

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 1

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2012

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

Научный журнал

№ 1. 2012
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, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Т.С. Комиссарова</i> Системный подход и представления о пространстве при профессиональной подготовке специалистов естественно-научного профиля и туризма	7
<i>Н.В. Седова</i> Подготовка учителя к проведению опытно-экспериментальной работы.....	16
<i>А.Н. Шеповальников</i> Коррекционная педагогика на пути к освоению новых методов эффективной компенсации утраченных функций (о последних достижениях в изучении нейропластичности мозга)....	24
<i>О.А. Денисова</i> Характеристика процесса сопровождения детей с сенсорной депривацией в условиях образовательного пространства	34
<i>И.В. Литвиненко, Е.Т. Логинова</i> Характеристика процесса социализации детей с тяжелыми нарушениями интеллекта в различных социально-педагогических условиях	45
<i>Т.С. Овчинникова</i> Дошкольники с минимальными нарушениями развития в условиях интегрированного обучения	53
<i>Р. И. Лалаева</i> Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе	60
<i>Л.Я. Миссуловин</i> Актуальные проблемы исследования и преодоления заикания у подростков и взрослых	72
<i>Л.М. Кобрина, Е.П. Косинова</i> Проблема развития общеобразовательной школы в современных социально-культурных условиях	79

<i>А.М. Пырский</i>	
Концептуальные направления функционирования и развития системы дополнительного профессионального образования в университете	99
<i>Т.А. Бороненко</i>	
Роль методической системы обучения информатике в профессиональной подготовке педагогов	107
<i>Г.Н. Чубрина</i>	
Целевые ориентиры формирования профессионально значимых компетенций бакалавров экономики .	114
<i>К.Г. Чикнаверова</i>	
Развитие самостоятельности студентов бакалавриата как компонента стратегической коммуникативной компетенции.....	123
<i>Г.П. Чепуренко, Н.В. Панова</i>	
Смыслы профессиональной деятельности в личностном развитии педагога	131
<i>С.И. Черноморченко</i>	
Использование инновационных технологий в переподготовке муниципальных служащих*	141
<i>О.Г. Ивановская</i>	
«Симметричные» тексты как тексты особого вида и синергетические педагогические технологии как способ их углублённого понимания	147
<i>Н.Н. Китаева</i>	
К вопросу о фонематических расстройствах у старших дошкольников с ЗПР	160
РЕЦЕНЗИИ	
<i>Томаш Малишевски</i>	
Новейшие результаты российско-польского сотрудничества в области непрерывного образования и андрогогике	170
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	176

CONTENTS

<i>T.S. Komissarova</i> System approach and concepts of space for the training of specialists in the natural sciences and tourism	7
<i>N.V. Sedova</i> Preparing teachers for the experimental work.....	16
<i>A.N. Shepovalnikov</i> Remedial pedagogy towards the development of new methods effectively compensate for lost functions (the recent advances in the study of the brain neuroplasticity).....	24
<i>O.A. Denisova</i> The characteristic of process of support of children with a touch deprivatsiya in the conditions of educational space	34
<i>I.V. Litvinenko, E.T. Loginova</i> The characteristic of process of socialization of children with heavy violations of intelligence in various social and pedagogical conditions	45
<i>T.S. Ovchinnikova</i> Preschool children with minimal disruption in the development of integrated swelling	53
<i>R.I. Lalaeva</i> The implementation of ontogenetic approach in determining the relationship of intelligence and language ability in language development of children with normal and impaired ontogeny	60
<i>L.Ja. Missulovin</i> Topical problems of research and overcome stuttering in adolescents and adults	72
<i>L.M. Kobrina, E.P. Kosinova</i> The problem of secondary schools in the contemporary socio-cultural conditions	79

