выбор не для себя, а для других, обеспечивающий этническую идентификацию личности.	Стремление к освоению этнических традиций и обычаев.
6. Многоединство как <i>со-отечество</i> - вхождение в человечество через национальную самобытность.	Осуществление межэтнического общения как диалога культур этносов РФ.
7. <i>Со-жаление</i> как человеколюбие мира и миролюбие человека.	Прощение для <i>со-гласия</i> в общезитии.

Важным фактором освоения национальных ценностных отношений, отношений к миру, помимо познавательного аспекта - осмысления содержания понятия и форм проявления, - должен стать эмоционально-смысловой – непосредственное проживание младшими школьниками этих отношений во взаимодействии с реальной окружающей действительностью (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев) [12, с. 13].

В парадигме личностно развивающего образования полноценное усвоение обучающимися ценностей национальной культуры крайне сложно обеспечить без базовых понятий методики обучения русскому (родному) языку - концепта и эпистемы. Содержательные оттенки номинативных единиц, стремящихся отразить этническую специфику представления языковых знаний, заключаются в различном восприятии окружающей действительности. Так, если концепт связан, прежде всего, со знанием (со-знанием, познанием) – значением, логикой, разумом (сознательным восприятием), то эпистема – знание, базирующееся на «душе» (духе) - чувствах, ощущениях, переживаниях, духовной деятельности.

В целом, классификацию концептов современного русского литературного языка на основе национальных (этнокультурных) ценностей и полученные в результате проведенной операции деления концептов эпистемы можно представить в виде таблицы (табл. 2).

Опираясь на выявленные в исследовании положения, были обоснованы содержательные и технологические направления построения методики формирования национальной идентичности младших школьников при обучении русскому (родному) языку: текст как важнейшее средство осознания младшими школьниками эпистем современного русского литературного языка; речевые жанры, способствующие трансформации знаний, возникающих без осознания путей и условий его получения, в осмысленное восприятие реальности; ведущие методы (методические приемы) обучения - «речевой поступок» и дискурс, обеспечивающие проживание младшими школьниками ценностных национальных отношений.

Таблица 2

Классификация концептов и эпистем современного  
русского литературного языка

Базовые национальные ценности - концепты языка	Производные национальные ценности	
	Эпистемы языка	
Община	Род	Родина
		Родичи
		Народ
		Язык
	Семья	Дом
		Семейство
		Фамилия
Откровение	Открытие	Искренность (Открытость)
		Проникновенность
	Правда	Явь (Действительность)
		Добросовестность
Соблаговоление	Согласие	Благоустройство
		Лад (Совет)
	Соизволение	Содействие
Благодать	Благоволение	Благожелательность (Благосклонность)
		Благодеяние (Добродетель)
	Благодарение	Признательность
		Благодарность
Воля	Выбор	Бремя
		Весомость
	Раздолье	Простор
		Добровольность
Многоединство	Соприкосновение	Общежитие
		Общение
	Самобытность	Своеобразие
		Самостоятельность
Сожаление	Сочувствие	Расположение (Благорасположение)
		Отзывчивость (Участливость)
	Сострадание	Соболезнование
		Причастность (Участие)

Помимо содержания, принципов, методов, средств и форм организации обучения, важным компонентом любой методики обучения русскому (родному) языку является классификация упражнений (речевых задач в учебно-исследовательской деятельности). В типологии задач, обеспечивающей проживание младшими школьниками эпистем со-

временного русского литературного языка, как наиболее соответствующие принципам лично развивающего обучения выступили принцип градуальности, учитывающий градацию между зоной ближайшего развития и зоной актуального развития ребенка (Е.В. Архипова) [2, с. 52], и ступени структуры речепорождения (порождения речевого высказывания как поступка) (М.Р. Львов) [12, с. 55].

Неизменное отражение «речевым поступком» и дискурсом нравственной стороны речевого поведения учащихся определили в методической системе начального обучения русскому (родному) языку на основе текста как базовой языковой (дидактической) единицы три уровня речевых задач: допродуктивные (докоммуникативные); продуктивные (коммуникативные) и постпродуктивные (посткоммуникативные).

К первому методическому уровню относятся рецептивные и репродуктивные (рецептивно-репродуктивные) речевые задачи, способствующие (эмоциональному) побуждению младших школьников, мотивации их речевой активности, введению в активный словарь национально-маркированной лексики, содействующие обогащению грамматического строя учащихся, накоплению их речевого опыта и т. д.

Задачи второго продуктивного уровня являются креативными, созидательными. Они направлены на переход от жизненной ситуации к конкретному (активному, действенному, реальному) «речевому поступку» – нравственному речевому действию в условиях выбора.

Осмысление (рефлексию) речевого действия как поступка предполагают речевые задачи третьего методического уровня.

Последовательность «речевых поступков» реализуется в дискурсе, который дает возможность развитию того или иного речевого действия. Следует особо отметить, что представленная система речевых задач предполагает в качестве ведущей деятельности в системе личностного развития младшего школьника при обучении русскому (родному) языку реализацию активной, творческой (М.Р. Львов, Т.В. Матвеева, А.Н. Щукин и др.), учебно-исследовательской деятельности (А.И. Савенков) [14]. Кроме того, структура методики осознания (проживания) младшими школьниками российских национальных ценностей средствами русского (родного) языка предусматривает специально организованную систему речевого развития учащихся, практически осуществляемую на каждом занятии и на специальных уроках.

Основу работы с текстом – базовой языковой (дидактической) единицей, обеспечивающей осознание младшими школьниками эпистем современного русского литературного языка, составили уровни креативности (Э. Ландау) [11], предполагающие реально-казуальный (1-2 классы), ирриально-субъективный (3 класс) и оценочно-

прогностический (4 класс) периоды речевого развития учащихся. Каждый период обеспечивает младшим школьникам выход на новый уровень развития речи по спирали, сохраняя как значимые все предыдущие достижения ученика.

Разработка и внедрение в начальное языковое образование авторских учебников (учебных пособий) по русскому (родному) языку нового поколения подтвердили эффективность предложенной методики формирования национальной идентичности младших школьников при обучении русскому языку как родному.

В целом, методика практической реализации осознания (проживания) младшими школьниками национальных (этнокультурных) ценностей при обучении русскому (родному) языку в парадигме личностно ориентированного образования может и должна обогащать учащихся содержанием национальной культуры, народных традиций, нравственных устоев, содействовать раскрытию целостной национальной языковой картины мира, способствовать духовно-нравственному развитию младших школьников, их национальной идентичности (осознанию своей этнической принадлежности) и на этой основе обеспечивать интеграцию в национальную (общероссийскую) и мировую культуру.

#### Список литературы

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
2. Архипова Е.В. Теория принципов речевого развития учащихся и обучение культуре речи // Русская словесность. – 2004. – № 4. – С. 50-55.
3. Бахтин, М.М. Искусство и ответственность. К философии поступка. Автор и герой в эстетической деятельности. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве: Работы 20-х годов. – Киев: «Некст», 1994. – 384 с.
4. Бердяев Н.А. Судьба России: Опыты по психологии войны и национальности. – М.: Мысль, 1990. – 208 с.
5. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 23 с. - (Стандарты второго поколения).
6. Зайцев Б.К. Слово о Родине // Русская идея. Сб. произведений русских мыслителей. – М.: Айрис-пресс, 2002. – С. 375-378.
7. Иванов Вяч. О русской идее / Вяч. Иванов // Русская идея. Сб. произведений русских мыслителей. – М.: Айрис-пресс, 2002. – С. 226-240.
8. Ильин И. Путь к очевидности / И. Ильин / Путь к очевидности. – М.: «ЭКСМО ПРЕСС», 1998. – 846 с.
9. Карсавин Л.П. Восток, Запад и русская идея / Л.П. Карсавин // Русская идея. Сборник произведений русских мыслителей. – М.: Айрис-пресс, 2002. – С. 314-323.
10. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / РАО; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. (Стандарты второго поколения).



11. Ландау Э. Одарённость требует мужества: Психологическое сопровождение одарённого ребёнка / пер. с нем. А.П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.
12. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла (концепция современной общеобразовательной школы) // «Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 1. – М.: «Баллас», «С-инфо», 1997. – С. 9-23.
13. Львов, М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
14. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 204 с. - (Стандарты второго поколения).
15. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Изд-во «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2005. - 78, [1] с. : табл.
16. Сагатовский, В.Н. Что такое гуманитарное развитие общества? / В.Н. Сагатовский // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 3. – С. 65-83.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с. (Стандарты второго поколения).
18. Федоров, Н.Ф. Философия общего дела. – М.: Эксмо, 2008. – 752 с. – (Антология мысли).
19. Франк, С.Л. Непостижимое // Сочинения / Семен Людвигович Франк; вступ. ст., сост., подготовка текста и примеч. Ю.П. Сенокосова. – М.: Правда, 1990. – 607 с. (Из истории Отечественной философской мысли : Приложение к журналу «Вопр. философии»).
20. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 59 с. (Стандарты второго поколения).
21. Худякова, Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования. – Челябинск: Чел. гос. ун-т., 2002. – 328 с.

*Ю.В. Лопатин, А.Н. Томилин,  
О.В. Фомичева, П.В. Тимченко*

### **Патриотическое воспитание и формирование лидерских качеств подрастающей молодежи**

В статье рассматривается модель формирования лидерских качеств у молодежи, необходимых для социализации в современном обществе. Обсуждаются педагогические технологии и условия оптимизации учебно-воспитательной среды при обучении старшеклассников – кадетов казачьего кадетского корпуса при освоении ими гражданской позиции и проявлении чувств патриотизма к Отечеству.

In article the model of formation of qualities of the leader at the youth, necessary for socialization in a modern society is considered. Pedagogical technologies and conditions of optimization of the teaching and educational environment are discussed at training of senior pupils – cadets of the Cossack military school at development of a civic stand by them and display of feelings of patriotism to Fatherland.

*Ключевые слова:* педагогические технологии, школьники, лидерские качества, гражданская позиция, патриотизм.

*Key words:* pedagogical technologies, schoolboys, qualities of the leader, a civic stand, patriotism.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения остается одной из приоритетных задач отечественно образования. Воспитание чувств гражданственности и патриотизма [5], конечно же, сочетается с формированием лидерских качеств у современной молодежи, проявление которых особенно ощутимо в условиях дальнейшего профессионального образования, при подготовке молодых людей к самостоятельной зрелой жизни, участию в социально-политической и экономической жизни общества, к защите интересов государства, в том числе и готовности служению Отечеству. Вопросы воспитания находятся под пристальным вниманием государства и находят свое отражение на встречах руководителей страны с молодежью<sup>1</sup>.

Участие молодежи в жизни страны – важная задача воспитания молодежи, цель которой воспитать у юношей и девушек качества человека-личности XXI в. К таким качествам можно отнести качества человека-гражданина, патриота своей страны, лидера, профессионала,

---

<sup>1</sup> Медведев Д.А. Выступление на IV Всероссийском студенческом форуме в Алтайском университете. Барнаул, 1 ноября 2011 г. [www.youngscience.ru/includes/news/](http://www.youngscience.ru/includes/news/)

что обуславливает усиление практической направленности характера подготовки специалистов в условиях образования и производственной сферы [1, 8]. Современной России необходимы всесторонне развитые люди, способные руководить в условиях жесткой рыночной конкуренции, умеющие по-новому взглянуть на решение насущных проблем, вести за собой трудовые и воинские коллективы, отстаивать и защищать государственные интересы. Поэтому подготовка лидерских качеств у будущих гражданских и военных специалистов становится государственной, стратегической задачей. С ее решением связаны надежды на прогрессивные преобразования в обществе, на создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение национальной безопасности в ее самом широком современном понимании<sup>1</sup>.

Воспитание молодежи в условиях образовательных учреждений реализуется в общем контексте обучения. Однако итоги воспитательной работы видны не сразу, так как это бывает при оценке знаний, полученных в школе или в вузе. В этой связи программы воспитательной работы затрагивают возрастные этапы социализации личности в различных образовательных учреждениях — школах, гимназиях, колледжах, вузах. Опыт патриотического воспитания изучается и внедряется в практику работы образовательных учреждений, общественных организаций и неформальных объединений. Одним из таких подходов выступает возможность моделирования<sup>2</sup> воспитательной работы со «школьниками-кадетами», исторические корни которых проистекают от деятельности казачьих корпусов по защите Отечества.

Изучение опыта воспитания и обучения «кадетов-старшекласников», специфики их деятельности в условиях казачьего кадетского корпуса показывает, что организация, используемые методы, формы отбора, обучения и воспитания при соответствующем системном, творческом и целенаправленном подходе позволяют воспитать у данной категории учащихся лидерские качества. В основе формирования лидерских качеств, по мнению Б. Т. Лихачева [4], лежат проявления психологически важных феноменов: «интереса», «переживания», «мотивации» и др. Социальная направленность данных феноменов активизирует личностный рост, социализацию подрастающего поколения в обществе. Ряд ученых указывают на важность выделенных феноменов в учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений и социальных институтов, реализуемых в то же время

---

<sup>1</sup> Национальная доктрина образования в Российской Федерации. [www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm/](http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm/)

<sup>2</sup> Под моделированием понимается воспроизведение характеристик некоторого объекта, специально созданного для изучения [10, 13]. В настоящем исследовании в качестве моделирования выступает программа воспитания школьников-кадетов.

и неформальные воспитательные и образовательные программы [2–3, 7, 9].

Модель формирования лидерских качеств (ЛК) у кадетов-старшекласников разработана и обоснована на основе совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных научных принципов педагогического процесса, обеспечивающих целенаправленное формирование комплекса качеств, способствующих занятию кадетами позиций неформального лидера в группе.

Модель формирования лидерских качеств у кадетов казачьего корпуса (ККК) предполагает тесное взаимодействие педагога и кадета и состоит из пяти блоков:

- 1) целевого блока (цели, задачи);
- 2) диагностико-аналитического блока (исследование характерологических особенностей и лидерского потенциала кадетов, анализ полученных результатов);
- 3) блока содержания (теоретический и практический компоненты содержания деятельности);
- 4) организационно-деятельностного блока (технологии работы с педагогами и кадетами);
- 5) оценочно-результативного блока (показатели и уровни сформированности лидерских качеств у кадетов-старшекласников).

Следовательно, составляющими компонентами концептуальной модели формирования лидерских качеств у кадетов являются: цели и задачи; необходимые информационные объемы; различные виды деятельности; организация быта и досуга; формы, методы, способы взаимодействия и педагогического воздействия на кадетов; должностные лица, участвующие в воспитании и обучении кадетов; контроль, осуществление обратной связи и коррекция в ходе процесса формирования лидерских качеств (рис. 1).

Цель формирования лидерских качеств у старшекласников связана с перспективами их социализации в обществе, с формированием гражданской позиции, чувств патриотизма. Гуманитарный аспект воспитательной работы обуславливает поиск и разработку, внедрение необходимых воспитательных программ, которые бы реализовывали цели воспитания. В нашем исследовании под целью формирования лидерских качеств следует понимать заранее прогнозируемые результаты, конкретные качества кадета, которые будут достигнуты в процессе учебно-воспитательной работы, реализации программы «кадет – казак – лидер».

Целевая направленность настоящей модели имеет следующее значение:

- а) обстоятельное знание целей и задач формирования лидерских качеств оказывают непосредственное влияние на разработку не только педагогической теории, но и деятельности педагогов и кадетов, в ин-

тересах формирования свободной, духовно развитой и чувствующей свое достоинство личности;

б) непосредственно практическое значение для деятельности педагогов и воспитателей.

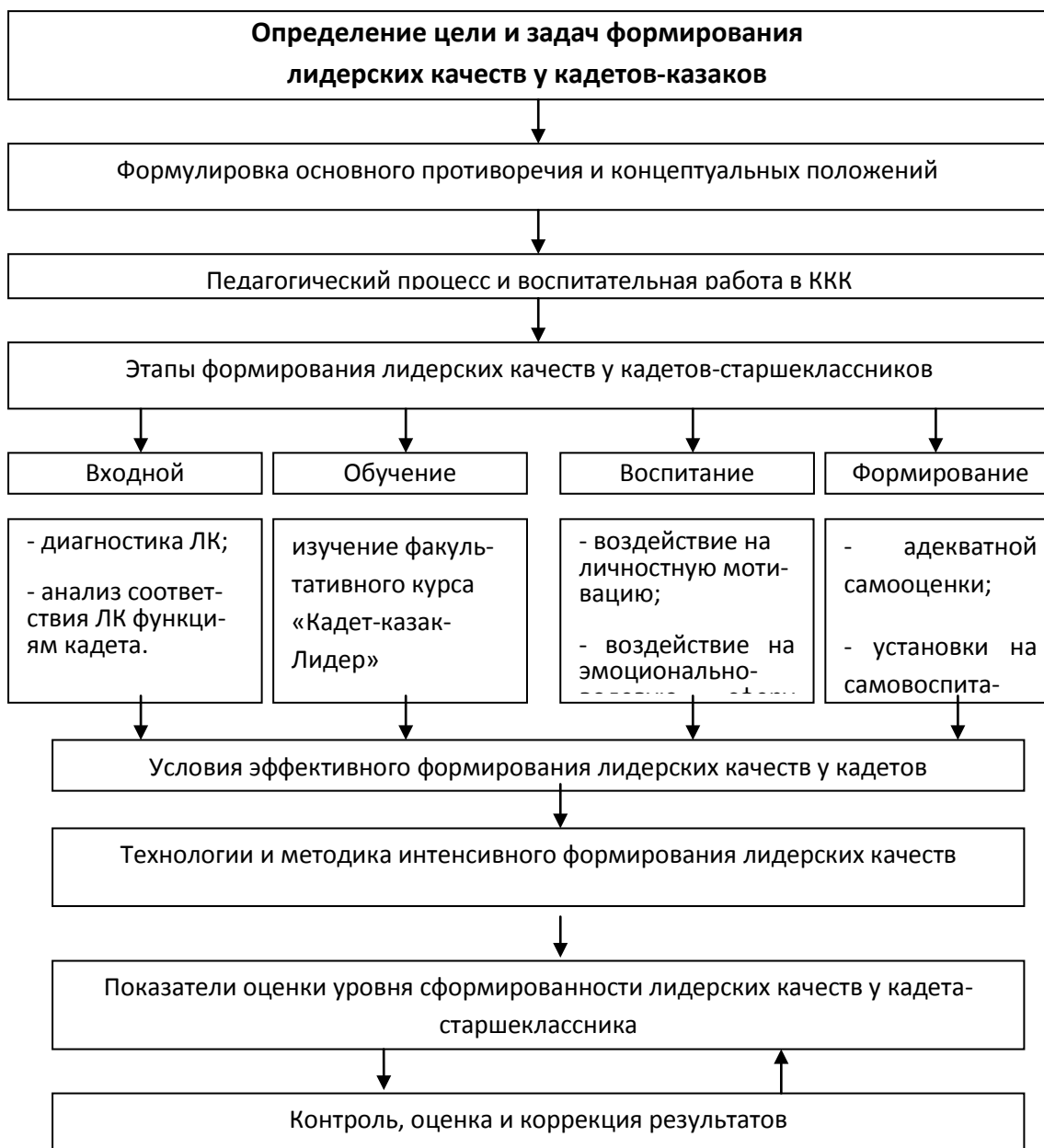


Рис. 1. Концептуальная модель формирования лидерских качеств у кадетов-старшеклассников казачьего кадетского корпуса

Подбор, исследование и оптимизация методов, средств, форм воспитания лидерских качеств осуществлялись нами на основе действующей в кадетском корпусе системы обучения и воспитания кадетов при обязательном обеспечении следующих условий:

1) обучение преподавателей и воспитателей, других должностных лиц кадетского корпуса основам профессионального мастерства по

формированию знаний, умений и навыков воспитания лидерских качеств у воспитанников;

2) применение наиболее рациональных и действенных методов, форм воспитания, позволяющих формировать необходимые качества у кадетов;

3) знание структуры, элементов и особенностей профессиональной деятельности педагогического состава кадетского корпуса казачьей направленности;

4) целостный методологический подход в отборе кандидатов на учебу в корпус, последующее тщательное их индивидуальное изучение, учет индивидуальных особенностей кадетов при проведении индивидуально-воспитательной работы с ними;

5) психолого-педагогическое сопровождение кадетов в процессе их обучения в корпусе, внесение при необходимости корректив в процесс воспитания у них лидерских качеств.

Реализованная концептуальная модель способствует в оптимальной степени созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих воспитание будущих лидеров, формирования у них ответственности, решительности, требовательности, принципиальности, настойчивости и др. Кроме того, представляется возможность исследовать динамику процесса формирования у кадетов лидерских качеств, технологий взаимодействия субъектов педагогического процесса по созданию и коррекции процесса воспитания кадетов казачьего общеобразовательного учебного заведения.

Сущность концептуальной модели заключалась в том, что в системе педагогической деятельности кадетского корпуса казачьей направленности смоделированы главные функции, выполняемые как педагогами, так и кадетами-участниками эксперимента по воспитанию у старшеклассников необходимых качеств вожаков, с использованием при этом специальной программы, комплекса методов, форм и средств.

Для реализации содержания концептуальной модели воспитания кадетов-лидеров были использованы интенсивные педагогические технологии<sup>1</sup>. В нашем исследовании мы исходим из положения о том, что педагогическая технология – это профессиональное искусство прикосновения к личности подростка в связи с формированием лидерских интересов, гражданской позиции и патриотических качеств.

По мнению В. В. Краевского [3], В. А. Сластенина [11] технологическая функция педагогики имеет три уровня реализации:

---

<sup>1</sup> Понятие «педагогическая технология» отражает «жестко определенную систему предписаний к действиям педагога, ...ведущим к определенной цели. ...Технология обеспечивает внутреннюю инструментовку процессов, происходящих с предметом и объектом педагогического влияния, основанную на свойстве технологичности педагогического процесса» [2, с. 67–68].

*проективный*, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный или регулятивный план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

*преобразовательный*, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

*рефлексивный и корректировочный*, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Суть педагогических технологий в применении комплекса форм, методов приемов и средств целенаправленных воспитательных воздействий и взаимодействий педагогов и воспитателей, учитывающих закономерности и принципы воспитания учащихся и гарантирующих эффективное функционирование системы воспитания в целом.

Педагогическая технология реализации предлагаемой модели структурно включает в себя:

а) целевые установки и задачи воспитательной работы с кадетами, спланированные по конкретным этапам учебы и обеспечивающие достижение поставленных целей в воспитании лидерских качеств;

б) совокупность методов и приемов воспитания, объединенных формами воспитательной работы в систему;

в) порядок и последовательность применяемых воспитательных воздействий и средств, реализующих систему воспитания в условиях казачьего общеобразовательного учебного заведения;

г) квалиметрический комплекс показателей оценки воспитанности лидерских качеств у кадетов.

Успех в обучении и формировании у кадетов лидерских качеств наиболее высок, когда используются интенсивные педагогические технологии – обучающие организационно-методические комплексы, связывающие в технологическую цепочку конкретную задачу обучения и формирования необходимых у воспитанников качеств (в данном случае – лидерских качеств), отвечающее ей содержание, средства, деятельность педагога, деятельность обучающегося и ориентированные на достижение максимально высокого результата.

Для реализации концептуальной модели воспитания, формирования и развития лидерских качеств у кадетов применялся следующий комплекс педагогических технологий:

*а) Технология педагогического сотрудничества.*

Практическое употребление данной технологии позволяет создать на занятии атмосферу, которой присущи особые взаимоотношения и взаимодействие обучающего и обучающихся:

- совпадающее стремление к достижению единой цели; взаимопонимание, осознание общности интересов и необходимости совместных действий;
- доброжелательное, доверительное отношение друг к другу, взаимопомощь в преодолении трудностей, удовольствие от общения и совместной работы;
- добросовестность, усердие, самоотдача;
- «культ учебы», эмоциональный подъем, интерес, хороший настрой, увлеченность занятием, упорство и настойчивость в решении учебных задач;
- свобода обучающихся в проявлениях инициативы, самостоятельности и творчества;
- объективность во взаимных оценках, справедливость, культура взаимоотношений и общения.

Занятие из мероприятия по передаче информации превращается в общее и дружно осуществляемое дело, отличающееся высокой интенсивностью и продуктивностью. Технология педагогического сотрудничества выступает особым «педагогическим инструментом», приносящим высокий обучающий, воспитательный и развивающий педагогический эффект.

*б) Технология обеспечения интереса обучающихся к занятию.*

Данная технология позволяет развить интерес у кадетов к занятиям по формированию лидерских качеств и хорошему усвоению тематики программы. По мнению А. М. Столяренко [12] интерес мобилизует возможности, обеспечивает внимание, лучшее понимание и запоминание. То, что делается с интересом, делается вдвойне успешно.

Для успешного применения данной технологии необходимо:

- явное проявление интереса самим преподавателем к занятию, увлеченность им.
- доступное, ясное, понятное изложение изучаемого материала;
- все время раскрывать кадетам значение изучаемого материала для их будущей жизни и профессиональной деятельности: в начале занятия, при переходе к изучению очередного вопроса, при изложении отдельных положений, рекомендаций и советов;
- интересно и увлекательно преподносить содержание изучаемой программы формирования лидерских качеств, отличающаяся актуальностью, новизной, практичностью, логичностью и структурной четкостью, глубиной и интересностью раскрытия, обоснованностью и доказательностью;



- возбуждение и удержание интереса аудитории применением методических приемов: наглядности, конкретизации (перехода от теоретических рассуждений к фактам); персонификации (упоминания фамилий, организаций, обращение к личному опыту кадетов, персональные обращения к кому-нибудь из кадетов); соучастия («давайте подумаем...», «как вы считаете?», «представьте, что вы находитесь...» и пр.); создания проблемной ситуации; включение обучающихся в решение практических задач; активизация самостоятельности и творчества.

в) *Технология формирования и поддержания психологической готовности обучающегося к овладению содержанием занятия.*

Занятие требует активности не только преподавателя, но и обучающегося. Невозможно научить человека, воспринимающего речь преподавателя в пол-уха, равнодушного, сонного, скучающего, расслабленного. Нужно, чтобы он хотел усвоить все, чему его учат, был психологически активен, т. е. *находился в состоянии готовности к овладению учебным материалом от начала до конца занятия.*

Для успешного применения данной технологии следует:

- на занятии решать две задачи: излагать программный материал и параллельно всеми мерами формировать и поддерживать активную психологическую готовность обучающихся к овладению им;
- проводить занятие с подъемом, полной самоотдачей, хорошим настроением и заразительно влиять этим на аудиторию;
- добиваться, чтобы занятие было интересным для всех его участников;
- постоянно привлекать и удерживать внимание обучающихся.

Достигается это:

- подбором привлекающего внимание содержания, сведений, примеров, рекомендаций;
- разнообразием и комбинированием характера учебного материала (теоретических положений, доказательств, цифр, таблиц, примеров из практики, данных научных исследований, цитат, практических рекомендаций, выводов и др.);
- разнообразием и комбинированием методов (рассказ, показ, вопросы к аудитории, ответы на вопросы, упражнения, дискуссия и др.);
- громкостью речи (говорить достаточно громко, чтобы слышали, и достаточно тихо, чтобы слушали), богатством используемых речевых и неречевых приемов (изменениями громкости голоса, интонаций, ударений, темпа и ритма произнесения фраз, выразительностью мимики и жестов, изменениями позы и места нахождения в учебном помещении и т. п.);
- стилем изложения материала, темпом, интонацией, повторением, советом;

– управлением вниманием прямыми обращениями к аудитории, периодическими краткими расслаблениями обучающихся;

– выбором форм, организации и методов проведения занятия, стимулирующих внимание. Общее правило: чем меньше обучающийся сидит, подперев голову рукой, и чем больше он что-то делает (пишет, рассматривает, берет в руки, разбирает, помогает, двигается и пр.), тем он внимательнее, тем лучше усваивает учебный материал;

– поддерживать работоспособность аудитории до конца занятия, не переутомляя в начале;

– учитывать день недели и часы занятий, в которые обучающиеся чаще всего бывают усталыми.

г) *Технологии обучения жизни и деятельности в условиях рыночной экономики.*

Применение данной технологии предусматривает:

– решительно *улучшить формирование качеств личности*: активности, инициативности, самостоятельности, предприимчивости, расторопности, деловитости, порядочности, ответственности, надежности, организованности, аккуратности, бережливости, умения и привычки рассчитывать на себя (а не жить по принципу «дай»);

– *развивать деловые умения*:

• ставить перед собой реальные цели, определяя напряженные сроки их достижения;

• анализировать ситуации и возникшие проблемы;

• выдвигать профессионально и научно обоснованные версии о происхождении проблемы и способах ее решения;

• предвидеть трудности решения проблемы;

• намечать реальные способы решения проблемы;

• принимать решения, определяя веер возможных и обоснованно выбирая одно лучшее, самокритично оценивать правильность выбора;

• воспитывающее привычку добиваться всего самому, добывать своим трудом средства для удовлетворения потребностей, развивающее экономическое мышление, предприимчивость, деловитость, честность, самостоятельность, трудолюбие, потребность в сотрудничестве и коллективизм, формирующее умение понимать и удовлетворять запросы кадетов и навыки делового, демократического решения проблем.

Осуществление разработанной концептуальной модели проводилось неразрывно от решения задач образовательного процесса. Это дало возможность выделить основные этапы формирования лидерских качеств у кадетов и подробно рассмотреть основные мероприятия их составляющие (табл. 1).

Для осуществления задачи формирования и развития лидерских качеств у кадетов-казаков с участниками опытно-экспериментальной работы были проведены ряд мероприятий: информационно-

установочные доклады, лекции, инструктивные и методические занятия, разъяснены цели и задачи эксперимента, обмен опытом работы, беседы и др.

Таблица 1

Основные этапы формирования лидерских качеств у кадетов

Этапы	Характеристика	Действия
<i>Вводный</i>	Определяется исходный уровень наличия ЛК у кадетов	а) проводится тестирование кадетов; б) проводятся индивидуальные беседы с кадетами, выяснение их мнения о предстоящей учебе, мотивов обучения в ККК, уточняются уровня развития личностных качеств; в) осуществляется формирование и закрепление психологической готовности к лидерской деятельности (ЛД)
<i>Обучение по программе «Кадет-казак-лидер»</i>	Формирование ЛК в комплексе с остальными значимыми качествами, их реальное проявление в ходе обучения, привития определенного стиля лидерства, взаимоотношений со своими товарищами	- осуществляется обучение кадета требуемым знаниям по программе «Лидер»; - овладение знаниями в области психологии казака, особенностей психологии учебного коллектива; - организуется процесс самовоспитания кадета-старшеклассника; - обучение умениям и навыкам по разрешению и предупреждению конфликтных ситуаций, правильному поведению в нестандартных ситуациях общения, решению бытовых проблем, участию в организации и проведении различных спортивных и досуговых мероприятий
<i>Итоги и контроль</i>	Проверка (мониторинг) уровня сформированности у кадетов ЛК в ходе учебы в ККК	1) итоговое тестирование; 2) устное аттестование; 3) закрепление знаний и навыков ЛД; 4) установки на дальнейшее саморазвитие и самоформирование
<i>Обратная связь</i>	Осуществление обратной связи, анализ деятельности кадетов-выпускников	а) осуществляется сбор и обработка информации о дальнейшей деятельности выпускников; б) в педагогическую систему формирования ЛК у кадетов вносятся необходимые изменения и дополнения

В результате проведенных мероприятий педагоги и воспитатели участники опытно-экспериментальной работы достаточно хорошо представляли феномен лидерства, стили руководства, факторы и условия, способствующие занятию кадетом лидирующего положения в группе, качества, которые необходимо формировать и развивать для этого. Все это позволило участникам эксперимента объективнее анализировать действия и поступки кадетов, глубже видеть за ними мотивы

вы, потребности, которые руководят кадетами, объективнее определять неформальный статус, прогнозировать их поведение в той или иной ситуации и т. п.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что ведущими педагогическими факторами, влияющими на процесс формирования лидерских качеств у кадетов, являются педагогическое мастерство, психолого-педагогическая подготовка преподавателей и воспитателей. Они проявляются не только в том, насколько успешно организовано воспитание кадетов, формируются и развиваются лидерские качества, прививаются необходимые знания, умения и навыки, но и непременно в том, насколько эти факторы способствуют целенаправленному развитию у кадетов интереса и ценностных ориентаций, побуждают и поддерживают их стремление к самосовершенствованию.

Все это позволило максимально эффективно и полно осуществить апробацию концептуальной модели формирования лидерских качеств у кадетов. Итоги формирующего эксперимента показали, что к концу обучения в кадетском корпусе у 21,95% кадетов лидерские качества выражены сильно; у 64,6% лидерские качества выражены хорошо; и только у 13,45% кадетов — они выражены слабо. Таким образом, можно констатировать, что более 64% кадетов подготовлены к взрослой жизни и при дальнейшей самостоятельной работе они могут стать подлинными лидерами трудовых и воинских коллективов, внести достойный вклад в дела нашего Отечества.

Для осуществления задач воспитания лидерских качеств у кадетов с педагогами и воспитателями кадетского корпуса участниками опытно-экспериментальной работы были проведены инструктивные доклады, лекции, инструктивные занятия, разъяснены цели и задачи эксперимента.

В результате проведенных мероприятий участники опытно-экспериментальной работы (педагоги и воспитатели) достаточно хорошо представляли феномен лидерства, стили руководства, факторы и условия, способствующие занятию кадетом лидирующего положения в группе, качества, которые необходимо формировать и развивать для этого.

Все это позволило участникам эксперимента объективнее анализировать действия и поступки кадетов, глубже видеть за ними мотивы, потребности, которые руководят кадетами, объективнее определять неформальный статус, прогнозировать их поведение в той или иной ситуации и т.п. Данное обстоятельство позволило более эффективно использовать концептуальную модель формирования лидерских качеств у кадетов.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что ведущими педагогическими условиями, влияющими на процесс формирования лидерских качеств у кадетов казачьего кадетского корпуса, являются педагогиче-

ское мастерство, психолого-педагогическая подготовка преподавателей и воспитателей казачьего кадетского корпуса, а также наличие педагогически верной и обоснованной модели и методики ее реализации. Они проявляются не только в том, насколько успешно воспитываются лидерские качества у кадетов, формируются необходимые знания, умения и навыки, но и в том, насколько эти условия, факторы способствуют целенаправленному развитию у кадетов интереса и ценностей, побуждают и поддерживают их стремление к формированию, развитию и самосовершенствованию лидерских качеств, готовности к взрослой жизни и готовности взять на себя ответственность за судьбы Отечества.

### Список литературы

1. Бендас Т. В. Уровень организованности группы и проблема лидерства: дис. ... канд. психол. наук. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981.
2. Бордовская Н. В., Розум, С. И. Психология и педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2011.
3. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Прометей, 1992.
5. Логинова Н. В., Худик В. А. Представления о чувствах гражданственности и патриотизма у старшеклассников: моногр. – СПб.: Изд-во СПбАППО, 2007. – 134 с.
6. Парыгин Б. Д. Руководство и лидерство. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973.
7. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
8. Петровский А. В. Теория деятельностиного опосредования и проблема лидерства // Вопр. психол. – 1980. № 2. – С. 29–41.
9. Пидкасистый П. И. Искусство преподавания: Первая книга учителя / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М.: Рос. пед. агентство, 1999.
10. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов вузов: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
11. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997.
12. Столяренко А. М. Общая педагогика: учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
13. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2004.

### **Роль иконописи как религиозно-культурологической традиции в воспитании старшеклассников**

Статья раскрывает педагогические условия и способы духовно-нравственного воспитания старшеклассников, с учетом их возрастных особенностей и условий предыдущего воспитания, на основе иконописи, как прочной религиозно-культурологической традиции, сохраняющей и передающей вечные жизненно важные для становления личности ценности.

The article reveals the pedagogical conditions and ways of spiritually-moral education of senior pupils, taking into account their age and conditions of the previous education, based on icons as strong religious and culturological traditions, preserving and transferring all vital for the formative value.

*Ключевые слова:* икона, иконопись, религиозно-культурологическая традиция, духовно-нравственные ценности, старшеклассники, воспитание

*Key words:* icon, icon painting, religious and culturological tradition, intellectual and moral values, senior pupils, education.

Одной из главных целей воспитания старшеклассников – подростков, чей возраст колеблется от 14 до 18 лет, является развитие у них понимания духовно-нравственных ценностей, необходимого им для выстраивания стратегии собственного жизненного пути и нахождения сферы своей жизнедеятельности. Актуальность обозначенных проблем в старших классах обусловлена тем, что именно на этой ступени среднего образования учащиеся начинают серьезно задумываться о выборе своей дальнейшей профессии, которая, как правило, связана с самоопределением личности и обретением ей своего места в жизни.

Новообразованием возрастной категории старшеклассников, вступивших или вступающих в стадию юношества, является «становление самосознания», а основополагающими характеристиками: «рефлексивное мышление», «расширение жизненного пространства», «осознание будущего» [5, с. 447] и выстраивание жизненной перспективы.

По мнению В.И. Слободчикова, юность – это «завершающий этап первичной социализации», период социального, личностного, профессионального и духовного самоопределения, когда юноша ищет ответы на жизненно важные для него вопросы «кем быть?» и «каким быть?» [4]. Среди стержневых возрастных новообразований ученый выделил «саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установку на

сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» [4]. Святитель Феофан Затворник справедливо заметил, что: «Из этого периода жизни выходят два порядка людей: одни сияют добротой и благородством, другие омрачены нечестием и развратом; а третьи, средний класс, склоняются то к добру, то ко злу» [5, с. 448]. Отсюда, главной целью педагога (преподавателя, воспитателя) является раскрытие перед учащимися духовно-нравственных ценностей в таком ракурсе, чтобы его выпускники сделали их нормой своей жизни. Только тогда они смогут отнести себя к первому классу и принести в мир «добро» и «благородство».

Согласно социально-педагогическим исследованиям, современные старшеклассники<sup>1</sup>, рожденные во второй половине 1990-х годов, в большинстве своем, именуется: «поколением Y» (по Н. Хоуву и В. Штраусу), «Нулевым поколением», «поколением Сети», «Next», «Millennium», «Echo Boomer» или геймерами [1, с. 122]. Эти именованья указывают на ценностные ориентиры представителей поколения Y, сформированные на примере героев зарубежных мультфильмов, боевиков, сериалов и компьютерных игр. Современные юноши и девушки росли в период стремительного развития телекоммуникационных и информационных технологий, поэтому их интересы концентрируются в сети Интернет, которую они используют преимущественно в развлекательных целях и реже для облегчения процесса обучения. Если предыдущее поколение, учась в старших классах, выполняя домашнее задание или готовясь к экзамену, заглядывали в книгу, то современные подростки сразу открывают сайты Интернета, который у них всегда с собой в мобильном телефоне. Широкие возможности компьютерной сети поколение Y освоило с детства. В ней оно находит ответы на свои вопросы, как учебно-профессионального, так и духовно-нравственного плана, реализует интересы, ведет общение. Большую часть своего досуга поколение Y проводит в виртуальном мире, который для него так же обычен и нормален, как и окружающий; а иногда именно виртуальный мир становится привычнее и уютнее, чем окружающий, кажущийся неустойчивым и опасным, пугающий неизвестностью.

Поколение Y имеет как позитивные, так и негативные качества. Его представители обладают активной жизненной позицией и открытостью миру, они не боятся высказывать собственное мнение, спорить, проявлять инициативу, сотрудничать и свободно действовать. Но с другой стороны, современному юношеству свойственны рассеянность, затруднения в живом общении (вытесненном виртуальным), эмоциональная неустойчивость. Главная проблема поколения Y заключается

---

<sup>1</sup> Здесь не рассматриваются подростки, воспитывающиеся в семьях с традиционным укладом жизни, где приобщение к религиозным и культурным традициям своего народа начинается с младенчества.

в том, что оно «не может до конца понять всю глубину нравственной проблемы» [1, с. 123].

В сложившейся ситуации приобщение старшеклассников к иконописи, как религиозно-культурологической традиции, с целью их духовно-нравственного воспитания представляется сложной и важной задачей, решение которой жизненно необходимо самим обучаемым.

Русская иконопись представляет собой уникальное явление отечественной культуры, в полной мере отражающее мировоззрение народа и традиционные для него идеалы истины, добра и красоты. Эти идеалы имеют религиозную природу. Они сформировались в православии, которое изменило духовный облик народа. Православие сделало гражданский закон проводником нравственности, а семью – «малой Церковью»; оно мотивировало свободную волю в исполнение долга, а труд – в служение. Православие создало особенную картину мира, в которой утверждалось торжество жизни над смертью, земное бытие рассматривалось как краткий этап на пути в вечность, а человек воспринимался странником, целью которого является достижение града Небесного – Отчего Дома, а путеводной звездой служат вера и добрые дела.

Эта картина мира запечатлена в иконописи – своего рода религиозном, историческом и культурном гипертексте, открывая и постигая который человек формирует свою личность в соответствии с национальными ценностями, дающими ему прочную основу для реализации жизненных смыслов. Поэтому иконопись можно рассматривать как религиозно-культурологическую традицию.

В отличие от других жанров изобразительного искусства, в частности живописи, иконопись всегда ориентирует человека на осмысление вечного будущего с позиции временного настоящего и акцентирует его внимание на целесообразности преходящего и проходящего. Если светское искусство определяется «как реальность отображения настоящей жизни» [2, с. 22], то икону можно назвать «реальностью отображения идеальной жизни», к достижению которой следует устремлять свои мысли, желания и дела.

Семиотика иконописи, а также технология создания изводов<sup>1</sup>, регламентированная церковными правилами – канонами, соотносимыми с незыблемыми ценностями бытия, возводит икону на высшую ступень в жанровой иерархии изобразительного искусства.

В педагогике все перечисленные выше характеристики иконописи позволяют внедрять иконопись как религиозно-культурологическую

---

<sup>1</sup> Особенностью написания иконы или, как принято говорить у иконописцев, «раскрытия иконы» является то обстоятельство, что в отличие от живописца, иконописец первоначально накладывает темные цвета, а затем постепенно высветляет их другими более светоносными и насыщенными колерами, совершая таким образом путь от темного к светлому.



традицию в воспитание старшеклассников для актуализации у них духовно-нравственных ценностей – главных руководств на жизненном пути человека.

Приобщение старшеклассников к иконописи может осуществляться через чувственное и умственное познание иконы. Последовательность в процессе познания зависит от условий воспитания юноши или девушки, предшествующих их переходу в старшие классы. Для учащихся (условно назовем их «группа А»), воспитанных в семье с традиционным укладом, почитающей исконные традиции и не порывающей взаимосвязи со своими корнями, то есть живущей согласно заветам предков, чувственное эмоциональное познание иконы будет первичным. В православных семьях оно начинается с воцерковления и крещения в младенчестве и продолжается в регулярном участии в таинствах и обрядах Церкви, а также домашнем обиходе. Важно заметить, что юноши и девушки, выросшие в семьях, принадлежащих другим мировым религиям (исламу и буддизму), тоже начинают свое знакомство с иконой через эмоциональное переживание образа. Как правило, они не подвергают сомнению чудотворные функции иконы. Это для них реальный факт, не требующий подтверждения или проверки. Их интересуют вопросы не «как произошло чудо», а «почему оно произошло», то есть «в связи с каким событием», «чем оно было вызвано» и «что затем последовало». Иными словами, им важно понять какое значение (смысл) святыня имеет в истории страны или группы людей (народа), а не выяснить природу чудотворения.

Еще одной областью, в которой концентрируется внимание юношей и девушек, является антропоморфность образов<sup>1</sup> и их эстетические признаки. Во многом, это объясняется живым интересом узнать, как выглядел тот или иной персонаж, или сравнить его образ на иконе с сохранившейся фотографией (например, образа святого Иоанна Кронштадтского или Серафима Вырицкого). Это обстоятельство касается и представителей других религий, в особенности юных мусульман, и во многом объясняется тем, что христианство и ислам имеют точки соприкосновения в почитании святых<sup>2</sup>. И тех и других волнует проблема преображения человека, так как на иконе они видят не фиксированную реальность, как на фото, а объективный идеал – одухотворенный образ, преодолевший мирскую суетность и противоречивость, взявший власть над своими переживаниями и страстями, обретший истинную свободу и преображенный духовно и нравственно. Более того, осознавая тот факт, что на иконе они видят

---

<sup>1</sup> В отличие от христианства, ислам отрицает антропоморфные и фигуративные образы.

<sup>2</sup> Например, архангелу Михаилу в исламе соответствует один из четырех ангелов высшей иерархии Микаил, святой Георгий Победоносец именуется Джирджисом, а Сам Сын Божий Иисус Христос назван пророком Исой.

преображенный идеал человека, юноши и девушки начинают воспринимать его и с эстетической точки зрения, открывая тем самым недра духовной красоты, диаметрально противоположной плотской соблазнительности.

Юноши и девушки, воспитанные в религиозной культуре, за редким исключением, менее подвержены негативному влиянию современной информационной среды, и, хотя все перечисленные выше качества поколения Y им присущи, они легче воспринимают традиционные духовно-нравственные ценности, чем те, кто воспитывался на образцах массовой культуры.

Выходцам из семей, живущих по мимолетным законам моды и заботящихся о материальном достатке больше, чем о духовном благополучии (условно назовем их «группа В»), свойственен внешний скептицизм. Они смотрят на мир с практической точки зрения, хорошо осведомлены в современных инновационных процессах, владеют информационно-коммуникативными технологиями и зачастую выступают лидерами в классе (группе), но, к сожалению, духовная сфера, а равно и религия, для них находится в области сказочного или мифического инобытия, к которому они относятся с высока как чему-то детскому и наивному, но, тем не менее, заманчивому в силу своей неизведанности и загадочности. Именно такой, загадочной и неизведанной, древней, а иногда даже и устаревшей, но все почему-то привлекающей к себе людей, видится русская иконопись подросткам «группы В». Свой интерес они старательно прячут под маской иронии или цинизма. Для таких юношей и девушек характерно умственное, более длительное и сложное познание иконы, требующее привлечение дополнительных знаний и подключения ассоциативного мышления. Этот процесс познания иконы обязательно предусматривает осмысления художественной ценности иконописи и ее значения как уникального культурного наследия и религиозной святыни, и только потом, влечет за собой естественное эмоциональное восприятие и, наконец, духовное принятие.