<i>A.M. Pyrs kij</i>	
Conceptual directions of functioning and development of additional professional education at the University of	99
<i>T.A. Boronenko</i>	
Role of methodical system of training to informatics in vocational training of teachers	107
<i>G.N. Chubrina</i>	
Target reference points of professionally significant competences formation of bachelors of economy.....	114
<i>I. Yakimovich</i>	
Postgraduate student of speech therapy department at Leningrad state university named after A.S. Pushkin	123
<i>K.G. Chiknaverova</i>	
Developing students` autonomy as a component of strategic communication competence	131
<i>S.I. Chernomorchenko</i>	
Using innovation technology in retraining of municipal servants	141
<i>O. G. Ivanovskaya</i>	
«Symmetrical» text as a special variety of texts and synergetic pedagogical technologies as a way of its profound understanding	147
<i>N. N. Kitaeva</i>	
The phonemic disorders of the pre-school children with delayed mental development	160
REVIEWS	
<i>Tomash Malyshevskij</i>	
The latest results of the Russian-Polish cooperation in the field of continuing education and androgogics.....	170
About authors	176

Т.С. Комиссарова

**Системный подход и представления о пространстве
при профессиональной подготовке специалистов
естественно-научного профиля и туризма**

В статье показано значение системного подхода в развитии теории туризма по направлению, которое автор обозначает как геотуристика. Определена методологическая роль географического пространства, а также современные приемы его моделирования. Обозначена роль картографической грамотности как элемента культуры личности компетентного специалиста по туризму.

The article shows the importance of a systemic approach in developing the theory of tourism with respect to geotourists. Methodological role of geospace is determined as well as contemporary methods of its modeling. The role of cartographic knowledge is shown as an element of personal culture of a competent specialist in tourism.

Ключевые слова: геосистема, географическое пространство, геоиконика, картографическая грамотность, географическая культура, синестезия ландшафта, геотуристика.

Key words: geosystem, geographical space, geoiconics, cartographical literacy, geographical culture, landscape sinesteziya, geotouristika

География была, есть и будет фундаментальной мировоззренческой системой наук о пространственных закономерностях природы и общества, наукой древней и всегда актуальной. И если история «владеет» временем, то география «владеет» пространством.

Актуальность, современность географии объясняется тем, что она воспринимает для развития своей теории и методологии современные достижения научной мысли.

Общепризнано, что величайшим открытием двадцатого века являлся системный подход.

В советской географии со времен В.В. Докучаева формировалось представление о природном комплексе, которое базировалось на генетическом подходе и служит географии много десятков лет.

Ленинградская школа ландшафтоведов исповедала принцип равнозначности компонентов в природном комплексе. Они все считались одинаково влиятельными в своем функционировании и воздействии на

ландшафт, тогда, как москвичи считали литогенный компонент ведущим в ландшафте.

В 1963 г. академик В.Б. Сочава ввел термин геосистема, который быстро нашел своих сторонников. В отличие от структуры геокомплекса системообразующим фактором в геосистеме в первую очередь определялись связи между компонентами, а не их генезис.

Термин геосистема еще введен и потому, чтобы подчеркнуть системный характер сложных географических объектов. Его основу составляет наличие таких свойств у них, как целостность, взаимосвязь между элементами, соподчинение или иерархичность внутреннего

строения, а главное – наличие эмерджентных свойств. (эмерджентность – свойство системы как целого. Это свойство отсутствует у каждого компонента в отдельности, так тысяча ведер – еще не пруд).

Целостность и единство – типичные свойства геосистем любого вида.

По сути своей термины «геокомплекс» и «геосистема» очень близки. Одно слово переводится с греческого: система – целое, составленное из частей; другое с латыни: комплекс – сосокупность предметов или явлений, составляющих одно целое.

Все геосистемы принадлежат Земле, географической оболочке. Эта часть планеты является сложной открытой динамической системой. Она давно прошла абиотическую стадию развития и ее судьба сегодня зависит от деятельности человечества.

История человека, природы и общества предстают как единое целое и пространства Земли являются с одной стороны частью истории человечества, общества и природы, а с другой стороны условием, без понимания и учета которого эту историю понять невозможно.

Методологически пространство является основным организующим понятием в изучении геосоциума, ландшафтной среды, окружающей среды и подобных явлений, обозначаемых разными синонимами.

Развитие идей и представлений о сложном социальном пространстве потребовали поиска системы для описания пространственных структур.

В пределах земной оболочки основная форма пространства – географическое пространство (ГП), геопространство. Геопространство является многозначным понятием и его можно рассматривать по-разному, многомерно. Для специалиста геопространство всегда есть среда, форма, неразрывно связанная с содержанием.

Геопространство в самом общем понимании – это форма существования материальных систем в пределах географической оболочки.

Под географическим пространством понимается полная совокупность всевозможных геосистем и системных компонентов, расположенных на одной и той же территории (Мересте У.И., Ныммик С.Я. «Современная география: вопросы теории», 1984).

Оно включает в себе бесчисленное количество геосистем, каждая из которых имеет множество характеристик (иногда они совпадают для некоторых из геосистем).

Методологически важно, что картография и новое ее развитие по направлению, называемому «геоиконика», изучают пространственную определенность объектов, отображают графическими выражениями конкретное пространство исследуемой действительности и его изменения (А.М.Берлянт). Причем изучает его по своим «правилам» и законам, свойственным картографической модели. При этом, конечно, используются современные средства: аэрофотосъемка и космическая съемка поверхности Земли, электронные вычисления и компьютерная картография.

Рассмотрим, как связано представление о геопространстве с повышением качества подготовки специалиста по туризму. Понятие о компетентности как о свойстве личности специалиста – выпускника университета - предполагает, что он достаточно широко образован, владеет многими компетенциями, нравственно-духовными ценностями, умеет функции воспитательных действий, необходимых специалисту по туризму, «встроить» в другие виды деятельности при реализации турпродукта (например в туристско-экскурсионную деятельность, при проектировании турпродукта). Его профессиональные навыки, его поведение в быту соответствуют тем экологонравственным представлениям, которые являются и личностными и профессиональными чертами характера специалиста.

Методологические основания теории геопространства, системного подхода лежат в основе профессиональных метаметодических умений, как раз и обеспечивающих профессиональную компетентность. К одному из таких умений мы относим графическую, в частности картографическую грамотность специалистов по туризму. (Практика показывает, что многие специалисты не определяют по карте, например, типы климата на планете, не знают их характеристик, не могут видеть картированные типичные или уникальные как природные, так и социальные объекты, да просто не знают, что такое масштаб карты, как выполнять проектирование по карте и т.п.).

Это обстоятельство является недоработкой составителей программ подготовки специалистов и требует немедленного исправления за счет спецкурсов, практических занятий и т.п.

Нет необходимости говорить о том, что карта – модель действительности, а геопространство, как считает почетный профессор Парижского университета Фернан Жоли (2005) «это пространство, которое составляет вся земная поверхность, включая океаны и безлюдные местности. Кроме того, оно обладает некоторой плотностью, поскольку одновременно охватывает твердую среду, жидкую, газообразную и включает живую природу. Но оно также включает в себе

множество других объектов или невидимых отношений физического, биологического или человеческого порядка» [4].

Мы уточним, что геопространство включает в свой состав и антропосферу или социосферу, т.е. и духовное пространство. Можно предположить, что духовному пространству также свойственна некая «плотность», своя энергетика.

Итак, географическое пространство – это сложная система неустойчивого равновесия, которая в данном месте и в данное время регулирует многочисленные, взаимосвязанные и взаимодействующие факторы, а сами они оказывают влияние на будущее. «Таким образом ГП имеет не только некий объем, но и некую продолжительность в форме наследства и возможностей»[4].