В любом случае, чувственное познание, как внутреннее переживание воспринимаемого извне образа, оказывается определяющим, потому что именно для данной возрастной категории учащихся характерно раскрытие волнующих его вопросов внутри себя и применительно к себе – «своему Я» с последующей проекцией осознанных результатов – личных открытий в свою жизнедеятельность.

В крайне редких случаях подросток остается чуждым к тем нравственным и эстетическим ценностям, которые открывает перед ним икона.

Общим итогом познания иконы является воспитание юношества через его самовоспитание в процессе личностных душевно-эмоциональных переживаний, дающих ему понимание, что духовно-

нравственные ценности народа (они же базовые национальные ценности) есть естественный закон его жизнедеятельности.

Иконопись как религиозно-культурологическая традиция и икона как сакральный образ в полной мере отражают эти ценности, включая их гуманистический, культурологический и эстетический аспект. Поэтому, мотивируя обучаемых на изучение икон, педагог ненавязчиво реконструирует их мировоззрение и позволяет им самостоятельно расширить аксиологическое пространство личности.

Рассмотрение иконы лучше осуществлять в двух ракурсах: иконографическом, направленном на раскрытие в изобразительном образе догматического, духовного, нравственного и эстетического смысла, и историческом, нацеленного на обнаружение религиозно-культурологической значимости изображаемого образа и святыни в целом.

Для учащихся «группы А» в начале целесообразен иконографический анализ, тогда как для группы В первостепенным должно стать историческое, а потом иконографическое исследование.

Начинать разговор об иконе всегда лучше с наиболее известных изводов, которые широко почитаются в России и той местности, где непосредственно осуществляется обучение, находятся в известных храмах монастырях или музеях, являются общепризнанными шедеврами русской живописи.

Чтобы уже в самом начале сконцентрировать учащихся на индивидуально-личностном сопереживании другому и постижении своего мира через мир другого, необходимо предложить им рассмотреть оглавные и поясные образа Христа, Богородицы и святых, в композиции которых доминирует лик, постепенно, в зависимости от рефлексии аудитории, расширяя круг произведений до сложных сюжетных икон «с житием», «в чудесах» и «со сказанием».

Образ Иисуса Христа – Бога, явленного в человеке, или святого – преображенной личности, пребывающей в инобытии, недоступном человеческому сознанию, но открывающемся ему в ощущениях, является главным и центральным изображением иконы. Раскрытие (объяснение) иконописной символики лика и истории появления первого нерукотворного образа Иисуса Христа – «Спас Нерукотворный» можно отождествить с онтологическим замыслом открытия идеала человека человеку, нашедшем свое обоснование в христианстве: «Бог, придя в мир и сделавшись человеком, принес людям два следующих великих блага: соединил естество Божеское с естеством человеческим, чтобы человек сделался богом, и в этого человека, сделавшегося богом по благодати, таинственно вселилась Пресвятая Троица» [3, 88]. Сам Господь явил человеку Свой образ в Своем Сыне, чтобы люди увидели пример, на который им следует равняться. В свою очередь Сын Божий оставил человечеству Свою икону – Нерукотворный образ,

чтобы потомки могли зрительно, а не только словесно через предание, постичь идеал.

Восхождение к идеалу по сути является главной идеей воспитания – «воспитания» – высшей формы заботы о подрастающем поколении, подразумевающей его духовное вскармливание. Чтобы принять такой идеал, учащимся нужно соотнести его с самим собой, а себя с ним, ощутить близость к нему и отдаленность от него, его нужно полюбить так, чтобы он стал частью их жизни – ориентиром, руководством, мерилом и т.д. Только тогда этот идеал сможет вытеснить кумиров массовой культуры, с которыми человек встречается ежедневно и повсеместно: в средствах СМИ и Интернет, уличной рекламе и т.д., тогда как «встреча с иконой» происходит реже, в специальных местах: храмах, монастырях, музеях, некоторых домах.

«Встреча с иконой» обладает еще одним важным воспитательным компонентом. В ходе знакомства с ней происходит встреча двух миров – земного и небесного, временного и вечного, реального и идеального.

Для верующего человека (старшеклассника из «группы А») такая «встреча» несет радость общения, потому что изображенный на иконе святой для него всегда жив и незримо пребывает рядом с ним. Верующий живет пред его очами, руководствуется его примером, ищет от него защиты и помощи. Присутствие святого «здесь и сейчас» только конкретизируется иконой и облегчает верующему обращение к нему, в ходе которого происходит личностное духовно-нравственное совершенствование. Поэтому почитание икон в дореволюционной России было важной традицией. Сразу после крещения младенца, крестные заказывали ему «мерную икону» с изображением святого покровителя; семейными образами родители благословляли юных детей на брак, сыновей на военную службу. Вся жизнь человека протекала под иконами, стоявшими в красном углу его дома. Перед ними он молился, калялся, трудился, растил детей, умирал. Веками икона являлась важным компонентом духовной жизни отдельного человека, хранительницей «нравственной памяти» его рода и народа в целом.

Для неверующего «встреча с иконой» – это, прежде всего, знакомство с произведением искусства, которому они выносят эстетическую оценку. Как правило, такая оценка зависит от стилистической близости иконы к более привычной для их восприятия картине. Например, при сопоставлении икон «Спас Нерукотворный», написанных мастером XII века и Симоном Ушаковым, учащиеся 10 класса отдали предпочтение образу Ушакова, объяснив свой выбор красотой живописной манеры исполнения извода. Старшеклассникам, относящимся к «группе В», трудно ощутить трагизм икон «Распятия», скорее они проникаются состраданием ко Господу, взирая на икону «Спас в терновом венце» XVII века.

Раскрытие (объяснение) иконописной символики в контексте исторического значения святыни перед обучаемыми из «группы В» можно отождествить с раскрытием перед ними идеала человека, запечатленного в иконе. Но такое постижение иконы происходит в обратном хронологическом порядке: от современности к древности через осмысление истории с позиции сегодняшнего дня с последующей расстановкой акцентов, наиболее значимых для юношества. Особой значимостью для них обладает деятельный подвиг святого (например, ратный), тогда как молитвенный им еще долго остается не понятным. Закономерным в такой ситуации является обращение старшеклассников к житийным иконам, в которых житие святого последовательно развернуто в клеймах – небольших сценах, каждая из которых посвящена какому-то конкретному жизненному эпизоду, расположенных вокруг средника – центральному фронтальному или в  $\frac{3}{4}$  повороте образу самого святого. Такая композиция иконы всегда вызывает интерес у учащихся. Она привлекает их возможностью самостоятельно «прочитать» по иконе житие святого и провести свое историко-культурологическое исследование. На том этапе они вступают на новую образовательную ступень: они расширяют кругозор, повышают общекультурный уровень и стимулируют познавательную мотивацию. Распознавание сюжетов требует от них актуализации собственных знаний и привлечения новых, черпаемых из источников, с которыми многие из них ранее не сталкивались (например, агиографическая литература).

В плане духовно-нравственного воспитания изучение иконографии житийной иконы актуально и полезно для старшеклассников обеих групп. Здесь они имеют возможность проанализировать события жизни подвижника как звенья единой цепи в прочной их взаимосвязи и проекции на свою собственную жизнь. Эта проекция может осуществляться с 2-х точек зрения: 1) с точки зрения желания обрести в образе святого небесного покровителя; 2) с точки зрения осмысления своей собственной жизни, целей, поступков и соотнесения их с житием святого.

«Встреча с иконой» отсылает старшеклассников к осмыслению своего прошлого и приятию своей истории и культуры с точки зрения ее лучших представителей – святых, обернуться назад, и оценить свое настоящее с позиции прошлого, от которого оно зависело, и с позиции будущего, которое в свою очередь зависит от настоящего. Эта черта характерна для возрастной категории юношества. «При переходе от подросткового к юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего» [4]. Взвизывая на святых – «строителей Святой Руси», правителей, хранителей, защитников, воинов, молитвенников, святых жен, мучеников,

страстотерпцев, блаженных, изображенных на иконах, старшеклассники начинают сопоставлять свой жизненный путь с судьбами (жизнями) подвижников. При этом эгоистическое желание личного счастья и проблема реализации своего «Я» вытесняются вопросами: что я должен сделать в своей жизни, чтобы мой народ и моя страна имели счастливое будущее, и на кого мне равняться, чтобы мое личное благо стало частью всеобщего блага. Такая рефлексия формирует у юношей и девушек важное и, к сожалению сегодня редко встречаемое в молодом поколении, чувство ответственности.

Подводя итоги, резюмируем вышесказанное.

Роль иконописи в воспитании старшеклассников бесспорно велика. Методика воспитания школьников на основе изобразительного искусства широко известна и востребована, но иконопись имеет ряд преимущественных особенностей. Икона – единственный жанр искусства, призванный отражать вечные непреходящие идеалы истины, добра и красоты. В силу каноничности икона в большей степени свободна от субъективного видения мира художником и никогда не несет сугубо эстетический характер. До революции 1917 года иконы находились практически в каждом доме, но нигде они не служили только украшением интерьера. Икона – святыня, перед которой человек проживал свою внутреннюю (духовную) и внешнюю (физиологическую) жизнь. Иконы хранили для последующих поколений как сакральное предание. Поэтому иконопись можно считать религиозно-культурологической традицией народа, в полной мере отражающей его духовно-нравственные ценности.

В приобщении старшеклассников к иконописи первостепенной задачей педагога должно стать стимулирование характерной для юношеского возраста осознанной мотивации к выстраиванию жизненной стратегии на базе духовно-нравственных ценностей, которые дает икона. Это условие особенно важно в современных условиях развития информационного общества, когда сложившиеся веками устои вытесняются новыми ускоренно модернизирующимися компьютерными технологиями, повлекшими за собой появление так называемого поколения «Y» или поколения «Сети».

«Открытие» юношами и девушками иконы как религиозно-культурологической традиции России, способствующей их духовно-нравственному воспитанию, может происходить через чувственное и умственное познание. Для одной группы юношей и девушек, выросших в религиозных или культурно развивающихся семьях, будет оптимально чувственное познание иконы, для других – умственное, а только затем чувственное.

Во всех случаях постепенное и последовательное раскрытие в образе святого жизненно важных для самих обучаемых ценностных смыслов происходит через семиотику и эстетику иконы. Для этого

учащимся предлагается расшифровать иконографическую символику и вникнуть в особенности иконописного языка, посредством чего декодировать культурно-символический код иконы в контексте истории. Востребование такого рода занятий в старших классах обусловлено возрастанием интереса к теоретическим проблемам, требующим философского размышления. Именно для юношества характерно проверять все виденное и слышанное ими с позиции личного пусть и небольшого, но уже сформированного опыта и полученных знаний. Учащимся свойственно не просто анализировать визуальный ряд, но и сопоставлять его с другими, выискивать аналогии и противоположности, выстраивать ассоциативные параллели, актуализировать память.

Устремленность в будущее – с одной стороны, неизведанность жизненных путей – с другой, сопровождаемые желанием создать свой собственный мир внутри и вне себя, ставят юношей и девушек в положение витязя на распутье – фольклорного персонажа, находящегося перед сложным выбором своего пути, потому что каждый последующий его шаг связан, прежде всего, с нравственным осознанием своих целей и желаний.

Иконопись – прочно укоренившаяся, проверенная временем и продолжающая жить, несмотря ни на какие исторические потрясения, религиозно-культурологическая традиция является лучшим средством для духовно-нравственного воспитания старшеклассников. Именно иконопись дает новому поколению вечные идеалы, которыми веками руководствовались его предки; позволяет юношам и девушкам выстраивать будущее на прочной основе нравственного наследия прошлого; актуализирует мыслительную деятельность обучаемых в области онтологических проблем и побуждает каждого, обратившегося к ней, к осознанию исконных ценностей своего народа.

### Список литературы

1. Козлова А.Г. Теория поколений в арсенале современной педагогической науки // Учитель на все времена: материалы XXXII Всерос. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург 13 апреля 2011 г. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2011. – С.120-134.
2. Михаил (Труханов, священник). Православный взгляд на творчество. – М., 1997. – 248
3. Преподобного Симеона Нового Богослова слова. 2-е изд. М., 1892. – Вып. I.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов. Кн. 2. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/125154>. [дата обращения 20.06.2011]
5. Шестун Е. (протоиерей). Православная педагогика. – М.: Про-Пресс, 2001. – 576.

**Интегративная профессионально-образовательная  
среда колледжа в системе многоуровневой  
подготовки специалистов**

В статье представлен средовой подход в виде системы методологических регулятивов и процедур, применимых к исследованию и проектированию образовательной среды учреждения. Рассматривается использование средового подхода в повышении эффективности работы учреждения среднего профессионального образования, определена роль профессионально-образовательного пространства региона в становлении новых видов и форм образовательных учреждений.

The paper presents the environmental approach in the form of methodological regulators and procedures applicable to research and design institutions of the educational environment. We consider the use of environmental approach to improve the efficiency of institutions of secondary vocational education, defines the role of vocational education space in the region in the development of new types of educational institutions.

*Ключевые слова:* средовой подход в образовании, профессионально-образовательная среда учебного заведения, реформирование профессионального образования.

*Key words:* environmental approach in education, vocational and educational environment of the school, the reform of vocational education/

Кардинальные социально-экономические изменения, происходящие в обществе, вызывают необходимость реформирования профессионального образования. К его организации и содержанию выдвигаются принципиально иные требования, отражающие оптимальный уровень развития культуры, профессиональных качеств, характерных для субъекта рыночных отношений, ориентирующих личность профессионала на современный рынок труда.

Процессы, происходящие в производстве, экономике, науке и технике, оказывают существенное влияние на характер и содержание труда, на профессиональные функции рабочих и специалистов, что требует от профессионального образования осуществления преемственности между разными уровнями образования и непрерывности процесса профессиональной подготовки.

Переход системы профессионального образования на региональное финансирование определил новую стратегическую цель профессиональных учебных заведений – наиболее полное удовлетворение потребностей экономики региона в квалифицированных профессиональных кадрах, создание механизма согласования региональных со-



циально-экономических и личностных потребностей с участием всех социальных партнеров, модернизацию организационно-экономического механизма, обеспечение устойчивости профессионального образования в долгосрочной перспективе. Как показали исследования последних лет, средовой подход наиболее полно обеспечивает конструирование отношений между производством и учебными учреждениями в процессе развития профессионального образования.

Методологическая функция средового подхода состоит в его назначении как инструмента исследования и использования в педагогических целях таких факторов развития личности, которые выходят за рамки возможностей их преднамеренного конструирования и управления ими и даны как объективные предметы и обстоятельства, влияние которых опосредовано «управлением через среду» и избирательностью самой формирующейся личности. Средовой подход можно представить как совокупность исследовательских процедур, включающих выявление факторов, создающих доминанту развития личности и соответственно тип среды, установление взаимовлияния организованного обучения и средовых условий, порождающих вариативные модели поведения и развития студентов.

Проблемы средового подхода к педагогическим проблемам активно обсуждаются в западноевропейской и американской педагогике и психологии, начиная с 60-х гг. XX в. (А. Бандура, К. Левин, Г. Сирлс, Дж. Гибсон). В российской педагогике проблемы образовательного пространства и среды начали изучаться и обсуждаться в 20–30-е гг. XX в. (А.С. Макаренко, А.С. Пинкевич, С.С. Моложавый). В последние годы эти проблемы рассматриваются на качественно новом уровне с учетом системного подхода (Г.А. Ковалев, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин), а также в связи с учетом взаимодействия среды и структур мировосприятия человека (Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов и др.). Средовой подход в образовании, основанный на методологии институционализма, рассматривается в работах В.В. Шапкина и Н.В. Василенко [1].

В нашем исследовании сделан акцент на проблеме определения роли интегративной профессионально-образовательной среды учебного заведения в формировании конкурентоспособного специалиста, анализируется фактор профессионально-образовательного пространства региона в становлении новых видов и форм профессионально-образовательных учреждений.

В широком смысле слова профессионально-образовательное пространство можно понимать как структуру, включающую несколько взаимосвязанных уровней. К глобальному уровню можно отнести мировые тенденции развития культуры («культурные универсалии»), экономики, политики, образования, глобальные информационные сети и др. К региональному уровню (страны, крупные регионы) – образова-

тельную политику, культуру (в том числе педагогическую), систему образования, образ жизни в соответствии с национальными и социальными нормами, ценностями, обычаями и традициями, средства массовой информации и др. К локальному уровню – образовательное учреждение (его микрокультуру и микроклимат), ближайшее окружение человека, семью [4].

Созданная модель интегративного профессионально-образовательного пространства региона (рис.1) позволяет обеспечивать взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг; дает возможность развития системы среднесрочного прогнозирования потребности рынка труда в квалифицированных кадрах; совершенствует механизм формирования регионального (муниципального) заказа на подготовку кадров в системе профессионального образования.

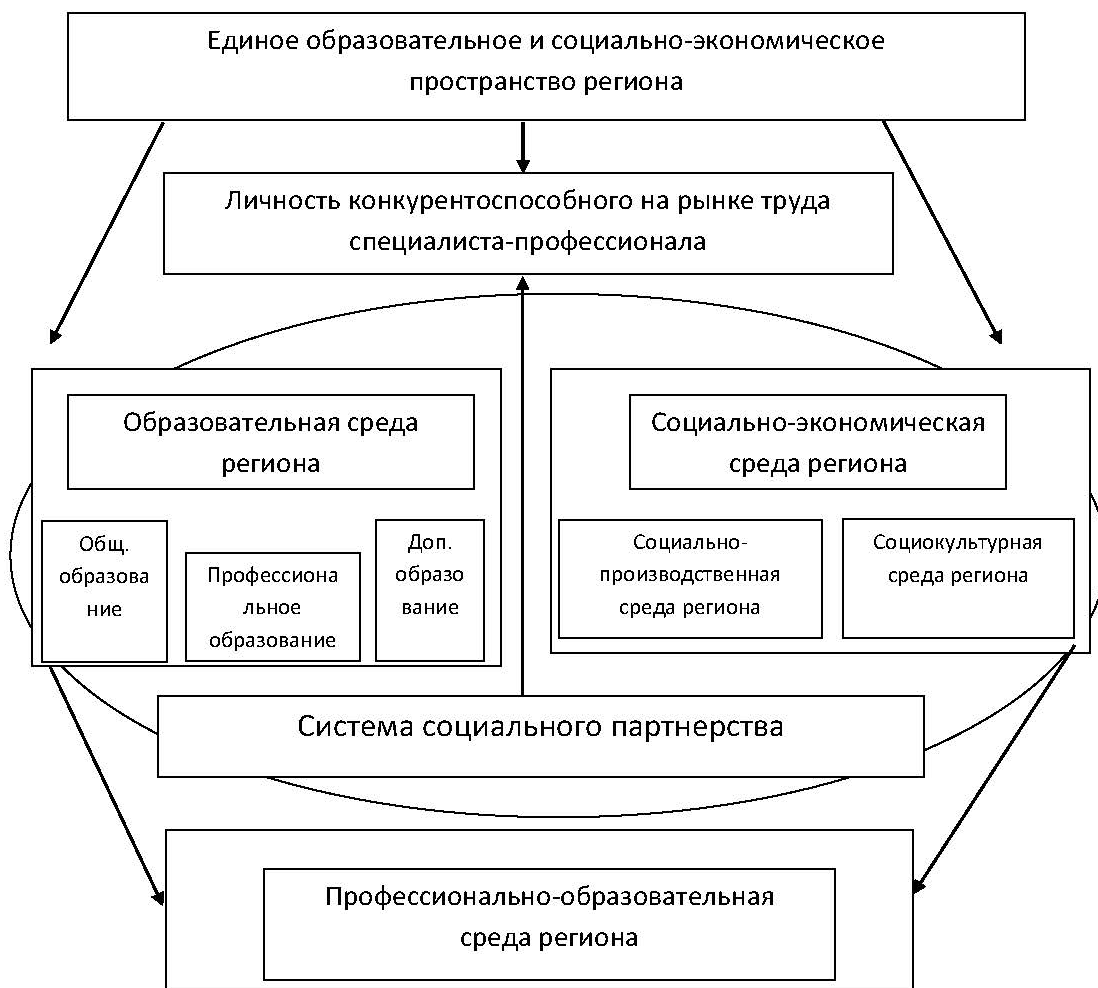


Рис. 1. Единое образовательное и социально-экономическое пространство региона

Единое профессионально-образовательное пространство, образованное социальными и хозяйственными связями, с институциональной точки зрения предполагает наличие следующих четырех

атрибутов: единых правил осуществления тех или иных действий; единого центра, вырабатывающего эти правила и координирующего последующие действия; совокупность тесных связей между субъектами деятельности на основе разделения трудовых и социальных функций; систему защиты от внешней в каком-либо смысле среды [1].

В узком смысле слова к среде можно отнести лишь непосредственное ближайшее окружение индивида. Именно общение с ним оказывает наиболее сильное влияние на становление личности человека. По сути дела, таких локальных сред, в условиях которых протекает личностно значимое общение и жизнедеятельность, несколько: это семья; неформальные дружеские группы; профессиональные учебные учреждения и т.д.

Образовательное пространство не равнозначно образовательной среде: существуя в одном образовательном пространстве, индивид может переходить из одной образовательной среды в другую, например, при смене получаемой профессии, переходе на новую ступень обучения. Все эти переходы осуществляются в рамках одного образовательного пространства, создаваемого комплексом взаимосвязанных образовательных учреждений. Образовательная среда – понятие более узкое. Под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования.

Под профессионально-образовательной средой учебного заведения понимают совокупность социальных, производственных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит профессиональное становление личности [2]. Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов, пространственно-предметных объектов, социальных компонентов, учебно-программной документации, информационно-методической среды, коллектива учащихся, педагогического коллектива, межличностных отношений субъектов образовательного процесса, администрации, системы нормативных предписаний и т.д. Все перечисленные составляющие среды взаимосвязаны, они дополняют и обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды, оказывают на нее определенное воздействие.

Образовательная среда учебного заведения – это образовательный феномен сложной природы, многокомпонентный и многофакторный. Она выступает как целостность, интегративный комплекс, имеющий три структурных уровня организации:

- образовательная среда как динамичная целостность, интегрирующая взаимодействие пространственных отношений, архитектурной, материально-технической, социокультурной, информационной и педагогической сред;

- образовательная среда как совокупность выстроенных по концентрическому принципу компонентов – образовательное учреждение, отделение среднего или начального профессионального образования, отделение специализации, курс обучения, учебная группа и т. д.;

- образовательная среда как духовная общность, возникшая в междисциплинарном взаимодействии участников образовательного процесса и способствующая профессионально-личностному становлению специалиста.

Единое образовательное пространство – образовательная среда учебного заведения – предполагает прежде всего соблюдение единства административных и воспитательно-педагогических требований ко всем субъектам деятельности, ориентацию на эффективное использование всего имущественного комплекса образовательного учреждения, мобилизацию всех материальных и финансовых ресурсов на достижение целей профессионально-личностного развития каждого обучающегося, поиска путей и средств адаптации ОУ к изменяющимся условиям внешней среды. Это достигается за счет проведения продуманной внутренней политики руководства, создания благоприятного психологического климата в коллективе, среды, способствующей развитию инновационных процессов.

Рассматривая технологические этапы и компоненты проектирования модели образовательной среды (целевой, мотивационный, содержательный, процессуально-технологический, личностно-деятельностный, оценочно-результативный), выделяют два уровня реализации технологии проектирования образовательной среды: макроуровень (проектирование и построение образовательной среды учебного заведения); микроуровень (реконструкция среды в педагогическом смысле – проектирование ситуации личностного развития на основе актуализации жизненных событий студента, привлечение их самих к выявлению в средовых отношениях импульсов собственного развития).

В качестве признаков влияния среды образовательного учреждения на развивающуюся личность студента, будущего специалиста могут быть выделены следующие:

- принятие студентом образовательного учреждения с его функциональным (профессионально-образовательным), предметно-рекреационным и эстетическим характером и переживанием своего пребывания в нем в виде чувства принадлежности к «своему» духовно-профессиональному сообществу;

- полнота и разносторонность вхождения студента в среду, определение студентом устойчивой сферы взаимодействия (клубная работа, научные и технические кружки, спортивные секции, «команды», как своего рода референтные группы и т. д.);

- отношение к среде образовательного учреждения как к дополни-

тельному источнику формирования профессионального и личностного опыта.

Интегративность профессионально-образовательной среды выступает как фактор управленческо-педагогической деятельности по организации образовательного процесса в учреждении и обеспечивает целостность образовательного процесса, вариативность образовательных услуг в соответствии с социальными и индивидуальными потребностями. Системность интегративной профессионально-образовательной среды определяется тем, что она может быть представлена как социально-экономическое явление, как фактор развития профессионально-образовательного процесса и как социокультурная профессионально-образовательная деятельность, которая в образовательном учреждении приобретает характер социально-педагогической деятельности.

Основываясь на представлении о восприимчивости образовательной среды учебного заведения субъектами образовательной деятельности, можно выделить присущие ей функции: интегративную, адаптивную, социокультурную, профессионально-личностного развития. Структурно-функциональная модель образовательной среды колледжа показана на схеме рис. 2.

Разработка модели интегративной профессионально-образовательной среды и ее экспериментальная проверка осуществлялись на базе Лужского агропромышленного колледжа Ленинградской области. Исследование было стимулировано проводимой учредителем реорганизацией учебного заведения, превращением его в двухуровневый учебно-профессиональный центр.

Концепция развития интегративной профессионально-образовательной среды колледжа выстраивалась на основе развития социально-экономической среды региона и на согласовании экономических и образовательных интересов региона в воспроизводстве трудового потенциала квалифицированных рабочих и специалистов.

На основе выстроенной концепции стратегической целью развития колледжа явилась его ориентация на наиболее полное удовлетворение потребностей экономики региона в квалифицированных кадрах; создание механизма согласования указанных потребностей с участием всех социальных партнеров; модернизацию организационно-экономического механизма; обеспечение устойчивости в долгосрочной перспективе.



Рис. 2. Схема структурно-функциональной модели образовательной среды колледжа

В качестве критериев оценки самой образовательной среды колледжа нами принята группа показателей, которая характеризует параметры образовательной среды по выделенным компонентам – микросредам общей образовательной среды колледжа – архитектурно-пространственной среды, учебно-производственной материальной базы, спортивной базы, помещений для занятий художественной самодетельности, комплекса библиотечно-информационных услуг, финансовой обеспеченности и др.

Вторая группа критериев связана с оценкой образовательной среды ее субъектами, восприятием обучающимися и преподавательским составом колледжа условий обучения, обеспеченности учебного процесса, комфортности психолого-педагогической среды и др. Критериями, характеризующими восприятие интегративной образовательной среды колледжа субъектами образовательного процесса, выбраны следующие:

- оценка условий комфортности обучения;
- оценка возможности наряду с основной профессией получить дополнительную квалификацию;
- организация производственного обучения в училище;
- восприятие отношения работников предприятия в период производственной практики;
- уверенность в правильности выбора профессии;
- удовлетворенность формами внеучебной работы;
- оценка возможности трудоустроиться после окончания учебного заведения.

Для оценки величины показателей предлагалась 5-балльная шкала.

Динамика изменения показателей первой группы, выраженная в относительных единицах прироста, показана на рис. 3.

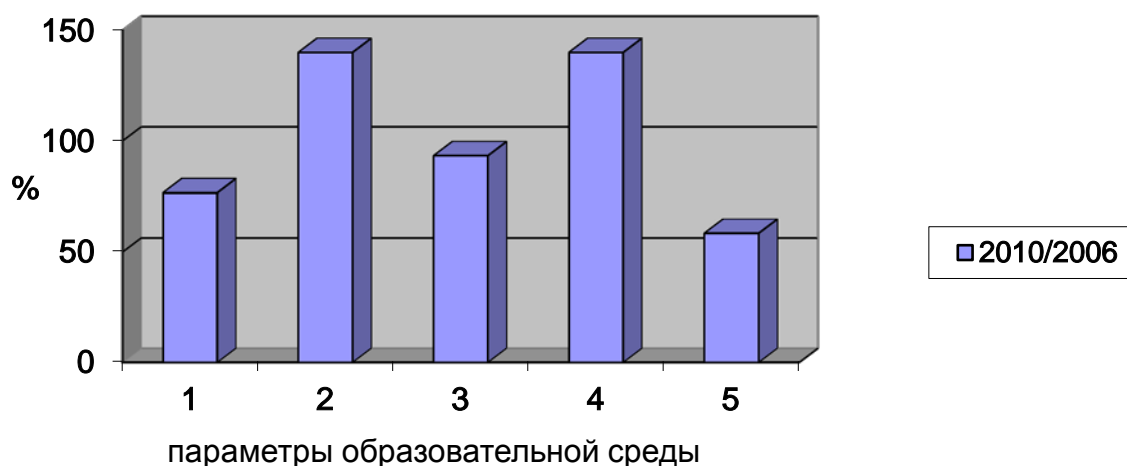


Рис. 3. Динамика изменения параметров образовательной среды колледжа

(цифры внизу графика соответствуют следующим показателям: 1 – общая площадь помещений на одного обучающегося, кв. м; 2 – одновременно количество мест учебной (производственной) практики в самом образовательном учреждении на 100 обучающихся, ед.; 3 – затраты на одного обучающегося в год, тыс. руб.; 4 – число реализуемых основных образовательных программ, ед.; 5 – использование базы учебного заведения для профессиональной подготовки и повышения квалификации взрослых, отношение численности обученных взрослых за год к годовой численности контингента обучающихся, в процентах)

Как видим, наибольший процент прироста наблюдается для показателя 2 – одновременно количество мест учебной (производственной) практики в самом образовательном учреждении (рост в 2,4 раза), и показателя 4 – число реализуемых основных образовательных программ (рост в 3,8 раза), что безусловно является результатом реформируемой образовательной среды.

На диаграмме (рис. 4) приведены данные, отражающие активность студентов в период обучения в образовательной среде колледже (все-го шесть показателей):

1 – число студентов, освоивших основную образовательную программу в установленные сроки, в % от числа поступивших;

2 – число обучающихся, прошедших в период обучения программу дополнительного профессионального образования, на 100 человек общего контингента в данном учебном году;

3 – число участников конкурсов, смотров, олимпиад в данном учебном году на 100 человек общего контингента;

4 – число посещающих спортивные секции и участвующих в турпоходах, спортивных соревнованиях разного уровня в данном году на 100 человек общего контингента;

5 – число студентов, участвующих во внеклассных мероприятиях группового характера (смотри, диспуты, клубные мероприятия, экскурсии, фестивали и т.д.), на 100 человек общего контингента;

6 – число посещающих кружки и участвующих в поисковой или музейной работе на 100 человек общего контингента.

показатели активности

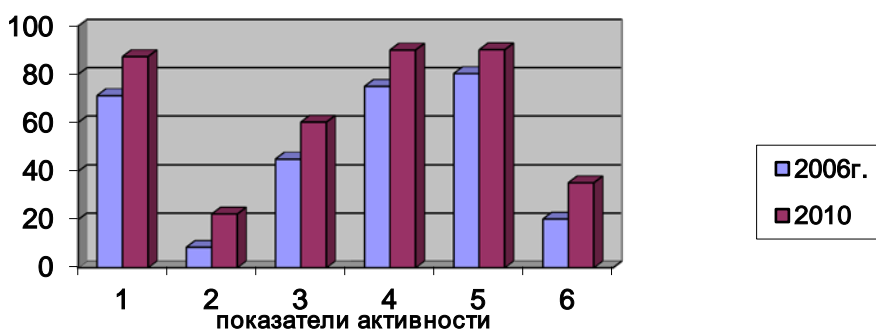


Рис. 4. Абсолютные показатели роста активности студентов (цифры внизу графика соответствуют номерам введенных показателей; цифровая шкала по вертикали в соответствующих единицах измерения является общей для всех показателей)

Как видим, наибольший рост наблюдается по показателю 2 – число обучающихся, прошедших в период обучения программу дополнительного профессионального образования и показателю 6 – число посещающих кружки и участвующих в поисковой или музейной работе, что свидетельствует о новых открывшихся возможностях личностно-профессионального роста в созданной образовательной среде колледжа. Низкий прирост по показателю 5 – число студентов, участвующих во внеклассных мероприятиях группового характера (смотри, диспуты, клубные мероприятия, экскурсии, фестивали и т.д.), говорит о непопу-



лярности среди студентов этих форм внеклассной работы в том формате, в котором они проводятся в настоящее время.

Результаты внедрения предложенной модели интегративной профессионально-образовательной среды колледжа позволили:

- более целенаправленно ориентировать деятельность учебного заведения на удовлетворение потребностей регионального рынка труда и запросов личности в получении качественного профессионального образования;

- обновить содержание и структуру профессионального образования по профессиям и специальностям, по которым ведется подготовка в колледже;

- создать новые механизмы взаимодействия с работодателями и другим социальными партнерами;

- обеспечить привлечение в сферу профессионального образования дополнительных материальных, финансовых и других ресурсов.

#### Список литературы

1. Василенко Н.В. Институциональные аспекты формирования единого образовательного пространства // Акад. проф. образования. – 2006. – № 2. – С. 2–7.

2. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.; Воронеж, 1995. – 230 с.

3. Тарасов. С.В. Образовательная среда и развитие школьника. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – 139 с.

4. Шапкин В.В., Василенко Н.В. Институциональная среда и образование // Акад. проф. образования. – 2005. – № 3–4. – С. 7–16.

### Вопрос выделения категории детей с минимальными нарушениями развития

В настоящее время увеличивается численность детей с пограничными и сочетанными нарушениями развития. В статье речь идет о категории детей с минимальными нарушениями развития, которые оказались в условиях совместного обучения со здоровыми детьми, поскольку по месту проживания детей отсутствуют группы компенсирующей направленности. По результатам собственного исследования к этой категории детей относится около 38 % обследуемых дошкольников, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении. Проблема оказания помощи этой группе детей заключается не только в трудностях выявления имеющихся у них нарушений, но и в отсутствии обозначения этой категории детей как объекта изучения коррекционной педагогики.

At present, increasing the number of children with borderline and combined disabilities. The article is devoted to the category of children with minimal disruption of which were in joint training with healthy children, because children in the community are no countervailing group orientation. As a result of his own research into this category of children is about 38 % of surveyed preschool children who need remedial and developmental education. The problem of helping this group of children is not only to identify the difficulties of their problems, but in the absence of a designation of this category of children as an object of study for Special Education.

*Ключевые слова:* минимальные нарушения развития, дети с проблемами в развитии, обучение дошкольников.

*Key words:* minimal developmental disorders, children with developmental problems, teaching preschoolers.

Исследования последних лет отмечают устойчивую тенденцию к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей дошкольного возраста, что обусловлено ухудшением социально-экономических и экологических условий жизни, несбалансированным питанием, снижением оздоровительной и воспитательной работы в дошкольных образовательных учреждениях. По данным неонатологов в настоящее время только 5 % детей рождаются абсолютно здоровыми, остальные же 95 % – с органическими поражениями головного мозга различной степени выраженности. Всероссийская диспансеризация выявила, что 51,7 % детей имеют функциональные отклонения и 16,2 % хронические заболевания различных органов и систем. При поступлении в школу этих детей рассматривают как группу педагогического риска, поскольку они отличаются низким уровнем школьной зрелости, испытывают трудности в учении и в освоении социальной

роли ученика, имеют повышенный риск школьной дезадаптации. К «группе риска возникновения трудностей в обучении» относятся также воспитанники дошкольных учреждений компенсирующего вида, потому что их физиологические и психические особенности накладывают существенное ограничение на возможности адаптации к условиям постоянно растущего потока информации, повышенных социальных требований и норм современной школы. Увеличивается количество детей с пограничными и сочетанными нарушениями развития, выраженность которых различна. Значительную по численности группу составляют дети с нерезко выраженными отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы. Если выраженные нарушения психического развития к старшему дошкольному возрасту, как правило, бывают выявлены, то дети с минимальными отклонениями остаются длительное время без должного внимания специалистов. Объясняется это различием методологических подходов к пониманию «нормы» в психическом развитии. Дети, имеющие парциальные нарушения психического развития, являются той специфической категорией, в отношении которой эта неоднозначность наиболее заметна (Г.Ф. Кумарина, 2000; А.В. Семенович, 2002). Согласно современным представлениям дети с нарушениями развития (с проблемами в развитии, отклонениями в развитии, недостатками психофизического развития) — это дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы имеются отклонения от нормативного развития психических функций. В работах Л.В. Кузнецовой, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовского [1, 2, 3] показано, что при нарушенном развитии у детей наблюдаются снижение умственной работоспособности, недостатки общей и мелкой моторики, трудности во взаимодействии с окружающим миром, изменения способов коммуникации и нарушение средств общения, бедность социального опыта. Все эти модально-неспецифические особенности характерны для детей с нарушениями психологического развития (согласно МКБ 10 F80-89), детям с поведенческими и эмоциональными расстройствами (F90-F98).

В специальной педагогике осуществляется активный поиск адекватных дефиниций для обобщающего наименования детей с такими характеристиками развития. Результатом этого поиска стало выделение детей с невыраженной степенью речевого расстройства. Так, Т.Б. Филичевой была определена категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР) IV уровня, Л.В. Лопатиной – стертая дизартрия, О.Г. Приходько выделила детей с низкой степенью выраженности нарушений опорно-двигательного аппарата, Е.А. Ярош изучала речь дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, М.С. Рукавицын – детей с минимальными нарушениями слуха,

Е.Е. Дмитриева – дошкольников с легкими формами психического недоразвития.

И.Ю. Левченко изучала детей полиморфной группы с минимальными парциальными нарушениями, к этой категории ею были отнесены:

- минимальными нарушениями слуха;
- минимальными нарушениями зрения, в том числе с косоглазием и амблиопией;
- нарушениями речи (дислалия, стертая форма дизартрии, закрытая ринолалия, дисфония, заикание, полтерн, тахилалия, брадилалия, с нарушениями лексико-грамматического строя; с нарушениями фонематического восприятия);
- легкой задержкой психического развития (конституциональная, соматогенная, психогенная);
- педагогически запущенные дети;
- дети – носители негативных психических состояний (утомляемость, психическая напряженность, тревожность, фрустрация, нарушение сна, аппетита) соматогенной или церебрально-органической природы без нарушений интеллектуального развития (часто болеющие, посттравматические, аллергические, с компенсированной и субкомпенсированной гидроцефалией, цереброэндокринными состояниями);
- психопатоподобными формами поведения (по типу аффективной возбудимости, истероидности, психастении и др.)
- нарушенными формами поведения органического генеза (гиперактивность, синдром дефицита внимания);
- психогениями (неврозами);
- начальным проявлением психических заболеваний (шизофрения, ранний детский аутизм, эпилепсия);
- легкими проявлениями двигательной патологии церебрально-органической природы;
- имеющие асинхронию созревания отдельных структур головного мозга или нарушения их функционального или органического генеза (в том числе по типу минимальной мозговой дисфункции).

Результаты проведенного нами в 2011 г. мониторинга контингента дошкольников в 83 ДОУ С.-Петербурга и Ленинградской области с общей численностью 10913 дошкольников дали возможность оценить количество детей, находящихся в условиях обучения в общеразвивающих детских садах и нуждающихся в коррекционно-развивающей помощи (см. табл.).

Таблица

Результаты мониторинга 2011 г. контингента дошкольников  
обучающихся в дошкольных учреждениях разного вида

	ДОУ компенсирующего вида		ДОУ комбинированного вида		ДОУ примотра и оздоровления		Всего	
Количество ДОУ	15		26		41		82	
Количество групп	93		205		261		559	
Общая численность детей в ДОУ	1669		3756		5488		10913	
Дети с нарушениями речи	1103	66,1%	960	25,6%	1005	18,3%	3068	28,1%
Дети с задержкой развития	566	33,9%	200	5,3%	500	9,1%	1266	11,6%
Дети – норма	0	0	2596	68%	3983	72,6%	6579	60,3%

Исследование контингента детей, нуждающихся в коррекции, подтвердило наше предположение о том, что наибольшая группа детей – это дошкольники с нарушениями речи. Это прежде всего дети с остаточными явлениями поражения центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого дефекта с различными особенностями психической деятельности. Системное недоразвитие речи в большинстве случаев представляет собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами, соотношение первичного и вторичного, общие и специфические закономерности. Системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики, что в дальнейшем приводит к трудностям овладения дошкольной образовательной программой.

На втором по численности месте были дети с задержкой психического развития (ЗПР), которых можно отнести к категории условно здоровых, поскольку часто психофизический статус этих детей не определен психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), родители не расценивают особенности поведения и развития детей как проявления отклоняющегося развития и только педагоги оценивают этих детей как проблемных. Дети с ЗПР представляют большую неоднородную группу, этиология которых связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, неблагоприятными социальными условиями воспитания и (преимущественно) с органической недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС) резидуального или генетического характера. Задержка психического развития проявляется прежде всего в замедлении темпа психического

развития. При поступлении в школу у детей с ЗПР обнаруживается ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточная целенаправленность интеллектуальной деятельности, быстрая ее истощаемость, преобладание игровых интересов, чрезвычайно низкий уровень общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности.

При обучении детей с гармоническим и психофизическим инфантилизмом (ЗПР конституционального происхождения) на первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости. Для данной категории детей характерны аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т. п. Эти дети нуждаются прежде всего в комплексной коррекции развития педагогическими и медицинскими средствами.

ЗПР соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. Именно эти причины вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций детей, замедляют формирование навыков самообслуживания, негативно сказываются на формировании предметно-игровой, элементарной учебной деятельности. Детей с ЗПР соматогенного генеза характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности, как робость, боязливость, тревожность. При определении коррекционно-развивающей работы в условиях общеразвивающего ДОО с такими детьми следует учитывать все неблагоприятные факторы их развития.

Задержка психического развития психогенного происхождения определяется исходя из того, что при раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов у ребенка могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности. При данном варианте задержки психического развития на первый план выступают нарушения эмоционально-волевой сферы, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения. У детей данной категории не сформированы навыки общения со взрослыми и детьми, наблюдается неадекватное поведение. В данном случае эти проблемы не носят органического характера, причина скорее кроется в том, что ребенок этому «не научен». К данной группе часто относятся дети, воспитывающиеся в социально неблагополучных семьях. Дошкольники данной категории посещают общеобразовательные группы, но для них требуется особый индивидуальный подход и коррекционная помощь со стороны воспитателей и психолога, которые формируют коммуникативные навыки и обучают детей адекватному взаимодействию со сверстниками.

В меньшей степени в общеразвивающих ДООУ встречаются дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, при которой сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. У этих детей отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности.

На третьем ранговом месте по представленности находится категория детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Это дети с вывихами бедра, сколиозами, шейными остеохондрозами, у которых наблюдаются симптомы родовых повреждений нервной системы, а также сочетанные нарушения речи. Они также имеют ряд отклонений в развитии, характерных для ранних поражений центральной нервной системы. Это подтверждается данными клинических исследований А.Ю. Ратнера. В оздоровительных группах общеобразовательных ДООУ обучаются дети, не имеющие отклонений в психическом развитии, но нуждающиеся в систематическом ортопедическом лечении. Таким детям требуется особый педагогический подход по сравнению с детьми, имеющими задержанное развитие, чтобы обеспечить максимальное их развитие.

Важным обстоятельством является и то, что в дошкольном возрасте у этих детей развитие патологии еще не остановлено, так как в процессе физического роста ребенка у него могут формироваться деформации опорно-двигательного аппарата.

Сложность изучения структуры развития дошкольников с минимальными нарушениями развития, вызванного биологическим фактором, и вторичных проявлениях, возникших как следствие первичного, которые по Л.С. Выгодскому [4] и определяют своеобразие развития аномального ребенка.

Таким образом, в соответствии с определением видов психического дизонтогенеза в категорию с минимальными нарушениями развития могут быть отнесены дети по типу ретардации, дефицитарного и дисгармонического развития, обладающие общими модально-неспецифическими особенностями. Несмотря на этиологию нарушений, важным оказывается то, что легкие нарушения мозговой дисфункции имеют одинаковую картину проявлений, которая выражается в нарушениях целого ряда психических процессов, недостаточности уровня устойчивости и переключаемости внимания, ослаблении мыслительной деятельности, снижении уровня обучаемости, что вызывает необходимость в выделении этих детей в особую группу.

Исходя из концепции нарушенного развития у всех этих детей наблюдаются как общие, так и специфические закономерности или особенности, которые свойственны только некоторым типам нарушенного развития и не наблюдаются у детей других категорий. Именно

специфические закономерности выступают как дифференциально-диагностические критерии, на основании которых и осуществляется отбор методов и приемов индивидуальной коррекции.

Дети с минимальными нарушениями развития составляют вполне самостоятельную категорию, занимающую промежуточное, переходное положение между «нормальным» и «нарушенным» развитием. Поскольку имеющиеся функциональные нарушения создают риск их социальной дезадаптации, целесообразно данную категорию детей обозначить как самостоятельную категорию детей, являющуюся объектом изучения специальной психологии и педагогики.

#### Список литературы

1. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями развития. – М.: Коррекционная педагогика, 2005.
2. Левченко И.Ю., Киселева Н.А., Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.
3. Лубовский В. И. Задержка психического развития // Спец. психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 5.



### **Проявления когнитивных и немоторных нарушений при поврежденном психическом развитии (деменции)**

Классическими признаками деменции являются двигательные нарушения. Однако по мере прогрессирования деменции внимание привлекают так называемые немоторные симптомы, осложняющие течение деменции пресенильного и сенильного возраста. К ним относятся когнитивные, эмоциональные, вегетативные, сенсорные нарушения, нарушения сна, галлюцинации, депрессия, утомляемость и др.

The classic symptoms of dementia are the motor disorders. However, the progression of dementia, attention is drawn to the so-called unmotor symptoms, complicating dementia during presenile and senile age. They include cognitive, emotional, autonomic, sensory disturbances, sleep disturbances, hallucinations, depression, fatigue, etc.

*Ключевые слова:* поврежденное развитие, деменция, немоторные симптомы, когнитивные нарушения, психотические нарушения, нарушения сна.

*Key words:* damaged the development of dementia, unmotor symptoms, cognitive impairment, psychotic disorders, sleep disorders

Классическими признаками деменции являются двигательные нарушения, такие как гипокинезия, ригидность, тремор, постуральные нарушения. Однако существует целый ряд клинических проявлений, которые могут существенно осложнять течение деменции пресенильного и сенильного возраста – по мере прогрессирования деменции внимание привлекают так называемые немоторные симптомы. К ним относятся когнитивные, эмоциональные, вегетативные, сенсорные нарушения, нарушения сна, галлюцинации, депрессия, утомляемость и целый ряд других.

Появление вариантов немоторных осложнений деменции различно по времени. Так, на ранних стадиях болезни Паркинсона нехарактерно появление как деменции, так и психотических расстройств, у некоторых больных они появляются спустя годы. При другой форме паркинсонизма, болезни диффузных телец Леви, деменция и психотические нарушения проявляется уже в течение первого года болезни.

Наличие когнитивных нарушений приводит к существенному усугублению социальной дезадаптации и резко повышает риск развития психотических расстройств. Нарушения данного типа можно охарактеризовать как модально неспецифические фоновые нарушения когнитивных процессов, которые проявляются в снижении внимания и

общей психической активности, которые характерны для пациентов с нарушениями, локализованными в первом энергетическом блоке мозга по теории системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурия. Нарушения зрительно-пространственного восприятия пациентов на ранних стадиях развития болезни также может быть обусловлено снижением функции внимания, его передней и задней систем.

Da Cunha C., Angelucci M.E., Canteras N.S. (2002) указывают на возможность формирования трех синдромов: брадифрениа, подкорково-лобный (фронтостриарный) когнитивный синдром, синдром деменции.

Под брадифренией понимается замедленность психических процессов, которая опосредована преимущественно нарушением нейродинамических функций. У пациентов отмечается снижение инициативы, умственной работоспособности, скорости реакций, замедленность мнестических процессов с увеличением времени запоминания, вязкость мышления, нарушения внимания, быстрая отвлекаемость, нерешительность, однако отсутствуют первичные операциональные нарушения, дезорганизация психических процессов.

В основе подкорково-лобного синдрома лежит нарушение внутренней организации когнитивных процессов, которая затрудняет актуализацию имеющихся и приобретение новых знаний. Наибольшие сложности возникают при выполнении многоэтапных заданий, которые требуют планирования и длительной концентрации внимания. Больше всего страдают инициация и планирование интеллектуальной деятельности, процесс принятия решения, поддержание избранной стратегии, переключение от одного этапа интеллектуальной деятельности к другому, в результате чего возникают затруднения при смене стратегии или умственной деятельности, персеверации, уплощение и нарушение избирательного мышления, склонность к импульсивным ответам. Часто выявляется снижение речевой активности. Вторично страдают память и зрительно-пространственные функции, особенно в тех звеньях, которые требуют внимания и сознательного контроля. Нарушения затрагивают, прежде всего, процессы запоминания и воспроизведения предъявляемой информации, что обусловлено повышенной тормозимостью следов памяти отвлекающими (интерферирующими) стимулами.

Развитие деменции у пациентов с болезнью Паркинсона на начальном этапе все же носит преимущественно подкорково-лобный характер.

Таким образом, при прогрессировании когнитивных нарушения хотя и наблюдается появление и нарастание операциональных нарушений, их выраженность у пациентов с экстрапирамидными заболеваниями все же остается меньше, а регуляторных выше, чем

при классическом варианте корковой деменции – болезни Альцгеймера. По данным Da Cunha C., Angelucci M.E., Canteras N.S. (2002) Hashimoto K. and Iyo M. (2002), анализ нейропсихологического профиля пациентов с болезнью Паркинсона показывает, что снижение интеллекта больше коррелирует с грубыми регуляторными нарушениями, чем с относительно мягкими операциональными расстройствами.

Пациенты показывают сниженные результаты практически при выполнении всех, предложенных им тестов, допускают ошибки. Особенно низкие результаты получены по тестам, направленным на исследование регуляторных и зрительно-пространственной функций. С развитием заболевания отмечается нарушение мышления и памяти. Нарушения мышления носят комплексный характер и обусловлены нарушением внимания, памяти, регуляторных функций. Наиболее выраженными нарушениями памяти становятся у пациентов на третьей стадии развития болезни. Наблюдается снижение способности к запоминанию и воспроизведению материала, сложно воспроизводить последовательность действий по образцу.

Кроме когнитивных нарушений у пациентов диагностируются эмоциональные нарушения. По мнению Mayeux R., Chen J., Mirabello E. et al. (1990) общей особенностью изменения поведения больных является нарушение самоконтроля и зависимость от внешних стимулов или ситуаций в ущерб внутренним мотивам и установкам, что проявляется при выполнении нейропсихологических тестов и выражается в нарушении регуляторных функций, функций контроля и планирования своих действий и наблюдается у пациентов с болезнью Паркинсона при выполнении методики «Батарейка исследования лобной дисфункции». Пациентам сложно планировать и контролировать свою деятельность, правильно и адекватно реагировать на события окружающей действительности, подавлять свои реакции, реализовывать имеющиеся знания.

Повторим, что по мере прогрессирования деменции привлекают внимание так называемые немоторные симптомы: когнитивные, психические нарушения, а так же галлюцинации и нарушения сна.

Нарушения сна являются одним из характерных некогнитивных симптомов деменции, однако диссомния появляется и у пациентов с так называемыми додементными расстройствами.

Friedman J.H., Millman R.P. указывают, что нарушения сна обнаруживаются у 80 - 90% пациентов с БП, которые затрагивают весь цикл «сон-бодрствование» [19]. Они могут быть представлены фрагментацией сна, повышенной дневной сонливостью (ПДС), нарушением поведения в фазу быстрого сна (ФБС).

По данным Comella C. (2007) инсомния при БП встречается в 60-98% [14] случаев и представлена нарушениями структуры и фрагмен-

тарностью сна (частыми пробуждениями). Фрагментация сна при болезни Паркинсона встречается чаще других расстройств и напрямую зависит от стадии заболевания по шкале Хен/Яра [35]. Причинами вторичной инсомнии могут быть ночная скованность, тремор, дискинезия, синдром беспокойных ног.

Гиперсомния представлена повышенной дневной сонливостью, которая встречается у 15-50% пациентов с БП [21]. У некоторых больных развиваются приступы внезапных засыпаний, подобных нарколепсии (быстрое засыпание в дневное время и наступление быстрой фазы сна) [10]. Существуют единичные данные о связи дневной сонливости с выраженностью когнитивных нарушений и галлюцинаций при болезни Паркинсона [15,52].

Особый интерес среди всех видов расстройств сна при БП привлекает нарушение поведения, связанное с фазой быстрого сна - парасомния, описанный С. Schenck с соавторами (1986) [40]. Как отмечают Eisensehr I, Linke R, Noachtar S с соавт. (2000), проявлениями данной патологии являются: вокализация, крик, ругань во сне; двигательная активность варьирует от отдельных толчков до сложных движений с травматизмом пациента или сиделки; содержание сновидения часто представлено преследованием или нападением животных или людей, поведение больного отражает переживаемое сновидение [11].

Нарушение поведения в ФБС может сочетаться с когнитивными нарушениями или предшествовать их развитию. М. Vendette с соавторами в 2007 году опубликовали результаты работы, в которой из 34 больных БП без деменции (срок болезни в среднем составлял 5 лет), 18 больных с полисомнографическим подтверждением нарушений поведения в ФБС показали значительное снижение вербальной памяти, зрительно-пространственной и исполнительной функций, по сравнению с 16 больными без нарушения поведения в ФБС [43]. М. Marion с соавт. (2006) в исследовании, включающем пациентов с БП осложненной и не осложненной деменцией, у больных с деменцией подтвердил наличие нарушения поведения в ФБС в 77 %, в то время как у больных без деменции, нарушение поведения в ФБС встречалось только в 27 % случаев [31]. Кроме того, деменция развивалась у больных с нарушением поведения в ФБС в более раннем возрасте, чем у больных без данного нарушения.

Исследование И.В. Литвиненко, И.В. Красакова, О.В. Тихомировой (26 пациентов, страдающих БП, осложненной деменцией), целями которого являлись оценка связи выраженности дневной сонливости и нарушений поведения в ФБС с выраженностью когнитивных расстройств и галлюцинаций при БП; сопоставление диагностической возможности опросников и полисомнографического исследования при нарушениях сна у пациентов с БП показало, что повышенная дневная

сонливость (ПДС) была выявлена у 22 пациентов (84,5%). Средние показатели по шкалам составили: ESS  $9,5 \pm 4,9$  баллов, 15 пункт PDSS  $4,5 \pm 3,3$  баллов. Показатели когнитивных нарушений были следующие: MMSE  $24,0 \pm 3,2$  баллов, FAB  $11,1 \pm 4,4$  баллов. Также данные больные предъявляли жалобы на галлюцинации (7 пункт PDSS  $6,5 \pm 2,9$  баллов). Установлена достоверная отрицательная корреляционная связь между ESS и FAB ( $r = -0,44$ ;  $p < 0,05$ ), ESS и 7 пунктом PDSS ( $r = -0,56$ ;  $p < 0,05$ ). Результаты оценки дневной сонливости по шкалам соответствовали результатам оценки времени наступления сна, полученным при ПСГ: латентность наступления сна составила в среднем  $9,7 \pm 5,1$  минут с быстрым переходом во 2 фазу сна. Между показателями шкалы ESS и латентностью наступления сна выявлена достоверная отрицательная корреляционная связь ( $r = -0,62$ ;  $p < 0,05$ ). Качество ночного сна было снижено у всех пациентов: общая сумма баллов по шкале PDSS составила  $76,4 \pm 18,5$  баллов. У 16 (93%) из 17 пациентов, которым было выполнено ПСГ исследование выявлены: нарушение структуры сна в виде его фрагментации; снижение качества сна в виде увеличения времени бодрствования в период сна, а следовательно и снижение его эффективности: соотношение TST/TIB составило в среднем  $57,3 \pm 12,3\%$ , что соответствовало результатам, полученным по шкале PDSS. У 12 (80%) пациентов было выявлено нарушение поведения в ФБС. Степень выраженности когнитивных нарушений у данной группы была достоверно выше: MMSE  $22,3 \pm 4,3$  баллов, FAB  $6,2 \pm 3,1$  баллов ( $p < 0,05$ ).

Экспериментально было выявлено, что степень выраженности нарушений сна коррелирует с выраженностью когнитивных нарушений и наличием галлюцинаций. Установлена связь наличия нарушений поведения в ФБС с выраженностью когнитивных расстройств и галлюцинаций. Данный факт может объяснять общность патогенеза этих нарушений, связанную с вовлечением ацетилхолинергической системы мозга. Частая встречаемость нарушений сна у больных с когнитивными нарушениями объясняется концепцией стадийности заболевания по теории Н. Braak.

Данные немоторные проявления могут являться предвестниками наступления третьей патогенетической стадии, которая проявляется двигательными нарушениями. На последующих стадиях развиваются когнитивные нарушения. Данная теория отражает предикторную ценность немоторных проявлений и необходимость их диагностики как можно раньше.

## Список литературы

1. Данилкина М.Ю., Литвиненко И.В. Особенности проявления когнитивных и психотических нарушений при поврежденном психическом развитии / Специальное образование: материалы VII Междунар. науч. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011 г. – Т. 2. – С. 176–182.
2. Литвиненко И.В., Одинак М.М., Могильная В.И., Емелин А.Ю. Эффективность и безопасность применения галантамина (реминила) в случаях деменции при болезни Паркинсона. Журнал неврологии и психиат. 2010;107:12. – С. 21-29.
3. Литвиненко И.В., Сахаровская А.А., Леонова Е.В. Атомoksetин положительно влияет на внимание, ходьбу и дневную сонливость у пациентов на поздних стадиях болезни Паркинсона. Материалы Всерос. Юбилейной науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы клинической неврологии». – СПб., 2009. – С. 32.
4. Нодель М.Р. Влияние терапии агонистом дофаминовых рецепторов мипрапексом (прамипексол) на нарушения сна при болезни Паркинсона. Журнал неврологии и психиат. 2010;110:3:42-47.
5. Albin RL, Koeppel RA, Chervin RD, et al. Decreased striatal dopaminergic innervation in REM sleep behavior disorder. *Neurology* 2000;55:1410-2.
6. Aurora RN, Zak RS, Maganti RK, Auerbach SH, Casey KR, Chowdhuri S, Kripptot A, Ramar K, Kristo DA, Morgenthaler TI; Standards of Practice Committee; American Academy of Sleep Medicine. Best practice guide for the treatment of REM sleep behavior disorder (RBD). *Journal of Clinical Sleep Medicine* 2010 Vol.6, No.1
7. Anderson KN, Shneerson JM. Drug treatment of REM sleep behavior disorder: the use of drug therapies other than clonazepam. *J Clin Sleep Med* 2009;5:235-9.
8. Anderson KN, Jamieson S, Graham AJ, Shneerson JM. REM sleep behavior disorder treated with melatonin in a patient with Alzheimer's disease. *Clin Neurol Neurosurg* 2008;110:492-5.
9. American Academy of Sleep Medicine. International classification of sleep disorders 2nd ed.: Diagnostic and coding manual. Westchester, IL: American Academy of Sleep Medicine; 2005.
10. Baumann C. Parkinsonism with excessive daytime sleepiness - a narcolepsy-like disorder? *J Neurol.* 2005 Feb;252(2):139-45.
11. Eisensehr I, Linke R, Noachtar S, Schwarz J, Gildehaus JF, Tatsch K. Reduced striatal dopamine transporters in idiopathic rapid eye movement sleep behavior disorder: comparison with Parkinson's disease and controls. *Brain* 2000;123:1155-60.
12. Boeve BF, Silber MH, Saper CB, et al. Pathophysiology of REM sleep behaviour disorder and relevance to neurodegenerative disease. *Brain* 2007;130:2770-88.
13. Boeve BF, Silber MH, Ferman TJ. Melatonin for treatment of REM sleep behavior disorder in neurologic disorders: results in 14 patients. *Sleep Med* 2003;4:281-4.
14. Comella C. Sleep disorders in Parkinson's disease: an overview. *Mov. Disord.* – 2007:Vol. 22, Suppl. 17: 367 – 373
15. Compta Y, Santamaria J, Ratti L. Cerebrospinal hypocretin, daytime sleepiness and sleep architecture in Parkinson's disease dementia. *Brain.* 2009 Dec;132(Pt 12):3308-17.
16. Chaudhuri K.R., Schapira A.H.V. Non-motor symptoms of Parkinson's disease: dopaminergic pathophysiology and treatment. *Lancet Neurol* 2009;8:464-474.
17. Day J, Damsma G, Fibiger HC. Cholinergic activity in the rat hippocampus, cortex and striatum correlates with locomotor activity: an in vivo microdialysis study. *Pharmacol Biochem Behav* 1991;38:723-9
18. Eisensehr I, Linke R, Noachtar S, Schwarz J, Gildehaus JF, Tatsch K. Reduced striatal dopamine transporters in idiopathic rapid eye movement sleep behavior disorder: comparison with Parkinson's disease and controls. *Brain* 2000;123:1155-60.

19. Friedman J.H., Millman R.P. Sleep Disturbances and Parkinson's Disease. *CNS Spectr.* 2008;13:3(Suppl 4):12-17
20. Grace JB, Walker MP, McKeith I. A comparison of sleep profiles in patients with dementia with Lewy bodies and Alzheimer's disease. *Int J Geriatr Psychiatry* 2000;15:1028-33.
21. Hobson D. Excessive daytime sleepiness and sudden-onset sleep in Parkinson disease: a survey by the Canadian Movement Disorders Group. *JAMA.* 2002 Jan 23-30; 287(4):455-63.
22. Hickey MG, Demaerschalk BM, Caselli RJ, Parish JM, Wingerchuk DM. »Idiopathic« rapid-eye-movement (REM) sleep behavior disorder is associated with future development of neurodegenerative diseases. *Neurologist.* 2007 Mar;13(2):98-101.
23. Iranzo A, Molinuevo JL, Santamaria J, et al. Rapid-eye movement sleep behaviour disorder as an early marker for a neurodegenerative disorder: a descriptive study. *Lancet Neurol* 2006;5:572-7.
24. Kunz D, Bes F. Melatonin as a therapy in REM sleep behavior disorder patients: an open-labeled pilot study on the possible influence of melatonin on REM-sleep regulation. *Mov Disord* 1999;14:507-11.
25. Lapierre O, Montplaisir J. Polysomnographic features of REM sleep behavior disorder: Development of a scoring method. *Neurology* 1992;42:1371-4.
26. Litvinenko I., Ognev D., Sakharovskaya A. Atomoxetine improves sleepiness, attention and gait in advanced Parkinson's disease. 13th Congress of the European Federation of Neurological Societies: abstracts. – Florence, 2009. – European Journal of Neurology Vol.16, (suppl.3) – P.2600.
27. Morrison AR, Mann GL, Hendricks JC. The relationship of excessive exploratory behavior in wakefulness to paradoxical sleep without atonia. *Sleep* 1981;4:247-57.
28. Mahowald MW, Schenck CH. REM sleep parasomnias. In: Kryger MH, Roth T, Dement WC, eds. *Principles and practice of sleep medicine* 4th ed. Philadelphia: Elsevier Saunders; 2005:897-916.
29. Maclean LE, Collins CC, Byrne EJ. Dementia with Lewy bodies treated with rivastigmine: Effects on cognition, neuropsychiatric symptoms, and sleep. *Int Psychogeriatr* 2001;13:277-88.
30. Massironi G, Galluzzi S, Frisoni GB. Drug treatment of REM sleep behavior disorders in dementia with Lewy bodies. *Int Psychogeriatr* 2003;15:377-83.
31. Marion MH, Qurashi M, Marshall G, Foster O. Is REM sleep behaviour disorder (RBD) a risk factor of dementia in idiopathic Parkinson's disease? *J Neurol.* 2008 Feb;255(2):192-6. Epub 2008 Jan 29.
32. Niederhofer H. Donepezil in the treatment of narcolepsy. *J Clin Sleep Med.* 2006 Jan 15;2(1):71-2.
33. Olson EJ, Boeve BF, Silber MH. Rapid eye movement sleep behaviour disorder: demographic, clinical and laboratory findings in 93 cases. *Brain* 2000;123:331-9.
34. Parish JM. Violent dreaming and antidepressant drugs: or how paroxetine made me dream that I was fighting Saddam Hussein. *J Clin Sleep Med* 2007;3:529-31.
35. Postuma R.B, Gagnon JF, Vendette M, et al. Quantifying the risk of neurodegenerative disease in idiopathic REM sleep behavior disorder. *Neurology.* 2009 – Vol.72, N15. – P:1296-300
36. Rye DB. Contributions of the pedunculopontine region to normal and altered REM sleep. *Sleep* 1997;20:757-88.
37. Schenck CH, Bundlie SR, Mahowald MW. Delayed emergence of a parkinsonian disorder in 38% of 29 older men initially diagnosed with idiopathic rapid eye movement sleep behavior disorder. *Neurology* 1996;46:388-93.

38. Schenck CH, Bundlie SR, Mahowald MW. REM Behavior Disorder (RBD): Delayed emergence of Parkinsonism and/or dementia in 65% of older men initially diagnosed with idiopathic RBD, and an analysis of the minimum and maximum tonic and/or phasic electromyographic abnormalities found during REM sleep. *Sleep* 2003;26(Abstract supplement):A316.
39. Schenck CH, Bundlie SR, Ettinger MG, Mahowald MW. Chronic behavioral disorders of human REM sleep: a new category of parasomnia. *Sleep* 1986;9:293-308.
40. Schenck CH, Mahowald MW, Kim SW, O'Connor KA, Hurwitz TD. Prominent eye movements during nrem sleep and rem sleep behavior disorder associated with fluoxetine treatment of depression and obsessive-compulsive disorder. *Sleep* 1992;15:226-35.
41. Takeuchi N, Uchimura N, Hashizume Y, et al. Melatonin therapy for REM sleep behavior disorder. *Psychiatr Clin Neurosci* 2001;55:267-9.
42. Uchiyama M, Isse K, Tanaka K, et al. Incidental Lewy body disease in a patient with REM sleep behavior disorder. *Neurology* 1995;45:709-12.
43. Vendette M, Gagnon JF, Décary A, Massicotte-Marquez J, Postuma RB, Doyon J, Panisset M, Montplaisir J. REM sleep behavior disorder predicts cognitive impairment in Parkinson disease without dementia. *Neurology*. 2007 Nov 6;69(19):1843-9.
44. Weintraub D, Mavandadi S, Mamikonyan E. Atomoxetine for depression and other neuropsychiatric symptoms in Parkinson disease. *Neurology*. 2010 Aug 3;75(5):448-55.
45. Zahodne L, Fernandez H. Pathophysiology and treatment of psychosis in Parkinson's disease: a review. *Drugs Aging*. 2008;25(8):665-82.



## **Нарушения звуковой наполняемости слова у детей с задержкой психического развития**

В статье представлен анализ проблемы изучения нарушений звуковой наполняемости слова у дошкольников с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками с позиции лингвистического подхода, представлен подробный анализ ошибок, в ходе которого выявлены некоторые особенности звуковой структуры слова у детей с ЗПР.

The article presents a case study examining disorders of the filling up the word's sounds in pre-school children with delayed mental development as compared to normal developing peers in terms of linguistic approach, provides a detailed analysis of the errors in the course of which identified certain characteristics of the sound structure of speech in children with delayed mental development.

*Ключевые слова:* нарушения звуковой наполняемости слова, звукослоговая структура слова, лингвистический анализ нарушений, задержка психического развития, нарушения речи, дошкольники с задержкой психического развития, ассимиляция, стечение согласных.

*Key words:* violation of sound full of speech, sound-syllabic structure, linguistic analysis, delayed mental development, children with delayed mental development, speech disorders, assimilation, combination of consonants.

В специальной литературе проблема изучения нарушений речи у детей с ЗПР школьного возраста изучена достаточно глубоко и многоаспектно [1, 4–15 и др.).

Во многих отечественных работах указывается на наличие нарушений фонетической стороны речи, в частности звукопроизношения, у учащихся младших классов с ЗПР. Количественные данные о распространенности дефектов звукопроизношения неоднозначны. Так, по данным Е.В. Мальцевой [7], дефекты произносительной стороны встречаются у 29,9 % учащихся младшего школьного возраста (или в 76,3 % случаев от всех нарушений речи у детей с ЗПР), однако, по мнению В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова [5], распространенность нарушений звукопроизношения у детей данной группы составляет 70 %.

Разносторонне освещены в специальной литературе и механизмы, обуславливающие дефекты звукопроизношения (нарушения фонематического восприятия, чувства ритма, и слухо-произносительной дифференциации фонем, отклонения в строении периферического отдела речевого аппарата, нарушения речевой моторики).

Важным разделом изучения фонетической стороны речи детей, помимо звукопроизношения, является исследование умения произносить слова разной звукослоговой структуры.

Интересными представляются наблюдения Е.В. Мальцевой [7], которая отмечает, что у 22,5 % учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в школьном возрасте остаются нарушения звукослоговой структуры слова, отражающиеся на письме.

В исследовании Zlab [цит. по 6] указывается на наличие «специфической ассимиляции» у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Суть данного явления в том, что дети с ЗПР не могут правильно произнести слова, включающие в себя звуки, близкие по артикуляционным или акустическим признакам.

Однако применительно к детям дошкольного возраста целенаправленных исследований нарушений звукослоговой структуры слова до нас не проводилось. В исследованиях отечественных авторов есть лишь отдельные упоминания о том, что даже в школьном возрасте (тем более и в дошкольном) у детей с ЗПР оказывается нарушенной звукослоговая структура на уровне слогов, слов и особенно предложений. У детей с ЗПР оказывается несформированной фонетическая, лексическая, грамматическая, семантическая стороны речи, существенно страдает развитие внутренней речи, что не может не служить огромным препятствием для формирования планирования, саморегуляции, хотя обычно это становится возможным уже на пятом году жизни [15].

Недостаточное внимание к своевременной диагностике и коррекции нарушений звукослоговой структуры слова у детей с ЗПР, неизбежно приводит к дисграфии и дизорфографии, надолго оставаясь в письменных работах детей.

Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что нарушение звукопроизношения у дошкольников с ЗПР встречается гораздо чаще, чем у детей без нарушений психического развития. Достаточно распространены у данной категории детей и нарушения звуковой наполняемости слова, что препятствует усвоению словарного запаса и грамматического строя речи.

В процессе исследования симптоматики нарушений фонетической стороны речи нами ставилась задача выявления особенностей воспроизведения детьми как звуковой структуры отдельного слога, так и слоговой структуры слова. Однако в рамках данной статьи остановимся подробно на трудностях усвоения именно звуковой структуры слова.

Оценивая характер нарушения звуковой наполняемости слова у детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, можно сделать ряд интересных, на наш взгляд, выводов.

Во-первых, у детей с ЗПР в большинстве случаев (в 90 %) имеются нарушения звукослоговой структуры слова, которые значительно искажают структуру слова и являются достаточно стойкими.

Во-вторых, выяснилось, что на восприятие слова у детей с ЗПР оказывают влияние такие параметры, как длина слова, наличие и положение стечения согласных, степень знакомства со словом.

Кроме того, у детей с ЗПР нельзя не отметить весьма многочисленных случаев нехарактерных для нормально говорящих детей замен и реже пропусков, перестановок и добавлений отдельных звуков. Наше внимание привлек тот факт, что произнесение слов вызывал ряд звуковых искажений, не наблюдавшихся при изолированном произношении этих же звуков.

В ряде случаев дети с ЗПР допускали в одном слове ошибки, относящиеся к разным группам. Например, в слове **«обыкновенный»** ребенок упростил стечение согласных КН, оставив заднеязычный К, и переставил согласные соседних слогов В и Н – **«абыканевый»**. Вместо слова **«ледяной»** Рома К. путём пропуска первого слога, замены мягкого звука Д' на твёрдый Д и добавления слога ГА, очевидно с целью сохранения слогового контура слова, сказал **«даганой»**. И случаи таких «многоступенчатых» замен наблюдались достаточно часто у детей с ЗПР.

Таким образом, переход к более сложной звукослоговой структуре (в случае ее недостаточного усвоения) вызывал у детей с ЗПР не только искажение или замену отдельных звуков в слове, но и дезорганизацию всего звукового состава, нарушение числа и последовательности звуков и слогов в слове.

Результаты проведенного нами исследования показали, что как у детей с ЗПР, так и у нормально говорящих большая часть ошибок приходилась на воспроизведение *стечений согласных* в словах, а именно - их упрощение. Дети стремились упростить встретившееся стечение согласных, иногда придать слогу структуру согласный-гласный, например: **двигаться** - **«дигаца»**, но **движение** – **«движеня»**; **внутренний** - **«вутрений»**, **«нутрений»** и т.д.

Сокращение стечений согласных у детей с ЗПР в ряде случаев затрудняло понимание и употребление речи. Основные трудности для детей с ЗПР представляли слова со стечениями согласных (особенно глухих), стоящих в начале (**слабый**, **стих**) или в конце (**механизм**) слова по сравнению со стечениями, стоящими в середине слова (**таллинский**). Сравнительная доступность стечений согласных в середине слова объясняется тем, что в этих случаях возможно распределение согласных стечений между двумя соседними слогами.

Выяснилось также, что произнесение различных стечений согласных зависит как от их качества, так и от их фонетического состава. Сравнение правильно и ошибочно воспроизведенных стечений пока-

зывает, что наименьшее число сокращений падает на стечение согласных в середине слова в случае, если второй звук стечения является взрывным (*индюк, шапка*). Наличие смычного звука внутри стечения в середине слова облегчает ребенку распределение этого стечения между двумя соседними слогами, ибо наличие взрыва очень четко разграничивает смычный согласный от соседнего согласного. Этот факт, перекликается с теоретическим предположением, высказанным Н.Х. Швачкиным [17], что слабое сцепление согласных приводит к образованию слогораздела между ними. При этом стечения согласных типа фрикативный – взрывной (ст), сонорный – взрывной (лт) и в особенности взрывной – взрывной (кт) являются наименее тесными.

Наиболее удобным для произнесения в начале слова является сочетание, где первый компонент – звонкий взрывной, а второй – сонорный звук (*грибы, блюдце*). Поскольку, сонорные звуки – переходные между гласными и согласными звуками, то сочетание любого согласного с сонорным в какой-то мере воспроизводит сочетание согласного с гласным, т.е. наиболее простую и естественную для ребенка структуру прямого слога. Выяснение этой закономерности имеет значение для установления последовательности подачи стечений согласных в процессе обучения произношению слоговой структуры детей с нарушениями речи.

Если дети с ЗПР допускали ошибки сокращения групп согласных (или упрощали стечения согласных) в 11,8 % случаев, то дети с нормальным речевым развитием – в 3,1 % случаев. Причём под сокращением согласных групп подразумевается произнесение в группах из двух согласных лишь одного, а в группах из трёх согласных – одного или двух согласных звуков, тогда как в других фонетических условиях опускаемый звук (или звуки) произносятся или заменяются другим звуком.

Согласно основному принципу сокращения групп согласных в нормальном онтогенезе обычно сохраняется более узкий звук, а опускается более широкий. Наиболее широкими звуками считаются нешумные звуки (или фрикативные): Й, Р, Л, В; на втором месте по ширине идут фрикативно-шумные звуки: Ф, С, З, Ш, Ж, Х, а наиболее узкими звуками считаются смычные (шумные) звуки: П, Т, К, Г, М, Н, Б, Д.

У дошкольников с ЗПР и нормально говорящих сверстников наблюдается одна и та же тенденция к сохранению наиболее узких звуков в следующих случаях:

- В стечении, состоящем из фрикативного (шумного) и смычного (шумного) и наоборот, чаще сохраняется смычный шумный как в начале, так и в середине слова, например, *авторучка* – «*ата-ут'ка*», реже – фрикативный, например, *движение* – «*визение*».
- В стечении, состоящем из фрикативно-шумного и смычного звуков, в начале слова чаще сохраняется смычный (шумный) звук, напри-

мер, *стих* – «*т'их*», реже – фрикативно-шумный, например, *снять* – «*с'ать*».

- В стечении, состоящем из смычного, фрикативного и фрикативно-шумного, в начале слова чаще сохраняется смычный, например, *взглянуть* – «*гинуть*», реже – фрикативный и фрикативно-шумный, например, *взглянуть* – «*зинуть, взинуть*».
- В стечении, состоящем из фрикативно-шумного и фрикативного (нешумного) звуков, как в начале, так и в середине слова наблюдалась тенденция к сохранению фрикативно-шумного звука, например, *слабый* – «*сабий*», *возвращаться* – «*возащаться*» и т.д.

Таблица 1

Сравнительный анализ сохранения звуков в стечениях согласных  
(в % от числа допущенных ошибок)

Сохранение звука		Начало слова				Середина слова		
		фрик. + смыч.	фрик.-шум. + смыч.	фрик.-шум. + фрик. (нешум.)	смыч.+ фрик. + фрик.-шум.	фрик. + смыч	фрик.-шум. + смыч.	фрик. + фрик.-шум.
ЗПР	Фрик.	38	-	2	10	2	-	0
	Фрик.-шумный	-	2	98	10	-	<b>78</b>	100
	Смыч.	62	98	-	90	98	<b>22</b>	-
Норма	Фрик.	4	-	32	20	7		5
	Фрик.-шумный	-	6	68	20	-	<b>10</b>	95
	Смыч.	96	94	-	80	92	<b>90</b>	-

Однако восприятие стечений у детей с ЗПР не всегда следует тенденции сохранения наиболее узкого звука в отличие от нормально говорящих детей. Так, в случае сочетания фрикативно-шумного и смычного звуков в середине слова у детей с ЗПР в отличие от детей с нормальным развитием речи, сохранялся в основном фрикативно-шумный элемент, например, *усмехнуться* – «*усмехуться*», *легкомысленный* – «*лекамысленый*». Хотя из данных, приведенных в таблице 1, видно, что существует ряд примеров отступлений от норм сокращения согласных в стечении (как в норме, так и при ЗПР). Однако это, как подтверждают исследования А.Н.Гвоздева [3], зависит от особых условий, в частности, если оба звука стечения имеют одинаковое место образования, артикуляция одного звука переходит в артикуляцию другого. Это происходит в следующих стечениях: ДЛ, ТР, ХК, СТ, ЗД, ЗЛ, СЛ, ШЛ, ЛС, ЛЗ и др., когда при сокращении согласных наблюдается колебание и часто сохраняется более широкий звук.

В группах, состоящих из двух смычных, можно увидеть колебания в способах сокращения, что может объясняться равной шириной зазора у обоих звуков. Так, стечение в одном и том же слове сокращается по-разному, например, *родной* – «*аной*», *но*: «*радой*».

Кроме того, тот факт, что в середине слова сокращение групп согласных наблюдалось намного реже, чем сокращение в начале и конце слова, свидетельствует о том, что в середине слова согласные стечения могут распределяться между соседними слогами, что значительно облегчает их восприятие и воспроизведение. Однако при этом нужно учитывать, прежде всего, то, являются ли эти несколько стоящих друг за другом согласных стечением или нет. Отвечая на этот вопрос, следует опираться на ту или иную теорию слогаделения, наиболее перспективными из которых являются сонорная теория, разработанная на материале русского языка А.Н.Гвоздевым и Р.И. Аванесовым, а также теория мускульного напряжения Л.В.Щербы.

У детей с ЗПР отмечались также отдельные случаи **пропусков согласных звуков** в начале и в середине слова, например: *восемь* – «*осемь*», *дешевизна* – «*исеизъня*», *восемнадцать* – «*асемацить*», *рад* – «*ат*», *сложить* – «*сазить*», *замечательный* – «*аметятений*», причем в основном опускались нешумные звуки: Р, Л, В. У одних детей ошибки такого рода практически не встречались, у других – наоборот, были очень распространены. В конце слов дети с ЗПР также часто опускали звуки, в основном конечный звук Й, например: *чёрный* – «*тёни*», *горячий* – «*гаяти*». Подобные явления, как отмечает А.Н.Гвоздев, наблюдаются и в норме, однако к 2 годам они обычно исчезают, в отличие от детей с ЗПР.

У некоторых детей с ЗПР отмечалось и обратное явление – **добавление согласного звука** в конце слова: *бра* – «*б'йан*», *училище* – «*утилисясь*», *все* – «*всель*», в начале слова: *астма* – «*казма*», *изменить* – «*тименить*», а также в середине слова: *отдых* – «*окдык*», *слабый* – «*сабвый*», *простор* – «*паствор*», *пионер* – «*павнаней*», что практически несвойственно детям с нормальным речевым развитием.

Подобные явления, связанные с пропуском отдельных согласных в начале, середине или конце слова между гласными, или с добавлением отдельных гласных в конце слова, описаны и у детей без каких-либо расстройств речи в работах А.Н. Гвоздева [3], однако это может быть свойственно детям раннего возраста, до двух лет.

Таблица 2

Сравнительный анализ ошибок пропуска одиночных согласных звуков в зависимости от их положения в слове

Место пропуска одиночного согласного звука слова	Число пропусков одиночных согласных по отношению к общему числу предъявленных слов, %	
	ЗПР	Норма
Начало	1,8	0
Середина	0,2	0
Конец	2	0,05
<b>Всего:</b>	<b>4</b>	<b>0,05</b>

Подобные явления, связанные с пропуском отдельных согласных в начале, середине или конце слова между гласными, или с добавлением отдельных гласных в конце слова, описаны и у детей без каких-либо расстройств речи в работах А.Н. Гвоздева [3], однако это может быть свойственно детям раннего возраста, до двух лет.

Следующая ошибка, на которой мы хотели бы остановиться, – это специфические **замены звуков**, при которых на произнесение звука влияют окружающие этот звук условия. К этому виду ошибок относятся:

1. различные виды ассимиляции;
2. сокращение согласных групп (которые уже были нами рассмотрены выше).

У детей с ЗПР наблюдалась как регрессивная, так и прогрессивная ассимиляция, причём, по полученным нами данным, регрессивная встречалась чаще прогрессивной (таблица 3).

Так, полная регрессивная ассимиляция, при которой предыдущий звук под влиянием последующего становился тождественным ему, у детей с ЗПР распространялся на следующие звуки:

1. Соседний звук, отделенный одним согласным (1,8 % случаев), например: *восемнадцать* – «*асеннатить*».
2. Согласный звук, отделенный одним гласным (2,3 % случаев), например: *депутат* – «*детутат*», *заниматься* – «*замиматя*», *понимать* – «*памимать*», *шоссе* – «*сасе*».
3. Согласный звук, отделённый согласным и гласным звуком или наоборот – гласным и согласным (2,1 % случаев), например: *рассуждать* – «*астустать*», *шалфей* – «*фафей*», *механизм* – «*мехамизм*».
4. Гласные звуки, разделенные согласным (2,6 % случаев), например: *понимать* – «*пимимать*», *советский* – «*сезески*», *спросить* – «*писить*».
5. Соседние гласные звуки (1,2 % случаев), например: *пионер* – «*паанер*», *пионерский* – «*паанейский*».

Таблица 3

## Сравнительный анализ числа ассимиляций у детей с ЗПР

Виды ассимиляций	Число ассимиляций по отношению к общему числу предъявленных слов, %	
	Регрессивная	Прогрессивная
Полная	10	2
Неполная	3	4
Всего	13	6

Случаи неполной регрессивной ассимиляции, при которой характерным является то, что предыдущий звук становится похожим на последующий в каком-либо одном отношении, например, по месту образования, при условии сохранения других различий, у детей с ЗПР наблюдались реже (в 3 % случаев): *авторучка* – «*асталючка*», *толщина* – «*пасина*».

Замены звуков, связанные с полной прогрессивной ассимиляцией, когда последующий звук уподоблялся предыдущему, наблюдались у детей с ЗПР в 2 % случаев, например: *усмехнуться* – «*смеххутютя*», *восемнадцать* – «*асемматить*», *руководитель* – «*рукарадитер*», *восторг* – «*вастот*».

Неполная прогрессивная ассимиляция, при которой последующий звук уподоблялся предыдущему по какому-то одному признаку, встречалась в 4 % случаев у детей с ЗПР: *прочий* – «*потин*», *индюк* – «*индют*».

Ассимиляция согласных у детей с ЗПР имела спорадический характер, и, хотя подобная тенденция к преобладанию регрессивной над прогрессивной ассимиляцией наблюдалась и у детей с нормальным речевым развитием в возрасте до 3 лет (по данным А.Н.Гвоздева), в исследуемой контрольной группе нормально говорящих дошкольников в возрасте 5-6 лет случаи ассимиляций практически не встречались (0, 01%).

И остановимся на ещё одном виде ошибок, при котором обеспечивалась правильная передача звуков, но нарушалась структура слова, – на **перестановке звуков**, которые зафиксированы в 7 % случаев. Дети с ЗПР переставляли:

- Два соседних согласных, например: *общество* – «*опсевса*» (одновременно с пропуском [т] в стечении согласных).
- Соседние гласный и согласный, превращая закрытый слог в открытый, например: *боязливо* – «*базяливо*».
- Два согласных, разделенных гласным, например: *руководитель* – «*рукадаватель*», *заступ* – «*заспут*».
- Два согласных, разделенных гласным и согласным: *шалфей* – «*фасей*» (одновременно с заменой [ш] на [с]).



- Два гласных, разделенных согласным, например: *механизм-«махинис»*

Исследование звуковой наполняемости слова показало возможность и целесообразность условного разделения детей с ЗПР на 2 группы. Более многочисленная группа (72% обследованных) стремилась передать слоговой состав слова, при этом допуская, в первую очередь, ошибки добавления, уподобления, перестановок слогов и звуков (так называемое слоговое направление). Вторую, менее многочисленную группу (28% обследованных) составили дети с ЗПР, допускавшие в основном ошибки сокращения числа слогов и грубого искажения звукослогового состава слова, т.е. идущие по звуковому направлению. Изучение звуков при слоговом направлении дается трудно, но, тем не менее, эти дети начинают бойко говорить при помощи ограниченного запаса звуков, в отличие от детей, идущих по звуковому направлению [2].

Все это позволяет говорить о том, что у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста существуют стойкие разнообразные нарушения звуковой наполняемости слова, которые требуют специального длительного коррекционного воздействия.

#### Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития: учеб.-метод. пособие для дефектологов. – М.: Гном-Пресс, 1999.
2. Винарская Е.Н., Лепская Н.И., Богомазов Г.М. Бессознательный и сознательный этапы в усвоении звуковой структуры слова (на материале русского языка) // Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики. Вып. 9. – М., 1980
3. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб., 1995.
4. Жаренкова Г.И. Психолого-педагогическое изучение учащихся с ЗПР в специальной школе // Дефектология. – 1981. – №2. – С. 3–8.
5. Ковшиков В.А., Демьянов Ю.Г. О речевых нарушениях у детей с ЗПР // Дефектология. XXIII Герценовские чтения. – Л., 1967. – С.65–67.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: ВЛАДОС, 2003.
7. Мальцева Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991.
8. Марковская И.Ф. Задержка психического развития церебрально-органического генеза (клинико-психологическая корреляция): автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Л., 1982.
9. Насонова В.И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1979.
10. Симонова И.А. Характеристика речи детей с ЗПР // Дефектология. – 1974. – №3. – С. 18–25.

11. Слепович Е.С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1978.
12. Смирнова И.А. Нарушения звукопроизношения и письма у детей с ЗПР // Изучение аномальных школьников. – Л., 1981. С. 125-128.
13. Соботович Е.Ф. Проявления косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1970. Тригер Р.Д. Готовность учащихся с задержками психического развития к усвоению правил правописания безударных гласных в корне слова // Дефектология. – 1975. – № 5. – С. 66-75.
14. Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с ЗПР в овладении грамматическим строем речи // Дефектология. – 1987. – № 5.
15. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с ЗПР. - М., 1990.
16. Цыпина Н.А. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1984.
17. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве // Известия АПН РСФСР, вып. 13, 1948. – С.126–127.

**Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений  
у детей с задержкой психического развития  
церебрально-органического генеза**

В статье рассматривается разработка дифференцированного подхода к коррекции нарушений речевого развития у дошкольников с задержкой психического развития.

This article discusses the development of a differentiated approach to the correction of speech development in preschoolers with mental retardation.

*Ключевые слова:* дифференцированный подход, диагностика, нарушение речи, дошкольники, коррекция нарушений речи

*Key words:* differential treatment, diagnosis, speech disorder, preschoolers, correction of speech disorders

Проблема изучения особенностей речевого развития и разработки дифференцированного подхода к коррекции нарушений речевого развития у дошкольников с ЗПР является актуальной, что обусловлено:

1) резким увеличением количества детей с ЗПР, усложнением симптоматики и патогенеза нарушений их психического и речевого развития;

2) недостаточной разработанностью дифференциальной диагностики нарушений речевого развития у этой категории детей;

3) отсутствием экспериментально обоснованных данных об особенностях нарушений речевого развития и их коррекции у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза;

4) тенденцией к интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья;

5) значимостью логопедического воздействия в дошкольном возрасте, который является сензитивным периодом развития речи;

6) недостаточной эффективностью коррекции нарушений речи у детей с ЗПР, что определяет необходимость поиска наиболее оптимальных путей коррекционно-логопедического воздействия.

В работах многих авторов (Н.Ю. Борякова [1], С.В. Зорина [2], С.Ю. Ильина [3], Р.И. Лалаева [4], А.А. Хохлова [5], Н.А. Цыпина [6], С.Г. Шевченко [7] и др.) имеются данные о состоянии отдельных компонентов речевой системы у дошкольников с ЗПР, однако системного исследования состояния речевой деятельности у этих детей не проводилось. Кроме того, в работах не отражена конкретная специфика

нарушений речевого развития и их коррекции при различных клинических вариантах ЗПР.

Наиболее распространенной является классификация ЗПР К.С. Лебединской, в которой выделяется ЗПР конституционального генеза, соматогенного происхождения, психогенного происхождения и ЗПР церебрально-органического генеза. Среди клинических вариантов ЗПР самой сложной, стойкой и разнообразной по проявлениям является ЗПР церебрально-органического генеза.

Экспериментальное исследование, проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №12 компенсирующего вида» г. Гатчина Ленинградской области. В исследовании принимало участие 30 старших дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза.

Целью проведения констатирующего эксперимента было выявление состояния как отдельных компонентов речевой системы, их соотношений в структуре речевого дефекта, так и состояния речи как системно-структурного единства. Методика констатирующего эксперимента включала исследование всех компонентов речевой системы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что особенности речевого развития детей с ЗПР церебрально-органического генеза характеризуются определенной спецификой, которая проявляется: в системном характере речевого недоразвития, в сложности, неоднородности и стойкости речевой патологии, в сочетании различных дефектов речи центрально-органического характера, в преобладании семантического дефекта. У дошкольников отмечается сочетание таких органических речевых нарушений, как стертая псевдобульбарная дизартрия, неврозоподобное заикание. Выявлены 2 типа особенностей: замедление темпа речевого развития и искаженное речевое развитие.

На основе кластерного анализа с учетом степени несформированности различных компонентов речи выделены 3 группы детей с ЗПР.