Известно, что карта – специфический «язык» географии, язык геопространственных форм. Картографический метод, позволяет визуализировать как собственно географическое, так и любое моделируемое пространство в целях его изучения и соответственно развивает пространственное мышление, вызывает к действию оба полушария головного мозга. Символический образный язык карты способствует формированию абстрактного представления о прообразе, реально существующем.

С античных времен до наших дней карты служат ученым для получения и систематизации информации, построения гипотез и открытия законов, развития представлений о мире, так как предметом познания картографии является конкретное географическое пространство, изображаемое на карте – образно-знаковой модели действительности

Развитие науки картографии сопровождается как развитием теории, так и внедрением методов, связанных с новыми технологиями, в первую очередь информационными. Значительные достижения отечественной картографии способствовали дальнейшему развитию картографического метода географических исследований, разработке таких теоретических направлений, как геоиконика (А.М. Берлянт) и геоинформатика (А.М. Берлянт, В.С. Тикунов, В.И. Кравцова, Е.Г. Капралов, Г.К. Осипов и др.).

Собственно картографический метод исследований формировался в лоне картографии и развивался вместе с ней. Возможности использования географических карт в качестве средства научного исследования известны давно и получили особенное развитие в период активизации топографического и тематического картографирования в начале XIX века. Интенсивное накопление обширного картографического материала, необходимость его обработки, систематизации послужили стимулом для разработки основ, принципов как собственно картографирования, так и использования карт в качестве средства исследования.

Картографические исследования как метод в процессе развития превратились в один из главных методов исследования в науках о Земле. Тому дополнительно способствовало становление аэрокосмической картографии и внедрение аэрокосмических методов в учебную картографию (Л.Е. Смирнов, Ю.Ф. Книжников, В.И. Кравцова, Б.В. Виноградов и др.).

Аэрофотосъемка и особенно космическая съемка существенно изменили наше представление о природе Земли. Сопоставление карт и космических снимков как географических моделей поверхности Земли обнаружило, что последние являются более полными, нежели карты, хотя их объединяет общность образной записи ситуации.

Зрительный образ Земли на картах и снимках не совпадает, заметна условность картографического изображения по сравнению с фотографическим. «Новый», космический образ Земли стал имитироваться в учебных картах, атласах, и в первую очередь в зарубежных.

В 1972 г. Международная картографическая ассоциация в Канаде заслушала доклад К.А. Салищева об использовании карт в научных исследованиях и на практике.

Необходимо особо подчеркнуть то, что географические карты служат специалисту средством установления новых закономерностей в размещении и взаимосвязи явлений. Суть картографического метода состоит в том, что в процесс исследования действительности включается промежуточное звено – карта, выступающая в двойной роли: и как средство исследования, и как его предмет в виде модели, прообраза реальной действительности.

Пространство, время, материальная сущность – взаимосвязанные стороны реального предмета, находящиеся в единстве противоположностей. «Имея в виду широкое логическое толкование предмета, мы можем подразумевать как класс предметов, так и единичный предмет, принадлежащий к этому классу; как вещь, так и ее свойства, действия, состояния, отношения; как факт материального мира, так и явление сознания; как объективно существующий, так и воображаемый предмет» [6].

В каждом случае мы можем говорить о предмете, который имеет, с одной стороны, пространственно-временную определенность, с другой – содержательную определенность. В целях познания можно (и необходимо!) каждую сторону этого единства противоположностей рассматривать отдельно.

В процессе картографического моделирования различие между территорией и геопространством заключается в том, что территория как таковая (поверхность Земли, точнее, суши, являющаяся суммой отдельных территорий) служит как бы общим фоном для проектирования на нее различных природных и общественных геосистем. Терри-

тории присуща площадь, конфигурация – место расположения – одним словом, картометрические параметры.