**Первая группа** – это дети с минимально нарушенным речевым развитием. В эту группу вошли 7 (23,3%) детей: из них 1 ребенок имеет преимущественно фонетико-фонематическое недоразвитие с легким отставанием в развитии лексики и грамматического строя речи, стертую псевдобульбарную дизартрию, 6 детей – системное недоразвитие речи, стертую псевдобульбарную дизартрию.

Дети 1 группы показали результаты выше среднего практически по всем заданиям. Некоторые трудности возникали только при исследовании *фонематических процессов*, относящихся к метаязыковой деятельности, и процесса *словообразования* некоторых моделей позднего онтогенеза (образование имен существительных со значением вместилища). У детей 1 группы отмечалось равномерное недоразвитие всех компонентов речевой системы.

**Вторую группу** составили 18 (60%) детей с системным недоразвитием речи средней степени выраженности: из них 16 (53,3%) детей с системным недоразвитием речи, стертой псевдобульбарной дизартрией и 2 (6,7%) детей с системным недоразвитием речи, стертой псевдобульбарной дизартрией и тоноклоническим заиканием средней степени выраженности.

У дошкольников с ЗПР 2 группы было выявлено, что импрессивная речь, просодия, процесс словоизменения имен существительных, прилагательных и глаголов характеризуется лишь темповой задержкой в развитии. Артикуляционная моторика, звукопроизношение и навык воспроизведения звуко-слоговой структуры слов значительно нарушены. Наиболее несформированными являются фонематические процессы (фонематический анализ и синтез, фонематические представления), лексика (структурный и сигнификативный аспекты лексических значений), словообразование, синтаксис предложений. Связная речь задерживаются и нарушаются в своем развитии одновременно.

**Третью группу** составили 5 (16,7%) детей с тяжелой степенью недоразвития всех сторон речи: из них 3 (10%) детей с системным недоразвитием речи, стертой псевдобульбарной дизартрией, 1 (3,3%) ребенок с системным недоразвитием речи, стертой псевдобульбарной дизартрией и тоноклоническим заиканием тяжелой степени выраженности, 1 ребенок (3,3%) с системным недоразвитием речи, моторной алалией и стертой псевдобульбарной дизартрией.

У дошкольников с ЗПР 3 группы отмечается значительное недоразвитие всех сторон речи. При этом наиболее несформированными являются связная речь, фонематическая система и синтаксическая структура предложений. Менее выраженные, но все же значительные нарушения выявлены в развитии фонетической системы, лексического компонента и процессов словообразования и словоизменения.

Вариативный характер уровня сформированности речевых компонентов у дошкольников с ЗПР затрудняет проведение успешного коррекционно-логопедического процесса. В связи с этим встает необходимость разработки дифференцированного подхода к коррекции нарушений речи у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза, который будет отвечать потребностям обучения данной категории детей.

Дифференцированная коррекционно-развивающая работа по совершенствованию речи каждой группы детей с ЗПР церебрально-органического генеза проводилась в 3 этапа. На каждом этапе предложены методические рекомендации, представляющие собой шесть разделов, состоящих из нескольких блоков.

*1 раздел: Коррекция нарушений фонетической стороны речи*

Методика коррекции нарушений фонетической стороны речи предназначена для дошкольников с ЗПР 2 и 3 группы и состоит из нескольких блоков: работа над просодией, звукопроизношением, звуко-слоговой структурой слова.

*2 раздел: Развитие фонематических процессов*

Развитие навыка восприятия и дифференциации звуков речи для 2 и 3 групп. Развитие навыка осуществления фонематического анализа и синтеза, а также фонематических представлений для всех групп.

*3 раздел: Развитие лексического компонента речи*

Развитие денотативного и прагматического аспекта лексических значений – для детей 3 группы. Формирование сигнификативного аспекта лексических значений – для 2 и 3 группы. Развитие структурного аспекта лексических значений – для всех групп.

*4 раздел: Формирование процесса словообразования* – для детей всех групп: непродуктивных моделей – для 1 группы, продуктивных и непродуктивных моделей – для 2 и 3 группы.

*5 раздел: Формирование грамматического строя речи.*

1) *Развитие процесса словоизменения* (актуализация продуктивных форм словоизменения – для детей 3 группы, непродуктивных форм словоизменения – для детей 1 и 2 группы).

2) *Развитие синтаксической структуры предложения* (коррекция нарушений простых моделей синтаксической структуры предложений – для детей 3 группы, коррекция нарушения семантически сложных моделей синтаксической структуры предложений – для детей 1 и 2 групп).

*6 раздел: Совершенствование связной речи*

Коррекция нарушений диалогической речи – для детей 3 группы.

Формирование смысловой и языковой программы в простых формах связной речи – для детей 3 группы. Формирование смысловой и языковой программы в сложных формах связной речи – для детей 1 и 2 группы.

Дифференцированный подход в процессе коррекционно-логопедического воздействия создает необходимые условия эффективного преодоления речевых нарушений у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза.

### Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. канд. дис. ... пед. наук. – М., 1983.
2. Зорина С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. канд. дис. ... пед. наук. – СПб., 1998.
3. Ильина С.Ю. Работа над текстом на уроках русского языка в 5-6 классах вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1989.

4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: ВЛАДОС, 2000.
5. Хохлова А.А. Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы: автореф. канд. дис. ... пед. наук. – СПб., 1999.
6. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. – М.: «Компенс-центр», 1994.
7. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: Аркти, 2001.

*Л.Я. Миссуловин, Е.А. Зиновьева*

### **Исследование этиологии заикания за рубежом в XX и в начале XXI века**

В статье рассматриваются причины возникновения заикания, роль наследственности и психического травмирования в этиопатогенезе указанной патологии речи.

In article the role of heredity and a mental travmirovaniye in aetiopathogenesis the specified pathology of speech is considered the reasons of emergence of stutter.

*Ключевые слова:* заикание, наследственность, психическое травмирование, патология речи.

*Key words:* stutter, heredity, mental travmirovaniye, speech pathology.

В зарубежной литературе одним из наиболее широко обсуждаемых вопросов, связанных с причинами возникновения заикания, являются представления исследователей различных школ о роли наследственности и психического травмирования в этиопатогенезе указанной патологии речи. Учеными и специалистами-практиками, работающими в области речевой патологии, высказываются самые различные, нередко противоположные точки зрения.

В первой половине XX в. в ряде работ по заиканию отмечалось, что конкретные данные о передаче заикания по наследству отсутствуют (Nadoleczny M., 1942; Greene J., 1943, и др.).

Во второй половине XX и в начале XI в. в литературе приводятся данные, позволяющие признать определенную роль наследственных признаков в развитии заикания, которые не исключают в этиологии указанного речевого нарушения наличия и других предрасполагающих и производящих причин.

К. Kidd с сотрудниками (1981) обследовали большую группу заикающихся и их прямых родственников. Исследователи приходят к выводу в том, что вероятность возникновения заикания среди родственников увеличивается в четыре раза, если в семье есть хотя бы один человек, страдающий этим речевым нарушением. Вероятность начать заикаться значительно возрастает, если заикаются родители. Сыновья заикающихся страдают значительно чаще, чем дочери (указанные данные подтверждают точку зрения по этому вопросу отечественных авторов). К. Kidd на большом материале показывает, что заикание наследуется по вертикали. Предрасположенность к заиканию в большинстве случаев передается от мужчин через женщин к потом-



ству мужского пола, т. е. от заикающегося мужчины предрасположенность к заиканию передается через его дочь к внукам. Кроме наследственной предрасположенности авторы допускают наличие и других этиологических факторов, но наименее вероятным в развитии этой патологии речи они считают индуцирование (подражание), на которое ссылаются некоторые др. исследователи.

Аналогичная точка зрения, связанная с ролью наследственности в развитии заикания, высказывается и многими другими авторами. E. Yairi, N. Cox, N. Ambrose (1997) исследовали группу студентов из университета Иллинойса. Результаты показали, что заикание имеет наследственную природу, а женщины от заикания более защищены, чем мужчины.

D.T. Drayna в 1997 г. в статье о заикании отводит ведущую роль наследственному фактору в этиологии этого речевого нарушения. Используя «близнецовый» метод, исследователь полагает, что за возникновение заикания несет «ответственность» определенный ген, выделить который, по мнению автора, ученые смогут уже в ближайшее время. В работах Dennis Drayna (2006, 2010), опубликованных в трудах Национального института здравоохранения США, указывается, что в его лаборатории выявлены три гена в качестве источника заикания, которые соотносятся, по мнению исследователя, с генами I, XII, XVIII парами хромосом. Указанная генетическая предрасположенность дает возможность более дифференцированно подходить к отбору терапевтических методов.

Наряду с приведенными выше данными, расширяющими современные представления о базисных причинах заикания, в отдельных исследованиях, опубликованных в настоящее время (Pesak J, Zapletalova J, Grezl T, 2009, Чехия), указывается, что этиология заикания не изучена. Поэтому, по мнению авторов, не представляется возможным говорить о его причинах, хотя эти же исследователи в качестве «негативного фактора» у 42 обследованных заикающихся указывают на бронхиальное сжатие, которое купируют бронхорасширителем длительного действия – форматеролом. Высказанное мнение не представляется убедительным, так как в настоящее время достигнуты значительные успехи в понимании предрасполагающих и производящих причин заикания, в том числе в связи с использованием современных технических средств, в частности Магнитно-резонансной томографии.

Данный метод исследования (МРТ) позволил ряду авторов (Tanii T, Sakai Y, 2010; Lutatsy, 2010) в этиологии заикания отвести определенную роль органической патологии ЦНС, а именно, в качестве наиболее «уязвимых» выделяются конкретные области мозга: нижняя лобная извилина, мозжечковая область, область базальных ганглиев. Проведенные с помощью МРТ исследования подтверждают предположения

Милослава Зеемана, высказанные в середине XX века и указывающие на органическую основу исследуемой патологии речи. «Органическая основа» в этиологии заикания выявлена и при исследовании электроэнцефаллограмм у 54% из 37 обследованных заикающихся (Khedr E, EL-Nasser WA, Abdel Haleem EK, Bakr MS, Trakhan MN, 2000)

В отдельных работах (Starkweather W., 1995; Srivatsa Z.P., 1995 и др.), подменяя, на наш взгляд причины следствием, в качестве одного из ведущих этиологических факторов заикания указывается повышенная мускульная активность в области языка и небно-глоточного аппарата.

Противоположная точка зрения высказывается в статье A. Smith и соавторами (1996), которые провели сравнительное исследование на группах здоровых и заикающихся детей. Были исследованы процессы пения, длительной фонации гласного звука (i), различные варианты речи, дыхания и сглатывания воды. Результаты, по мнению авторов, не дают никаких свидетельств в пользу того, что активность глоточных мышц у заикающихся выше, чем у детей с нормальной речью.

По поводу роли «испуга» (психотравматизации) при возникновении заикания различными исследователями также высказываются противоречивые взгляды.

Ряд авторов считают, что в большинстве случаев заикание является следствием острой психотравмы различной и многообразной по своему характеру и психическому воздействию, в частности по различному воздействию на мальчиков и девочек в связи с большей защищенностью девочек от острого психического травмирования (Lewis R., 1949; Tarkowski Z., 2007, 2009).

Отдельные исследователи большого значения психотравме в этиологии заикания не придают (Douglass E., 1951). Многие авторы приходят к выводу о том, что роль «испуга» в возникновении указанной речевой патологии значительно преувеличена в связи с бытующими представлениями о заикании широких слоев населения (Coulet G., Dornier R., 1949).

Интерес представляют высказывания C. Van Riper (1992). В них автор на примере собственных данных и исследований своего коллеги W. Johnson подводит неутешительный итог многолетнего изучения этиопатогенетических механизмов заикания. Применение различных методов исследования (патофизиологических, фармакологических) убедили соавторов в том, что вопросы происхождения указанного речевого заболевания в значительной степени до сих пор остаются неизученными, а собранный научный материал даже не дает исследователям возможности высказывать общую точку зрения по поводу понимания сущности этой тяжелой патологии речи.

Говоря о неудачах, которые нередко постигают исследователей заикания, следует обратить внимание на безусловно важное обстоя-

тельство, являющееся одной из причин таких неудач. На него указывает R.Inghman (1997). Он пишет, что нельзя основываться на данных, полученных при исследовании одного-двух больных. Такое утверждение может показаться достаточно банальным, если бы подобные случаи среди зарубежных коллег в последние годы не приобрели массового характера. Приведем примеры.

J. Kalinowski, J.Armson, A.Stuart (1995) исследовали влияние ускоренного темпа речи на частоту речевых судорог у одного взрослого заикающегося. S.B.Leder (1996) изучает особенности возникновения и течения заикания, развившегося в результате стресса у одного 29-летнего пациента. T.Stewart (1996) исследует причины автоматизации навыков улучшенной речи и возникновения рецидива заикания у двух взрослых пациентов, прошедших курс лечения по одной программе. R.C.Thracker, L.F.De Nil (1996) анализируют особенности возникновения и симптоматики кляттеринга, развившегося у одной женщины 61 года с многочисленными неврологическими проблемами.

Подобных случаев, когда исследуются один-два пациента, можно привести достаточно много. Также обращает на себя внимание отсутствие у многих авторов глубокого комплексного подхода к изучению этой проблемы. Несмотря на то, что в 50–60-е гг. XX в. были опубликованы в СССР, в ГДР, в Чехословакии и в Польше фундаментальные труды (М.Е. Хватцев, 1959; Милослав Зеeman, 1965; К.-П. Беккер и М. Совак, 1981; Н.А. Власова, К.-П. Беккер, 1983; А. Митринович-Маджиевска, 1965 и др.), в настоящее время наблюдается как бы определенная «специализация» в изучении этиологии заикания, очевидная, возникшая в связи с тем, что некоторые исследователи в силу своего образования изучают доступные им аспекты этой патологии речи (логотерапевтические, психологические, физиологические, медицинские, лингвистические и др.).

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что несмотря на определенные успехи в исследовании причин возникновения заикания за рубежом, вопросы этиологии этого нарушения речи исследованы недостаточно. Многими исследователями высказываются различные точки зрения. Проведение научной работы в указанном направлении и в настоящее время остается актуальным.

#### Список литературы

1. Каше Г. С., Фомичева Т. Б., Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста. – М., 1971.
2. Левина Р. Е., Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.
3. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
5. Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С. С. Ляпидевского. В. 1-3. – М., 1960-67.
6. Хватцев М. Е., Недостатки речи у школьников. – М., 1958.

## **Семейные реабилитационные стратегии для детей с ограниченными возможностями здоровья**

В статье представлена краткая характеристика семейных реабилитационных стратегий и рассмотрены методика и результаты исследования оптимальных и неоптимальных семейных реабилитационных стратегий, используемых в семьях, воспитывающих детей с умеренной умственной отсталостью.

In article the short characteristic of family rehabilitation strategy is presented and the technique and results of research of the optimum and not optimum family rehabilitation strategy used in families, bringing-up children with moderate intellectual backwardness are considered

*Ключевые слова:* семейные реабилитационные стратегии, стратегия безразличия, стратегия функционального развития, стратегия интеллектуального развития, стратегия ожидания интервенции, семейноцентрированная стратегия, стратегия невмешательства.

*Key words:* family rehabilitation strategy, indifference strategy, strategy of functional development, strategy of intellectual development, strategy of expectation of intervention, semeynotsentrirovanny strategy, non-interference strategy

В ситуации серьезных социальных перемен, происходящих в российском обществе, задача оказания социальной помощи детям с интеллектуальными нарушениями становится особенно острой.

Поиск новых путей, форм, средств поддержки семьи, имеющей ребенка с умеренной умственной отсталостью, является актуальной проблемой современной специальной педагогики. В связи с этим крайне актуальным представляется определение видов семейной реабилитации, наиболее эффективной для развития данной категории детей.

На наш взгляд наиболее значимыми для изучения являются такие стратегии, как стратегия безразличия; стратегия функционального развития; стратегия интеллектуального развития; стратегия ожидания интервенции; семейно-центрированная стратегия; стратегия невмешательства.

Для семей, использующих стратегию безразличия, как преобладающую, характерно отсутствие базового ухода. Данная стратегия присуща в основном асоциальным семьям. Безразличие выражается в равнодушии к судьбе ребенка, его будущему, отсутствию полноценного ухода за ребенком. Стратегия безразличия не только не способствует улучшению состояния ребенка, но оказывает крайне негативное влияние на его развитие. Как, правило, в таких семьях

остальные параметры находятся на крайне низком уровне (материальное благосостояние, низкий уровень общей культуры, неудовлетворительное отношение к ребенку).

Семьи с преобладающей стратегией функционального развития стремятся найти пути функциональной компенсации имеющихся нарушений. Родители адекватно оценивают своего ребенка, трезво представляют его перспективы и основные усилия направляют на то, чтобы ребенок максимально мог социализироваться в дальнейшей жизни. Конструктивное отношение – это эмоциональная адаптация, когда родители способны любить и принимать своего ребенка таким, какой он есть вместе с его болезнью.

Следование стратегии интеллектуального развития оказывает положительное влияние на ребенка, однако при этом много сил и внимания уделяется образованию ребенка (обучение его академическим знаниям), а остальным сферам семейной реабилитации и развития ребенка внимания уделяется недостаточно.

Стратегия ожидания интервенции относится к группе оптимально сфокусированных стратегий. Семьи, которые в процессе реабилитации ребенка используют данную стратегию, обычно демонстрируют хорошие показатели по отношению к ребенку, обладают средним уровнем материального благосостояния, но имеют невысокий уровень реабилитационной культуры и реабилитационной активности. Основная проблема в подобных семьях – это отсутствие необходимых знаний и навыков. Родители не всегда правильно понимают, в какую сторону им следует приложить свои усилия в процессе семейной реабилитации ребенка. Факт отсутствия необходимой и достаточной информации по вопросам, связанным с реабилитационным процессом, отличает их от семей, использующих стратегию функционального развития. Эти семьи открыты для сотрудничества, им просто необходима помощь опытных специалистов. Для них характерны налаженные контакты как внутри семьи, так и с окружающим их социумом. Данная стратегия представляет собой ожидание некоторого внешнего толчка или события, которое даст возможность семье начать максимально эффективно использовать не только внешние, но и внутренние ресурсы семьи.

Если ребенок имеет слаборазвитые навыки самообслуживания на фоне высокого уровня обеспечения его безопасности, то такая семья ориентирована на семейно-центрированную стратегию. Для нее свойственно, когда все усилия родителей направлены на защиту ребенка от всех «неблагоприятных» внешних факторов среды. Ребенка сильно опекают, он получает много внимания и заботы, но при этом реабилитационные мероприятия проводятся в минимальном объеме. Данная стратегия относится к группе неоптимально сфокусированных. Она характеризуется невысоким уровнем реабилитационной культуры и

активности при очень хорошем отношении к ребенку. Все члены семьи, особенно матери, живут в таких семьях ради удовлетворения всех потребностей ребенка. Ребенок не владеет навыками самообслуживания и у него недостаточно стимулов овладеть таковыми. В семьях, придерживающихся семейно-центрированной стратегии, родители не заинтересованы в социализации своего ребенка.

Стратегия невмешательства заключается в предоставлении ребенку только базового ухода, во всем остальном родители не видят смысла и не желают проявлять какую-либо активность. Как правило, в таких семьях наблюдается отчуждение родителей от ребенка с нарушением в развитии. Оно проявляется, когда родители смирились с нарушением, но не принимают самого ребенка. Родители не хотят заниматься его развитием и адаптацией, но в силу чувства долга они исполняют свои обязанности и продолжают о нем заботиться.

Для определения преобладающих стратегий семейной реабилитации нами было проведено анкетирование родителей, чьи дети посещают специальную (коррекционную) школу VIII вида.

Рассмотрим полученные результаты в рамках семейных реабилитационных стратегий, а именно: основной уход, функциональное развитие, обучение, социальная реабилитация, обеспечение безопасности, навыки самообслуживания.

Не вызывает сомнения, что практически за всеми (95 %) детьми осуществляется основной уход. Иначе говоря, дети полноценно питаются, родители следят за соблюдением всех гигиенических процедур, а также стараются по возможности придерживаться определенного режима дня. Большое внимание в семье уделяется состоянию здоровья ребенка. Однако, в некоторых семьях (5 % и 8 % соответственно) данная базисная потребность детей удовлетворяется на низком уровне. Так, родители из этих семей в целом отметили, что считают нецелесообразным следить за выполнением ребенком всех гигиенических процедур и придерживаться строгого распорядка дня. Слежение за здоровьем детей было возложено на медицинский персонал школы и на медицинский персонал лечебных учреждений. Нами было отмечено, что все семьи, получившие низкий уровень по данному параметру, относятся к неполным семьям с низким образовательным цензом матерей. Достоверность отсутствия различий подтверждается статистическим анализом с использованием критерия Стьюдента.

Необходимо констатировать, что данные семьи использовали стратегию безразличия. Матерям в целом характерно достаточно безразличное отношение к здоровью ребенка, к развитию его потенциальных возможностей, а сам факт несвоевременности лечения и коррекционно-развивающего обучения снижает возможность социализации ребенка. Подобное несознательное отношение к своим детям, несоблюдение режима дня, игнорирование реабилитационных

мероприятий требует организации специальной работы с выявленными семьями.

Очень показательны результаты, полученные при анализе уровня значения такого параметра, как функциональное развитие. Всего лишь 20 % семей максимально заботятся и уделяют пристальное внимание поиску путей компенсации имеющихся нарушений и социализации детей. Не осознавая того сами, они придерживаются идей и принципов концепции независимой жизни для своих детей. Они дают право своим детям жить такой же жизнью, как и обычные дети, не требуют невозможного, не игнорируют и не отстраняются от них. Следовательно, можно констатировать, что данные семьи придерживаются стратегии функционального развития, являющейся самой оптимально сфокусированной. Именно эти родители вовлекались специалистами школы в работу групп родительской взаимопомощи.

Мы выделили основные установки, которых придерживаются семьи, практикующие стратегию функционального развития:

1) наш ребенок по-своему уникален, как и другие дети, просто у него своя особенность, поэтому с ней не стоит бороться и пытаться её вылечить, надо способствовать тому, чтобы ребенок смог в дальнейшем выжить;

2) у нашего ребенка такие же права, как и у всех остальных детей, поэтому мы как родители будем всячески способствовать его развитию;

3) мы не ставим изначально недостижимых результатов перед ребенком;

4) мы радуемся каждым сдвигам и изменениям в его развитии;

5) нам нравится наблюдать за его маленькими достижениями.

Соответственно 80 % родителей не могут конструктивно оценить своих детей и их потенциальные возможности. Они, как правило, завышают способности своих детей, неадекватно представляя себе их будущее. Эти семьи (получившие низкий уровень значения по данному параметру) нуждаются в психологической и педагогической помощи.

Следующий рассматриваемый нами параметр – это обучение. Среди родителей учеников школы 82 % ориентировано именно на обучение. Семьи с высокими показателями по параметру «обучение» используют такую семейную реабилитационную стратегию, как стратегия интеллектуального развития. Данная стратегия относится к неоптимально сфокусированным, так как родители акцентируют все усилия на обучении ребенка, а при этом остальным сферам реабилитации и развития ребенка внимания уделяется недостаточно. Вероятно, что родители, придерживающиеся этой стратегии, пытаются компенсировать образованием наличие нарушений в развитии своего ребенка. С одной стороны, позиция этих родителей, деятельных и целеустрем-

ленных, заслуживает уважения, так как, несмотря на тяжелую патологию, они строят далекоидущие планы для своих детей. Но с другой стороны, эта стратегия акцентирует внимание лишь на обучение ребенка и основывается больше на собственных интересах псевдонормальности, а не на реальных потребностях и возможностях детей. Это создаёт перекосы между интересами родителей, реальными возможностями ребенка и уровнем требований к нему. Часто родители не считаются с желаниями и интересами ребенка. Они в первую очередь направляют все усилия лишь на его обучение, мотивируя это своими желаниями «хоть что-то сдвинуть», не желая даже допускать мысль о том, что их ребенку не под силу говорить или читать. Тяжелые нарушения не дают ребенку возможности приблизиться к норме и произвести какие-либо коренные сдвиги в развитии, а постоянные занятия лишь изматывают ребенка и подрывают его физическое здоровье.

В связи с этим вполне закономерно, что родители, выбравшие обучение в школе, реализуют как преобладающую именно стратегию интеллектуального развития. При поступлении в учебное заведение они возлагают чрезмерные надежды на обучение, считая, что если ребенок учится в школе, его непременно научат «хотя бы читать, писать и считать».

Следующий параметр – это так называемая социальная реабилитация. В первую очередь здесь идет речь о потребности в дополнительных услугах, а также о расширении социальных контактов ребенка. По полученным результатам 57 % родителей озабочены расширением социальных контактов своих детей. Они понимают всю важность данного аспекта реабилитации. Кроме этого, им бы хотелось расширить спектр оказываемых им услуг. Примечательно, что большинство отметили такие пункты анкеты, как домашние визиты психолога, социально-психологическая помощь семье, дополнительные образовательные услуги и развитие профессиональных навыков.

Однако следует сказать, что при понимании важности данных аспектов реабилитации сами родители особых усилий со своей стороны не прилагают. Только 43 % родителей получили по данному параметру низкие показатели. Среди них есть те, для которых эта реабилитационная область не является важной (5 %) и те, которые данные проблемы решили самостоятельно: обращались за психологической помощью, определили ребенка в досуговые учреждения и т. д.

Семьи, которые ожидают массивной помощи со стороны специалистов, ориентированы на стратегию ожидания интервенции. Она относится к оптимально сфокусированным. Родители, которые используют данную стратегию, не жалеют сил и времени на привлечение внешних ресурсов. Они готовы к сотрудничеству и партнерству, при этом осознают, что результат не будет существенным и мгновенным, что на все необходимо время и постоянство усилий. Эти семьи откры-



ты к общению, у них, как правило, налажены хорошие отношения как внутри семьи, так и с окружающим их социумом. У них есть друзья и контакты.

Необходимо отметить, что данная стратегия представляет собой ожидание некоторого внешнего толчка или события, которое даст возможность родителям начать максимально использовать не только внешние, но и внутренние ресурсы семьи. Мы выявили, что семьям, которые используют стратегию ожидания интервенции, присущи следующие черты:

1) уважительное отношение к личности ребенка, несмотря на тяжелые интеллектуальные нарушения;

2) благоприятный психоэмоциональный климат в семье, доброжелательность членов семьи, терпимость, понимание, забота;

3) обеспечение хорошего ухода;

4) обеспечение безопасности;

5) ответственность и самокритичность.

Стратегию ожидания интервенции от стратегии функционального развития отличает только факт отсутствия необходимой и достаточной информации, а также навыков реабилитации своих детей, имеющих умеренную умственную отсталость.

Следующий параметр, который мы проанализировали – обеспечение безопасности. Высокий уровень был зафиксирован у 78 % семей. В целом можно констатировать, что только 22 % родителей не всегда обеспечивают ребенку полную безопасность. Чаще всего родители отмечали, что не могут выделить ребенку дома безопасное место из-за имеющихся жилищных условий и что не всегда ребенок находится под присмотром взрослых.

И, наконец, последний параметр – это навыки самообслуживания. Только 32 % родителей получили высокий уровень. Это свидетельствует о том, что родители склоняются к тому, что у их детей данные навыки сформированы недостаточно. Родители нуждаются в обучающей помощи со стороны специалистов.

Соотношение этих двух последних параметров определяет две стратегии – семейно-центрированную и стратегию невмешательства. Обе они относятся к неоптимально сфокусированным.

Семейно-центрированная стратегия фиксируется при высоком уровне обеспечения безопасности и низком уровне навыков самообслуживания. Для семьи, ориентированной на данную стратегию, характерно состояние, когда все усилия родителей направлены на защиту ребенка от всех «неблагоприятных» внешних факторов. Родители, использующие данную стратегию, считают, что поскольку их ребенку и так тяжело, то не следует усугублять его состояние «излишне утомительными» развивающими занятиями, а также пытаются его уберечь от внешних контактов. Ребенка очень сильно опекают, он получает

много внимания, заботы, эмоционального тепла и защиты. Но при этом наблюдается практически полное отсутствие функциональной реабилитации. В основном этой стратегии придерживаются семьи, обладающие следующими характерными особенностями:

- 1) полная расширенная семья;
- 2) немолодые родители (на момент рождения возраст от 30 лет);
- 3) единственный ребенок в семье (второго родители, как правило, не планируют в силу возраста или боязни того, что и второй ребенок родится с патологией);
- 4) в воспитании используется тактика гиперопеки;
- 5) родители постоянно испытывают чувство вины перед ребенком;
- 6) патология ребенка становится неотъемлемой частью в жизни всей семьи, постоянно акцентируется внимание на то, что и сколько сделано для ребенка;
- 7) очень сильная эмоциональная и психологическая привязанность к ребенку со стороны родственников, особенно матери;
- 8) практически полное отрешение ребенка от самостоятельных действий, в семье занижены требования к ребенку.

Всё вышеперечисленное свидетельствует о том, что эта стратегия не является оптимально сфокусированной. Она характеризуется невысоким уровнем реабилитационной культуры и активности при хорошем отношении к ребенку. Все члены семьи, особенно матери, живут в таких семьях только ради ребенка, чтобы удовлетворить его потребности. Таким образом, происходит их самореализация в заботе о ребенке. Нарушение превращается в некий культ. Ребенок или не владеет вовсе или владеет очень слабо навыками самообслуживания и у него недостаточно стимулов овладеть таковыми. В этих семьях родители не заинтересованы в социализации своего ребенка, поскольку его нарушение уже стало для них необходимым компонентом детско-родительских отношений.

Стратегия невмешательства по своим параметрам схожа с семейно-центрированной стратегией. Считается, что семья использует эту стратегию если значение показателей обучения, обеспечения безопасности и всех показателей, оценивающих функциональную и социальную реабилитацию, находятся на низком уровне. Показатель параметра «навык самообслуживания ребенка в семье», использующей стратегию невмешательства, как и в случае семейно-центрированной стратегии, обычно должен находиться на низком уровне.

Стратегия невмешательства подразумевает заботу родителей только о насущных потребностях ребенка на фоне отчуждения. Разочарованные ожидания родителей очень сильно влияют на психоэмоциональную сферу ребенка. Родители проводят с ребенком мало

времени, вследствие чего он испытывает дефицит эмоционального общения.

В отличие от стратегии ожидания интервенции, данные семьи закрыты и не хотят вторжения специалистов в их личную жизнь. В таких семьях ребенок зачастую становится обременением и впоследствии может попасть под опеку государства. При использовании родителями стратегии невмешательства не ведется даже речи о социализации, реабилитации и интеграции ребенка. Эти параметры у семьи находятся на низком уровне. Даже если семья ведет активный образ жизни, то особого ребенка, как правило, не включают в эту активность. Родители стесняются бывать с таким ребенком на улице, его не показывают приходящим в дом гостям. По мнению членов семьи, у их ребенка нет перспектив, он уже не такой как все и от него ничего не ждут. Для данной стратегии характерно неудовлетворительное отношение к ребенку, низкий или средний уровень материального благосостояния и очень низкие показатели реабилитационной культуры и активности.

В целом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Три семьи (8 %) используют стратегию безразличия. Анализ показал, что это три неполные семьи, где ребенка воспитывают матери. При этом следует отметить, что уровень образования среди этих матерей следующий – у двух матерей неполное среднее образование и у одной родительницы высшее. Семьи ведут асоциальный образ жизни.

Стратегию функционального развития используют восемь (20,5 %) семей. Здесь представлены как полные, так и неполные семьи. Родители со средне-специальным и высшим образованием.

Стратегия интеллектуального развития является преобладающей у 20 семей, что составляет 51% от общего числа семей. Приверженность данной стратегии проявили родители в преобладающем большинстве с высшим образованием.

Стратегия ожидания интервенции оказалась характерной только для четырех семей (10 %). Это семьи полные, родители со средне-специальным и высшим образованием.

Семейно-центрированная стратегия оказалась ведущей в 3 семьях, что составляет 7,7 %. Здесь есть полные и неполные семьи, в которых родители имеют разные уровни образования от неполного среднего до высшего.

И наконец, стратегия невмешательства преобладает в одной семье, что составило 2,6 %. Родители с высшим образованием, семьи полные.

Подытоживая все вышесказанное, можно резюмировать что, несмотря на перечисленные выше различия семейной реабилитации, все типы семей, использующих неоптимально сфокусированные стратегии, схожи по ряду проблем. Главная из проблем состоит в том, что

образ жизни семей, использующих неоптимально сфокусированные стратегии семейной реабилитации, подчинен нарушению, имеющемуся у ребенка, он ориентирован на него. Родители в этих семьях углубляются в переживание собственной драмы, независимо от того, какую стратегию реабилитации они используют. Тем самым они осложняют процесс реабилитации и социализации собственных детей. Что более всего выделяет и объединяет семьи, ориентированные на использование неоптимально сфокусированных стратегий семейной реабилитации, так это то, что родители в этих семьях не дают адекватной оценки своему ребенку. Такие семьи впадают в крайности, они или безгранично любят и не задумываются о будущем своего ребенка или планируют ему совершенно невозможное будущее, в котором ребенок должен овладеть рядом сложных для него навыков, достичь нереальных высот в какой-либо сфере деятельности.

Семьи, использующие неоптимально сфокусированные стратегии семейной реабилитации, должны были быть переориентированы на использование другой стратегии. Это должно было быть, и было учтено, при составлении плана индивидуальных реабилитационных мероприятий специалистами школы с данными семьями.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Предисловие к книге Е.К. Грачевой «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка» // Основы дефектологии. – СПб.: Изд-во «Лань» 2003. – 656 с.
2. Ермоленко В.А. Дидактические основы организации непрерывного образования инвалидов как средство их реабилитации // Медико-социальная экспертиза и реабилитация детей с ограниченными возможностями, 2005. №1 – С. 101 – 105.
3. Жигарева Н.П. Комплексная реабилитация инвалидов. – М.: Изд-во: ИТК «Дашков и К», 2011. – 207 с.
4. Жинько М.И. Система личностного и профессионального развития детей-инвалидов // Матер. Российско-Германской научно-практической конференции «Реабилитация лиц с ментальными нарушениями: проемы и пути решения». Н.Новгород: 2003. – С. 24 – 28.
5. Коробейников И.А. Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания // Дефектология, 2004, №1. – С.34-39.
6. Кочубей А., Умарова Н. Визит в семью, или практика работы с семьями. – Псков: ПОИПКРО, 2002. – 118 с.
7. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
8. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003. – 398 с.
9. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 304 с.
10. Реабилитация и образование особого ребёнка: обсуждение опыта и перспектив правовой защиты / под ред. И.В. Лариковой. – М.: Теревинф, 2004. – 182 с.

11. Тимофеева И.В. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) в условиях специализированной школы. – Екатеринбург: Изд-во Сократ, 2004. – 198 с.
12. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / пер с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 432 с.
13. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: Методическое пособие. Вып.1. – М.: Фолиум, 1996. – 78 с.
14. Feuser G. Schwerstbehinderte in der Schule fuer Geistigbehinderte. In: Dittmann, 2009. – S. 21-42
15. Hahn M. Behinderung als soziale Abhaengigkeit. – Muenchen, 2008.

**К вопросу интегрированного обучения и воспитания детей  
с ограниченными возможностями здоровья  
в условиях школы Крайнего Севера**

В статье рассматривается проблема комплексной социально-культурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленной особыми социально экономическими и географическими условиями образовательной среды и качеством обучения и воспитания.

In article the problem of complex welfare integration of children with limited possibilities of the health, caused by special social conditions of northern life and quality of training and education is considered.

*Ключевые слова:* интегрированное обучение, коррекционная педагогика, школы Крайнего Севера.

*Key words:* the integrated training, correctional pedagogics, schools of Far North.

Вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья затрагиваются в исследованиях разных ученых. На специфику среды образовательных учреждений Крайнего Севера обращают свое внимание и педагоги, и дефектологи, и психологи. В настоящее время механизмы и формы социально-культурной и образовательной интеграции разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях малокомплектной и малочисленной школы Крайнего Севера так и не стали предметом специальных педагогических исследований. В имеющихся исследованиях в рамках проблематики коррекционной педагогики уровни и этапы развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обусловленные особыми социально экономическими и географическими условиями и качеством их обучения и воспитания в школах крайнего Севера, практически не анализируются.

Недостаточно исследованной остается проблема комплексной социально-культурной интеграции и/или инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы Крайнего Севера. К настоящему времени не разработаны этапы и содержание, структура и модели, пути и методы интеграции таких детей в условиях специальной (коррекционной) и общеобразовательной школы Крайнего Севера. Дети с ограниченными возможностями здоровья адаптируются к социальной среде в ограниченных рамках населенного пункта, часто передвижной школы, в силу природно-

экономических причин, специфики регионального жизнеобеспечения. Передвижные школы не имеют достаточных ресурсов для адекватной современному состоянию социально-экономической и культурной среды социализации ребенка, не обеспечивают для детей с ограниченными возможностями здоровья реализации их права на получение специальной коррекционной помощи. В силу обозначенных выше причин ресурсы и высокий потенциал системы образования реализуются не в полной мере.

Теоретическая неразработанность проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях в условиях Крайнего Севера – одна из причин низкой эффективности процесса социализации детей данной группы в большом количестве регионов Российской Федерации. Создание обновленной системы специального образования в условиях модернизации системы образования в целом, а также в условиях повсеместного внедрения процесса интеграции и инклюзивного образования требует особого внимания и подхода специалистов.

В условиях модернизации образования разработка и внедрение принципов, условий, путей и методов интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для инклюзивного образования данной группы детей, проживающих в отдаленных регионах, приобретают особую актуальность. При этом важно не нарушить целостность традиционной системы специального образования, учитывать специальные, особые условия, необходимые для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. (Л.В. Андреева, М.Л. Баранова, О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова, Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.).

Одна из актуальных проблем создания системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения Крайнего Севера – научная разработка различных моделей интегрированного и инклюзивного обучения, их апробация и дальнейшее практическое внедрение.

В настоящее время выделяется несколько основных проблем интегрированного обучения:

- определение контингента учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях общеобразовательных (малокомплектных, малочисленных и передвижных) школах Крайнего Севера;
- определение форм и условий обучения;
- уточнение сроков начала интегрированного (инклюзивного) обучения (в дошкольном, младшем школьном или среднем и старшем школьном возрасте);

- обоснование содержания обучения и воспитания в условиях интеграции/инклюзии, создание разных вариантов обучения;
- подготовка учителя общеобразовательной школы для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции (Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына, Т.Б. Филичева, Н.Д. Шматко, Л.М. Кобрина, О.А. Денисова, О.Г. Приходько, М.Л. Баранова, Е.Т. Логинова и др.). Здесь необходимо обратиться к ретроспективному анализу опыта и моделей интеграции/инклюзии, уже описанных в коррекционной педагогике.

Шведский ученый Е.Д. Кесарев, говоря об интеграции, настаивает на том, что интеграция – это не цель, а инструмент для абилитации и нормализации детей с особыми нуждами.

К. ванн Рейсвейк описывает систему интегрированного обучения детей с проблемами в Нидерландах и, в свою очередь, выделяет два типа интеграции: экстернальную и интернальную.

*Экстернальная интеграция*, по мнению голландских ученых, направлена на предоставление возможностей массовой и специальной школе для совместной работы или даже, при наличии соответствующих условий, на слияние их в одно учреждение. К другому примеру экстернальной интеграции К. ванн Рейсвейк относит сотрудничество массовых и специальных школ, благодаря которому дети после небольшого периода обучения в специальной школе могут вернуться в массовое образование.

При этом не учитывается психологическое состояние ребенка, переводимого из одного детского сообщества в другое, явно на основании и без того ощущаемого им комплекса неполноценности. Не рассматривается также и экономическая сторона вопроса, требующая особого внимания специалистов. Возникает вопрос о том, целесообразно ли слияние двух принципиально разных образовательных систем в единое учреждение, когда существование и работа одной образовательной программы полностью исключает жизнеспособность другой. Не рассматриваются такие показатели, как наполняемость классов и групп, дифференциальная диагностика, коррекционная обеспеченность, педагогическая и психологическая сопровождаемость.

*Интернальная интеграция* касается сотрудничества различных типов специальных школ и их слияния. Ее следствием является, к примеру, объединение под одной крышей школ для детей с трудностями в обучении и школ для детей с легкой степенью умственной отсталости. Другая возможность – интеграция школ для слепых со школами для слабовидящих. При этом необходимо понимать, что требует особого внимания степень и грани подобного



сотрудничества как с точки зрения использования кадрового потенциала, так и совмещенности принципиально различающихся подходов [12].

Оба термина – «экстернальная интеграция» и «интернальная интеграция» используются на системном уровне. Термин «экстернальная интеграция», по мнению К. ванн Рейсвейка, означает ломку жесткого разделения между двумя подсистемами образовательных учреждений – массового и специального образования. Термин «интернальная интеграция» означает слияние двух или более секторов подсистемы специального обучения. Оба понятия были особенно популярны в 70-х гг., в то время когда дискуссии о будущем голландского образования были сконцентрированы на системном аспекте образовательного учреждения [12].

В этой новой форме интеграции К. ванн Рейсвейком выделены три основные категории: сегрегация; социальная интеграция; интеграция учебных планов.

Термин «сегрегация» К. ванн Рейсвейк относит к условиям, когда учащиеся со специальными нуждами вливаются в учебный процесс отдельно, изолированно от других детей того же возраста. Это в любом случае относится к специальным школам, таким, например, как специальные школы для детей с трудностями в обучении (так назывались школы в Голландии), однако это в определенной мере относится и к специальным классам в массовых школах, в которых учащиеся никогда или почти никогда не имеют возможности социального общения со своими сверстниками из общеобразовательной школы [12].

Социальная интеграция приходит тогда, считает К. ванн Рейсвейк, когда учащиеся со специальными нуждами объединяются с учениками обычных классов для выполнения целого ряда видов деятельности (досуговая, спортивная, деятельность в рамках и программах дополнительного образования и т. д.), получая, таким образом, возможность достаточных контактов со сверстниками. Подобный вариант кажется нам наиболее возможным в современной ситуации состояния специального образования, особенно в отдаленных регионах, где остро ощущается нехватка педагогических кадров, особенно в области специального образования. Объединение культурно-досуговых мероприятий позволит учащимся «интегрироваться» в сообщества сверстников независимо от психофизической составляющей, а педагогам перенимать опыт в ситуации незнакомой, но актуальной для себя.

Термин «интеграция на уровне учебных планов» применяется в случаях, когда дети со специальными нуждами и так называемые нормальные дети обучаются, в одном классе и у них одни и те же

учителя. Это не исключает возможности для ряда детей находиться под пристальным вниманием педагогов и получать индивидуальное задание.

Такая трехсторонняя классификация вызывает разделение не только по уровням, но и по фазам. Она базируется на предложении, что перемещение от сегрегации к интеграции на уровне учебных программ происходит через социальную интеграцию на основе того, что социальная интеграция менее сложный процесс, чем интеграция на уровне учебных планов. (К. ван Рейсвейк). Однако необходимо учитывать факт невозможности обоснования проведения занятий в объединенном классе учителем общей подготовки, предметником, не владеющим коррекционными технологиями, или, напротив, специалистом в коррекционной педагогике, не имеющим квалификации для преподавания предметов в общеобразовательном учреждении (физика, иностранный язык, география и др.). Возникает острая необходимость в специалистах объединенной квалификации, которых в настоящее время не готовит ни одно высшее учебное заведение страны [5].

Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обычным обучением.

Анализируя развитие специального образования и проблему интеграции, Н.Н. Малофеев отмечает, что в XXI в. преобладающим типом образовательных учреждений в России будут дошкольные и школьные учреждения комбинированного типа, обеспечивающие образование детей разных категорий в едином педагогическом пространстве и совмещающие общепедагогические и коррекционные функции [7].

В последнее время в специальной литературе встречаются мнения о социальном неравенстве, вреде сегрегации и необходимости интеграции/инклюзии, а также замечания о положении детей с ограниченными возможностями здоровья на более низком (по сравнению со здоровыми сверстниками) уровне в школьной иерархии, смысл которых сводится к обвинению школ в сохранении ситуации неравенства.

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

Классическое понятие «сегрегация» неприменимо к отечественной системе специального образования по причине отсутствия в ней признаков принуждения, ограничения и изоляции. Российская

традиционно организованная целенаправленная государственная система специального образования ориентирована на оптимизацию условий развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодняшняя ситуация требует четкого понимания того, что только специалист в области коррекционной педагогики, владеющий специальными технологиями и средствами общения с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, сумеет подготовить его к другой, возможной для подобного ограничения жизни, научит самообслуживанию и общению.

Нам близка позиция Н.Н. Малофеева, отмечающего, что только система специального образования призвана охранять, беречь ребенка с ограниченными возможностями здоровья до тех пор, пока он самостоятельно не сможет выйти в жизнь. Российская система специального образования – уникальная система социализации человека с отклонениями в развитии, создающая условия для реализации его потенциальных возможностей [9]. Вспомним слова Л.С. Выготского о том, что решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация.

Возможно ли вменить в вину школьно-интернатной системе обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья отсутствие условий для «нормальной» жизни по окончании школы, по выходу из интерната? Не государственная ли это проблема, равно как и причина? Обратимся к недавнему прошлому, когда выпускник специальной школы (интерната), поступая в учебно-производственный комбинат, например всесоюзного общества глухих (слепых), получал гарантированные государством основы профессии, жилье, работу, включался в активную общественную жизнь.

В настоящее время система учебно-производственных комбинатов, общежитий, ВОГа, ВОСа утрачена и, заканчивая сегодня специальную школу-интернат, человек с ограниченными возможностями здоровья зачастую выходит в никуда. Исключение составляют семьи, готовые принять живое участие в дальнейшей жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Из собственного опыта практической работы в специальных школах-интернатах знаем, что семья ребенка-инвалида возлагает большие надежды на специальную школу. Родители выбирают специальное образование в девяти случаях из десяти (исследование 1998–2008 гг.) при условии нахождения специального учреждения неподалеку от дома.

Анализ результатов деятельности дефектологов подтверждает, что именно система специального образования обеспечивает мак-

симильные условия для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, создавая специальную среду в специальном учреждении, порождая возможности реализации данных условий, предназначая к интеграции в свободной социальной среде.

Российская социально-педагогическая система социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья является базисом инклюзивного образования, о котором так много пишут сейчас в Европе и России.

Говоря об интеграции, или инклюзии, ребенка с проблемами в развитии, необходимо учитывать, что каждой социально-педагогической системе присущи свои специфика и особенности.

Общеобразовательная школа – социально-педагогическая система, обладающая спецификой подготовки к научной, профессиональной, общественной деятельности, социализации здорового ребенка, способного овладеть общеобразовательным стандартом.

Специальная социально-педагогическая система имеет определенные ограничения свобод детей, осуждаемые общественностью, но связанные с условиями охранного режима жизни и здоровья ребенка. Инклюзия, но не включение, а скорее, перемещение в общеобразовательную среду не решит проблемы получения «свободы и равных прав» ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Права интегрированного ребенка будут ограничены образовательным процессом, условиями существования в общеобразовательной среде здоровых сверстников.

Интеграция социальная – это не одно и то же, что и образовательная, хотя определенная зависимость, несомненно, прослеживается. Интеграция должна осуществляться дифференцированно. В этой связи хотелось бы обратиться к современной литературе, в которой рассматриваются несколько подходов, таких как мейнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integratio* – соединение), инклюзия (*inclusion* – включение). Все эти подходы имеют как свои плюсы, так и свои минусы.

Мейнстриминг предполагает общение детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками только в рамках различных культурно-досуговых мероприятий. Таким образом, это направление предполагает не достижение образовательных целей, а расширение социальных контактов, однако следует учитывать, что отношения со сверстниками могут и не сложиться.

Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с общей системой образования, остающейся неизменной и неприспособленной для них; ученики посещают массовую школу, но учатся в специально созданных классах, объединенных по нозологическому признаку.

Однако учитель, ориентированный еще во время обучения в учреждении высшего профессионального образования на работу с детьми, имеющими нормальное психическое развитие, не имеет знаний в области дефектологии, не владеет коррекционными технологиями и специальными приемами обучения, а зачастую и желания обучать таких детей и общаться с ними. Более того, он не может оценить степень нарушения и составить индивидуальный маршрут дальнейшего развития и обучения такого ребенка. Необходимо понимать, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья, привыкший к вниманию в семье и специальном образовательном учреждении, в общеобразовательной школе становится одним из многих, а зачастую и неудачником, не приобретает себе друзей среди сверстников с нормальным развитием, что может стать причиной декомпенсации дефекта.

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность» и истолковывается как реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. Инклюзивное образование предполагает предоставление возможности всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения, при этом все учащиеся должны быть обеспечены поддержкой (здесь напрашивается вопрос: поддержкой какой и кого?), позволяющей им добиваться успехов, ощущая ценность совместного пребывания в коллективе. Однако пока все, что касается инклюзии, в большей степени имеет тенденцию к декларации, чем к реализации.

Обозначенная нами проблема имеет место на севере Красноярского края, где мы провели эксперимент по созданию региональной системы инклюзивного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Региональная специфика, географическое и экономическое влияние, особые условия жизнеобеспеченности, удаленность и обособленность многих северных населенных пунктов от городов, в которых имеется система специального образования, да и система специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья вообще определяет как остроту проблемы, так и ее актуальность и не требует специальной доказательной базы из-за ее очевидности.

Рассмотрим систему специального образования в Норильском промышленном регионе (Красноярский край), где число детей с ограниченными возможностями здоровья неуклонно растет. Мы намеренно сохранили терминологию и классификации, с помощью которых в регионе обозначаются дети с ограниченными возможностями здоровья разных категорий и нозологических групп.

### Норильский промышленный район

1. Краевое государственное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Норильская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида». Это единственное образовательное учреждение в Норильском промышленном районе, которое (согласно лицензии на право осуществления образовательной деятельности) занимается обучением и воспитанием детей с нарушениями интеллекта. В учреждении обучаются дети из районов Талнах, Кайеркан, Оганер, поселка Снежногорск. Всего в школе 199 учащихся.

#### Контингент воспитанников

Д-учет ПНД	Легкая умственная отсталость F 70 .1	Умеренная умственная отсталость F71.1	Шизофрения F20.8	Аутизм F84.0	Органическое слабоумие F02.8	Инвалиды детства	По основному заболеванию	По неврологии	Другие заболевания
<b>199 чел.</b>	165	20	4	6	4	<b>56 чел.</b>	45	7	4

2. Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 6» , в которой обучаются нормально развивающиеся дети и интегрированы дети с ограниченными возможностями здоровья (слабослышащие).

На сегодняшний день в школе обучается 528 учащихся.

#### Контингент воспитанников

Дети нормы	Слабослышащие с глубоким недоразвитием речи, имеющие задержку психического развития (ЗПР)
511 чел.	17 чел.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья организованы три разновозрастных коррекционных класса II вида.

3. На территории г. Норильска имеются также детские *дошкольные* образовательные учреждения, имеющие специальные коррекционные группы:

а) ДОУ № 46, № 3, № 97, № 4, № 75, № 86 – шесть групп для детей, имеющих задержку психического развития (60 чел.);

б) ДОУ № 90, № 36, № 18 – три группы для детей с нарушением зрения (30 чел.).

4. На территории города Норильска дети с ограниченными возможностями здоровья единично интегрированы в образовательное пространство других учреждений (*массовые школы*).

#### *Таймырский муниципальный район*

1. Краевое государственное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Дудинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида». Это единственное образовательное учреждение в Таймырском муниципальном районе, которое (согласно лицензии на право осуществления образовательной деятельности) занимается обучением и воспитанием детей с нарушениями интеллекта.

В учреждении обучаются дети из отдаленных поселков Караул, Носок, Усть-Авам. Всего в школе – 100 учащихся.

#### Контингент воспитанников

Д-учет ПНД	Легкая умственная отсталость F 70 .1	Умеренная умственная отсталость F71.1	Шизофрения F20.8	Аутизм F84.0	Органическое слабоумие F02.8	Инвалиды детства	По основному заболеванию	По неврологии	Другие заболевания
100 чел.	90	8	0	0	0	0	0	0	2

2. На территории г. Дудинка имеются также детские *дошкольные* образовательные учреждения, имеющие специальные коррекционные группы: Таймырское муниципальное бюджетное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида «Рябинка»: одна группа для детей, возраст 5–6 лет, одна группа для детей, возраст 6–7 лет, имеющих задержку психического развития (20 чел.).

1. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья (0–18 лет) – 539:

- а) с сохранным интеллектом – 399;
- б) без сохранного интеллекта – 140.

2. Удельный вес детей с ограниченными возможностями здоровья от числа всех детей муниципального района в возрасте от 0 до 18 лет – 1,5 %.

3. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет) – 394.

4. Удельный вес детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (7–18 лет) от числа всех детей муниципального района школьного возраста – 3,1 %.

5. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (7–18 лет) с функциональными ограничениями:

a) слепые – 9;

b) слабовидящие – 26;

c) глухие – 8;

d) слабослышащие – 14;

e) с тяжелыми нарушениями функциональных возможностей рук – 39;

f) с отсутствием верхних конечностей – 2;

q) с тяжелыми нарушениями функциональных возможностей ног – 42;

h) без нарушений моторики рук и зрения –  $23+42+8+14=87$ .

6. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет), не получающих общее образование – 124.

7. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет), получающих образование в массовой школе – 162:

a) из них в начальной школе – 36 (25+11 инд.);

b) в средней школе – 58 (39+19 инд.);

c) в старшей школе – 68 (32+36 инд.).

8. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются по программе профильного обучения – 13.

9. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет), получающих образование в форме экстерната – 0.

10. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет), получающих надомное обучение – 66.

11. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет), получающих образование в форме семейного образования – 0.

12. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет), получающих образование в специальных (коррекционных) учреждениях – 8; глухих шк. – 6; речевые кл. – 4 чел.

13. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет), получающих образование в специальных (коррекционных) учреждениях для детей с сохранным интеллектом – 6 (на материке).



14. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста (от 7 до 18 лет), получающих образование в специальных (коррекционных) учреждениях для детей с нарушением интеллекта – 54.

Современная общеобразовательная школа Крайнего Севера – это школа малочисленная, в ряде случаев малокомплектная, часто – передвижная, в которой обучаются все дети «ближайших» населенных пунктов, независимо от состояния их психофизического развития.

Необходимо понимать, что в такой школе в данных условиях вынужденно (но не принужденно) обучаются дети данного регионального муниципального образования. Школьники проводят основную часть не только учебного, но и внеучебного и досугового свободного времени в своем учебном заведении, что позволяет понимать традиционную существенную роль школы как культурного центра в развитии, становлении и существовании специальной социально-культурной среды, которая становится равной для всех ее участников. Представленные коррекционными школами и дошкольными учреждениями данные о детях с ограниченными возможностями здоровья свидетельствуют, что специальная школа Крайнего Севера довольно многочисленна по сравнению с передвижной и малокомплектной школой. 100 человек в школе Дудинки и 199 учеников в школе Норильска собраны из ближних и дальних населенных пунктах, постоянно проживают в специальной коррекционной школе-интернате, не общаясь с семьей, не имея возможности получения культурного, практического опыта семейной жизни.

Проблема интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания приобретает особую остроту в связи с отсутствием на севере Красноярского края условий для сегрегации (дифференцированного обучения и воспитания) детей разных категорий с ограниченными возможностями здоровья.

Объединение в образовательном пространстве такой школы нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья позволит решить, в первую очередь, ряд общепедагогических задач, отвечающих Закону «Об образовании» – увеличить контингент школ, находящихся в дальних регионах, за счет сохранения всех категорий детей в числе её учеников; сохранить в целостности семью и колоритную культурно-социальную среду. В этом состоит одно из преимуществ интеграции/инклюзии. Однако необходимо понимать специфику и сущность коррекционного образования и, сохраняя уникальность системы специального образования, взаимодействовать с общеобразовательными учреждениями, создавая условия и соблюдая принципы коррекционной составляющей.

Подготовка и переподготовка специалистов-дефектологов для общеобразовательных учреждений, приведение и применение в соответствии с потребностями времени государственного образовательного стандарта для специального образования (Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Т.С. Зыкова, И.А. Коробейников, Е.Н. Инденбаум, Н.В. Бабкина, М.А. Зыкова, О.С. Никольская, Т.А. Соловьева), применение специальных технологий и методик в общеобразовательном процессе обучения и воспитания, разработка и внедрение специальных (коррекционных) условий педагогической деятельности с категорией детей, имеющих ограниченные возможности здоровья – это незначительная часть элементов традиционной, классической системы специального образования.

Под влиянием комплекса некоторых отрицательных факторов, указанных выше, современная региональная школа претерпевает ситуацию педагогического кризиса, обусловленного противоречиями между традиционными цензовыми стандартами и программами, с одной стороны, и, с другой – спецификой жизнедеятельности, реальными возможностями и потребностями жителей Крайнего Севера и их детей, часть которых имеют отклонения в психофизическом развитии и не способны усвоить общеобразовательный стандарт.

Очевидно, что все школьники с ограниченными возможностями здоровья не могут быть распределены в специальные (коррекционные) образовательные учреждения для получения необходимых условий воспитания и обучения. Кроме того, медико-психолого-педагогические комиссии, комплектующие учреждения системы специального образования, имеются не во всех районных населенных пунктах, что позволяет считать успешность комплектации довольно условной.

Потенциальные потребители специальных образовательных услуг, проживающие на Крайнем Севере, в силу социально-экономических и географических условий жизнедеятельности не имеют возможности получения высококвалифицированной консультации для распределения в учебное заведение.

Становится очевидным, что социально-педагогические системы регионов призваны и способны уже сегодня создать специальные условия для внеучебной интеграции, чтобы сохранить северную региональную школу как общественный исторический феномен.

При построении интегрированного обучения за счет объединения усилий и ресурсов двух систем общеобразовательная школа в процессе специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья будет играть в условиях Крайнего Севера не менее активную роль, чем специальная.

Включение технологий специального образования в практику общеобразовательных школ, создание специальных условий воспитания и обучения в образовательной среде – оптимальная форма организации школы, способной обеспечивать образование всех детей социума независимо от уровня и особенностей их развития.

В этой связи оказывается очевидным, что именно общеобразовательной школе предстоит (и необходимо) стать учреждением системы специального образования, решающим разные образовательные задачи силами и средствами объединения усилий разных специалистов.

#### Список литературы

1. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма образования в регионе // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина / В.Н. Скворцов, Л.М. Кобрина, М.Н. Никитина, Е.Т. Логинова. Науч. журн. – № 3. – 2010. Т. 3. Педагогика. – С. 43–51.
2. Кобрина Л.М., Данилкина М.Ю., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как форма реализации концепции непрерывного образования в регионе// Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 8–9 апреля 2010 г., г. Минск: Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка – Минск: БГПУ, 2010. – С. 96–99.
3. Кобрина Л.М., Никитина М.И. Интеграция в специальном и общем образовании как условие развития региональной социально-педагогической системы // Изв. Южного федерального ун-та. – 2009. – №8. – С. 222–233.
4. Кобрина Л.М. История, состояние и перспективы развития региональной системы специального образования: моногр. Череповец, 2007., 250 с.
5. Кобрина Л.М. Подготовка педагога к коррекционной деятельности в общеобразовательной школе // Педагогика. – 2006. – № 4.
6. Кобрина Л.М., Денисова О.А. и др. Система регионального специального образования: моногр. – Вологда, 2008. – 224 с.
7. Малофеев Н.Н. Современное понятие «интеграция»: термин и смысл // Тезисы международного семинара: Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития. – СПб., 1995. – С. 41–43.
8. Малофеев Н.Н. Социокультурные основы интеграции детей с особыми нуждами: опасность копирования западных моделей // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». – СПб., 1996. – 144 с.
9. Малофеев Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1996. – 81 с.
10. Малофеев Н.Н. Стратегия и практика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 17–21.
11. Рейсвейк К. Интеграция: понятие с множеством значений // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». – СПб., 1996.
12. Рейсвейк К. Интеграция: понятие с множеством значений // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». – СПб., 1996. – 144 с.

### **Независимая общественная экспертиза в области профессионального образования**

В статье обосновано преобразование региональной системы управления профессиональным образованием на основе широкого участия общественно-профессиональных организаций в выработке рекомендаций к содержанию образовательных программ, квалификационных требований к выпускникам и оценке качества образования в целом посредством создания регионального аккредитационного центра независимой общественно-профессиональной экспертизы в сфере образования.

In article transformation of a regional control system by professional education on the basis of wide participation of the public and professional organizations in development of recommendations to the maintenance of educational programs, qualifying requirements to graduates and an assessment of quality of education as a whole by means of creation of the regional akcreditatsionny center of independent expert public and professional appraisal in education is proved.

*Ключевые слова:* образование, аккредитация, профессиональное образование, экспертиза, выпускники.

*Key words:* education, accreditation, professional education, examination, graduates.

В 1992 г. был принят Закон «Об Образовании», в ст. 2 п. 6 которого с целью устранения недостатков авторитарного стиля государственного управления в сфере образования было отмечено, что управление образованием в России имеет «демократический, государственно-общественный характер».

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., утвержденной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 г., отмечалось, что в процессе модернизации образования предстоит обеспечить открытость образования как государственно-общественной системы, создавая необходимые условия для перехода от патерналистской модели к модели взаимной ответственности, к усилению роли всех субъектов образовательной политики и их взаимодействия в сфере образования.

Однако общественность и общественные организации долгое время использовались в качестве ширмы для прикрытия административных управленческих решений. В ноябре 2009 г. в послании Федеральному Собранию Дмитрий Медведев подчеркнул, что «особое

*внимание следует обратить на формирование и совершенствование механизмов общественного (внешнего) участия в процедурах оценки качества образования. Именно общественно-государственный характер оценки качества образования обеспечит её независимость, прозрачность, объективность».*

25 декабря на пресс-конференции по итогам 2009 г., состоявшейся в агентстве «Интерфакс», глава Рособнадзора Любовь Николаевна Глебова отметила, что *«одним из важнейших итогов работы признан вопрос создания независимой системы оценки качества образования».* Осознавая всю важность этого вопроса, Рособнадзор уже рассматривает возможности, каким образом можно учитывать общественные, профессиональные, экспертные и другие оценки в государственных процедурах, у которых большое будущее в связи тем, что они отражают состояние современного образования. *«Смелость системы образования сегодня в том, что она поддерживает партнеров, которые делают независимые оценки. Я надеюсь на то, что их будет возникать всё больше и больше»*, – заявила Любовь Глебова.

Таким образом, в настоящее время уже является осознанным, что надзорным органам в ходе разработки и применения критериев оценки результатов образовательной деятельности не обойтись без использования передовых достижений отечественной науки и поддержки со стороны представителей педагогического, психологического, предметного сообществ, специалистов-практиков и экспертов. Магистральным направлением такого взаимодействия на сегодняшний день является реализация механизмов независимой оценки качества в области образования. Поэтому объективной основой оценки профессиональной подготовки выпускников становится эффективное взаимодействие государства и общественности в деятельности по обеспечению высоких стандартов качества образования.

Актуальность такого взаимодействия подчёркивается в Указе Президента РФ № 86 от 24.01.2011 «О единой национальной системе аккредитации», на основании которого в общественный совет по аккредитации войдут представители общественных объединений, предпринимателей, потребителей, научных и экспертных организаций.

В опубликованном проекте нового закона «Об образовании» в настоящее время широко обсуждаются статья 84 «Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ» и статья 85 «Общественная аккредитация образовательных и научных организаций» главы 9 «Государственная регламентация образовательной деятельности, контроль и оценка качества образования».

При этом, по мнению некоторых работодателей, общественная экспертиза образования должна носить обязательный характер. Так, заместитель Генерального директора ГК «Роснано» А.Г. Свиначенко, отметил, что корпорация РОСНАНО представила поправки к статье

ям 77, 81 и 84 законопроекта, предусматривающие перевод профессионально-общественной экспертизы образовательных программ из разряда добровольной в статус обязательной [4].

Одной из доминант современной государственной образовательной политики является приоритет в развитии личности обучающегося как главной ценности в образовании. *«Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире»*, заявил в послании Федеральному Собранию в ноябре 2009 года Президент России Дмитрий Медведев.

Однако существующий в управлении образованием технологический уклон, ориентирующий на аккредитационные процедуры, затрудняет реализацию личностного подхода [9]. Причины этого мы видим в сложившихся подходах к управлению образованием, принадлежащих уходящему индустриальному этапу социально-экономического развития. В вопросах управления российская система образования унаследовала классическую немецкую философию педагогики Иоганна Фридриха Гербарта, жившего в период с 1776 по 1841 год. В ней управление образованием имеет своей задачей не столько развитие обучающегося, сколько поддержание порядка посредством *угрозы, надзора, приказаний и запрещений* [5].

Е.Б. Куркин утверждает, что, *«несмотря на возникшие тенденции «регионализации», демократизации, гуманизации, система управления учреждениями и организациями образования современной России сохранила прежние качества многоуровневой, централизованной, бюрократической организации... Эта система остается существенным тормозом и не создает необходимые условия, прежде всего, для развития личностно-ориентированного образования»* [7].

Некачественная практика управления проявляет себя как избыточное администрирование, бюрократизм, надзор за работой преподавателей, школ и вузов, атмосфера страха за критику [1]. Всё это противоречит подлинной образовательной деятельности.

Утвердившиеся в Российском профессиональном образовании последних пятнадцати лет системы лицензирования и аккредитации опутали сеть принуждения и страха образовательные учреждения, способствовали росту коррупции в самом образовательном ведомстве [2, 6]. Усиление контроля приводит к росту потребностей в чиновниках, аппарат государственного управления увеличивается.

Для того, чтобы лучше понять всю глубину бюрократической ямы, в которой оказалось российское образование, В.С. Аванесов приводит пример США [1]. Там нет государственной аттестации, нет Гособнадзора, нет ВАКа, как нет ни одного вуза в подчинении у министерства образования [11]. Тем не менее, в сотне лучших вузов мира представлены 33 высших учебных заведения из США и 15 из Великобритании.

За ними следует Австралия (семь вузов) и Франция (пять вузов). Всего в рейтинге [10] представлены университеты 19 государств мира и нет ни одного вуза России. Но главная потеря – заметное ухудшение массового профессионального образования.

Вместе с тем, отмечая необходимость развития личностно-ориентированного образования, следует *«искать такие формы «встроенности» с традиционным, которые бы позволяли жить и тому, и другому, точнее - одновременно добиваться эффективности в учебе и обеспечивать развитие (саморазвитие) личности»* [8]. Для этого необходимы системные изменения в деятельности педагогических и управленческих кадров профессиональных образовательных учреждений, что обуславливает модернизацию системы их подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Одним из механизмов, способных преобразовать систему управления образованием и направить её на развитие личности обучающегося, на наш взгляд, является внешняя оценка качества образования посредством добровольной общественно-профессиональной экспертизы. Так, например, государственная аккредитация оценивает соответствие качества подготовки выпускников требованиям государственных стандартов, предполагающим минимум содержания образования. Эти нормы прописаны в законе и слабо стимулируют к росту качества образования. Реальную же оценку качества деятельности образовательного учреждения можно получить только экспертным путём, т.е. с помощью квалифицированных экспертов, представляющих не только систему образования, но и работодателей, представителей научных сообществ и различных профессиональных организаций [3].

Поэтому мы считаем, что полноценное управление развитием образовательных учреждений профессионального образования не может быть осуществлено исключительно способом ведомственной вертикали, без участия общественных органов. Современное общественное развитие свидетельствует о необходимости расширения реального общественного участия в управлении образованием на всех его уровнях, одна из задач которого - способствовать развитию образовательных учреждений. Система внешнего аудита для образовательных учреждений должна позволить выстроить траекторию дальнейшего развития каждого из них и тем самым способствовать развитию качества образования.

Независимая общественно-профессиональная экспертиза в сфере образования – это добровольный, саморегулирующийся процесс, нацеленный на совершенствование образования и обеспечение гарантий его качества, который:

- стимулирует образовательные учреждения к самосовершенствованию и развитию;

- способствует росту ответственности образовательных учреждений за качество содержания их образовательных программ;

- нацелена не только на содержание образовательного процесса (обеспечивающее знания вообще), а на его результат – на готовность выпускников к профессиональной деятельности, к своему дальнейшему развитию на базе этих знаний, т.е. на развитие личности обучающегося;

- совершенствует систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров образовательных учреждений;

- способствует росту конкурентоспособности образовательных учреждений, обуславливающей качество образования;

- обеспечивает информирование общественности, всех заинтересованных сторон, государственного органа о качестве образования в образовательных учреждениях.

Вместе с тем, переход к образовательным программам нового поколения предопределяет разработку новых подходов к формированию содержания образования, а также методов и форм образовательной деятельности, и в целом - образовательной среды, творческой атмосферы деятельности. Принципиальной особенностью их является направленность на раскрытие потенциала образовательных учреждений, получивших достаточную автономию в выборе содержания вариативной части образовательных программ и образовательных технологий. Однако это подразумевает не только права, но и обязанности, а также рост ответственности образовательных учреждений за качество разработанных ими образовательных программ.

В то же время, государственная аккредитация оценивает в целом образовательное учреждение. Она не претерпела соответствующих изменений и использует традиционные формализованные критерии, а поэтому мало ориентирует образовательные учреждения на глубокую научно-обоснованную разработку содержания образовательных программ. В результате, используемые подходы к разработке образовательных программ, ориентированные на формализованные аттестационные критерии, вступают в противоречие с приоритетом в развитии личности как главной ценности в образовании. Как следствие - главной целью обучающихся становится успешное тестирование во время их аттестаций и аккредитации образовательного учреждения.

Поэтому общественно-профессиональная аккредитация должна сделать акцент на оценку образовательных программ. Она будет нацелена не только на содержание образовательного процесса (обеспечивающее знания вообще), а на его результат – на готовность выпускников к профессиональной деятельности, к своему дальнейшему развитию, т.е. на *развитие личности обучающегося*. В этом случае, если государственная аккредитация дает право выдавать документы



государственного образца, устанавливает соответствие учебного процесса и содержания подготовки минимуму образовательного стандарта, то основной задачей общественной аккредитации станет оценка, насколько образовательное учреждение использует свои возможности для развития обучающихся, и как результата – насколько выпускники готовы к своей дальнейшей деятельности.

Таким образом, общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ детерминирована требованиями руководящих документов, достижениями науки, современными социально-экономическими условиями, потребностями образовательных учреждений и обучающихся. При этом, на наш взгляд, общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ способна преобразовать всю систему управления в образовательных учреждениях за счёт широкого участия общественно-профессиональных организаций в формировании содержания образовательных программ, в выработке рекомендаций и квалификационных требований к выпускникам и контролю за качеством образования.

Этап 1. Повышение информированности профессионального сообщества, бизнеса, общества в целом об устройстве системы образования, действующих механизмах и возможных путях развития системы, имеющихся к настоящему моменту опыту и зарубежных практиках. Формирование потребности выделенных социальных групп и организаций в независимой оценке качества образования. Активизация общественной дискуссии вокруг проблемы независимой оценки качества образования. Создание для образовательных учреждений системы стимулов, активизирующих участие в независимой оценке качества образования.

Этап 2. Создание Аккредитационного центра независимой общественно-профессиональной экспертизы в сфере образования (АК НОПЭО), обеспечивающего:

- взаимодействие с государственным органом управления образования в деятельности по развитию качества образования, содействие им в принятии решений по поддержке образовательных учреждений;

- привлечение к участию в независимой оценке качества образования заинтересованных работодателей, экономических субъектов, населения, общественных организаций (представляющие интересы целевых групп граждан, обучающихся и т.д.), органов государственной власти (за исключением осуществляющих функции управления и контроля в сфере образования) и т.д., интеграцию их интересов в росте качества образования;

- разработку технологий и процедур внешней оценки качества образования на различных уровнях и ступенях профессионального образования (начальное, среднее и высшее профессиональное, послевузовское, дополнительное);

- проведение мероприятий, позволяющих активизировать общественную дискуссию вокруг проблемы качества образования, способствующих совершенствованию критериев оценки качества образования;

- наличие четко сформулированных официально опубликованных целей работы, открытости используемых процедур и критериев, а также адекватных и пропорциональных финансовых и человеческих ресурсов для эффективного осуществления своей деятельности;

- независимость от образовательных учреждений, министерств и других заинтересованных сторон в своей деятельности, суждениях и рекомендациях;

- юридический статус и наличие процедур, определяющих собственную подотчетность, регулярную оценку деятельности организации, в том числе внешнюю, обеспечивающую официальное признание компетентными органами в системе образования как структуру, ответственную за внешнюю оценку качества образования;

- гарантию обществу, что положительная экспертиза действительно свидетельствует о высоком качестве образовательной программы или образовательной системы в целом;

- помощь: образовательным учреждениям в формировании объема и содержания образовательных программ, в выработке рекомендаций и квалификационных требований к выпускникам и контролю за качеством и уровнем образования; частным организациям - в размещении инвестиций в образовательную сферу; будущим обучающимся и их родителям - в выборе учебного заведения.

К дополнительным направлениям деятельности АК НОПЭО может быть отнесена экспертиза образовательных технологий, средств обучения и др.

Этап 3. Формирование экспертного потенциала. В первую очередь - разработка рекомендаций по привлечению и подготовке к независимой общественно-профессиональной экспертизе качества образования заинтересованных работодателей, общественных организаций, населения, органов государственной власти (за исключением органов государственной власти в образовании) и др., т.е. внешних отношению к российской системе образования экспертов, что и определяет статус независимой оценки.

Далее необходима разработка методики подготовки экспертов в области экспертизы качества образования, а затем – её апробация и реализация в рамках новой дополнительной образовательной программы профессионального образования.

Формирование базы данных экспертов со сведениями о научных интересах и достижениях, опыте образовательной или иной профессиональной деятельности, квалификации и профессионально-личностных характеристиках каждого из них. Разработка процедуры

номинации, приглашения и назначения экспертов.

Этап 4. Разработка, апробация и постоянное совершенствование методики независимой общественно-профессиональной экспертизы в системе образования (при поддержании двусторонней связи с администрацией и образовательными учреждениями). Разработка нормативно-правовой базы НОПЭО (положения об экспертизе, о Аккредитационном центре, о самообследовании, об экспертах и т.д., должностных и функциональных обязанностей, типовых форм документов и т.д.). Подготовка финансово-экономических и материально-технических условий деятельности. Разработка научно-методического обеспечения деятельности. Формирование информационного ресурса (библиотека, электронная база данных и т. д.).

Этап 5. Реализация независимой общественно-профессиональной экспертизы в системе образования, включающая:

- принятие решения на основе заявления образовательного учреждения и мнения экспертных комиссий АК НОПЭО;

- самообследование и самооценка образовательного учреждения (образовательной программы и т.д.);

- ознакомление группы экспертов с материалами самообследования и самооценки, образовательным учреждением (программой) и представление заключения в АК НОПЭО и образовательное учреждение;

- ответ образовательного учреждения на заключение экспертов;

- принятие решения соответствующей комиссией АК НОПЭО на основе данных самообследования, заключения экспертов и ответа образовательного учреждения (предоставить (подтвердить) или отвергнуть аккредитацию (лишить аккредитации));

- получение сертификата о независимой общественно-профессиональной экспертизе, удостоверяющего не только полное соответствие государственным стандартам, но и передовые позиции среди других образовательных учреждений и гарантию высокого качества;

- мониторинг и организация обратной связи, содействие в совершенствовании образовательной системы, трансляция передового опыта, распространение наиболее эффективных моделей управления качеством образования посредством публикаций, проведения семинаров, конференций и др. мероприятий, а также непосредственной деятельности самих экспертов в рамках дельнейшей независимой общественно-профессиональной экспертизы в сфере образования.

Таким образом, изучение достижений науки, современных социально-экономических условий, требований руководящих документов, потребностей образовательных учреждений и обучающихся показал, что:

1. Преобразование системы управления образованием, которая в настоящее время затрудняет реализацию личностного подхода в образовании и не обеспечивает приоритет развития личности как главной ценности в образовании, наиболее целесообразно на основе *независимой общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ*.

2. Необходимо создание регионального аккредитационного центра независимой общественной экспертизы в области образования, на базе которого будут организованы мероприятия, позволяющие активизировать общественную дискуссию вокруг проблемы независимой оценки качества образования и способствующие совершенствованию критериев оценки качества образования, а также разработка, апробация и реализация технологий и процедур внешней оценки образования, обеспечивающей повышение качества и конкурентоспособности образования.

#### Список литературы

1. Аванесов В.С. Обходные пути высшего образования // Независимая газета. 07.06.2000. – С.3.

2. Аванесов В.С. Приоритетный национальный проект «Образование» как форма перехода к общественно-государственному управлению образовательной сферой. URL: <http://testolog.narod.ru/Obrazov42.html>

3. Батанова М.А. Значение института независимой оценки качества образования для эффективной реализации государственных функций контроля качества образования и государственной аккредитации при осуществлении надзорно-контрольной деятельности в сфере образования Ульяновской области. URL: <http://sinncom.ru/content/publ/info/batanova/index.htm>

4. Интервью с А.Г. Свиначенко, заместителем Генерального директора ГК «РоснаноТех». 28.09.2010. URL: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2010/intervyu-s-ag-svinarenko-zamestitelem-generalnogo-direktora-gk-rosnanotekh>

5. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Шабаева М.Ф. История педагогики: учеб. для студентов. 5 изд. – М.: Просвещение, 1982. – С. 79.

6. Коробейников А.А. Общеобразовательная школа в контексте национальной безопасности страны / Образование и здоровое развитие школьников Ханты-Мансийского автономного округа. – Югры. Ханты-Мансийск: ОАО «Информационно-издательский центр, 2007. – С. 8.

7. Куркин Е.Б. Системное управление учреждениями и организациями образования как условие обеспечения личностно-ориентированного подхода в обучении: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 156 с.

8. Лещинский В.И. Личностно ориентированное (Россия) и гуманистически ориентированное (США) образование: Опыт сравнительного анализа. URL: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=339](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=339)

9. Плигин А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика: монография. – М.: КСП+, 2003. – 432 с. URL: <http://www.pligin.ru/>

10. Россия не попала в рейтинг лучших вузов мира. URL: <http://5ballov.ru/articles/2007/12/05/44>

11. List of state universities in the United States. 22 June 2011 at 18:15. URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_American\\_state\\_universities](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_American_state_universities)

## **Направления государственной образовательной политики до 2020 года**

Статья содержит основные положения государственной образовательной политики, направленной на всестороннее развитие образования в России в ближайшее десятилетие. В статье представлен анализ нормативных документов, отражающих эти направления.

The article contains basic concepts of the state educational policy directed at the development of education in Russia for the coming decade. The analysis of the normative documentation reflecting the directions is presented.

*Ключевые слова:* государственная политика, образование, педагогическое образование.

*Key words:* state policy, education, pedagogical education.

Государственная политика в области образования – это искусство управления и стратегия деятельности органов федеральной, региональной и муниципальной власти по созданию и реализации механизма системных изменений, обеспечивающих формирование в сфере образования человеческого потенциала, соответствующего требованиям инновационной экономики и запросам современного общества [3].

Конец XX – начало XXI в. в образовательной политике государства характеризуется как этап осознания правительством страны, руководителями регионов и системы управления образованием (от министерства до образовательного учреждения) необходимости органичного соединения политического, социального, экономического и собственно образовательного потенциала с целью интеграции и реализации общенациональных интересов и приоритетов страны, обеспечивающих социальную стабильность, национальную безопасность, экономический рост, инвестиционную привлекательность и конкурентоспособность России в глобализирующемся мире.

Основные направления государственной политики в области образования нашли свое отражение в таких документах как «Национальная доктрина образования» (2000 г.), «Федеральная программа развития образования» (2000 г.), «Образовательная политика России в XXI веке» (2001 г.), «Концепция модернизация российского образования на период до 2010 года» (2001 г.), «Программа модернизации педагогического образования» (2003 г.), «Программа развития дополнительного профессионального образования Российской Феде-

рации на период 2002-2005 гг.» (2002 г.), Закон РФ «Об образовании и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г. с поправками до 2004 г.), «Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 года», государственная инициатива «Наша новая школа» (2009 г.) и др.

Эти государственные документы включают комплекс мер по оптимизации развития системы образования страны на основе таких приоритетов, как обеспечение доступности и бесплатности образования разных уровней; адресной социальной поддержки обучающихся; обеспечения современного качества образования, соответствующего мировым стандартам; формирование эффективных механизмов управления и экономики образования; усиление государственной поддержки, социального статуса и профессионального уровня педагогических и руководящих работников сферы образования и др./2/

Государственная образовательная политика, основываясь на Конституции РФ (1993 г.) и названных выше документах, обеспечивала непрерывность и преемственность системы образования; суверенность прав Российской Федерации в определении собственной образовательной политики в части национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов; интеграцию системы российского образования в мировую систему образования при сохранении своих лучших традиций; государственную поддержку всех субъектов образования; реформирование финансово-экономического механизма развития образования из средств федерального и регионального бюджетов; поддержку научно-исследовательских структур, фундаментальной и прикладной науки в сфере образования; подготовку и повышение квалификации педагогических кадров страны и др. [4].

Особую роль в совершенствовании управления и инновационного развития системы образования сыграл Приоритетный Национальный проект «Образование», предложенный Правительством РФ и осуществленный в 2005-2008 годы. Реализация Проекта позволила обеспечить инновационный характер развития системы образования России, определить «точки роста» в каждом регионе для реализации приоритетных направлений общественного развития в целом.

Несомненным шагом вперед в развитии региональной образовательной системы стали Программы развития образования регионов на пятилетние периоды. Они являлись основой осуществления государственной политики в области образования, определили стратегию его развития, обеспечивающую инновационный характер и гуманистическую направленность образования, приоритет свободного и творческого развития личности, воспитания гражданственности, патриотизма и способности стать ведущей силой социального и экономического развития региона.

Например, региональная Программа развития образования Ленинградской области на 2010-2020 гг. является продолжением инновационной государственной политики, проводившейся в предыдущие годы. Она основывается на Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., определившей стратегическую цель страны – «выход на уровень экономического и социального развития, соответствующий статусу России как ведущей мировой державы XXI в., занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан» (2008 г.) [10].

В ответ на общецивилизационные вызовы – нестабильность мировой глобализирующейся экономики, усиление роли человеческого фактора как носителя инновационных знаний и креативных способностей их реализации, ускорения изменений на основе информационных, коммуникационных, энерго-, нанотехнологий, усиление роли экономических институтов в глобальной конкурентной борьбе за инвестиции, ужесточение ряда ограничений экономического роста и дефицит квалифицированной рабочей силы – государственная образовательная политика на ближайшие годы должна обеспечить качественное преобразование социально-экономической системы страны на основе обеспечения интереса человека в улучшении жизни и развитии личности, создать условия для совершенствования качества человека в системе образования.

Свободный, образованный, здоровый человек – основа конкурентоспособности страны. Важнейшим механизмом формирования такого человека в образовании должны стать новые модели социального партнерства системы образования с системами культуры, спорта, медицины, материального обеспечения и др.

Начавшиеся системные изменения, направленные на обеспечение соответствия образования требованиям инновационной экономики и запросам общества, определяют приоритетные направления его развития на всех уровнях: дошкольном, общем, начальном, среднем, высшем профессиональном, дополнительном постдипломном.

Приоритетными для них в государственной политике являются:

- приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда;
- повышение доступности качественных образовательных услуг;
- обеспечение качества и инновационного характера образования (новые программы, технологии, интеграция образования, науки, практики);
- внедрение образовательных стандартов, обеспечивающих компетентностный подход;
- обновление системы аттестации работников образования [1].

Основные задачи системы управления образованием по успешной реализации государственной политики [7]:

- стимулировать изменение организационно-правовых форм образовательных учреждений;

- обеспечить получение государственного (регионального, муниципального) заказа образованию на реализацию образовательных программ (по конкурсу);

- ускорить введение нормативно-подушевого механизма оплаты образовательных услуг;

- соединить систему оценки качества образовательных услуг с системой оплаты труда работников учреждений;

- обеспечить участие общественности и потребителей образовательных услуг в контроле и оценке качества образования, публичности и доступности результатов образовательной деятельности учреждений;

- обеспечить качество лицензирования образовательных учреждений;

- развивать самоуправление в образовательных учреждениях;

- осуществлять конкурсную поддержку субъектов РФ, муниципалитетов, обеспечивающих системную модель непрерывного образования: общее, начальное, среднее, высшее, дополнительное образование;

- создавать условия для образования и успешной социализации различных слабо защищенных категорий населения (здоровье, бедность и др.).

В то же время государственная политика должна:

- обеспечить доступность и качество дошкольного образования, возможность общаться детям на государственном языке, поддержку семейного воспитания;

- провести реструктуризацию частных дошкольных организаций;

- развивать домашнее и семейное воспитание.

В общем образовании:

- создавать эффективные механизмы обновления качества образования (федеральные образовательные стандарты нового поколения, формирование «школ ступеней», расширение дополнительных образовательных программ с элементами профессионального образования, сформировать систему объективной оценки достижений учащихся на основе ЕГЭ и предметных олимпиад);

- повысить конкурентоспособность и открытость общего образования (внедрение управляющих советов, повышение их роли в распределении оплаты труда в соответствии с качеством обучения детей, система публичной отчетности школ, в том числе и в СМИ, механизмы общественно-профессиональной экспертизы, переход к 2012 году на нормативно-подушевой механизм оплаты образовательных услуг);



- укрепить кадровый потенциал общего образования (в системе аттестации и оплаты труда учитывать количество, качество, виды, результаты труда, уровень оплаты педагогического труда обеспечить не ниже, чем в сфере экономики);

- создать единую федерально-региональную систему повышения квалификации учителей и руководителей на основе модульного подхода и персонифицированного финансирования.

В начальном и среднем профессиональном образовании обеспечить:

совершенствование учебных программ, обеспечивающих востребованные компетентности. ФГОС будет носить различный характер, конкретные программы будут финансироваться профессиональными ассоциациями;

трансформацию программ среднего профессионального образования в программы прикладного бакалавриата;

развитие новых организационных форм (комплексные учебные центры на базе лицеев и колледжей без общеобразовательных функций, новые учебные заведения на основе долевого участия государства и бизнеса);

бюджетное финансирование всех учебных заведений (в том числе НОУ), введение в советы их управления представителей профессионального сообщества.

В системе высшего профессионального образования обеспечить:

совершенствование образовательных программ и технологий (введение системы общественно-профессиональной аккредитации программ, увеличение доли практических занятий и тренингов, переход на модульно-кредитную систему, самостоятельное определение траектории обучения, переход на двухуровневую систему «бакалавриат-магистратура» и др.);

создание конкурентной среды высшего образования (оптимизация вузов, лицензирование и аккредитация не обеспечивающих высокое качество образования, поддержка лидеров-вузов, перевод вузов в автономные учреждения, развитие механизмов нормативно-подушевой оплаты труда);

повышение доступности высшего образования (развитие механизмов государственной поддержки образовательного кредитования студентов, расширение практики использования целевого капитала в интересах развития вузов, формирование независимых рейтингов вузов по специальностям).

В системе непрерывного профессионального образования обеспечить:

формирование конкурентного рынка услуг непрерывного образования (развитие госзаказа учреждениям дополнительного образования, определение прикладных квалификаций в бюджетных

организациях, развитие дистанционных образовательных услуг, развитие системы внешних рейтингов учреждений дополнительного образования);

изменение механизмов финансового обеспечения программ и стимулирование спроса на услуги непрерывного образования (поддержка частно-государственного партнерства, гранты на разработку программ, налоговые льготы на работодателей, финансовые сертификаты для повышения квалификации);

создание системы сертификации профессиональных квалификаций, в том числе для мигрантов;

формирование открытого национального депозитария образовательных модулей и электронных образовательных ресурсов.

Ожидаемые результаты реализации государственной образовательной политики в 2010-2020 годах /10/:

должно произойти качественное преобразование системы образования регионов и России;

система образования региона должна стать инновационной по всем направлениям обучения, воспитания, управления, развития образовательных учреждений и систем; стать инвестиционно привлекательной, социально-экономически ориентированной и эффективной в подготовке и развитии профессионалов-специалистов;

в центре инновационной образовательной региональной системы должен быть интерес человека в улучшении качества жизни и качества личности на основе развития активности во всех областях образования, культуры, экологии, здорового образа жизни, экономики, безопасности и др.;

свободный, образованный, здоровый, активный человек должен стать массовым явлением, основой конкурентоспособности страны, получать качественное образование в течение всей жизни, иметь доступ к мировым культурным ценностям на основе владения информационными технологиями самообразования;

должна быть обеспечена всеобщая доступность всех видов и ступеней образования для всех категорий населения от младшего дошкольного, внешкольного, общего, профессионального до дополнительного в течение всей жизни;

система образования должна обеспечить «выход на уровень экономического и социального развития, соответствующий статусу России как ведущей мировой державы XXI века, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан».

## Список литературы

1. «Национальная доктрина образования» (2000 г.);
2. «Федеральная программа развития образования» (2000 г.);
3. «Образовательная политика России в XXI веке» (2001 г.);
4. «Концепция модернизация российского образования на период до 2010 года» (2001 г.);
5. «Программа модернизации педагогического образования» (2003 г.);
6. «Программа развития дополнительного профессионального образования Российской Федерации на период 2002-2005 гг.» (2002 г.),
7. Закон РФ «Об образовании и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г. с поправками до 2004 г.);
8. «Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 года»;
9. Государственная инициатива «Наша новая школа» (2009 г.);
10. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

**Технология и алгоритмы оценки знаний обучающихся  
в информационной среде дистанционной подготовки  
специалистов морского транспорта**

В статье обсуждаются особенности создания технологий и алгоритмов оценки знаний обучающихся, которые получают знания путем дистанционных форм обучения. Алгоритмы оценки знаний подвергаются семантическому анализу, отражающему уровень когнитивного развития субъектов образовательной среды. Рассматриваются схемы структурирования информации и ее анализа.

In article features of creation of technologies and algorithms of an estimation of knowledge trained which receive knowledge by remote modes of study are discussed. Algorithms of an estimation of knowledge are exposed to the semantic analysis reflecting a level of development of subjects of the educational environment. Schemes of structurization of the information and its analysis are considered.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, программные продукты, информационная образовательная среда, оценка знаний, текст, семантический анализ.

**Keywords:** remote training, software products, the information educational environment, an estimation of knowledge, the text, the semantic analysis.

Дистанционные формы обучения приобретают в последнее время особую актуальность, поскольку позволяют оптимизировать информационную среду и способствовать становлению самостоятельности в освоении знаний обучающимися в условиях деятельности филиалов ведущего учебного заведения. Новороссийская государственная морская академия им. адм. Ф. Ф. Ушакова осуществляет подготовку специалистов морских профессий, в том числе и в условиях учебных подразделений (филиалов), поэтому разработка технологий и алгоритмов оценки успеваемости обучающихся представляется важной научно-прикладной задачей, явившейся результатом настоящего научного исследования. При этом полисемантическая характеристика знаний, представленная в реверсионной деятельности субъектов образовательной среды, может подлежать статистической обработке, что усиливает достоверность знаний обучающихся оцениваемых педагогом.

Анализ работ, по проблеме измерения и оценки семантической информации, позволяет констатировать, что моделируемый информационный объект отображается и преобразовывается в сознании субъектов образовательной среды (педагога и обучающегося), поэтому методики оценки семантической информации, которые могут быть ис-

пользованы для моделирования конкретного объекта, должны оценивать данную информацию применительно к мыслительным процессам человека, а не с точки зрения передачи информации. Последнему условию наиболее адекватно отвечают методики, разработанные В.П. Мизенцевым, Л.П. Леонтьевым, Н.М. Соломатиним, П.В. Филипповым.