В качестве средства познания картографический метод можно считать общенаучным, или «сквозным», по выражению К.К. Маркова. Он с успехом применяется во всех частногеографических науках, (в педагогической проекции – во многих частных предметных дидактиках), а также с его помощью можно отражать любые другие явления, имеющие пространственное распространение. Сегодня очевидно, что картографо-географический метод становится достоянием не только географических наук.

В области методического перевооружения географии и картографии для современного периода характерно развитие дистанционных методов и компьютерных технологий. Необходимо отметить внедрение таковых и в практику подготовки специалистов.

В современной картографии утвердилось научное направление, называемое геоиконикой [3].

Геоиконика как наука о геоизображениях возникла в пограничной области картографии, дистанционного зондирования и машинной графики. Под геоизображением понимается любая (полученная любыми средствами) пространственно-временная масштабная генерализованная модель земных объектов или процессов, представленная в образно-графическом виде.

Новое направление стремительно развивается, так как ему соответствует бурный прогресс геоинформационного картографирования в производственной практике. Геоиконика как новое научное направление картографии рассматривает теорию геоизображений, их модельных свойств, машинные методы анализа и обработки данных.

Единая теория геоизображений позволяет сопоставить различные модели геопространства и упорядочить многообразие графических образов планеты.

В учебном содержании представления о геопространстве также должна найти место точка зрения Д. Флиднера о том, что оно имеет двойственное значение. Во-первых, геопространство можно представить себе как некий объем, в котором находятся разнообразные природные и социальные объекты на территории. При этом в основе построения лежит концепция абсолютного трехмерного физического пространства.

Во-вторых, геопространство можно понимать как пространственную структуру с явлениями, объектами и отношениями, например, по принципу «центр – периферия».

Важность картографической подготовки учителя возрастает в связи с пониманием роли географической карты как своеобразного документа общения, отражающего уровень развития общества, его культуры и восприятия мира. Карта, в отличие от других средств ком-

муникации, предлагает информацию не последовательно, а в виде пространственных комбинаций, воспринимаемых сразу особым образом.

Если считать, что в структурном отношении понятие о географической культуре включает в себя представление о географической картине мира, географическое мышление, методы географии и язык географии, то содержание картографической подготовки обеспечивает все обозначенные четыре позиции. Оно содержит две группы знаний и умений: а) формируемые непосредственно при изучении картографии, б) формируемые при изучении системы географических дисциплин, в смежных дисциплинах и практиках, например в туризме, геоэкологии, истории и т.п.

Целесообразность и практическая польза полученных знаний – существенный мотив их приобретения. В практике жизнедеятельности человека возрастает роль как умения пользоваться пространственно организованной и распределенной информацией, (читать различные геоизображения, проектировать, организовывать жизнедеятельность, принимать управленческие решения), так и выполнять элементарные топографические работы для собственных бытовых нужд.

Осознавая свое существование в географическом пространстве, вернемся к окружающей нас среде, желательно, к природе.

Ландшафт соизмерим с местом обитания человека, является средой его жизни. Ландшафты создают условия для жизни и производственной деятельности людей. Оценка ландшафтных условий входит в экономическую оценку ресурсов, в частности, рекреационных. Вспомним парадигму В.С. Преображенского о социальных функциях ландшафта, таких как ресурсовоспроизводящая, средообразующая, хранящая генофонд система, и, добавим, система как источник эстетического восприятия природы.

Восприятие объекта всей совокупностью чувств обозначается в психологии и эстетике термином «синестезия».

Синестезия ландшафта – чувственный акт его постижения. Она лежит в основе эстетического восприятия (перцепции) ландшафта.

Опытом установлено, что главным источником чувственного восприятия ландшафта служит его созерцание.

Известно, что зрение дает нам 90% эстетической информации об окружающей нас среде. Эстетические идеалы человечества веками формировались гармонией среды. Прекрасное для одного предположительно должно быть прекрасным для другого. И. Кант высказывал догадку о сверхсубъектной всеобщности ощущения прекрасного.

Первым и главным учителем понимания красоты является природа, ландшафт. В эстетическом воспитании роль ландшафтной среды важнее роли искусства. Люди всегда чувствовали это и стремились

«на природу», стремились путешествовать, вдохнуть воздух иных стран, отдохнуть, успокоиться, восстановить душевные силы.

Ландшафтотерапия опирается на совокупность влияния природной среды как чувственно-эмоционального, так и биохимического. Соответственно, различаются топофильные и топофобные территории.

Находясь в прекрасном ландшафте, ощущая его, созерцая, вдыхая, человек испытывает чувство восторга, духовный и телесный катарсис.

Задача исследователей, проектантов, всех тех, кто занимается прикладным использованием географической информации, опираться на описанные методологические основы, на концепцию целостного геопространства, все подсистемы которого связаны между собой.

В качестве примера приведем пути развития новой складывающейся науки – туристики. В 1970-х годах ученые осознали важность туризма как объекта науки.

Путешествия в целях туризма – вид познания, способ сознательного расширения кругозора, сохранения здоровья, хорошего мироощущения, возникновения новых связей, творческий рост и развитие личности.

Мотивация к туризму со стороны туристов – желание познать окружающую среду в свободное от работы время, представляющее собой активный отдых, восстановление физических и духовных сил.

Мотивация к развитию туристской деятельности – интересная, в значительной мере самостоятельная сфера бизнеса, отрасль производства, привлекающая заниматься таковой предпринимателей, организаторов индустрии туризма и смежных отраслей.

Таким образом, ареной деятельности и организаторов туризма и самих туристов является географическая среда, дестинация (место назначения туристского путешествия, туристский центр – М. Биржаков), т.е. географическое пространство, наполненное объектами туристского интереса, подобранное и организованное турагентами определенным образом для его тематического посещения.

Мы предлагаем рассмотреть окружающую географическую среду или ее часть (любую часть географического пространства) как объединяющую сущность, принадлежащую в смысле научного исследования и географии и туристике. Соответственно, выделяется научное направление, которое мы называем геотуристика. Предметом исследования выступает географическая пространственная система объектов туристского интереса. Она является «сырьем» для изготовления турпродукта.

Проблемы окружающей среды по-прежнему являются основным поводом для беспокойства у экологов, геоэкологов и актуализировались на изучении определенных объектов распространения туризма – городах, побережье, островах, городских центрах.

И в заключение: Скрипач играл в метро утром, в час пик. Мимо проходили тысячи спешащих людей. Скрипач играл 45 мин и успел исполнить 6 произведений. Только 6 человек ненадолго остановились, чтобы его послушать, еще 20 человек, не задерживаясь, бросили ему деньги.

Никто из прохожих не знал, что скрипачом был Джошуа Белл – один из лучших музыкантов в мире. Его инструментом была скрипка Страдивари стоимостью 3,5 млн долларов. За два дня до выступления на его концерте был аншлаг, хотя билеты стоили не менее 100 долларов.

Белл играл в метро, участвуя в эксперименте одной крупной газеты. Результаты эксперимента очевидны каждому. Если мы живем такой насыщенной жизнью, так сфокусированы на себе, на своих проблемах, так торопимся, что не можем минуту уделить прекрасной музыке, то что еще мы упускаем из виду? Непростое время, нет лишнего времени, количество дел растет, но как не забыть за всем этим главное – красота души, красота природы, покой ландшафта, любовь и внимание к окружающим нас людям.

Давайте не опоздаем учиться гармонии у природы, мы ее часть.