В результате анализа обучающей деятельности в рамках дистанционного процесса и процедуры диагностики знаний как одного из его элементов конкретизированы задачи автоматизированной диагностики:

1. Осуществление интерфейса между обучающимся, обучающим и алгоритмом с возможностью разграничения доступа между этими двумя первыми категориями пользователей.

2. Организация хранения формализованных эталонных моделей знаний-умений, используемых в ходе диагностики.

3. Организация хранения вопросов диагностики.

4. Сортировка учебной семантической информации, выдаваемой при ответе по видам: текст, рисунок, формула.

5. Приведение ответа обучающегося, полученного в ходе экзамена к форме эталонной модели (к форме графа).

6. Диагностика полученной графовой модели ответа обучающегося методом сравнения ее с эталонной моделью.

7. Формирование протокола диагностики и выдача его в качестве результата работы программы.

В ограничениях и допущениях, принятых в процессе разработки настоящего алгоритма, обусловлены три основные формы выражения учебной семантической информации, которые должен уметь анализировать субъект учения при создаваемом им программном продукте: связный текст; графическая информация; формулы.

Обобщение процесса реализации вышеприведенных задач привело к созданию составного алгоритма диагностики в дистанционной автоматизированной среде профессиональной подготовки специалистов морского транспорта, пошаговое толкование которого следующее:

Приведение учебной семантической информации, выдаваемой обучающимся в виде свободно конструируемого связного текста к форме эталонной графовой модели.

После определения методологической базы для успешного решения данной задачи необходимо перейти к формальному описанию носителя структурируемой информации, т. е. текста. В качестве методологического аналога выбран метод С. И. Гиндина [1]. Вершины, определенные эталонной графовой моделью, выражаются в тексте некоторыми словоформами, а соответственно, связи между ними – последовательностями текстовых цепочек, которые могут состоять как из отдельных словоформ, так и из предложений определенным образом связанных между собой. Следовательно, задачей разрабатываемого

алгоритма будет установление факта связности или же несвязности между вершинами, определенными заданной эталонной моделью.

В силу того, что связность как отдельных цепочек, так и целых участков текста носит случайный характер, его проявление зависит от разных объективных и субъективных причин. К объективным причинам возникновения связности можно отнести появление в тексте определенных синтаксических конструкций, называемых агентами связи. Определены следующие агенты связи:

Цл – «и», «а», «но» и т. д.;

Цп – «вот что», «следующее» и т. д.;

R- связи;

M-связи – повтор словоформы (подлежащее, сказуемое, определение и т. д.);

P-связи – парадигмы (изменено окончание);

W-связи – словообразовательных гнезд (однокоренных слов);

Ж-связь – через повтор семантических параметров от словоформ;

Syn-связь – связь через синонимы;

A-связь – через антеценденты – заместители (он, оно, она, и т. д.).

Помимо объективных факторов, определяющих связность или несвязность текста, указанных выше, существует и субъективный фактор, заключающийся в разном восприятии тех или иных агентов связи. Последний ликвидируется в настоящем исследовании за счет активного применения в дистанционной автоматизированной среде профессиональной подготовки (ДАСПП) логико-речевой символики (ЛРС) [2].

Таким образом, принимая во внимание тот факт, что наличие или отсутствие связности между текстовыми цепочками носит случайный характер принято решение использовать методы математической статистики. Сама же процедура принятия решения о связности или несвязности между вершинами, заданными эталонной моделью, будет реализована на базе метода Байеса, что предполагает проведение статистического эксперимента по схеме испытаний Бернулли. Исходя из того, что случайная величина (связность двух цепочек при наличии определенного агента связи) распределена в этом случае по биномиальному закону, то возможно определить ее вероятность по формуле:

$$P(E:H) = (n!/k!(n-k)!)\cdot p_k \cdot p_{n-k}, \quad (1)$$

где:  $n$  – количество испытаний;  $k$  – количество «успехов»;  $p_k$  – вероятность «успеха»;  $p_{n-k}$  – вероятность «неудачи».

Условие, собственно, одно: текст должен соответствовать направленности обучающихся – специалистов морского транспорта.

Определенный выше текстовой учебный материал был проанализирован на наличие агентов связи. При обнаружении какого-либо агента автор, исходя из своего личного опыта преподавания, делал вывод о наличии или отсутствии связности между текстовыми цепочками, соединенными этим агентом. Эксперимент продолжался до тех пор, пока количество реализаций по самому редко встречающемуся в тексте агенту не достигнет искомой частоты (в конкретном случае это число было выбрано равным 100). Результаты проведенного эксперимента сведены в табл. В этой таблице в столбце «Результат реализаций» количество успехов (наступление связности) помечено знаком «+», а количество неудач (отсутствие связности) – знаком «-».

*Таблица*

Результаты статистического эксперимента

Агенты связи	Результат реализации		Количество Реализаций - N
	«+»	«-»	
Цл-связь	7	93	100
Цп-связь	11	89	100
М-связь (словоформы)	86	14	100
Р-связь (парадигмы)	91	9	100
W-связь (однокоренные)	92	8	100
Ж-связь (параметры)	43	8	50
А-связь (анцеденты)	90	10	100
Сyn-связь (синонимы)	47	3	50

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод, что распространенность агентов связи в тексте не одинакова. Разной также является их способность передавать смысл от цепочки к цепочке. Опираясь на вышеизложенный материал, разработана логическая схема алгоритма (рис. 1), отражающая его основные функции [3].

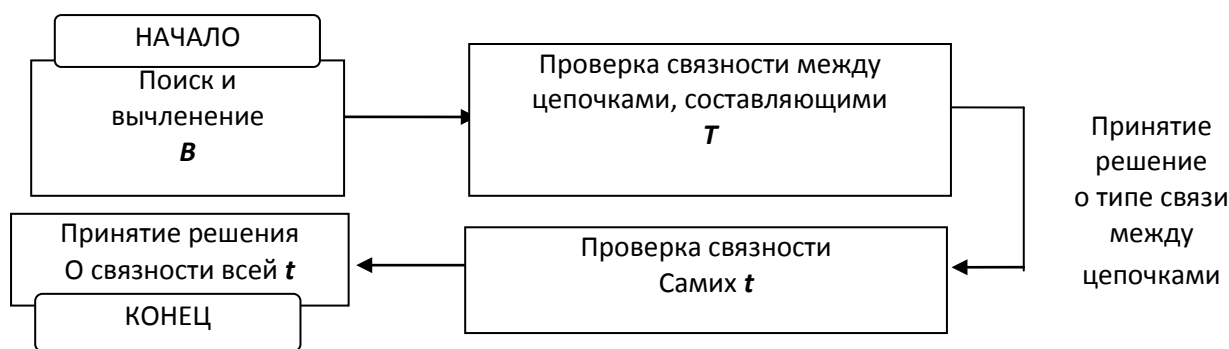


Рис. 1. Логическая схема алгоритма автоматизированной структуризации учебной информации

### Исходные данные алгоритма:

$S$  – совокупный связный текст, выдаваемый в качестве ответа обучающимся;

$W$  – элементы эталонной модели сформированной заранее преподавателем;

$M$  – словарь (множество словоформ);

$W = T \cup B$ , где  $T = \{t_1, t_2, \dots, t_n\}$  – множество текстовых последовательностей, определяющих связи эталонной графовой модели;

$B = \{b_1, b_2, \dots, b_{n+1}\}$  с  $M$  — множество понятий (терминов), определяющих вершины эталонной графовой модели;

$S = T \cup B$ , где  $T = \{t_1, t_2, \dots, t_n\}$  – множество текстовых последовательностей, определяющие связи в графовой модели ответа обучающегося;

$B = \{b_1, b_2, \dots, b_{n+1}\}$  с  $M$  — множество понятий (терминов), определяющих вершины графовой модели ответа обучаемого;

$t = t_1, t_2, \dots, t_k$  – текстовая последовательность (ее длина определяется количеством предложений в тексте, расположенных между терминами, определенными вершинами эталонной графовой модели), состоящая из текстовых цепочек  $t$  (в общем случае предложений).

Поэтапная реализация логики алгоритма состоит в том, что осуществляется:

а) вычленение из текста ответа  $\{b_1, b_2, \dots, b_n\}$ , причем, если  $b_k = \{b_{k1}, b_{k2}, \dots, b_{k10}\}$ , ( $k < n$ ), то проверяется связность между каждой из  $\{b_{k1}, b_{k2}, \dots, b_{k10}\}$  и теми вершинами, связность с которыми задана в эталонной графовой модели учебного элемента. Если хотя бы одна из  $\{b_{k1}, b_{k2}, \dots, b_{k1}\}$  связана с заданной эталонной моделью вершиной, то делается вывод, что  $b_k$  в целом связана с этой вершиной;

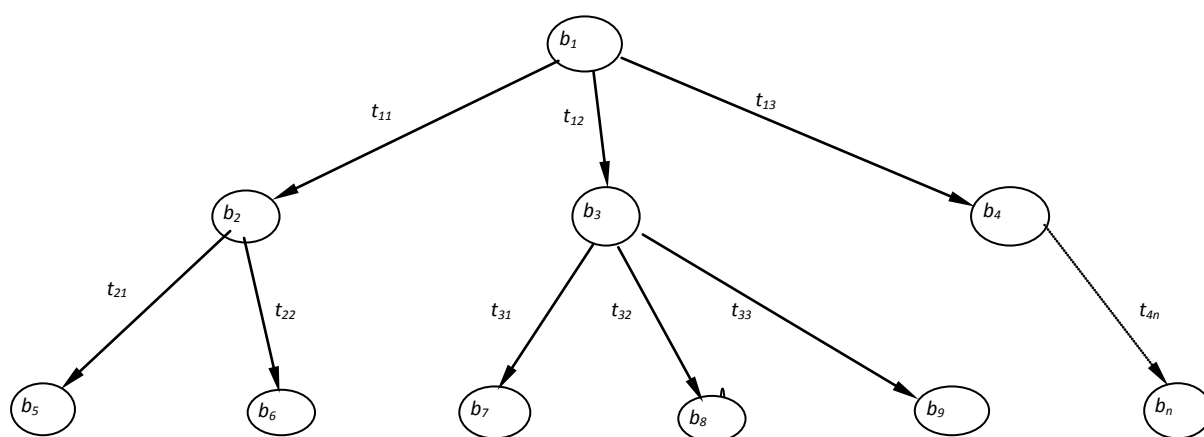
б) определение  $\{t_1, t_2, \dots, t_m\}$  – множество текстовых последовательностей, определяющие связи эталонной графовой модели. Как было отмечено выше, данные последовательности, в свою очередь, состоят из некоторого конечного числа предложений  $t_m = t_1, t_2, \dots, t_k$ . Таким образом, внешний вид эталонной модели, в соответствии с которой будет анализироваться ответ обучающегося, в графическом виде показан на рис. 2. Стрелками указывают направление анализа;

в) поиск в  $t_{mk}$  ( $m$  – номер текстовой последовательности,  $k$  – номер предложения в последовательности) агентов связи, определяющих тот



или другой вид связности. При определении того или иного агента связи происходит запись текущего состояния в рабочее поле памяти.

Для создания графовых эталонных моделей в созданной программе используется стандартный компонент, входящий в VCL среды разработки и носящий наименование *TreeView*. Он позволяет отображать любую древовидную структуру. В качестве вершин в данном компоненте могут быть описаны любые понятия из множества  $V = \{b_1, b_2, \dots, b_{n+1}\}$ . Помимо этого, поскольку количество символов для определения вершины данного компонента составляет 256, мы можем через запятую или иной разделитель записать некоторое количество синонимов, определяемых как словоформами, так и словосочетаниями.



$\mathbf{V} = \{b_1, b_2, \dots, b_n\}$  - множество вершин, выражаемое словоформами (как правило это термины изучаемой предметной области)

$\mathbf{T} = \{t_1, t_2, \dots, t_m\}$  – множество текстовых цепочек (состоящих, как правило, из совокупности предложений)

Рис. 2. Вершины эталонной графовой модели и текстовые цепочки, их связывающие

При наличии в эталонной модели синонимов необходимо проверить цепочку на P и W-связь с учетом этих синонимов. И при положительном результате данная связь будет являться Syn-связью. При наличии в цепочках определенных выше агентов связи вычисляют вероятность связности всей цепочки по Байесу.

Далее проверяется условие: не содержит ли анализируемая текстовая цепочка словоформу, определяющую следующую вершину эталонной модели? В случае положительного результата происходит принятие решения о связности всей текстовой цепочки  $t_m$ , анализ на признак конца текста и запись результата в рабочее поле памяти. В качестве признака конца текста используется стандартный признак границы файла, содержащего данный текст.

На основании предыдущего шага принимается решение о связности двух смежных предложений. Далее осуществляется анализ следующей текстовой цепочки до окончания ответа.

В силу того, что разрабатываемый алгоритм автоматизированной диагностики обучаемых должен одинаково успешно работать как с учебной информацией, выдаваемой в виде связного текста, так и в виде графических объектов, то база эталонов должна состоять из двух частей, отвечающих за диагностику текстовой и графической информации соответственно. В состав данной базы будет входить также база вопросов, что в совокупности обуславливает определение правил, по которым будет строиться база эталонных моделей учебных элементов. Современные визуальные среды разработки программных продуктов позволяют, применяя определенные готовые формы из состава VCL, создавать удобные информативные формы, поддерживающие все вышеназванные вспомогательные базы данных (БД).

Наличие современных программных продуктов позволило, используя линейку графических примитивов, разработать алгоритм автоматизированной структуризации эталонных рисунков с целью приведения их к виду графа для дальнейшего их анализа с позиций методики, обоснованной выше.

Данный алгоритм необходим прежде всего для обеспечения максимального удобства преподавателя в период подготовки вопросов к автоматизированной диагностике. Представить текстовую учебную информацию в виде графовой модели значительно проще – подобные методики были известны ранее. А вот методика представления графической информации в виде графа менее проработанна и, самое главное, менее адаптирована к широкому применению. Поэтому было принято решение возложить данную функцию на персональную электронно-вычислительную машину (ПЭВМ).

Суть идеи такова.

Преподаватель, в общей эталонной модели ответа в тех узлах, в которых он считает нужным по логике ответа, указывает наличие рисунка при помощи определенных ключевых символов, отделяющих данное ключевое слово (например, «РИСУНОК 1») от терминов, заданных узлами эталонной модели. Определяется обязательность наличия рисунка (например, «-» — обязательно; «+» — желательно; «%» — необязательно и т. д.). В том случае, когда наличие рисунка определяется как обязательное, алгоритм будет проверять связность данного рисунка с тем понятием, суть которого он должен иллюстрировать согласно эталонной графовой модели. Это будет обеспечиваться проверкой графических примитивов «НАДПИСЬ», входящих в состав рисунка, а также проверкой удаленности иллюстрации по тексту ответа от иллюстрируемого понятия (на основании теоремы «о вставках»).

Далее преподаватель с использованием стандартных графических примитивов создает эталонные рисунки. При сохранении их в базе данных происходит запуск алгоритма автоматизированной структуризации графической информации, который приводит к тому, что в базе рисунки хранятся в виде графовых моделей. И по этим графовым моделям происходит анализ иллюстраций, встреченных в ответе обучающегося, который обеспечивается алгоритмом описанным выше.

Обобщенная схема алгоритма, приводящего эталонный рисунок, подготовленный преподавателем к виду графовой модели, приведена на рис. 3, блоки которого несут следующую нагрузку:

Блок 1. Определяет начало работы алгоритма. Алгоритм запускается при наличии сохраненного эталонного рисунка.

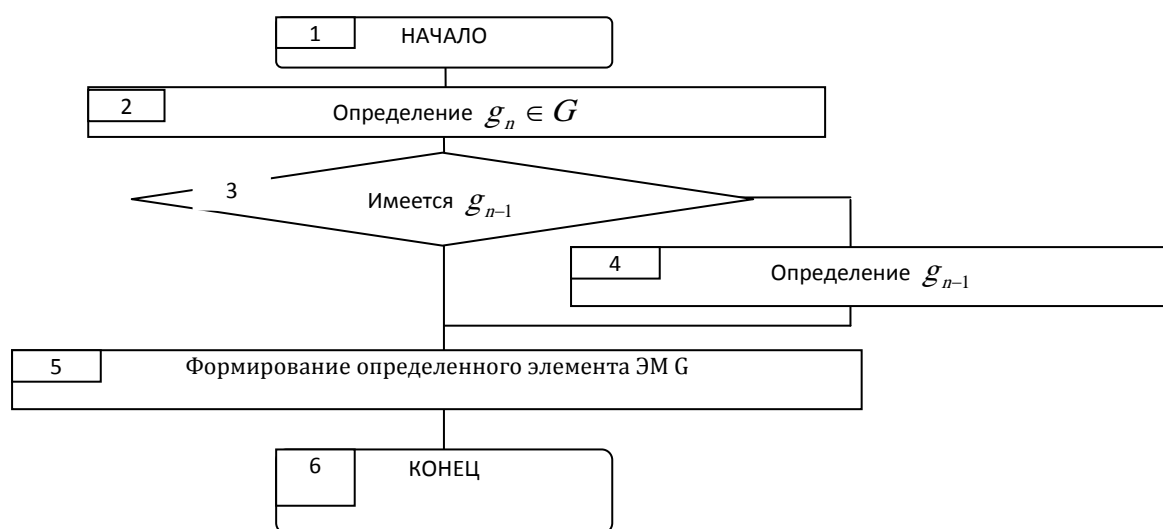


Рис. 3. Обобщенная схема алгоритма автоматизированной структуризации графической информации

Блок 2. Осуществляет поиск в составе рисунка графических примитивов (G-множество графических примитивов).

Блок 3. Проверяет вхождение одного примитива в другой примитив (например «НАДПИСЬ» входит в «КВАДРАТ» и т. д.). Если такая ситуация имеет место, входящий примитив определяется нижней вершиной в иерархической графовой модели рисунка (блок 4). Самая старшая вершина эталонной модели рисунка определяется идентификатором, указанным преподавателем в общей эталонной модели ответа (например «Рисунок 1»).

Блок 5. Формирует эталонную графовую модель рисунка и сохраняется в соответствующей базе.

Блок 6. Завершает работу.

Процесс создания эталонных моделей учебных элементов является в предлагаемой методике наиболее ответственным и трудоемким этапом в деятельности педагога.

Сам процесс диагностики заключается в сравнении модели ответа обучающегося с эталонной моделью, хранящейся в памяти ЭВМ. Сравнение происходит в результате перебора вершин и ребер, соответствующих ответу и эталону графов. Причем данный анализ производится сверху вниз, то есть, от вершины с наименьшим номером иерархии к вершинам расположенным на более низких уровнях. Другими словами, направление анализа, при таком подходе, будет направлено в сторону, обратную формированию модели знаний.

#### *Список литературы*

1. Гиндин С. И. Связный текст: формальное определение и элементы типологии. – М.: Ин-т рус. яз. АН СССР. Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. Предварительные публикации. – Вып. 24. – 1971.
2. Тульчий В. В., Тульчий В. И. Современный математический анализ: моногр. – Армавир-Новороссийск: Изд-во АГПИ и НГМА, 2001. – 303 с.
3. Тульчий В. В., Филиппов П. В. Принципы и технология создания и функционирования дистанционных автоматизированных систем контроля уровня знаний при профессиональной подготовке специалистов морского транспорта: моногр. – Новороссийск: Изд-во НГМА, 2007. – 106 с.

### Образовательная среда: понятие, структура, типология

Образовательная среда рассмотрена как подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть как целостность специально организованных педагогических условий развития личности. Социокультурная образовательная среда представлена как структура, включающая взаимосвязанные уровни: глобальный, региональный, локальный.

The Educational ambience is considered as subsystem sociocultural ambiances, collection historically established factor, circumstance, situation that is to say as wholeness specially organized pedagogical conditions of the development to personalities. Sociocultural educational ambience is presented as structure, including interconnected level: global, regional, local.

*Ключевые слова:* образовательная среда, социокультурная среда, уровни социокультурной среды, структурные компоненты среды образовательного учреждения.

*Keywords:* educational ambience, sociocultural ambience, level sociocultural ambiances, structured components of the ambience of the educational institution.

Развитие творческого потенциала личности взрослого нельзя рационально понять только «изнутри» системы непрерывного образования. Здесь нужно учитывать особенности среды развития в широком смысле этого слова.

Социокультурная среда — это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Среда оказывается существенным условием развития личности; в то же время под влиянием деятельности человека среда изменяется сама. Вот почему проблемы взаимоотношений человека и среды рассматриваются в рамках различных научных дисциплин и направлений (философия, психология, социальная экология, педагогика, социология и др.).

Образовательная среда есть, прежде всего, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности.

В широком смысле социокультурную образовательную среду можно понимать как структуру, включающую несколько взаимосвязанных уровней.

К глобальному уровню можно отнести общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования, глобально-информационные сети и др.

К региональному уровню (страны, крупные регионы) — образовательную политику, культуру, систему образования, жизнедеятельность в соответствии с социальными и национальными нормами, обычаями и традициями, средства массовой коммуникации и др.

К локальному уровню — образовательное учреждение (его микрокультура, микроклимат), ближайшее окружение, семью.

В узком смысле слова к среде можно отнести лишь непосредственное окружение индивида. Именно это окружение и общение с ним может оказывать наиболее сильное влияние на становление и развитие человека.

Многие исследователи под образовательной социокультурной средой понимают систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события.

Вводя понятие «гуманитарная образовательная среда», исследователи рассматривают ее как условие, способное обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Гуманитарная образовательная среда является культурно-образовательным пространством с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей и обладает такими качественными характеристиками, как целостность, автономность и открытость. Гуманитарная образовательная среда создает условия для развития интересующего процесса образования, актуальных преобразований субъективности.

Таким образом, образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности.

Многие исследователи при изучении социокультурной образовательной среды применяют теорию систем, подчеркивая, что человек рассматривается как сложная, открытая, саморазвивающаяся система. В психолого-педагогических исследованиях применяется общенаучная методология системного подхода и, в частности, теория синергетики (В.Г. Афанасьев, Т. Парсонс, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Э.Г. Юдин, Ю.А. Урманцев и др.). В отличие от традиционных научных направлений, рассматривающих, в основном, жестко детерминированные явления, реализующиеся в замкнутых системах, синергетика делает акцент на изучение систем открытого типа, основными принципами существо-

вания которых являются самоорганизация и саморегуляция. Эти системы осуществляют постоянное, активное взаимодействие с окружающей средой.

Другой особенностью саморегулирующихся систем является возможность гибкой и недетерминированной иерархии структурных элементов, предполагающей информационно-энергетическую открытость и активность системы за счет постоянного взаимодействия с другой системой или внешней средой. Синергетический подход предполагает новое диалектическое содержание категории детерминации, которое основывается на равновероятности случайного и необходимого в жизни сложных систем. В жизни любой сложной системы случайность и необходимость, устойчивость и неустойчивость ее состояний взаимодополняют друг друга.

Исследования показывают, что развитие личности во многом зависит от того, влияние каких систем (открытых или закрытых) преобладает в ее индивидуальном опыте. Педагогические воздействия тех или иных систем будут формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который, в свою очередь, с определенного момента начинает оказывать влияние на самостоятельные выборы его внешних связей и отношений, причем условием наиболее успешного развития индивида является обеспечение его открытого взаимодействия (диалога) в окружающей среде.

Системный анализ проблем взаимодействия среды и историко-педагогического процесса позволяет рассматривать различные интервалы времени (от коротких до длительных), в течение которых происходили изменения в мировосприятиях педагогов и учащихся. Такие изменения могут быть непосредственно связаны со структурными преобразованиями в жизни общества, зарождением и развитием новых тенденций в культуре (науке, искусстве и т.д.), формирующих нососферную среду как открытую систему. Взаимодействие личности с такой открытой системой может осуществляться как непосредственно, через органы чувств и соответствующие им формы познания, так и опосредованно, то есть через образовательные системы (образовательное учреждение, совокупности образовательных учреждений, педагогическую культуру и т.д.).

В общем виде среда любого образовательного учреждения может иметь следующие структурные компоненты.

*Пространственно-семантический компонент:*

- архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.);

- символическое пространство (различные символы — герб, гимн,

традиции и др.).

*Содержательно-методический компонент:*

- содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);

- формы и методы организации образования (формы организации занятий — уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., исследовательские общества, структуры самоуправления и др.).

*Коммуникационно-организационный компонент:*

- особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.);

- коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.);

- организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.).

Образовательная среда как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, может быть типологизирована по разным основаниям:

- по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная — кооперативная, гуманистическая — технократическая и т.д.);

- по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная — инновационная, национальная — универсальная и т.д.);

- по степени творческой активности (творческая — регламентированная);

- по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая — замкнутая).

Необходимо отметить, что любая типология образовательной среды условна. В одном образовательном учреждении может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых условий среды.

В основе создания того или иного типа образовательной среды лежат ценностно-смысловые доминанты восприятия мира и человека. Эти доминанты отражаются в философских и психолого-педагогических концепциях, которые могут быть сформулированы (отрефлексированы), либо присутствовать имплицитно.

Так, Я. Корчак выделил следующие типы среды: «догматический», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры», «идейный». Рассмотрим их сущностную характеристику.

«Догматический» тип отличается наличием жестких традиций и авторитета, дисциплиной, пассивностью учащихся.



Для «безмятежной» образовательной среды свойственно доброжелательное отношение к воспитанникам, отсутствие необходимой требовательности; такой тип формирует пассивность и неспособность к деятельной, напряженной жизни.

«Карьерный» тип формирует конкурентоспособность, упорство, деятельный прагматизм, равнодушие к другим.

«Идейная» (творческая) среда воспитывает личность с высокой самооценкой, активно осваивающую и преобразующую окружающий мир, открытую и свободную.

Творческое развитие индивида может осуществляться одновременно в условиях нескольких образовательных (социокультурных) сред – организации, где он непосредственно работает, учреждения постдипломного образования специалистов (институты повышения квалификации, постдипломного образования); профессиональной социокультурной среды (профессиональные сообщества, литературные источники, информационные сети и др.). Активное взаимодействие с различными профессиональными средами способствует раскрытию личностных и профессионально значимых качеств специалистов.

Результаты исследования проблем развития специалистов в среде учреждений постдипломного образования рассматриваются в целом ряде работ, опираясь на которые назовем основные условия, обеспечивающие эффективность творческого развития специалистов за счет преобразования системных компонентов.

#### **Содержательный компонент:**

- актуальность содержания образования для развития личности и профессиональной деятельности специалиста;
- интегративный подход к содержанию обучения;
- открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем.

#### **Методический компонент:**

- вариативность учебных программ;
- свобода выбора образовательного маршрута в рамках одного образовательного учреждения;
- разнообразие методических обучающих средств;
- акцент на диалогическое общение;
- учет различных преобладающих способов восприятия информации у разных людей.

#### **Коммуникативный компонент:**

- взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех участников;
- преобладающее позитивное настроение всех участников;
- участие всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса.

Проблема развития личности в образовательной среде актуальна и для школьного, вузовского и постдипломного образования. Вопросы эффективности образовательной среды, ее взаимодействия с социальными, культурными процессами, с личностью человека являются предметом перспективного междисциплинарного изучения.

### **Педагогическая проблематика в трудах С.И. Миропольского**

В статье анализируются педагогические взгляды одного из идеологов церковно-приходской школы XIX в. С.И. Миропольского по таким вопросам, как взаимоотношения государства и образования, обязательность образования, единство обучения и воспитания в новой школе, личность педагога и его роль в воспитании молодёжи.

This article provides the analysis of the pedagogical views of one of the ideologists of the church and parish school of the XIX century S.I. Miropolskiy. These views concern such issues as relations between the state and education, the necessity of compulsory education, the unity of teaching and upbringing in the new school, the personality of the educator and his(or her) role in the education of youth.

*Ключевые слова:* государство и образование, школа и обязательность обучения, воспитывающее обучение, воспитание, учитель и учащиеся.

*Key words:* a state and education, school, the necessity of compulsory education, the teaching that brings up, upbringing, a teacher and learners.

Обращение к педагогическому наследию С.И. Миропольского продиктовано актуальностью проблемы реформирования образования на современном этапе: корректировка содержания обучения, усиление воспитывающей роли школы в духовно-нравственном развитии подрастающих поколений, государственно-церковное сотрудничество. Сложившаяся ситуация настоятельно требует использовать богатейший опыт, накопленный в истории отечественного образования. И сегодня делаются серьезные шаги по осмыслению опыта по духовно-нравственному воспитанию, в котором активное участие принимала церковь. Особое место в истории развития педагогической мысли и практики школы занимает вторая половина XIX в., которая определила развитие отечественной школы как образовательной системы демократического типа. Классическая педагогика в лице Н.И. Пирогова, С.А. Рачинского, Л.Н. Толстого, С.И. Миропольского, К.Д. Ушинского и др. утверждает основную аксиому отечественной педагогики: образование без нравственного воспитания не имеет никакого смысла. Сегодня открылась уникальная возможность объективно осмыслить и оценить педагогическое наследие С.И. Миропольского. Цель данной статьи в том, чтобы раскрыть концептуальные положения педагогических воззрений С.И. Миропольского, которые небезынтересны в современных условиях.

Вторая половина XIX в., время педагогической деятельности С.И. Миропольского, – это эпоха бурного развития общественно-политической мысли в России. В этот период перестраивались все сферы государственной и общественной жизни, в том числе и система просвещения в стране. Подъем освободительного движения, рост внимания к проблеме человека в России второй половины XIX в. вызвал интерес к вопросам воспитания, что привело к рождению и расцвету многих педагогических идей. Особенно активно занимались вопросами начальной школы. Интенсивно разрабатывались вопросы содержания образования, методов и форм организации обучения, подготовки учителей. Не только административно-правительственные круги, но и широкое общественно-педагогическое движение приняло самое активное участие в решении данных вопросов. Не мог остаться в стороне от решения педагогических проблем и С.И. Миропольский. Именно он принимал самое активное участие в реформе образования. С.И. Миропольский почти сорок лет занимался литературно-педагогической деятельностью. Он перевел на русский язык «Великую дидактику» Я.А. Коменского, был автором очерков по истории церковно-приходской школы, книг для чтения, рекомендаций для учителей, учебника по дидактике и др. В его работах мы находим немало интересного и важного для современной теории и практики по таким проблемам, как содержание образования, воспитательная система школы, духовно-нравственное воспитание, требования к учителю и его подготовке и многим другим.

Среди педагогических проблем, поднятых и рассматриваемых С.И. Миропольским, прежде всего следует назвать взаимоотношение государства и образования. Позиция С.И. Миропольского по данному вопросу четко обозначена в работе «Школа и государство. Обязательность обучения в России», где автор определяет образование как объект государственной политики, подчеркивая его ключевую роль в жизни любого государства. Обращаясь к Аристотелю, который в свое время утверждал, что «никто не может оспаривать того, что особенная заботливость законодателя должна быть обращена на воспитание юношества, ибо пренебрежение этим делом в государстве вредит его политическому благоустройству» [8, с. 2], С.И. Миропольский соглашается с ним, считая, что жизнь государства и воспитание народа взаимосвязанны. На воспитание, по мнению С.И. Миропольского, следует смотреть как на дело первой государственной важности, дело общественное, которому обязаны служить все граждане: от последнего носильщика до законодателя, а наилучшие формы политической и общественной жизни обусловлены нравственностью и настроением общества. И наоборот, невежественное настроение общества является источником смуты, упадка всей жизни общества [8, с. 2]. «Главный источник бедности – невежество народа, уродующее социальный, до-

машний и экономический быт», - подчеркивает С.И. Миропольский и в другой работе [5, С.97]. Государство не в праве безучастно относиться к делу просвещения народа. «Дело народного просвещения только с того момента быстро идет вперед и развивается, когда перестает быть предметом случайных филантропических забот и делается государственной потребностью или, что то же, когда начальное образование признается государственными законами всеобщим и обязательным для всех граждан и когда удовлетворение этой потребности обеспечивается усилиями государства и общества» [8, с. 5-6]. В деле воспитания, по глубокому убеждению педагога, государство должно дать законы, а само воспитание должно стать делом общественным. Образование не только право, но и долг каждого человека, а потому оно должно быть всеобщим и обязательным [8, С.5].

Проанализировав истоки образования в России, С.И. Миропольский приходит к интересному выводу о том, что потребность в образовании у нас появляется каждый раз в эпоху реформ, когда в жизнь проникают новые идеи. При этом он отметил, что вопрос об обязательности обучения поднят не сверху, а снизу – от земств. И правительство отнеслось сочувственно и благожелательно к введению обязательного начального обучения. Народ изъявляет свое полное согласие с данным требованием, так как «без образования жить нельзя» [8, с.161]. Соглашаясь с политикой государства по данному вопросу, С.И. Миропольский раскрывает значимость решения проблемы: экономическую, политическую, финансовую, юридическую, моральную, культурно-историческую [8, с. 204-208].

Как видим, образование С.И. Миропольский рассматривает как социальный институт, ответственный за «благоустройство государства», как средство социального и личностного развития.

Реформы середины XIX в. привели и к решению проблемы создания новой школы. При самых различных философских взглядах доминировало требование гуманности и свободы, призыв к сочувствию к простому народу. Вопрос стоял такой: какой быть школе для народа. С.И. Миропольский откликнулся работой «Задачи, планы и основы устройства нашей народной школы». Он писал: «Народная школа называется так не потому, что она ниже других, но потому, что она составляет первую и общую ступень начального образования всего народа» [1, с. 12]. И далее: «Школа называется элементарной, основной потому, что, с одной стороны, школа эта служит основанием для всякого дальнейшего обучения; с другой стороны – в ней сообщаются не какие-либо науки, но лишь основания необходимых и доступных детям знаний» [6, с. 28]. «Народная школа есть школа общеобразовательная, элементарная, где исчезают и неуместны различия специальностей и общественного положения родителей. Дети все – дети, их должно воспитывать так, чтобы из них выходили люди» [6,

с. 12]. У С.И. Мирпольского определены задачи, стоящие перед народной школой: развивать душевные способности, совершенствовать дар слова, облагораживать нравы, утверждать истинное благочестие. Отсюда следовал такой вывод: школа потому и называется мастерской гуманности, что она воспитывает. К сожалению, добавляет автор, многие задачи школы сводят только к учению, поэтому школы и называются «учебищами». Чтобы народная школа не была «учебищем», а готовила из человека человека, она должна прежде всего воспитывать. По его глубокому убеждению, в России есть пример такой школы – это церковно-приходские школы.

С.И. Мирпольский был видным идеологом и практиком церковно-приходской школы. Идеей вдохновители церковно-приходской школы – Победоносцев, Рачинский, Мирпольский – свое отношение к церковно-приходской школе обосновывали через государственные циркуляры, постановления, распоряжения правительства и государственных учреждений. С.И. Мирпольский считал, что основу народной школы должна составлять связь с церковью и отстаивал эту идею в споре с Корфом, сторонником земской утилитарной школы. С.И. Мирпольский не принимал позицию многих современников о необходимости перенимать опыт Запада. Ведь в России накоплен большой опыт, как в теории, так и в практике. Основа школы должна быть национальной, сохранять традиции и следовать им. Эти традиции носят православный характер, направленный на развитие религиозно-нравственных чувств в человеке.

«Дети должны выходить из школы не только обладая знаниями, но имея развитый рассудок, пробужденную любознательность, навык и любовь к труду, задатки здорового, честного характера, любовь к правдивости, уважение к человеческой личности, стремление к самообразованию, навык сознательно подчиняться требованиям дисциплины, усвоить Закон Божий не только головой, но и сердцем», – так определял назначения церковно-приходской школы С.И. Мирпольский [1, с.185]. Важнейшими нравственными качествами, как следует из этой мысли педагога, он считал чувство долга, совесть, правдивость, воздержанность, скромность, дружелюбие, трудолюбие.

Другим важным и значимым вопросом, который поднимает в своих работах С.И. Мирпольский, – это вопрос о самом процессе обучения, его назначении и целях. Он пытается раскрыть сущность данного процесса, рассматривая его в единстве с воспитанием и считает, что процесс обучения – это целостный процесс, назначение которого не только в передаче знаний, но и в воспитании ребенка. Будучи теоретиком и практиком С.И. Мирпольский приходит к важнейшей закономерности обучения: единство обучения и воспитания, причем приоритет он отдает воспитанию, утверждая таким образом воспитывающую

функцию обучения как доминирующую, о чем он говорит в своей работе «Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе».

Обратимся к данной работе и приведем полностью цитату из нее: «Идея воспитывающего обучения есть прекрасный плод педагогических исследований и опытов нашего времени. Сущность ее заключается в том, что все обучение должно быть направлено не на исключительно умственное развитие, не на усвоение только памятью и механически тех или иных сведений, знаний и умений, как это недавно было, но всецело должно быть направлено на возбуждение и образование всего духовного существа человека, как нераздельной единицы, целого индивидуума, – направлено и рассчитано на развитие всех духовных сил человека, согласно с всеобщими законами развития человеческого духа. Идея эта прямо опирается на природу дитяти. ... Познание действует на чувство и вызывает желания, факт стремления и самоопределения к деятельности заключает в себе сознание цели или предмета стремлений и духовное возбуждение (чувство), нас увлекающее. Все, что входит в душу дитяти, так или иначе действует и на все содержание его духовной жизни» [2, с.1-2].

Итак, идея воспитывающего обучения должна пронизывать весь учебный процесс, всю деятельность в школе, все содержание учебных предметов. Воспитывающий характер обучения заключается, по мнению С.И. Миропольского, в следующем: развитие умственных способностей (понимание, соображение, находчивость, навык в сознательной работе), выработка устной речи, возбуждение любознательности, охоты к умственному труду, самостоятельности, приучение к дисциплине, точность и аккуратность в работе, такт, уверенность в своих силах. А самое важное – это воспитание у детей религиозного мировоззрения. Как считает С.И. Миропольский, воспитание есть широкий процесс, охватывающий все стороны развития личности ребенка, а обучение выступает не только средством воспитания, но и средством развития личности. И в то же время, по его глубокому убеждению, «сообщая обучению воспитывающий характер, идея воспитывающего обучения тем самым и из учителя делает воспитателя, нисколько не навязывая ему новых обязанностей, не стесняя учебных занятий, не ограничивая и не уменьшая их, она, как дыхание жизни, проникает всю школу, всю жизнь ее, ученье, дисциплину, отдых, взаимные отношения учащихся и наставников, она в школе, как душа в теле – неуловимая она существует везде и всему сообщает светлый, оживляющий характер, образовательное влияние» [2, с. 4].

Сама идея воспитывающего обучения, по мнению педагога, должна совершенно изменить само обучение, а учителя сделать «живым деятелем жизни», а школу – подлинно образовательным учреждением для молодого поколения. Из вышеизложенной позиции С.И. Миропольского следует, что обучение, в основу которого положена идея

воспитывающего обучения, формирует у учащихся определенное отношение к жизни, к знаниям, развивает его способности и нравственные чувства. Основанием для подобного утверждения выступают выдвинутые С.И. Миропольским положения о том, что идея воспитывающего обучения:

- опирается на всеобщее развитие человека от природы;
- сообщает методам субъективный характер, направляющий и проникающий во всю школьную деятельность и определяющий ее воспитательный характер;
- возвышает миссию народного учителя;
- требует от учителя труда по призванию, по любви, деятельного стремления к самообразованию, постоянного движения вперед, серьезной методической подготовки;
- обязывает учителя изучать индивидуальные особенности личности ребенка;
- дает начало школьной дисциплине;
- соединяет школу и жизнь, сообщает школе характер практической полезности как в моральном, так и экономическом значении [2, с. 23-24].

Как следует из данной позиции С.И. Миропольского, воспитывающее обучение обеспечивает органическую связь между получаемыми знаниями, умениями и навыками и формированием у детей ценностного отношения к миру, уважения к другим людям, друг к другу и к изучаемому материалу.

Раскрывая пути обеспечения идеи воспитывающего обучения, С.И. Миропольский исходил из признания решающей роли прежде всего учителя. Для С.И. Миропольского педагог в первую очередь – это настоящая личность, являющаяся примером во всем, способная не только увлечь, но и повести за собой. Дело воспитания молодых душ для него является приоритетом в работе педагога. Он неоднократно подчеркивал свое согласие с мыслью С.А. Рачинского о том, что призвание педагога свято. И сам называл обязанность педагога священной. Именно в работе учителя не бывает и не может быть мелочей. Неслучайно он обращается к Иоанну Златоусту, который утверждал, что педагог «выше живописца, выше ваятеля, выше всякого другого художника, именно учитель умеет образовывать детскую душу. Отсюда и назначение педагога, по мнению С.И. Миропольского, – это нравственное служение, выполнение долга перед обществом. Главная цель педагога – «просвещение детей светом учения и в религиозно-нравственном их воспитании» [7, с.1].

Будучи сторонником православной религии, он считал, вслед за К.Д. Ушинским, что только глубоко и истинно верующий человек может быть воспитателем детей. Христианская любовь – вот основное тре-



бование к воспитателю, ибо она «строга и бдительна». Любовь человека к детям – это, по убеждению С.И. Миропольского, естественное чувство. А для учителя важно, чтобы оно соединялось с христианской любовью, с христианским убеждением, что только она может быть источником нравственных качеств учителя. Никакие воспитательные средства, если они не подкреплены христианской любовью, требованием веры, не дадут положительных результатов. Все средства зыбки, по его мнению. Только религия даст человеку возможность достичь «полноты нравственного характера, свойственного человеку». Добиться успеха в воспитании может только тот учитель, кто достиг единства нравственного, умственного и религиозного образования. Только твердость религиозно-нравственных убеждений, любовь к храму Божию, безукоризненность в жизни – вот первоочередные качества личности педагога. Немаловажно и такое замечание С.И. Миропольского о том, что учитель должен быть выходцем из народа. Народная школа нуждается в народном учителе, в учителе от самого народа, из «среды народа». «Учитель, взяв порученное ему дитя, должен заботливо учить его полезным наукам; за непослушание наказывать, но не тирански, а наставнически; не сверх меры, но по силам, не с буйством, а кротко и тихо, не только мирски, но и выше мирского. И чтобы он по своей небрежности, зависти или лукавству, не остался виновным ни за одного ученика перед Богом Воздержителем, а также перед родственниками ученика и перед ним самим, если бы отнял у него время или занял его чем иным» [4, с. 98].

Главная цель обучения, о которой должен помнить учитель, «не в области знаний и умений, но в воспитании сердца и добром направленной воли. От сердца исходит жизнь душевная, а воля, направленная к добру, руководимая совестью, служит основанием нравственного характера человека» [6, с. 24]. Отсюда понятна мысль С.И. Миропольского том, что эффективность обучения не в объеме знаний и умений, а в духовно-нравственном наполнении этого содержания, что и обеспечивает должное развитие личности. При этом он постоянно подчеркивал, что единственно верное средство для нравственного воспитания дают только религия и церковь. Истинной основой, по его глубокому убеждению, является страх Божий. А наставления, напоминания, убеждения, предостережения, приучения без страха Божиего – ничто. Только в единстве с любовью к детям воспитывается необходимость соблюдения дисциплины в любой ситуации. Отсюда и его позиция в отношении порядка в школе.

Школьная дисциплина – это, прежде всего, внутренний микроклимат школы. «Дисциплину, в истинном значении этого слова, вовсе нельзя понимать в смысле одного чистого внешнего порядка, хотя последний его и предполагает» [1, с.159]. Как видим, дисциплина понимается не только как внешнее соблюдение правил поведения. «Где

нет в детях правдивости, доверия и любви к учителю, там нет дисциплины, как бы ученики ни были послушны учителю» [1, с.159]. Данный подход С.И. Миропольского свидетельствует о том, что дисциплина формируется не на принуждении, а на понимании норм поведения и необходимости их соблюдения. Послушание – важнейшая христианская добродетель, однако и его (послушание) необходимо формировать. Следует помнить, что дисциплина отражает прежде всего отношения между людьми. В данном случае идет речь и об отношении учителя и ученика. У С.И. Миропольского мы находим очень важный совет учителям: лишь в ежедневном общении учитель не только узнает ребенка, не только может воспитать его, но и сам совершенствуется. «Мы воспитываем детей, но и они воспитывают нас», – неоднократно повторял педагог. Зная работы Я.А. Коменского, С.И. Миропольский давал советы педагогам: учитывать индивидуальные особенности личности ребенка.

В работе «Учебник дидактики» С.И. Миропольский выделяет целый раздел, посвященный вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях детей. Он не идеализирует природу ребенка и утверждает, что «детскому возрасту свойственны некоторые недостатки: необдуманность, забывчивость, беспечность, шаловливость, нетерпение, рассеянность, склонность к преувеличению, болтливость. При хорошем воспитании все эти недостатки легко исправимы...». И наряду с такими недостатками он называет и, по его мнению, порочные: «божба при всяком случае, употребление грубых, бранных слов, нескромность, жестокость к животным, привычка издеваться над другими и давать прозвища и клички, присвоение чужой собственности, неуживчивость, ложь, злорадство и зависть – это уже порочные наклонности» [6, с. 14-15]. При этом он подчеркивал, что ребенок получает именно в семье и добрые и дурные склонности. С самого раннего детства ребенок учится у родителей, в семье трудиться, думать, чувствовать, относиться к другим людям. Отсюда и задача нашей школы развивать добрые наклонности ребенка, направлять и исправлять порочные.

Для С.И. Миропольского знание учителем ребенка – обязательное требование, следование которому обеспечит успех в работе педагога. Необходимо и в обучении и воспитании уметь соизмерять и содержание, и способы обучения с личностью ребенка, с его возможностями, со степенью его развития и восприимчивости. Учитель обязан приспособить воспитание и обучение к природным способностям ребенка. Как видим, эта позиция педагога об адаптивности учебно-воспитательного процесса актуальна сегодня.

Небезынтересна следующая мысль С.И. Миропольского: чем больше опыт, чем глубже вникает педагог в свою работу, тем в большей степени он испытывает потребность в знании. По его убеждению, тот не учитель, кто стоит на месте, «тот не может вести другого». А это

значит, что учитель тогда учитель, когда он работает над собой. И он дает совет молодому педагогу вести дневник своих наблюдений, записывать свои успехи и неудачи, что, безусловно, поможет ему проанализировать и свою деятельность, и деятельность своих учеников. Эта потребность каждого учителя в рефлексии позволит ему определить свой стиль работы, наметить перспективы, приобрести достойный и столь необходимый опыт для педагогической деятельности. Но главное, о чем постоянно напоминает С.И. Миропольский, – это любовь к детям: «Одна любовь может труд воспитания обратить в наслаждение» [1, с. 173].

Не мог обойти вниманием С.И. Миропольский вопрос о содержании обучения и называет обязательные предметы изучения в школе: Закон Божий, церковное пение, русская и церковно-славянская грамота, чистописание, счисление, начальные сведения из отечественной географии и истории. А в содержании образования выделяет воспитательные элементы обучения.

Таким образом, С.И. Миропольский в своих трудах, обосновывая важность всеобщего образования и создания народной школы, доказывает необходимость единства интеллектуального, нравственного и духовного воспитания, которое он рассматривает в христианской парадигме и ориентирует на понимание ценности Бога и человека.

#### Список литературы

1. Миропольский С.И. Задачи, планы и основы устройства нашей родной школы. - СПб., 1884.
2. Миропольский С.И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе // Журн. мин-ва народного просвещения . – 1871. – Ч.153. – С.1-25.
3. Миропольский С.И. Наша педагогическая литература // Журн. мин-ва народного просвещения. – 1870. – Ч.150. – С.89.
4. Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. – СПб., 1910.
5. Миропольский С.И. Теория и практика в воспитании // Журн. мин-ва народного просвещения. – 1871. – Ч.153. – С. 1–29.
6. Миропольский С.И. Учебник дидактики. – СПб., 1895.
7. Миропольский С.И. Учитель народной школы, его призвание, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. – СПб., 1890.
8. Миропольский С.И. Школа и государство. Обязательность обучения в России. – СПб., 1876.

**Система оценки качества и прогностическая модель развития постдипломного педагогического образования**

В статье рассматриваются обоснованные критерии и общая структура системы оценки качества постдипломного педагогического образования. Обсуждается важность андрагогических принципов и социокультурного потенциала образования педагогов. Предлагается прогностическая модель развития постдипломного педагогического образования.

The article deals with based criteria and the general structure of the system of quality assessment of postgraduate teacher education. The importance of adrogogical principles and sociocultural potential of teacher education is discussed. It is proposed the prognostic model of post-graduate pedagogical education.

*Ключевые слова:* оценка качества образования, постдипломное образование педагогов, андрагогические принципы

*Key words:* education quality assessment, post-graduate pedagogical education, adrogogical principles

Сегодня в силу быстрого развития науки и технологий особая роль в обеспечении подготовки учителей отводится их постдипломному образованию. Поэтому чрезвычайно актуальной является задача повышения качества постдипломного педагогического образования (ППО).

Оценка качества ППО осложняется отсутствием стандартов в дополнительном образовании. Главным показателем результатов ППО многими авторами называется уровень профессионально-личностного развития учителя [8, 9], однако его оценка представляется проблематичной, сложной качественной процедурой. Таким образом, мы рассматриваем следующие актуальные проблемы:

- выбор и обоснование основных критериев для оценки качества ППО;
- построение системы оценки качества ППО, включая выбор методов, методик и процедур обработки данных, а также методов анализа результатов и их использования при принятии решений;
- практическая реализация системы оценки качества в учреждениях ППО и анализ получаемых результатов;
- определение основных «точек роста» качества и построение прогностической модели развития системы ППО.

Нами определены общие социокультурные основания оценки качества современного образования и, в частности, основания оценки качества ППО: это идеальные и реальные социальные заказы к образованию, отражающие социально-экономический тип общества и приоритетные ценности на уровнях должного и сущего. Проектирование системы оценки качества постдипломного педагогического образования должно:

- основываться на концепции непрерывного образования [2] и включать общие для современного образования критерии качества, выведенные исходя из социокультурного анализа и аксиологических посылок (так называемое «базовое ядро» критериев);

- основываться на специфике педагогического образования (высшего и постдипломного) и включать критерии, выведенные исходя из представлений о современном качестве школьного образования и педагогических условиях его достижения [3, 6, 7];

- основываться на андрагогическом подходе [2, 4] и включать критерии, общие для любого постдипломного образования, выведенные исходя из основных принципов андрагогики как теории образования взрослых;

- включать в число критериев качества особый критерий согласования, означающий, что в самом ППО будут созданы условия (на уровне содержания, методов, взаимоотношений) для возможности согласования критериев качества всеми заинтересованными субъектами образования, обладающими своими специфическими запросами.

Для обоснования выбора критериев базового ядра нами предложен принцип социокультурного проблемного целеполагания [6], означающий определение целей и приоритетных критериев качества образования исходя из приоритетных базовых ценностей культуры и актуальных для социума и для личности проблем, «угрожающих» данным ценностям.

Из первого социокультурного основания – императива преодоления современного кризиса миросистемы, – вытекают такие общие критерии качества образования, как:

- развитие мышления, творческих способностей человека и установок на созидательное творчество;

- развитие таких качеств как терпимость к различиям, самоконтроль, ответственность и установок на ценности жизни.

Из второго социокультурного основания – императива преодоления кризиса современной личности, – вытекают такие общие критерии качества образования как:

- функциональная грамотность и компетентности личности (ключевые и профессиональные);

- развитие адаптивности личности, а также ее ценностно-смысловой сферы;

- удовлетворение индивидуальных образовательных запросов.

При обосновании отбора критериев качества, отвечающих особенностям педагогического образования, был использован принцип преемственности критериев качества школьного и профессионального педагогического образования. В результате анализа получены следующие актуальные сегодня специфические критерии качества педагогического образования:

- знания в предмете и в области методики преподавания;

- умения интегрирования знаний, связывания предметных знаний с жизненной практикой;

- знание основ общей и возрастной, социальной психологии; психологических основ формирования ценностно-смысловой сферы личности;

- владение технологиями психолого-педагогической диагностики индивидуальных способностей и качеств (интеллектуальных, творческих, эмоционально-волевых), индивидуальных склонностей, способностей, мотивации учащихся;

- знание современных педагогических теорий и истории педагогики;

- владение технологиями и приемам развивающего обучения, развития творческого потенциала, развития эмоционально-волевой сферы личности, здоровьесбережения;

- владение приемами индивидуального образования, тьюторства;

- владение технологиями групповой работы, методом проектов, исследовательскими методами;

- владение приемами диалогического общения, демократическим стилем педагогического общения, владение техниками самоконтроля, теорией и практикой решения конфликтов, приемами риторики;

- владение ИКТ и методами самообразования в информационной среде.

Данный перечень достаточно четко показывает традиционные и новые требования к профессиональной компетентности педагога. Сегодня часто говорят о том, что инновационное общество требует инновационного человека и соответственно – инновационного педагога. Что должен уметь учитель «нового поколения»? Чем он отличается от учителя традиционного типа?

По мнению вице-президента РАО В.А. Болотова, можно выделить два базовых умения современного учителя. Во-первых, педагог должен уметь работать на индивидуальное развитие ребенка, осуществлять диагностику индивидуальных проблем ученика и предлагать ему индивидуальные средства разрешения проблем. Во-вторых, педагог должен уметь организовывать групповую работу, в процессе которой

учащиеся учатся работать в команде, эффективно общаться [1]. Данные требования: владение приемами индивидуального образования и одновременно владение технологиями групповой работы, - входят в перечень полученных нами критериев.

Отметим, что при формулировании критериев качества педагогического образования мы стремились найти баланс между тем, что учитель «должен уметь» и тем, «чему его надо учить». Формулировки критериев «компетентностного типа» должны сочетаться с формулировками «содержательного типа».

Из андрагогических оснований нами выведены следующие дополнительные критерии качества ППО:

- инновационность - критерий, относящийся к содержанию постдипломного профессионального образования и требующий, чтобы оно было не повтором школьных или вузовских курсов, но включало те сегодняшние передовые научные и технологические знания, которых еще вчера в вузе не было, поэтому обеспечить их специалисту может только постдипломное образование;

- актуализация результатов образования, возможность безотлагательного использования полученных знаний и умений на практике;

- значительная опора на социальный, профессиональный и жизненный опыт обучающихся.

Все полученные критерии качества ППО подвергнуты декомпозиции и структурированию в соответствии с принципом логического вывода из «терминальных критериев» качества результатов образования «инструментальных критериев» качества содержания, методов, общей организации образовательного процесса. Последние, как правило, легче оценить с помощью количественных методов, используя статистические показатели или данные анкетных опросов.

В качестве базового инструмента в системе оценки качества ППО предлагается использовать анкетирование выпускников курсов, дополненное опросами преподавателей, администрации и контент-анализом документов (образовательных программ, выпускных работ и др.). Разработанная для оценки качества ППО анкета включает вопросы для измерения показателей преимущественно по ранговым шкалам. Кроме вопросов, отражающих принятые критерии качества, в анкету включены вопросы о реальном образовательном процессе (каковы применяемые методы обучения и контроля, каков набор на курсы и т.д.) для возможности выявления значимых корреляций между показателями качества и условиями образовательного процесса.

При построении системы оценивания качества ППО мы придерживаемся принципа паритета ее исследовательской и контрольной функций. Схематически систему можно представить в виде модели, изображенной на рис. 1. Из рисунка видно, что мы выделяем целевой компонент (1), представляющий собой социокультурные основания

выбора критериев оценки качества; содержательный компонент (2), представляющий собственно критерии качества и соответствующие индикаторы и показатели; процедурно-организационный компонент (3), включающий процедуры сбора данных, методы их обработки, анализа и презентации для дальнейшего управленческого и научно-исследовательского использования.

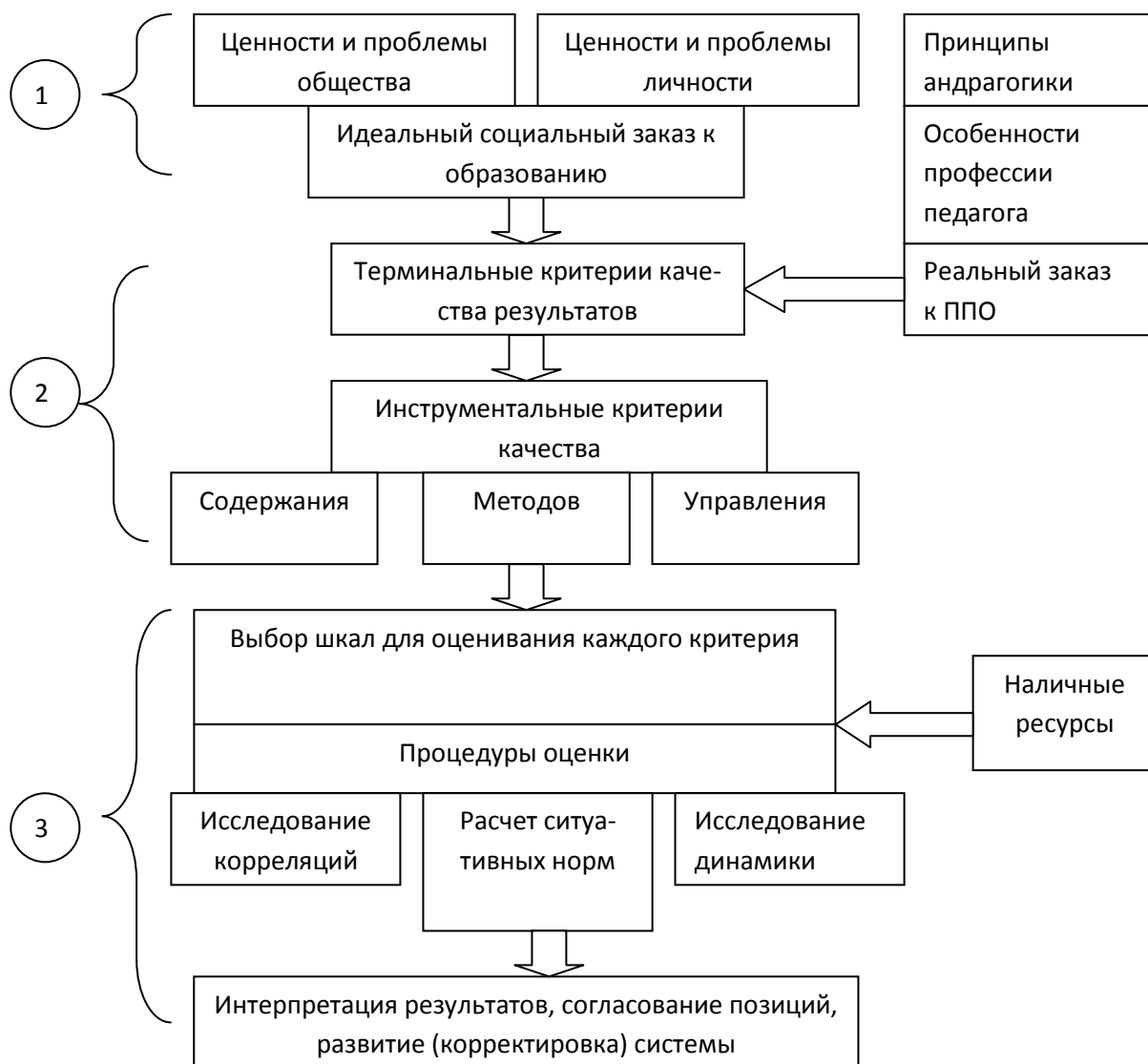


Рис. 1. Модель системы оценки качества ППО, включающая целевой компонент (1), содержательный компонент (2) и процедурно-организационный компонент (3)

Данной модели соответствует следующий алгоритм оценки качества образования в учреждениях ППО:

- заполнение анкет слушателями курсов на последнем занятии;
- ввод заполненных анкет в электронную базу данных;
- стандартная статистическая обработка данных, включающая:



- построение простых распределений всех номинальных и ранговых признаков в целом для всего учреждения ППО, а также отдельно для каждого подразделения;
- сравнение значений показателей друг с другом, выявление их «конфигурации»;
- использование факторного анализа внутри каждого из блоков показателей (результатов, условий, отношений) для понижения размерности и выявления «латентных факторов»;
- корреляционный анализ, выявляющий, с какими показателями управления (условий, общей организации образовательного процесса) имеется связь показателей качества результатов;
- использование метода центильных коридоров значений («ситуативных норм») для сравнения распределений показателей в разных подразделениях учреждения с целью выявления «передовых» и «отстающих» подразделений по каждому показателю;
- изучение динамики показателей (при неоднократном исследовании), формирующее представления о «региональной норме» для относительно стабильных во времени показателей и о «региональной тенденции» для показателей, имеющих стабильную во времени тенденцию роста или убывания;
- получение руководителями подразделений числовых результатов, характеризующих их подразделение в сравнении с ситуативными нормами, а также результатов по всему учреждению в целом;
- перевод числовых данных в словесные формулировки, интерпретация, написание аналитического отчета по результатам сравнения распределений признаков, факторного и корреляционного анализа, данных о динамике в целом по учреждению;
- представление данных анализа руководству учреждения, обсуждению на заседании Ученого совета, на методологических семинарах; получение и публикация выводов научного характера для возможного обсуждения в среде педагогов, в том числе, с обучающимися на курсах.

Для статистической обработки данных нами используется пакет обработки социологической информации SPSS for Windows, а также специально разработанные методики расчета «ситуативных норм».

Система оценки качества встраивается в функционирующую образовательную систему ППО учреждения и влияет на принятие управленческих решений на трех уровнях: 1) корректировка содержания, методов, технологий и условий работы с педагогами внутри учреждения ППО; 2) корректировка системы более высокого, регионального уровня, например, за счет совершенствования набора слушателей на курсы, кооперации различных учреждений, внедрения накопительной

системы и системы индивидуального построения «жизненного маршрута» педагога в ППО; 3) корректировка самой системы оценки качества ППО. Таким образом, оценка качества образования является важнейшим фактором развития образовательной системы.

Проведение мониторинговых исследований качества в СПБАППО и межрегиональных мониторингов, начиная с 2008 года, позволило сделать выводы о потенциальных точках роста качества ППО.

Мониторинги показали, что существенным резервом повышения качества подготовки педагогов в учреждениях ППО является соблюдение в образовательном процессе андрагогических принципов и повышение валеологичности среды ОУ. Так, по результатам анкетирования более 1600 слушателей СПБАППО в 2008 и 2009 годах выявлено, что основные показатели результатов, характеризующие качество образования, а также общая удовлетворенность слушателей в наибольшей степени коррелируют со следующими факторами:

- с андрагогическим обеспечением образовательного процесса и андрагогической компетентностью преподавателей, что на более низком уровне раскрывается через наличие следующих условий:
  - организация входной диагностики запросов и ожиданий слушателей и корректировка курса;
  - совместность проектирования обучения преподавателями и слушателями;
  - возможность выбора методов, форм работы и представления результатов;
  - возможности для актуализации опыта слушателей, организации обмена опытом;
  - реализация индивидуальных образовательных услуг;
  - применение современных технологий и методов обучения и контроля, с учетом их адекватности аудитории, в том числе приоритет практическим занятиям и самостоятельной работе слушателей, применению «мягких» технологий оценивания (например, портфолио).
- с материально-методическими и технологическими обеспечением образовательного процесса;
- с валеологическими характеристиками среды образовательного учреждения.

Другим резервом повышения качества ППО является большее ориентирование системы ППО на выполнение функций общего социокультурного образования педагогов, повышения их компетентности в областях, смежных с педагогикой – в первую очередь, в области психологии, философии образования, а также в актуальных для современного человека областях менеджмента и информационных технологий.

Проведенный анализ показал, что региональная система ППО в настоящее время является системой массового повышения квалификации по наиболее очевидным предметно-методическим направлениям, но пока не является системой, позволяющей проектировать индивидуализированное постдипломное образование. В целом, она выполняет компенсаторную функцию и в значительно меньшей мере – функцию опережающего образования, необходимого для адекватного ответа всей системы образования на вызовы современности.

По результатам проведенных в 2008 – 2010 гг. мониторингов предложена прогностическая модель развития системы ППО, ориентированная на обоснованные нами критерии качества и предлагающая приоритетные направления развития ППО (рис. 2).

Представленная на рисунке схема демонстрирует, что резервом повышения качества ППО выступает соблюдение андрагогических принципов в образовательном процессе. Оно включает два контура диагностики и оценки: внутренний и внешний. Внутренний контур означает изучение запросов пришедших на курс слушателей, совместность проектирования образовательного процесса обучающимися и преподавателями и рефлексивную оценку результативности занятий в ходе курсовой подготовки. Внешний контур означает проведение на уровне всего учреждения ППО регулярных мониторингов, включающих изучение запросов педагогов к своему постдипломному образованию, удовлетворенности выпускников курсов, реальных отсроченных эффектов ППО.

На содержательном же уровне соблюдение андрагогических принципов означает приоритет указанных на схеме принципов отбора содержания (проблематизация и повышение социокультурного потенциала) и технологий образования взрослых.

Для совершенствования системы ППО необходимо повышение вариативности постдипломного образования педагогов [5], реальное введение накопительной системы с возможностью прохождения на бюджетной основе модулей в различных учреждениях ППО по различным направлениям подготовки. Также целесообразна организация городской системы андрагогической поддержки педагогов, включающей помощь в выборе «жизненных маршрутов» педагогов в ППО.

С точки зрения совершенствования подготовки в отдельном учреждении ППО предлагается при проектировании образовательных программ придерживаться следующих главных ориентиров:

- повышение проблематичного компонента содержания и одновременно повышение его социокультурного потенциала;
- повышение удельного веса самостоятельной проектно-исследовательской деятельности обучающихся и диалоговых, дискуссионных форм в работе с педагогами.

Кроме того, предлагается включение в «содержательное ядро» курсовой подготовки педагогов проблематики качества образования, раскрывающейся на четырех последовательных уровнях: 1) конкретные затруднения практической профессиональной деятельности педагога; 2) рефлексивный анализ педагогом существующих способов оценки качества образования, его критериев и путей достижения; 3) осмысление социокультурных функций образования, его реальных и возможных эффектов для социума; 4) осмысление роли образования в контексте решения смысложизненных проблем личности.

В целом можно сказать, что важнейшим целевым ориентиром современного ППО становится формирование и развитие методологической культуры педагога. Это возможно при развитии его рефлексивной, аналитической, проектной и исследовательской культуры на «предметном поле качества образования», т. е. при осмыслении социокультурных функций образования, критериев качества, методов и методик его оценки. При этом методы обучения должны соответствовать андрагогическим принципам и приближаться к методам самообразования (организация и сопровождение самостоятельной работы, проектно-исследовательская деятельность, выбор «своей темы» и формы представления результатов, рефлексивные и коммуникативно-диалоговые технологии).

Такой подход не противоречит идее превращения учреждения ППО в центр культурного развития учителей, центр их психолого-андрагогической поддержки, центр экологии образования, но показывает необходимость социокультурного образования учителей через императив достижения нового качества общего образования.

Для реализации указанных направлений развития ППО необходимы определенные психолого-педагогические условия, а именно, готовность педагогов и управленцев к адекватному восприятию результатов оценки качества, к корректировке деятельности и одновременно - готовность к обсуждению проблемы качества образования, его критериев и способов оценки.

Такая готовность обеспечивается путем:

- введения проблематики качества образования и его оценивания в курсовую подготовку и проекты учителей (в первую очередь – проблематики качества школьного образования как наиболее актуальной для учителей);
- усиления проектной, исследовательской, рефлексивной составляющей в подготовке учителей;
- специальной андрагогической подготовки преподавателей и управленцев.

Кроме того, необходимы определенные социально-психологические условия, а именно, гуманитарность среды учрежде-

ний ППО, дающая возможность безопасного высказывания различных точек зрения, открытого диалога по актуальным проблемам образования.

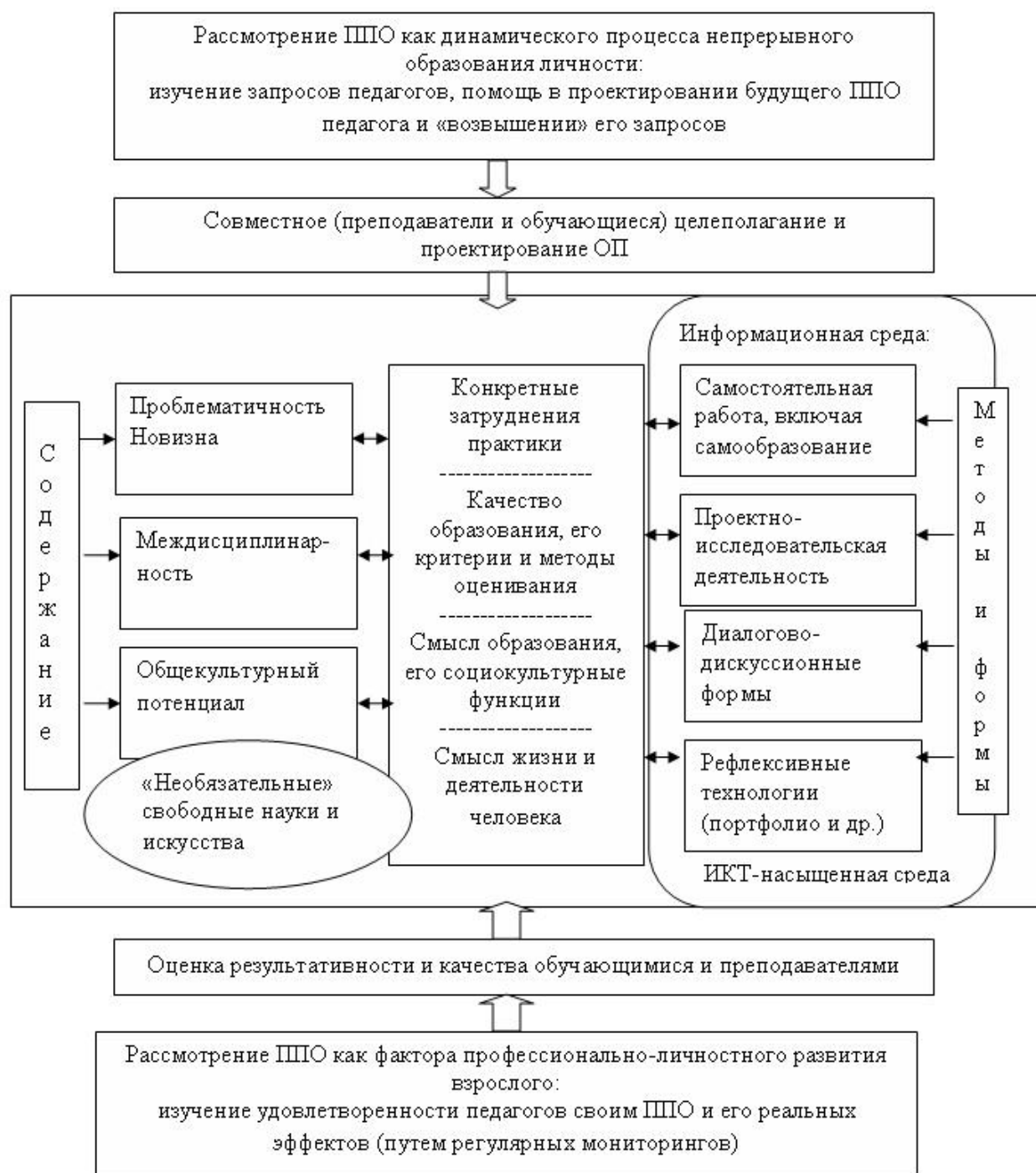


Рис. 2. Приоритетные направления развития постдипломного педагогического образования

Введение педагогов в поле рефлексивного научного диалога по проблематике качества образования и его оценивания одновременно с

соблюдением андрагогических принципов в образовательном процессе учреждений ППО обеспечит требуемое движение к более качественному современному постдипломному педагогическому образованию.

#### Список литературы

1. Болотов В.А.. Научи учителя. Ведущие педвузы разрабатывают новые стандарты педагогического образования / Интервью М. Агранович // «Российская газета». Федеральный выпуск – 2009. – Авг., №4971 (147). - URL: <http://www.rg.ru/2009/08/11/bolotov.html>. 16.05.2011.
2. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена. – СПб.: СПбАППО, 2008.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллектив. моногр. / В.А. Козырев [и др.] ; под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой ; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2004.
4. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. – Ростов-н/Дону.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009.
5. Малышева М.А. Вариативность как определяющий признак современной системы постдипломного педагогического образования // Материалы VII междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики «Постдипломное образование: вызовы времени» (10-11 апр. 2007 г.). – СПб.: СПбАППО, 2007. – С. 102-105.
6. Матюшкина М.Д. Социокультурные основания оценки качества современного образования: Монография. – СПб.: СПбАППО, 2009.
7. Пискунова, Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / под ред. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
8. Постдипломное образование в системе непрерывного образования. Материалы V междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики. 12–13 апреля 2005 года. – СПб.:СПбАППО, 2005.
9. Социально-профессиональный портрет педагога: науч. докл. / И.И. Соколова, Н.М. Александрова, А.С. Мищенко и др. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2009.

*Г. А. Гонтарева, О. П. Агафонова*

### **Дидактический потенциал метода проектов в формировании субъектной позиции младшего школьника**

В статье раскрывается дидактический потенциал метод проектов для формирования субъектной позиции младших школьников в процессе изучения иностранного языка. Дидактическая значимость метода проектов определяется тем, что он позволяет актуализировать учебно-познавательную деятельность и активизировать учащегося как субъекта этой деятельности.

The didactic potential method project opens in article for shaping subject to positions younger schoolboy in process of the study of the foreign language. Didactic value of the method project is defined that he allows make actual scholastic-cognitive activity and actuate pupil as the subject to this activity.

*Ключевые слова:* метод проектов, дидактический потенциал, субъектная позиция, начальная школа.

*Key words:* method of the projects, didactic potential, subject to positions, elementary school.

Метод проектов получил в настоящее время широкое распространение в различных предметных областях, в том числе в области изучения иностранного языка и культуры как личностно ориентированный, реализующий обучение в сотрудничестве.

Популярность данного метода как среди учащихся, так и среди преподавателей иностранного языка объясняется, с нашей точки зрения, прежде всего тем, что проектное задание непосредственно связывает процесс овладения определенным предметным знанием с практикой использования этого знания. Причем комплексный характер проектной работы позволяет ученику выстраивать проект, «собирая» для этого знания «из разных ящичков имеющегося у него банка данных». Это означает, что осваиваемые в учебном процессе знания, умения и навыки перестают быть «ничейными», «разрозненными». Они органично присваиваются учащимся и становятся для него личностно значимыми, личностно мотивированными.

Таким образом, метод проектов позволяет актуализировать собственно учебно-познавательную деятельность и активизировать учащегося как субъекта этой деятельности. Кроме того, данный метод основан на идее взаимодействия учащихся в группе в ходе учебного

процесса, идее взаимного обучения (co-operative learning), при котором они берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, начинают помогать друг другу, отвечать за успехи каждого. В отличие от фронтального или индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечая только «за себя», за свои успехи и неудачи, проектная деятельность создает условия для взаимодействия и сотрудничества в системе «ученик–учитель–группа» и актуализации коллективного субъекта учебной деятельности [2].

Практика использования метода проектов показывает, как отмечает Е.С. Полат, что «вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причем важно, что эта эффективность касается не только академических успехов учеников, их интеллектуального развития, но и нравственного. Помочь друг другу, вместе решить любые проблемы, разделить радость успеха или горечь неудачи — так же естественно, как смеяться, петь, радоваться жизни. Главная идея обучения в сотрудничестве — учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе» [5, с. 199].

Таким образом, актуализация в процессе использования метода проектов коллективного субъекта учебной деятельности способствует развитию у учащегося необходимых качеств и как автономной, и как социально-активной личности, способной взаимодействовать в учебной группе и принимать на себя ответственность как личную, так и за учебную группу. Это создает условия для социализации личности, развития деловой активности ученика, так как при взаимодействии в ходе обучения и обучении в системе социального взаимодействия, учащиеся принимают и выполняют различные социальные роли (организатора, лидера, исполнителя и др.) в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. Кроме того, современное образование испытывает потребность в формировании новой дискурсивной практики, в которой общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений в школе. Это предполагает создание системы отношений между участниками образовательного процесса, которая способствовала бы, с одной стороны, саморазвитию личности и реализации личностной «Я-концепции», а с другой — формированию стратегии взаимодействия в учебной деятельности, основанных на диалогических коммуникациях.

Метод проектов, по определению Е.С. Полат, «предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой — интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполняемых проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», то есть, если это теоре-



тическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая — конкретный результат, готовый к внедрению» [5, с. 198–200].

На основе определения метода проектов Е.С. Полат [5] формулирует следующие основные требования к использованию метода проектов, которые можно считать общедидактическими.

Наличие значимой в исследовательском, творческом плане задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов.

Определение научного аппарата исследования (формулирование проблемы, цели, задач исследования, выдвижение гипотезы их решения; выбор методов исследования; анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы; оформление конечных результатов и др.).

Рассмотрим особенности использования учебного проекта на уроках иностранного языка и его влияние на формирование субъектной позиции младшего школьника.

Осознание необходимости владения хотя бы одним иностранным языком пришло в наше общество. Любому специалисту, если он хочет преуспеть в своей области, знание иностранного языка жизненно важно. Таким образом, возросла мотивация к его изучению, но трудностей на пути овладения иностранным языком, особенно в массовой школе, не убавилось. По-прежнему основными из них являются: недостаток активной устной практики в расчете на каждого ученика группы, отсутствие необходимой индивидуализации и дифференциации обучения.

Как известно, цель обучения иностранному языку в школах разных типов состоит в овладении коммуникативной компетенцией, т. е. предусматривается обучение не столько системе языка (лингвистической компетенции), сколько практическому овладению. При этом необходимо обучать таким образом, чтобы в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью в сознании учащегося формировалась система языка [4]. Кроме того, в основе обучения любому виду речевой деятельности лежат слухомоторные связи. Поэтому одна из закономерностей методики обучения иностранному языку гласит: изучение его должно основываться на развитии, у школьников слухомоторных связей в результате выполнения ими устных упражнений и по возможности в индивидуальном режиме [6].

К сожалению, практически все учебники по иностранному языку не учитывают эти особенности предмета и разрабатываются в расчете на

некоего среднего ученика. Компенсировать этот недостаток можно и нужно за счет подбора методов, которые могли бы обеспечить выполнение следующих требований:

создавать атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно;

стимулировать интересы детей, развивать их желание учиться и тем самым достигать успехи в обучении;

затрагивать личность ребенка в целом и вовлекать в учебный процесс интеллект, чувства, эмоции, ощущения;

учитывать потребности ребенка, обеспечивая смену приемов, методов, форм обучения;

активизировать деятельность детей за счет использования игры как способа обучения/учения;

превратить ребенка в активное действующее лицо учебного процесса, который осознает, что изучение нового языка связано с его личностью и интересами, а не с заданными учителем приемами и средствами обучения;

создавать такие ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой; дети должны стать равноправными субъектами учебного процесса и активно общаться друг с другом; это меняет функции учителя, делая его наблюдателем, консультантом и участником детских игр;

постепенно научить ребенка работать над языком самостоятельно и обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса;

предусматривать все возможные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, которые стимулируют самостоятельность и творчество детей.

Всем этим требованиям отвечает метод проектов, который не является новым ни для отечественной, ни для зарубежной школы [3], но в области раннего обучения иностранного языка метод проектов до настоящего времени широко не использовался. Хотя именно для начальной школы, в которой обучение ребенка совпадает с периодом его интенсивного личностного развития, проектные методы особенно актуальны.

Основанием для доказательства данного утверждения являются следующие характеристики метода проектов как одного из методов обучения.

Проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую школьниками работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игра, анкетирование, выпуск стенгазеты и др.).

Работа по проекту есть процесс творческий. Дети самостоятельно или под руководством учителя занимаются поиском разрешения лич-

ностно значимой для них проблемы, что обеспечивает перенос знаний, навыков и умений в новую ситуацию.

Проект позволяет привнести в учебный процесс так называемые социальные (интерактивные) формы обучения. Да и сам проект по сути своей является интерактивной формой работы. Он создает ситуации, в которых дети сосредоточивают свое внимание не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании. Важной при этом является цель совместной деятельности: узнать новую информацию и определенным образом ее оформить, сделать что-либо вместе с другими и т. д. Иными словами, в условиях проекта учебный процесс выходит за узкие рамки языковых аспектов в область личностных отношений и интересов как детей, так и учителя.

В ходе проекта ребенок активен, он проявляет способности к творчеству и самостоятельности. Он не является пассивным исполнителем воли учителя. Таким образом, проектный метод позволяет исключить формальный характер изучения младшими школьниками языка (по принципу «Надо знать») и активизирует их взаимодействие для достижения практического результата изучения языка.

Проект в принципиальном плане меняет функциональные обязанности ученика и учителя. Первый активно участвует в выборе, организации и конструировании содержания обучения иностранному языку и конкретного урока; второй выступает в роли советчика, помощника, участника детских игр и занятий. Иными словами, метод проектов позволяет при правильной организации реализовать принцип личностно-ориентированного, личностно-деятельностного обучения иностранным языкам, формировать субъектную позицию школьника [3, с. 9–15].

Эти аргументы дают нам основание предположить, что сегодня метод проектов, обеспечивающий интерактивный характер упражнений и заданий, является адекватным целям обучения иностранным языкам в начальной школе. Кроме того, этот метод и технология его реализации вполне органично вписываются в классно-урочную систему, не затрагивают содержание обучения, позволяют наиболее эффективно достигать прогнозируемые результаты обучения и раскрывать способности каждого ученика, предоставляя возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений.

Говоря о методе проектов в начальной школе можно так же выделить цели, требования, структуру, этапы введения этого метода в педагогическую практику младших школьников.

Главными целями введения этого метода в начальную школу являются [1, с. 28–32]:

- развитие интереса к предмету;
- приобретение исследовательского опыта;

развитие умения творчески оформлять и доносить до заинтересованной аудитории;

развитие умения работать самостоятельно, в парах, в группах и т.д.;

получение дополнительных знаний по теме;

развитие навыков монологической речи (по заданным образцам).

При использовании метода необходимо соблюдение ряда требований:

практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;

самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

структурирование содержательной части проекта.

Исходя из этого, можно определить этапы разработки структуры проекта и его проведения:

представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение гипотез;

обсуждение возможных источников информации, оформление результатов;

собственно работа над проектом;

защита проектов с оппонированием со стороны всех присутствующих.

Основные принципы использования метода проектов в начальной школе:

формулировка конкретной цели, направленной на достижение не «языкового», а практического результата (употребить язык в коммуникативных целях, позволяющих узнать/ открыть новое; совместно сделать что-либо и т.д.);

получение каждым учеником конкретного задания, нацеленного на выполнение практического действия с помощью языка;

самостоятельное выполнение детьми задания и помощь учителя в случае необходимости;

обоюдная ответственность учеников и учителя за результаты работы.

Индивидуальная самостоятельная работа при организации учебной деятельности методом проектов становится как бы исходной, элементарной частицей самостоятельной коллективной деятельности. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной работы, а с другой, вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива. Каждый учащийся пользуется результатами как групповой, так и коллективной работы, но уже на следующем витке, при обобщении результатов, их обсуждении и при-

нятии общего решения, либо при работе над следующим, новым заданием / проектом / проблемой, когда школьники используют знания, полученные и отработанные усилиями всей группы. Совместная работа дает хороший стимул и для познавательной деятельности, для коммуникации, поскольку в этом случае всегда можно рассчитывать на помощь со стороны товарищей. Учитель же может уделить значительно больше внимания отдельным ученикам, поскольку все заняты делом. Это и есть осуществление личностно-ориентированного подхода в условиях классно-урочной системы, один из возможных способов его реализации.

Работа по проектам происходит в определенной последовательности и включает в себя, как правило, следующие этапы:

подготовительный: выбор темы и ее формулировка, определение цели и конкретного результата её достижения, обсуждение организации и содержания предстоящего проекта;

сбор материала, накопление и оформление детьми материала, в том числе и языкового; обсуждение первых результатов и уточнение конечных результатов работы; поиск новой, дополнительной информации в различных режимах работы (индивидуальной, парной, групповой);

использование полученного материала в процессе речевого общения; завершение оформления продукта проектной работы;

подведение итогов и презентация проекта.

В силу своего дидактического потенциала метод проектов в последнее время приобретает все больше сторонников. Однако, как это часто бывает, происходит смешение или даже подмена понятий. Понятие «проект» предполагает разработку замысла, идеи, детального плана того или иного практического продукта, изделия и т.п. При этом имеется в виду поиск, формулирование не только главной идеи, но и условий ее реализации. В последние же годы в педагогической практике проектом необоснованно стали называть такие школьные мероприятия, как: неделя английского языка, создание общешкольного альманаха, спортивные соревнования. Иногда это оправдано, если речь идет действительно о проекте, а не о работе по теме, групповой работе, просто мероприятии. Следует различать широкое толкование проекта как понятия и метода проектов.

Метод — это дидактическая категория; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью; путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе учебных проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели.

В основу метода проектов положены: идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат,

который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить; находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей; прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения. Вот почему мы и обратились к методу проектов на начальном этапе освоения и творческого применения языкового материала. Кроме того, в процессе изучения иностранного языка метод проектов является комплексным видом учебной деятельности, он интегрирует различные виды иноязычного речевого общения в целях решения определенных конструктивно-практических, информационных, исследовательских, сценарных и других проблемных и творческих задач. Эти задачи могут быть ориентированы на создание учащимися различных видов конструктивных творческих продуктов, диапазон которых может варьироваться от детских иллюстраций и подписей под картинками до исследования реальных культурно-исторических проблем и конкретных социальных обследований, написания сценария собственного фильма, подготовки к изданию, например, буклета о школе и т.п.

При этом с одной стороны, изучаемый иностранный язык выступает в качестве средства образовательной, информационной, конструктивно-творческой деятельности учащегося, а с другой — в процессе создания проекта и одновременно с этим происходит освоение изучаемого языка в различных аспектах его непосредственного использования.

Таким образом, метод проектов при изучении иностранного языка создаёт условия для создания учащимися личностного образовательного продукта в аутентичной ситуации образовательной или социально культурной деятельности. В силу этого проектная работа ставит учащегося в ситуацию реального использования изучаемого языка, способствует осознанию целей и возможностей изучения иностранного языка в его собственной деятельности и включает процесс освоения иностранного языка в продуктивную творческую самостоятельную деятельность.

#### Список литературы

1. Брейгина М.Е. Проектная методика на уроках испанского языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 28–32.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.
3. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2007.

5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. – М.: Академия, 2001.
6. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М., 1980.

### **Системный подход как методологическая основа моделирования взаимодействия дидактических систем**

В статье рассматриваются проблемы взаимодействия вузовской и школьной дидактических систем, выявляются особенности и условия этого взаимодействия. Методологическим основанием взаимодействия дидактических систем является системный подход и его принципы – целостность, упорядоченность и устойчивость. Моделирование взаимодействия дидактических систем основывается на компонентах процесса обучения.

In the article the problems of interplay high school and school didactic of systems are esteemed, the features and conditions of this interplay emerge. The methodological basis of interplay didactic of systems is the system approach and his principles – integrity, orderliness and stability. The simulation of interplay didactic of systems is grounded on components of a learning process.

*Ключевые слова:* система, методологическая основа, моделирование, взаимодействие, дидактическая система, учитель-предметник, бакалавр.

*Keywords:* system, methodological basis, simulation, interplay, didactic a system, the teacher of a data domain, bachelor.

Современная система образования неизменно связана с переосмыслением теоретико-методологических идей, принципов, содержания и методов педагогической деятельности. Этот процесс поставил нас перед необходимостью рассмотрения взаимодействия обучающей (вузовской) и обучаемой (школьной) систем подготовки учителя-предметника, бакалавра.

Авторы книги для учителя «Современная школа: опыт модернизации» считают, что «В современной школе совершенно не выявлены существенные изменения всей совокупности взаимоотношений, возникающих в педагогическом процессе, и последствия этих изменений, которые выражаются в новых условиях образования, содержании, технологиях, средствах оценивания результатов школьного образования» [1, с. 9].

Классическая теория систем содержат идею, что все системы (механические, органические, социальные и др.) состоят из набора взаимодействующих компонентов. Любая наука не может развиваться вне системы. Отсюда различные области науки, в частности, педагогика



представляет системную, постоянно развивающуюся область научного знания.

Понятие «система» – это целое, составленное из частей, множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. В науке, технике и искусстве – это взаимосвязь понятий, идей, норм, подчиненных руководящему принципу. В.Н. Садовский понятие системы определяет следующим образом: «Система есть множество взаимосвязанных или взаимодействующих элементов...» [6, с. 136].

Однако система не является порождением современности. Система, системность, системный подход возникли в истории человеческой мысли вместе с развитием общества, его культуры, как считает основатель и теоретик общей теории систем Л. фон Берталанфи [6, с. 20]. Он утверждает, что теория систем применима в моделировании, в частности, в биофизических и др. процессах. В русле этих систем происходило развитие кибернетики, социальных наук, теории информации, теории игр и решений. [6, с. 25-26]. Значит, общая теория систем является концептуальным аналогом любой науки и педагогики, в частности. Любая модель не может создаваться бессистемно. Поэтому моделирование и система неразрывно связаны между собой. Общая теория систем, системный подход представляют методологию любого моделирования. Э.Г. Юдин пишет «...у подавляющего большинства исследований существовало – и вполне справедливо – убеждение в принципиально методологической природе системного подхода [6, с. 38].

Философы отмечают, что между общей теорией систем и системным подходом существуют различия. При этом они выполняют разные функции. Общая теория систем претендует на статус именно общественной теории, а системный подход включает в себя содержательные принципы, определяющие специфически системное видение объекта изучения [6, с. 5]. Для решения отдельных проблем педагогики целесообразно воспользоваться системным подходом.

Системный подход, по мнению Э.Г. Юдина представляет общенаучную, а не специально научную методологию. Вместе с тем методологическая эффективность системного подхода, как и всякой общенаучной методологии, измеряется тем, насколько способен он играть конструктивную роль в построении и развитии конкретных предметов исследования, т.е. приложимостью к определенному типу объектов изучения [6, с. 39].

Таким образом, Э.Г. Юдин признает за системным подходом общенаучный характер методологии, но ограничивает его роль конкретными областями знания. Общая теория систем рассматривается философами как общий закон, действующий в различных природных образованиях и других явлениях.

Нас интересуют системные изменения, происходящие в образовании. Авторы Книги для учителя «Современная школа: опыт модернизации» считают «Системные изменения – это, с одной стороны, изменения всех компонентов процесса обучения, происходящих на нескольких уровнях: самого процесса обучения, образовательной среды школы, социокультурной ситуации развития субъектов процесса обучения» [1, с. 15].

Системные изменения имеют отношения не только к общеобразовательной школе, но и к высшей школе, т.к. школа и вуз представляют одну образовательную среду. Модернизация в школе сразу же сказывается на модернизации вуза и наоборот.

Примером может служить взаимодействие дидактических систем подготовки учителя-предметника, бакалавра в вузе и системы ее реализации в условиях общеобразовательной школы.