Список литературы

1. Квартальнов В.А. Туризм. – М.: Финансы и статистика, 2007.
2. Комиссарова Т.С. Представление о геотуристике и туристкой дестинации // Страноведение и регионоведение в решении проблем устойчивого развития в современном мире: материалы междунар. конф. – СПб.: ВВМ, 2010. – С. 50–55.
3. Берлянт А.М. Геоиконика. – М., 1996.
4. Жоли Ф. Картография. – М.: Астрель, 2005.
5. Комиссарова Т.С. Теоретические основы картографического метод профессиональной подготовки учителя. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009.
6. Мересте У.И., С.Я. Ныммик – Современная география: вопросы теории. – М.: Мысль, 1984.

Подготовка учителя к проведению опытно-экспериментальной работы

В статье раскрываются сущности педагогического эксперимента и опытно-экспериментальной работы как важные характеристики современной школы. Показана необходимость подготовки учителя к опытно-экспериментальной работе. Особое внимание уделяется исследовательской компетентности учителя и его мотивации на опытно-экспериментальную работу.

The paper discusses the concepts of pedagogical experiment and experimental work as important characteristics of the modern school. We show the need to train teachers for research and experimental work. Particular attention is paid to the research competence of a teacher and his/her motivation for experimental work.

Ключевые слова: эксперимент, опытно-экспериментальная работа, подготовка учителя к педагогическому эксперименту, к опытно-экспериментальной работе, качества учителя-исследователя, мотивационно-ценностная компетентность, исследовательская компетентность учителя.

Key words: experiment, experimental work, preparing teachers for a pedagogical experiment and experimental work, quality of a teacher researcher, motivational and value competence, research competence of teachers.

Обновление российской школы путем модернизации образования носит массовый характер и связано с широким распространением опытно-экспериментальной работы (ОЭР), выступающей в качестве средства разработки и освоения новшеств, одного из действенных механизмов развития школы и профессиональной деятельности учителя.

Несмотря на большой размах ОЭР в школах, большинство экспериментов носит локальный характер, не оказывая глубокого влияния на образовательный процесс, при этом отдельные эксперименты слабо связаны между собой. ОЭР в школе нередко вообще не приводит к качественно новым результатам и, как правило, не обеспечивает выхода какой-либо научно-методической продукции. Кроме того, согласно исследованиям, подавляющее большинство начинаний, называемых «экспериментом в школе», не обладает существенными признаками эксперимента [4].

Эксперимент – это метод научного познания, метод исследования системы образования в определенных условиях ее функционирования, которые могут быть реальными или искусственно созданными исследователем, для получения необходимой информации. Особенности эксперимента заключаются в активном воздействии экспериментатора на изучаемую ситуацию и замерах сдвигов в психологических, педагогических, поведенческих характеристиках, происходящих под влиянием этого воздействия. Если изучаемая область сложна и система гипотез отсутствует, проводится пилотажный эксперимент, в ходе которого последовательно уточняются гипотезы и основные направления преобразований. Формирующий эксперимент позволяет, не ограничиваясь фиксированием изучаемых явлений, конструировать реальный процесс в соответствии с тем, что заложено в гипотезе: цель, механизмы, динамику, совместимость действий, промежуточные результаты.

К основным признакам эксперимента относятся: целенаправленность; опора на научную теорию; ориентация на получение нового знания, включающего в себя выделение факторов, влияющих на результаты деятельности; критерий истинности научного познания; наличие научного аппарата: объекта, предмета, цели, гипотезы, задач исследования, параметров и критериев оценки результатов; комплекса методов для решения задач; использование научного языка для описания экспериментальной деятельности; описание условий, факторов, влияющих на результаты; обеспечение достоверности, воспроизводимости результатов эксперимента; технологичность; наличие программы экспериментальной деятельности, создание экспериментальных разработок.

Для того чтобы ОЭР была эффективной, необходимо не только знать проблемы развития образовательного учреждения и профессиональной деятельности учителя, но заранее определить те конкретные результаты, которые будут получены в итоге, выяснить, какие возможности существуют для достижения желаемых результатов, разработать систему будущих действий.