Система подготовки учителя-предметника, бакалавра представляет собой подсистему его общепедагогической подготовки, т.е. представляет часть целостности-подготовки педагога. Моделирование подготовки учителя-предметника, бакалавра с точки зрения системного подхода позволяет рассматривать этот процесс с различных позиций:

- с позиции общедидактических систем с выделением ее элементов, т.е. подготовки учителя-предметника, бакалавра;

- с позиции целостной системы, являющейся частью системы обучения более высокого уровня, т.е. с позиции общей педагогики, которая представляет более высокий уровень по сравнению с освоением специфики отдельного учебного предмета;

- с позиции анализа существующих эмпирических систем, овладения практическими умениями и навыками в области обучения учащихся по избранному учебному предмету.

Эти позиции свидетельствуют о целостности педагогического процесса как методологического признака системы и системного подхода в целом. Устойчивость как методологический принцип системного подхода реализуется через стандарт обучения, учебные планы, учебные программы, информационные средства. Упорядоченность выражается в усвоении теоретических знаний и овладении практическими умениями и навыками.

Моделирование педагогической системы подготовки учителя-предметника, бакалавра с позиции системного подхода позволяет рассматривать взаимодействие дидактических систем как процесс и деятельность, т.е. процесс взаимодействия учебных программ и субъект - субъектного взаимодействия учителя и учащихся в учебном процессе.

Категория «взаимодействия» - философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, взаимную обусловленность объектов, порождение одного объекта другим. В

философском словаре «взаимодействие» рассматривается как «...процесс взаимного влияния тел друг на друга путем переноса материи и движения, универсальная форма изменения состояния тел». [7, с.65]

Ученые по-разному характеризуют взаимодействие. И.И. Жбанкова рассматривает эту категорию как процесс происхождения между двумя системами в определенном промежутке времени, когда изменение систем происходит не просто согласовано, но и взаимообусловлено [3, с.17]. Н.Ф. Радионова взаимодействие рассматривает как взаимосвязь действий, которая предполагает, что действия одной стороны, порождает действие первой [5, с.7]. По мнению Е.С. Заир-Бек взаимодействие связано с педагогическим проектированием, с человеческим взаимоотношением, которое осуществляется в процессе реализации педагогического явления [4, с.159].

Анализ формулировок позволяет сделать вывод, что взаимодействие имеет отношение как к материальным, так и к условным явлениям, как к статическим, так и к динамическим процессам, как к долговременным, так и кратковременным отношениям, как к живому, так и к не живому миру. Взаимодействие всегда связано с целостностью, единством, системой, с ее структурными свойствами, движением, развитием, влиянием. При этом взаимодействие рассматривается как процесс и как деятельность, когда эти оба явления органически сливаются. Поэтому считаем правомерным, что под взаимодействием в философской, педагогической литературе понимается взаимодействие, взаимоотношения, взаимосвязь.

В нашем исследовании педагогическое взаимодействие рассматривается как педагогический процесс – взаимосвязь и взаимовлияние программ обучения в ВУЗе и в школе, а также как деятельность – взаимодействие субъектов – ученика и учителя в процессе обучения.

Для реализации взаимодействия программ обучения необходимо соблюдение следующих педагогических условий:

организация межпредметных связей двух учебных программ (вузовская, школьная);

перенос адаптированного дидактического блока: задач, содержания, технологии из вузовской программы в школьную;

трансформирование информации теоретического характера в практические умения;

интеграция модулей программ, направленных на осуществление задач обучения и воспитания в рамках образовательной области;

достижения общих целей школьного образования, основываясь на целях и задачах вузовской программы.

Субъект – субъектная взаимосвязь в процессе взаимодействия дидактических систем осуществляется молодыми специалистами, бакалаврами при соблюдении следующих условий:

перенос усвоенных знаний в ВУЗе в практику работы школы;  
формирование практических умений и навыков у учащихся на базе знаний и умений, полученных в ВУЗе, учителем-предметником, бакалавром;

использование педагогических технологий обучения в практике школы;

перенос культурных ценностей в индивидуально-личностную систему ценностей учащихся;

выявление и использование субъектного опыта ученика в процессе овладения им знаниями в рамках школьного обучения;

формирование поисковой творческой активности учащихся в процессе обучения и последующей жизнедеятельности.

Названные условия представляют систему двух сред – программной, представляющей документальную сферу деятельности и субъект – субъектную, раскрывающую взаимоотношения между учителем и учеником. Обе среды взаимодействуют друг с другом, дополняют друг друга и являются продолжением одна другой, т.е. не могут существовать одна без другой. Отсутствие программы обучения влечет за собой низкую эффективность субъект-субъектного образовательного процесса.

В реализации взаимодействия дидактических систем с позиции подготовки учителя-предметника, бакалавра можно выделить особенности данного явления. Кратко эти особенности выражаются в следующем: общедидактический характер программы обучения, специфика программ и процесс обучения, ценностно-целевая их согласованность.

Под общедидактическим характером взаимодействия дидактических систем понимается решение профессиональных задач в рамках педагогически адаптированного социального опыта человечества, тождественного по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Это означает не только усвоение знаний, умений, навыков, но и опыта социальной деятельности человека, формирование компетентности личности, реализация творческих способностей, индивидуальных особенностей и возможностей будущего учителя-предметника, бакалавра и школьника. При этом создается единое информационно-образовательное пространство, условия для развивающего обучения, личностного саморазвития индивида, активизацию самостоятельной познавательной деятельности. Все это является основой взаимодействия обучающихся и обучаемых (вузовской и школьной) программ в рамках дидактических систем.

Второй особенностью взаимодействия дидактических систем является специфика обучающей и обучаемой программ, т.е. вузовской и школьной. Несмотря на общедидактическую идентичность каждая из названных программ имеет своеобразие, которое выражается в нескольких аспектах: разный контингент, на который сориентированы

программы, разный уровень целей, задач, содержания, разный результат, который проявляется в виде подготовленного специалиста, бакалавра, выпускника школы. Специфика содержания – это то, чем отличается один учебный предмет (литература, математика, история и т.д.) от другого, т.е. своей направленностью обучения, профессиональных устремлений учителя и, в определенной мере, учащихся; технологии обучения, т.е. ориентированность на достижение результатов, на развитие потенциала личности, подготовку к будущей трудовой деятельности.

Важной особенностью является ценностно-целевая согласованность дидактических систем обучения в ВУЗе и в школе. Эта особенность выражается в фундаментализации и гуманизации образования. Под фундаментализацией образования понимаются основательные, глубокие научно-теоретические знания, которые преобразуются в разносторонние умения и обоснованное их применение. Составной частью ценностно-целевой особенностью является гуманизация обучения, т.е. уважение достоинства и прав личности, создание условий для ее развития, формирование разносторонних интересов личности, проектирование личностного роста обучающегося, стремление постичь новое и использовать инновации в собственной деятельности, воспитывать желание к самообразованию, развитие рефлексии, выработка культур отношений между старшим поколением и сверстниками.

Особенности взаимодействия дидактических систем основываются на системном подходе, не его принципах – целостности, устойчивости и упорядоченности. Системный подход в педагогике представляет взаимосвязь, взаимодействие компонентов системы, которая нашла отражение в особенностях. Этими компонентами являются цели, задачи, принципы, содержание, технология, формы организации, результаты. Именно эти компоненты нашли отражение в особенностях взаимодействия дидактических систем. Без этих компонентов не может существовать процесс обучения.

Взаимодействие дидактических систем реализуется в процессе моделирования образовательной деятельности.

Моделирование как средство научного познания осознается в начале любой деятельности как теоретической, так и практической.

Основными понятиями теории моделирования являются «модель» и «моделирование». По мнению А.А. Братко, под моделью подразумевается искусственно созданное для изучения явления (предмет, процесс, ситуация и т.д.) аналогичное том явлению, исследование которых затруднено [2, с.10]. Понятие «моделирование» проанализировано и раскрыто в меньшей степени, чем понятие модель. Термины «моделирование» определяется использованием терминов «поддержание», «уподобление», «воспроизведение», «имитация» и др. (см. БСЭ) И.Т. Фролов рассматривает моделирование как метод познания,

в котором главным является отображение действительности: «...моделирование означает материальное или мысленное имитирование реально существующей (натуральной) системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы» [8, с.39].

Любая модель в педагогике представляет систему, компонентами которой является цель, задачи, принципы, содержание, формы организации педагогической деятельности, взаимодействие субъектов, результат.

В процессе моделирования дидактических систем осуществляется образовательная деятельность в соответствии с реализацией следующих компонентов:

- реализация целей и задач организации планируемых результатов с участниками педагогического процесса;

- воплощение содержания образования согласно учебному плану, программе учебного предмета;

- реализация технологий обучения, определяемых программно-целевым направлением деятельности, согласование и последовательность операций в учебном процессе;

- определение форм и структуры организации учебной деятельности, представляющих упорядоченную деятельность субъектов образовательного процесса;

- достижение результатов обучения и эффективности процесса обучения, поставленными целями и задачами.

В основе взаимодействия компонентов образовательного процесса лежит взаимодействие субъектов, т.е. конкретная деятельность ученика и учителя на базе взаимодействия дидактических систем. В данном случае налицо сочетание программно-целевого и субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе.

В этом аспекте мы рассматриваем дидактическое взаимодействие систем с позиции подготовки будущего учителя-предметника, бакалавра как обучаемой личности в условиях овладения общепедагогическими и специальными дидактическими системами, т.е. как субъекта профессиональной подготовки, так и с позиции обучающего субъекта, взаимодействующего с учащимися в процессе их обучения.

Таким образом, особенностью системного подхода является то, что он рассматривается как особый вид методологического исследования в науке, как выявление целостности объекта или явления и изучение системообразующих связей. При этом моделирование объекта или явления позволяет определить эти связи с более высоким уровнем систем. Отсюда системный подход связан с познавательной деятельностью, что и пытались мы рассмотреть в данной статье.

## Список литературы

1. Акулова О.В. Книга для учителя. Современная школа: опыт модернизации / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицина. – СПб, РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
2. Братко А.А. Моделирование психики. – М.: Наука, 1969.
3. Жбанкова И.И. Проблема взаимодействия (философский очерк). – Минск, 1971.
4. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1995.
5. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. – Л., 1989.
6. Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1973.
7. Философский словарь. – М.: Политическая литература, 1987.
8. Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования биологических систем / Вопр. философии. – М., 1961, № 2.

## **Закономерности становления профессиональной зрелости педагога**

Проблема профессиональной зрелости педагога рассматривается с позиции акмеологического и системного подхода. Соответственно, предлагаются определения, закономерности и этапы этого процесса.

The problem of professional maturity of the teacher is considered from a position of the akmeological approach. Accordingly, definitions, classification, substantial filling of some qualities are offered.

*Ключевые слова:* личностно-профессиональные качества, акмеологический подход, профессиональная зрелость педагога, классификация.

*Key words:* personal-professional qualities, the akmeological approach, the professional maturity of the teacher, classification.

Профессиональная зрелость педагога, как наивысший этап его профессионального развития, наступает, как правило, после приобретения опыта профессиональной деятельности, а процесс ее достижения требует синергического развития личностных и профессиональных качеств. А.К. Маркова выделяет такие закономерности профессионального развития:

- личностное самоопределение должно предшествовать профессиональному, в нем закладываются требования к профессии;
- после первичного выбора профессии дальнейшее личностно-профессиональное развитие зависит от индивидуально-психологических особенностей, происходит дифференциация профессиональных интересов;
- дальнейшее профессиональное самоопределение начинает влиять на личностное, человек начинает смотреть на жизнь с точки зрения профессии;
- формируется профессиональный тип личности;
- профессия становится средством самовыражения личности, что соответствует профессиональной зрелости с одной стороны и создает предпосылки для профессиональных деформаций с другой.

Общими закономерностями профессионального развития являются следующие:



- сильная мотивация достижений нивелирует недостаток способностей;
- сначала личностное развитие стимулирует профессиональное развитие, затем наоборот, профессиональное – стимулирует личностное, оба эти процесса взаимосвязаны в единое личностно-профессиональное развитие;
- личностно-профессиональное развитие гетерохронно, нелинейно, происходит посредством преодоления непрерывно возникающих противоречий;
- личностно-профессиональное развитие способствует становлению профессиональной зрелости, если носит характер самосовершенствования и самореализации;
- мотивация к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию важнейший фактор становления профессиональной зрелости, однако расширение круга профессионально зрелых специалистов требует и внешних условий – акмеологической поддержки и акмеологической среды на всех этапах непрерывного профессионального образования;
- становление профессиональной зрелости связано с появлением индивидуального стиля профессиональной деятельности, чувства радости от процесса деятельности и единение с предметом труда;
- динамика профессионального развития человека заключается в переходе от репродуктивной, поэлементной деятельности к системной, творческой, инновационной.

Логика личностно-профессионального развития позволяет определить этапы становления профессиональной зрелости, о которых речь шла выше и которые можно разделить на две группы: акмеологический тренд - профессионального выбора, профессиональной подготовки, адаптационный, стабилизационный, индивидуализационный, педагогического мастерства, аксиологический, творческой самореализации и профессиональной зрелости. И катаболический тренд, для которого характерны следующие этапы, – эпизодических спадов в профессиональной деятельности, личностно-профессиональной дезадаптации и опустошенности и, собственно, катаболический, или точка невозврата, ухода из профессии.

Адаптационный этап характерен для начала профессиональной деятельности, а также может наблюдаться при переходе на новое место работы. Адаптация связана с принятием менталитета профессии, с освоением ключевых приемов деятельности и «правил игры», с решением ключевого вопроса «смогу ли?». На этом этапе от специалиста требуется серьезное напряжение сил, т.к. согласно исследованиям нейрофизиологов характера динамики работоспособности, для начала деятельности требуется потратить больше энергии, чем для ее продолжения. Для молодого учителя особенно важным является под-

держка зрелых педагогов и если этого не происходит, то наблюдается массовый уход из профессии именно на этой, начальной стадии профессионального становления. Следующий этап – стабилизационный, педагог понимает, что сможет работать, начинает осваивать вариативные модели профессиональной деятельности, расширяет арсенал приемов и технологий, приобретает уверенность в своих силах. На третьем – индивидуализационном этапе начинает формироваться индивидуальный стиль профессиональной деятельности, «включается» личностно-профессиональная рефлексия, человек начинает осознавать свои сильные индивидуальные особенности, обеспечивающие результативность и качество профессиональной деятельности. Выработка индивидуального стиля профессиональной деятельности связана с этапами общего саморазвития личности, включая: самопознание, самоопределение, самоизменение, самоанализ, самооценивание. Профессионал на этом этапе смещает акцент с репродуктивного освоения успешных образцов профессиональной деятельности сначала на их творческую перекомбинацию, а затем начинает пробовать создавать свое. Следующий этап мастерства характеризуется уверенным применением чужих приемов, технологий, свободной перекомпоновкой, применяемых знаний, умений, навыков, регулярным творческим поиском, осознанной рефлексией, устойчивой мотивацией качественной профессиональной деятельности. На творческом этапе профессионального становления возникает устойчивая потребность творчески, индивидуально и качественно выполнять профессиональную деятельность, субъект начинает испытывать удовольствие, ощущение собственной профессиональной значимости только при получении креативных результатов, происходит накопление, рефлексия и коррекция продуктов собственной инновационной деятельности. Аксиологический этап становления профессиональной зрелости педагога определяется появлением четко осознаваемой профессиональной миссии, связанной с появлением уникальной личностно-профессиональной инновационной цели, с появлением ощущения служения миру через профессиональную деятельность. На этом этапе значимость материального вознаграждения снижается по сравнению со значимостью личностно-профессиональной самореализации и получения инновационного социально-значимого продукта профессиональной деятельности, педагог осознает свое уникальное отношение с миром и людьми посредством своей профессиональной деятельности, определяет вектор инновационного развития профессиональной сферы, в котором он будет играть ведущую роль.

Этап профессиональной зрелости характеризуется глобальным видением роли и проблем профессиональной сферы, расширением ответственности, наставничеством, опережающим, прогностическим профессиональным мышлением, активным конструированием акмео-

логической профессиональной среды, способствующей становлению коллективного профессионального «акте». После любого из перечисленных акмеологических этапов в зависимости от ситуативной совокупности внутренних и внешних факторов личностно-профессионального развития человека может наступить спад трудовой активности и качества профессиональной деятельности, который может носить, как временный, так и затяжной характер.

Наши исследования показали наличие у педагогов профессиональных деформаций, проявляющихся в эмоциональном выгорании, алексетемии, чрезмерной деформации стиля преподавания, нарушение режима дня и т.д. Личностные деформации, связанные с профессиональной деятельностью коррелируют с качеством и результативностью педагогического процесса, поэтому повышению качества образования и количества профессионально зрелых педагогов необходимо целенаправленно уделять внимание на всех этапах непрерывного педагогического образования.

Интегративным критерием профессиональной зрелости специалиста является готовность к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию, которое позволяет не только адаптироваться к быстро меняющимся социальным условиям и условиям профессиональной деятельности, но и предвидеть, прогнозировать эти изменения, а также учить этому своих учеников.

Анализ результатов самоанализа педагогами своей готовности к личностно-профессиональному самосовершенствованию (171 респондент) показывает доминирование у них средних показателей (0,617). У работающих педагогов-практиков из семи блоков критериев готовности к самосовершенствованию лидирует блок, раскрывающий эмоционально-волевой потенциал специалиста (0,725), далее с небольшим отрывом следуют мотивационно-целевой потенциал (0,683), личностно-профессиональная деятельность (0,680) и самообразование (0,651). Наиболее низкие показатели поставили себе педагоги, оценивая свою способность к самосохранению в профессиональной деятельности (0,470), близкие показатели получили блоки, характеризующие результативность педагогической деятельности (0,55) и готовность к рефлексии (0,562). Доминирующий по результатам самоанализа эмоционально-волевой потенциал педагогов представлен ощущениями себя ответственным работником (100 %), умеющим концентрироваться на главном (85 %). Показателей, получивших в среднем менее 60 %, в данном блоке не оказалось, что говорит о том, что в педагогической профессии остаются волевые, работоспособные люди.

Результаты самоанализа мотивационно-волевого потенциала педагогов показывают осознание 92 % респондентов социальной значимости своей профессии, программируют себя на успех в

профессиональной деятельности 79 % и столько же говорят о наличии программы личностно-профессионального самосовершенствования. Такие высокие результаты были получены в школах, где проводилось корпоративное повышение квалификации по проблеме «Психолого-педагогические основы успешного обучения». В программу данного курса был включен небольшой модуль «личностно-профессиональное развитие педагога» - 16 часов, в котором раскрывались условия и механизмы становления профессиональной зрелости педагога. Наиболее низкие оценки выставили себе педагоги по позиции «уровень притязаний» (0,28) и постановка инновационных целей профессиональной деятельности (0,5)

Характеристика позиций по самообразованию показывает смещенность в сторону получения профессионально значимой информации и к более низкой активности педагогов в направлении приобретения психологических знаний о себе, как о личности, общекультурной и правовой компетентности. Характеризуя свою профессиональную деятельность большинство (92 %) отмечает высокий уровень своих коммуникативных навыков и дает самые низкие оценки по позициям: готовность организовать других людей для выполнения социально-значимого дела (0,5) и способность сделать быстрый и адекватный ситуации выбор, принять решение (0,5). Оценивая результативность своей профессиональной деятельности педагоги дали себе самые низкие оценки по позиции «инновации, новшества, изобретения», что коррелирует с постановкой инновационных целей профессиональной деятельности только у 50 % респондентов. Большинство педагогов отмечает, что достигают высоких результатов в профессиональной деятельности за счет уменьшения времени на досуг и здоровый образ жизни. Только 42 % респондентов говорят об эффективности своей педагогической деятельности. В наиболее западающем блоке по самосохранению самые низкие показатели относительно наличия индивидуальной программы здорового образа жизни (0,21), наличия закаливающих и оздоровительных процедур (0,28), что отражает низкий уровень сформированности культуры здоровья у педагогов.

Аналогичное исследование было проведено среди студентов заочной формы обучения ЛГУ имени А.С. Пушкина, работающих педагогах, получающих второе высшее образование по специальности «Менеджмент образования». Было опрошено 30 человек и практически все показатели оказались выше, чем у педагогов, не решивших получать второе высшее образование. В обеих группах лидирует блок, отражающий сформированность эмоционально-волевого потенциала, но у педагогов, студентов заочного отделения, он выше (0,81), чем у педагогов (0,725). Студенты-заочники такие же высокие оценки поставили себе и по блоку «личностная и профессиональная деятельность

(0,81), который у педагогов-практиков ниже (0,68). Общий средний показатель также выше у получающих второе высшее образование (0,76) и (0,62) – соответственно, то есть получение второго высшего образования возможно только при высокой самоорганизации и готовности к личностно-профессиональному самосовершенствованию (0,71-1). Индивидуальные показатели готовности к самосовершенствованию у студентов-заочников в большинстве (59,26) высокие, у остальных средние, ближе к верхней границе. Способность к самосохранению в обеих группах респондентов оказалась наименее сформированной (0,69), что позволяет сделать вывод об общих тенденциях интенсификации профессиональной деятельности за счет повышения рисков для здоровья педагогов.

*Таблица 1*

Сравнительный анализ показателей готовности к личностно-профессиональному самосовершенствованию педагогов

	Компоненты готовности к самосовершенствованию	Педагоги-практики	Педагоги-студенты-заочники	Средние показатели
1	Мотивационно-целевой потенциал	0,683	0,77	0,725
2	Эмоционально-волевой потенциал	0,725	0,81	0,767
3	Самообразование	0,65	0,76	0,705
4	Личностная и профессиональная деятельность	0,66	0,81	0,745
5	Результативность деятельности	0,55	0,71	0,63
6	Личностно-профессиональная рефлексия	0,56	0,81	0,685
7	Способность к самосохранению	0,47	0,69	0,58
8	Средние показатели	0,62	0,76	0,69

Поддержание траектории профессионального развития по восходящей, акмеологической линии требует как внутренней активности, так и благоприятных внешних условий. Процессы самоуправления личностно-профессиональным развитием сочетаются с управлением, которое может, как стимулировать, так и тормозить личностно-профессиональное развитие. Траектория личностно-профессионального развития, охватывающая этапы акмеологического тренда, направленная на становление профессиональной зрелости, носит характер самосовершенствования. Мотивация процесса личностно-профессионального самосовершенствования педагога будет успешной, если:

- создана акмеологическая среда образовательного учреждения;
- используются акмеологические технологии управления, предполагающие моральное и материальное стимулирование профессиональных достижений и веру в успех педагога;
- осуществляется акмеологическая поддержка на всех этапах непрерывного образования и профессиональной деятельности педагога;
- проводится системный мониторинг качества профессиональной деятельности педагога;
- профессиональные конкурсы дифференцированы по этапам образования и профессионального развития педагога;
- реализуется индивидуализация процесса профессиональной подготовки и постдипломного образования;
- при подготовке к аттестации учитываются документы: портфолио, акмеограмма, программа личностно-профессионального развития.

Самоуправление процессом личностно-профессионального развития педагога предполагает:

- самодиагностику личностных и профессиональных качеств;
  - самомотивацию на повышение качества процесса и результатов профессиональной деятельности;
  - целеполагание на совершенствование себя и педагогической системы;
  - аутопсихологическую компетентность;
  - использование аутотехнологий самосовершенствования;
  - рефлексию процессов профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития;
- готовность к разработке и реализации программы личностно-профессионального развития.

Акмеологическая стратегия управления личностно-профессиональным развитием педагога предполагает:

- создание условий для саморазвития и самореализации творческого потенциала педагога в профессиональной деятельности;
- целеполагание на основе высших духовных ценностей с учетом прогностических моделей развития общества и образования;
- моделирование результатов педагогической деятельности как интегральных показателей целостного личностно-профессионального развития человека и образования;
- мотивация потребности в профессиональных достижениях;
- концептуальное единство генеральной и ситуационных стратегий;
- заинтересованность в инновациях и защита авторских идей;
- нормированный рабочий день, эргономика, сангигиена рабочего места;

- единые требования к сотрудникам, соблюдение должностных инструкций;
- гарантированная оплата внеплановой работы по результату;
- периодическая постановка новых нестандартных профессиональных задач;

В то же время катаболическая характеристика процесса управления проявляется в следующем:

- неосознаваемость, рассогласованность и противоречивость стратегических и практических установок, алгоритмов деятельности;
- неадаптивная и не опережающая стратегия развития;
- блокирование инициативы сотрудников, чрезмерная опека и мелочный контроль;
- асимметричность целеполагания: чрезвычайное внимание одним аспектам профессионального развития и игнорирование других;
- провокация «рабского мышления и поведения», ущемление личностно-профессиональных потребностей;
- непонятность и противоречивость установок, приказов, решений;
- отсутствие адаптации официальных документов вышестоящих органов к условиям реального образовательного учреждения
- неадекватность требований, негативная оценка любых результатов деятельности;
- невыполнимые требования;
- нецелевое расходование средств, профессиональные манипуляции;
- непрерывная авторитарность управления;
- несоответствие результативности и оплаты;
- отсутствие удовлетворенности и ощущения успеха в профессиональной деятельности.

Акмеологические технологии управления личностно-профессиональным развитием педагога должны базироваться на акмеологической стратегии, готовности к моделированию и реализации которой входят в структуру профессиональной зрелости руководителя образовательного учреждения. Акмеологическая стратегия управления образовательным учреждением включает в себя стратегию управления личностно-профессиональным развитием педагога, моделируемую на основе прогностического предвидения структуры и содержания феномена «профессиональная зрелость педагога», адекватного образу желаемого будущего в образовании, политики и экономики.

#### Список литературы

1. Акмеология: учеб./ под ред. А.А. Деркача. – М: Изд-во РАГС, 2002.
2. Вяткин, Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека: учеб. пособие. 2-е изд. перераб. и доп. – М: Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МО ДЭК». 2007. – 352с.

3. Педагогическая акмеология: поиски и достижения: сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена; вып. 7: Интеграция и акмеология образования, 2005.
4. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М. Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЭМ», ЭКМОС, 1999-352с.
5. Фонарев, А.Р. Психология становления личности профессионала: учеб.-метод. пособие / «МОДЭК» А.Р. Фонарев: Моск. псих.-соц. ин-т., Воронеж НПО «МОДЭК», 2005.



## Мониторинг личностно-профессионального развития будущего педагога

В предлагаемой статье рассматриваются акмеологические индикаторы личностно-профессионального развития будущего педагога: профессиональная направленность, мотивация достижений, положительное отношение к обучению в вузе по своей специальности, готовность и адаптированность к педагогической деятельности; представлен мониторинг результатов диагностики этих индикаторов, анализ и интерпретация полученных эмпирических данных.

In this article the acmeologic indicators of personal and professional development of future teacher, such as professional orientation, achievement motivation, positive attitude to learning at a university in their specialty, readiness and adaptability to teaching are considered. Also, in the article the results of diagnostic monitoring of these indicators, analysis and interpretation of the empirical data are presented.

*Ключевые слова:* акмеологический подход, личностно-профессиональное развитие, профессиональная направленность, мотивация достижений, готовность и адаптированность к педагогической деятельности, мониторинг результатов.

*Key words:* acmeologic approach, personal and professional maturity, professional orientation, achievement motivation, readiness and adaptability to teaching, monitoring results.

В теории и практике современного педагогического менеджмента непрерывного педагогического образования одной из сложных и ключевых проблем является проблема личностно-профессионального развития педагога на разных стадиях его деятельности: от выбора профессии и профессиональной подготовки, через адаптацию, стабилизацию, стадию самосовершенствования к педагогическому мастерству как вершине практики воспитания и обучения. Под педагогическим мастерством, вслед за Н.В. Кузьминой, понимается своеобразный сплав личной культуры, знаний и кругозора учителя, его всесторонней теоретической подготовки с совершенным овладением приемами обучения и воспитания, педагогической техникой и передовым опытом [1, с. 128].

В настоящее время одним из самых перспективных направлений личностно-профессионального развития является акмеологический подход как инновационная парадигма образования, созвучная образовательному менеджменту и нацеленная на максимальную самореализацию творческого потенциала педагога.

Акмеологический подход предполагает создание новой системы ценностей, отражающих высшие формы и уровни (акме-формы) личностно-профессионального целостного развития педагога. К акмеологическим, вершинным эталонам целостного развития человека в процессе образования можно отнести: успешную и здоровую личность, социально зрелую личность, творческую индивидуальность, профессиональную зрелость, духовную и жизненную зрелость человека [3, с. 37].

С позиций акмеологической теории зрелости процесс образования в его системе можно представить как процесс поэтапного взросления и формирования все более сложных видов зрелости: школьная – учебная – личностная – социальная – профессиональная – жизненная [2, с. 56].

Акмеологическими индикаторами личностно-профессионального развития будущего педагога, на наш взгляд, являются следующие детерминанты социальной зрелости: профессиональная направленность, мотивация достижений, положительное отношение к обучению в вузе по своей специальности, готовность и адаптированность к педагогической деятельности.

Отечественная педагогическая наука рассматривает личность педагога как единое целое, в которой биологическое неотделимо от социального. Однако ведущим, системообразующим звеном ее являются потребности, ценности и мотивы, т.е. результаты социального взаимодействия, которые играют решающую роль, определяя весь облик личности учителя. Следовательно, мотивационно-целевой основой профессионально-личностного развития педагога является направленность его личности, т. е. совокупность ведущих мотивов.

В научной литературе направленность педагога структурируется на социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную. Наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии является профессиональная направленность, которая определяется (по Н.В. Кузьминой) как интерес к профессии и склонность заниматься ею и является тем каркасом, вокруг которого компонуются основные профессионально значимые свойства личности педагога [1, с. 28]. Профессионально-педагогическая направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности.

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением отношения человека к своей профессии. Отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия ими конечных целей обучения, как желание заниматься педагогической деятельностью и стремление

заниматься своим личностно-профессиональным развитием. В случае выбора студентом педагогической профессии развитие личности будущего учителя начинается в педагогическом вузе и определяется наличием и дальнейшим усилением его профессионально-педагогической направленности.

Проблема выбора педагогической профессии и мотивации к педагогической деятельности, как и в целом, проблема мотивации поведения и деятельности человека в современных условиях, является одной из наиболее сложных и малоразработанных. Практически очень мало специальных исследований, в которых бы прослеживалась взаимосвязь мотивов выбора педагогической профессии и мотивации к педагогической деятельности. Это связано с тем, что демографический спад привел к уменьшению конкурса в педагогические вузы, что сказалось на мотивах выбора профессии абитуриентами.

Приведем несколько примеров исследований такого акмеологического индикатора личностно-профессионального развития, как профессионально-педагогическая направленность. Они посвящены изучению мотивов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами.

Во-первых, исследование Л.Б. Юшковой (1998 г. – выборка 174 будущих учителя), в котором выстроен следующий ряд факторов:

- интерес к профессии педагога – 43%;
- влияние СМИ – 33%;
- советы родных и друзей – 21%;
- увлечение конкретным учебным предметом – 17% [7, с. 249].

Анализ показывает, что менее половины будущих учителей (43%) в 1998г. выбрали профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Во-вторых, исследование В.А. Сластенина (2005 г. – выборка 120 будущих учителей), где ранжирование факторов, влияющих на выбор педагогической профессии, выглядит следующим образом.

- интерес к конкретному учебному предмету - 27,2%;
- стремление посвятить себя воспитанию детей - 19,2%;
- желание обучать данному предмету - 16,2%;
- желание иметь высшее образование - 13%;
- представление об общественной важности, престиже педагогической профессии - 12,2%;
- осознание педагогических способностей - 6%;
- стремление к материальной обеспеченности - 2,2%;
- так сложились обстоятельства - 4% [4, с. 116].

Анализ мотивов позволяет определить их значимость. Если объединить студентов, выбравших педагогическую профессию в соответствии с их стремлением посвятить себя воспитанию детей (19,2%); желанием обучать данному предмету (16,2%); склонностями к обуче-

нию и воспитанию (6%), представлением о престиже педагогической профессии (12%), то лишь немногим более половины будущих учителей (53%) в 2005 г. выбрали профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

В-третьих, результаты исследования, проведенного нами в 2011г. на выборке – 60 будущих педагогов, результаты которых позволяют определить значимость и проранжировать мотивы, влияющие на выбор студентами педагогической профессии в настоящее время:

- желание работать по этой профессии – 39%;
- желание получить высшее образование – 25%;
- стремление посвятить себя работе с детьми -14%;
- советы родителей, знакомых – 10%;
- осознание своих педагогических способностей – 4%;
- представление о важности, престиже профессии – 2%;
- стремление к материальной обеспеченности – 2%;
- так сложились обстоятельства -4%,

Если объединить студентов, выбравших педагогическую профессию в соответствии с их желанием работать по этой профессии (39%), стремлением посвятить себя работе с детьми (14%), осознанием своих педагогических способностей (4%), представлением о важности, престиже профессии (2%), то более половины будущих учителей (59%) в 2011 г. выбрали профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Долгосрочный мониторинг динамики мотивов выбора профессии будущими педагогами показал:

- процент студентов, желающих работать учителем, посвятить себя работе с детьми имеет на протяжении 12 лет тенденцию к увеличению (43% - 53% - 59%);
- достаточно высоким (57% - 47% - 41%) остается процент студентов, обучавшихся и обучающихся на педагогических специальностях, не мотивированных работать учителем по окончании вуза;
- уменьшается число студентов, имеющих представление о престиже, важности педагогической профессии (12% - 2%);
- увеличивается число студентов, стремящихся просто получить в педагогическом вузе высшее образование (13% - 25%).

Следующим акмеологическим индикатором личностно-профессионального развития будущего педагога является положительное отношение к обучению в вузе по своей специальности. С помощью методики изучения мотивации учебно-познавательной деятельности студентов, разработанной В.П. Симоновым [6, с. 171], нами было проведено исследование (выборка – 60 чел), результаты которого говорят о том, что только 31% опрошенных будущих педагогов положительно относятся к обучению в вузе по своей специальности, а 69% - относятся отрицательно, причем у 11% это негативное

отношение достаточно выражено. Эмпирические данные интересны тем, что из этих же студентов 68% имеют хорошие способности к обучению в вузе, а 32% - только средние.

Конечно, негативное отношение к обучению в вузе по своей специальности зависит от многих условий (организация образовательного процесса, уровень сложности образовательных программ, качество и наличие учебной литературы, эффективность образовательных технологий, степень профессионализма педагогов) и факторов (уровень образованности, воспитанности и обучаемости студента, его культура, нравственные качества, творческий потенциал). Однако это отношение студентов оказывает значительное влияние на их личностно-профессиональное развитие и, в конечном итоге, на качество образования.

Другим акмеологическим индикатором личностно-профессионального развития будущего педагога является ведущая роль мотивации достижений в его деятельности. Проведенное нами исследование (выборка – 60 чел) с помощью методики «Мотивация успеха и боязнь неудач», разработанной А.А. Реаном [5, с. 173], показало, что устойчивая мотивация на успех (достижения) диагностируется у 33% будущих педагогов, слабая – у 41%, мотивация на избегание неудач (боязнь неудачи) – у 6%, мотивационный полюс не выражен – у 22%. Для формирования мотива достижений преподавателям необходимо применять акмеологические воздействия для повышения самооценки, управления активностью, побуждения к действиям, требующим педагогического мастерства, особенно в ситуациях решения инновационных образовательных задач.

Кроме того, акмеологическим индикатором личностно-профессионального развития будущего педагога является его готовность и адаптированность к педагогической деятельности. Этот индикатор включает в себя такие показатели, как способность к творчеству, работоспособность, исполнительность, коммуникативность, адаптированность, уверенность в своих силах, уровень самоуправления, которые изучались нами с помощью методики «Готовность и адаптированность к педагогической деятельности», разработанной В.П. Симоновым [6, с. 153].

Результаты исследования (выборка – 60 чел) говорят о том, что:

- по показателю «способность к творчеству» высокий уровень выражен только у 18% будущих педагогов, средний – у 54% и низкий – у 29%, что является следствием недостаточного использования акмеологических технологий в учебном процессе, направленных на развитие креативности и инновативности. Акмеологический подход рекомендует использование механизмов «мягкого», косвенного управления развитием творчества: мотивация потребности в достижениях, рефлексивное управление (через самоанализ, самооценку и саморегуляцию),

поддержка инноваций, карьерная перспектива, поощрение высоких результатов, лидерство как результат творческих успехов [3, с. 39];

- по показателю «работоспособность» высокий уровень выражен только у 19% будущих педагогов, средний – у 44% и низкий – у 37%, что отражает недостаток или отсутствие у студентов трудовых умений и общеучебных навыков познавательной деятельности и необходимость их формирования и развития;

- по показателю «исполнительность» высокий уровень выражен только у 18,6% будущих педагогов, средний – у 74% и низкий – у 7,4%. Недостаточная исполнительность в настоящее время отрицательно влияет на выполнение обязанностей студента, а в будущем скажется на служебной дисциплине педагога. Необходимо обучать студентов технологиям тайм-менеджмента, работе на результат, формировать ответственность за его достижение;

- по показателю «коммуникативность» высокий уровень выражен у 33% будущих педагогов, средний – у 60% и низкий – только у 7%, что является следствием достаточно успешного использования тренингов делового и педагогического общения в учебном процессе;

- по показателю «адаптированность» высокий уровень выражен у 37% будущих педагогов, средний – у 63% и низкий – у 5%, что отражает высокое качество процессов социальной и воспитательной работы со студентами;

- по показателю «уверенность в своих силах» высокий уровень выражен только у 30% будущих педагогов, средний – у 45% и низкий – у 25%. Недостаток уверенности является следствием отсутствия акмеологической среды в коллективе, когда престижно иметь высокие результаты деятельности, учебные достижения, стремиться к профессиональному росту, когда поощряются достижения и успехи каждого, стимулируется творчество и сотрудничество [3, с. 40];

- по показателю «уровень самоуправления» высокий уровень выражен только у 25% будущих педагогов, средний – у 52% и низкий – у 23%, что является результатом недостаточной педагогической работы по созданию в образовательной среде условий для саморазвития, самоорганизации и самореализации творческого потенциала студента в учебно-познавательной деятельности.

Исходя из того, что акмеологический подход обеспечивает осуществление интегративной основы в изучении совершенствования профессионализма учителя [2, с. 37], был проведен обобщенный анализ акмеологического индикатора личностно-профессионального развития будущего педагога «готовность и адаптированность к педагогической деятельности». Высокий уровень показали 23% студентов, средний – 55% и низкий 20%.

С помощью программы Excel был проведен корреляционный анализ индикаторов и показателей личностно-профессионального разви-

тия будущего педагога. Выборка была поделена на две группы: первая - студенты, желающие работать учителями, посвятить себя работе с детьми, вторая - студенты, не мотивированных работать учителем по окончании вуза.

Анализ результатов мониторинга студентов первой группы показал, что имеются сильные ( $r > 0,70$ ) и значимые ( $r_{\text{эмп}} \geq r_{\text{кр}}$  при  $p \leq 0,05$ ) корреляционные связи между профессиональной направленностью, мотивацией на успех (достижения), готовностью и адаптированностью к педагогической деятельности, уверенностью в своих силах; средние по силе ( $0,50 < r < 0,69$ ), но значимые ( $r_{\text{эмп}} \geq r_{\text{кр}}$  при  $p \leq 0,05$ ) корреляционные связи между профессиональной направленностью, способностью к творчеству, адаптированностью, уровнем самоуправления. Значимых связей не выявлено между отношением к обучению в вузе по своей специальности, работоспособностью, исполнительностью, коммуникативностью.

Анализ результатов мониторинга студентов второй группы показал, что имеются сильные ( $r > 0,70$ ) и значимые ( $r_{\text{эмп}} \geq r_{\text{кр}}$  при  $p \leq 0,05$ ) корреляционные связи между низкой мотивацией работать учителем по окончании вуза, мотивацией на избегание неудач (боязнь неудачи), низкой готовностью и адаптированностью к педагогической деятельности, слабой способностью к творчеству; средние по силе ( $0,50 < r < 0,69$ ), но значимые ( $r_{\text{эмп}} \geq r_{\text{кр}}$  при  $p \leq 0,05$ ) корреляционные связи между низкой профессиональной направленностью, неуверенностью в своих силах, дезадаптированностью, низким уровнем самоуправления. Значимых связей в этой группе также не выявлено между отношением к обучению в вузе по своей специальности, работоспособностью, исполнительностью, коммуникативностью.

Мониторинг личностно-профессионального развития будущего педагога показал, что необходимо проводить дальнейшие исследования по разработке и реализации инновационных практик и технологий управления непрерывным педагогическим образованием. Основой образовательного менеджмента должен стать акмеологический подход к управлению непрерывным образованием, при реализации которого необходимо учитывать имеющиеся (и будущие) образовательные потребности населения, самих студентов; ситуацию в области, районах, городах; потребности и возможности профессорского состава; возможности проектирования конечных результатов образования и управления как интегральных показателей системного и целостного развития человека и образовательной системы

Таким образом, можно заключить, что высокая профессионально-педагогическая направленность, мотивация на успех (достижения), готовность и адаптированность к педагогической деятельности будущих педагогов оказывает непосредственное влияние на интенсивность и качество их личностно-профессионального развития как в ходе обуче-

ния в вузе, так и в последующей профессиональной деятельности, а также на высокий уровень активности в собственном непрерывном образовании.

#### Список литературы

1. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. — СПб., 1987. — 184 с.
2. Максимова В.Н. Акмеологический подход в педагогике: моногр. — СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. — 196с
3. Современный образовательный менеджмент: учебное пособие / В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева, И.А. Сиялова, О.П. Бурдакова. — СПб.;ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. — 204 с.
4. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М., 2005.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред.Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. - СПб.: Речь, 2001. - 448 с.
6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. — М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. — 357 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. — СПб.; Изд-во «Полиус», 1998. — 639 с.



## Сведения об авторах

**Агафонова Ольга Петровна**, кандидат педагогических наук, (Россия, п. Русско-Высоцкое, Ленинградская область), e-mail: sasha-fam@yandex.ru

**Болонкина Елена Владимировна**, учитель, ГОУ №411 «Гармония» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: opanasenko-vladlena@yandex.ru

**Буллат Роман Евгеньевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры тактики, Санкт-Петербургский филиал Военной академии тыла и транспорта (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: Igu-chepurenko@yandex.ru

**Гонтарева Галина Антиповна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: sasha-fam@yandex.ru

**Гусакова Виктория Олеговна**, кандидат искусствоведения, докторант кафедры педагогики, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: victoryspb78@mail.ru

**Данилкина Маргарита Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: [mara1984@list.ru](mailto:mara1984@list.ru)

**Жилина Алла Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, Институт педагогического образования Российской Академии образования, Федеральное агентство по образованию, (Россия, Санкт-Петербург)

**Зиновьева Е.А.**, учитель-логопед, Городской консультативно-диагностический логотерапевтический центр ПНД № 1, ГУЗ (Россия, Санкт-Петербург)

**Ибраева Валентина Ивановна**, директор, ГБОУ СПО ЛО «Лужский агропромышленный техникум» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: goulark@ya.ru

**Кириллова Галина Дмитриевна**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

**Китаева Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: natkitaeva@mail.ru

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

**Косинова Елена Петровна**, директор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Таймырский филиал (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: cosinova29@yandex.ru

**Кохичко Андрей Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры, e-mail: andrey\_kokhichko@mail.ru

**Лалаева Раиса Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: lalaeva@mail.wplu.net

**Литвиненко Игорь Вячеславович**, доктор медицинских наук, профессор, заместитель начальника кафедры нервных болезней, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

**Логинова Екатерина Тофиковна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: etloginova@list.ru

**Лопатин Юрий Владимирович**, педагог-организатор, Автономная некоммерческая организация «Педагогический центр Каникулы», e-mail: yura\_mail@list.ru

**Матюшкина Марина Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, доцент кафедры педагогики и андрагогики (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: matmatyush@gmail.com

**Миссуловин Леон Яковлевич**, доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии, Заслуженный работник здравоохранения РФ, заведующий, Городской консультативно-диагностический логотерапевтический центр ПНД № 1, ГУЗ, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

**Морозова Виктория Владимировна**, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: morozova\_asp@mail.ru

**Назарова Людмила Петровна**, кандидат педагогических наук, профессор Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: [sasha-fam@yandex.ru](mailto:sasha-fam@yandex.ru)

**Овчинникова Татьяна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: [ots58@inbox.ru](mailto:ots58@inbox.ru)

**Поletaева Наталия Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: [natp1955@yandex.ru](mailto:natp1955@yandex.ru)

**Полякова Людмила Марковна**, МБДОУ «Детский сад №12 компенсирующего вида» (Россия, г. Гатчина)

**Пырский Андрей Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

**Тарасов Сергей Валентинович**, доктор педагогических наук, профессор, председатель Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: [office\\_edu@lenreg.ru](mailto:office_edu@lenreg.ru)

**Тимченко Павел Владимирович**, заместитель начальника, Морская государственная академия имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, Астраханский филиал, e-mail: [yura\\_mail@list.ru](mailto:yura_mail@list.ru)

**Томилин Александр Николаевич**, доктор педагогических наук, доцент кафедры, БЖД ФГУ ВПО «Морская государственная академия им. адм. Ф. Ф. Ушакова», e-mail: [yura\\_mail@list.ru](mailto:yura_mail@list.ru)

**Тулчий Валерий Васильевич**, кандидат физико-математических наук, доцент, Новороссийской государственной морской академии им. адм. Ф. Ф. Ушакова

**Фомичева Олеся Валерьевна**, ассистент кафедры истории и философии, ФГУ ВПО «Морская государственная академия им. адм. Ф.Ф. Ушакова», e-mail: [fomicheva\\_ov@mail.ru](mailto:fomicheva_ov@mail.ru)

**Худик Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: [vkhudik@mail.ru](mailto:vkhudik@mail.ru)

**Чепуренко Галина Павловна**, доктор педагогических наук, профессор, советник ректора, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: [Iguchepurenko@yandex.ru](mailto:Iguchepurenko@yandex.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](mailto: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](mailto:rednauka@mail.ru)

*Для заметок*

*Для заметок*

*Научный журнал*

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

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

---

Подписано в печать 14.09.2011. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 10. Тираж 500 экз. Заказ № 769

---

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

---

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