Разработка концепции проводимого исследования – это совместный труд авторского коллектива, имеющего желание включиться в преобразование школы, учреждения, процесса, склонного к прогнозированию результатов педагогической деятельности, обновлению содержания образования, внедрению новых способов организации учебно-воспитательного процесса [2]. Авторский коллектив – единомышленники, положительно относящиеся к инновационным процессам. Среди них творческие педагоги, расположенные к исследовательской работе, способные к сотворчеству, к поиску. Важно, чтобы учитель, начинающий исследователь, оказался среди таких педагогов, чтобы в практике ОЭР обеспечивался важный фактор по-

вышения ее результативности – предварительная подготовка учителя к проведению педагогического эксперимента, мотивации к его проведению и развитие у педагога исследовательской компетентности.

Рассмотрение различных подходов к понятию «исследовательская компетентность учителя» и условий его мотивации к участию в опытно-экспериментальной работе образовательного учреждения позволили выявить следующие положения.

Современные преобразования школы и общества требуют от учителя переориентации его деятельности на новые педагогические ценности, адекватные вызовам образования и характеру научно-исследовательской деятельности, в которую он включается. Суть исследовательской деятельности – это влияние достижений педагогической науки, инновационной деятельности на коллективный педагогический опыт и существующую систему педагогической деятельности каждого учителя, создание новой образовательной среды. Педагогическая деятельность требует высокого уровня педагогической и общей культуры, разносторонней подготовки. От инициативности учителя, его желаний и умения думать, заниматься исследовательской деятельностью, творчеством зависит успех реализации в школьной практике прогрессивных теорий, идей и концепций.

Для школы, живущей в режиме развития, характерны исследования, эксперименты, моделирование будущей деятельности, т. е. подготовка к организации ОЭР в образовательном учреждении. Педагогические исследования в школе носят прикладной характер, они направлены на совершенствование и повышение результативности учебно-воспитательного процесса на основе разработок и освоения новшеств. На основе планирования ОЭР происходит упорядочивание работы, сосредотачивается внимание на ее главных целях, определяются рациональный подход к их достижению, требования к процессу и результатам [5]. Если удастся добиться высокой культуры планирования ОЭР в школе, это значительно облегчает отслеживание, а в дальнейшем экспертизу хода и результатов эксперимента путем сопоставления реального процесса ОЭР и его результатов с предварительно составленной программой. Умение разработать программу является важнейшим показателем профессиональной компетентности учителя.

В существующей практике планирования ОЭР имеются серьезные проблемы: чаще всего у учителей-экспериментаторов нет программы ОЭР; в имеющихся у учителей программах редко грамотно обосновывается выбор темы, ее актуальность и практическая значимость. К недостаткам программ ОЭР также относятся «размытость» целей и задач, отсутствие прогноза возможных негативных последствий, недостаточная обоснованность конкретных методов и средств ОЭР и др.

Труднее всего учителю-экспериментатору отразить ход ОЭР, процесс экспериментирования усложняется, так как превращается из целостного процесса в эпизодические действия, не всегда связанные между собой, неуправляемые и не контролируемые.

Таким образом, в практике ОЭР для повышения ее результативности важно обеспечить качественное предварительное планирование, а для этого учителю необходимо иметь теоретические знания о сущности ОЭР, методике проведения, и конечно, развивать мотивацию к ОЭР, ее планированию и реализации. Но для этого учителю важно пройти специальное обучение организации ОЭР, чтобы овладеть исследовательской деятельностью.

Исходя из того, что деятельность – это принципиально открытая система, способная к неограниченному саморазвитию (Л.С. Выготский), и ее осуществление – это выполнение человеком как её субъектом определенных функций, педагогическая деятельность должна осуществляться на базе методологических знаний, которые дают ключ к быстрому принятию профессионально обоснованных, нестандартных и новаторских решений. Но для овладения этими знаниями необходимо научно-педагогическое мышление. Выделяются следующие существенные его признаки:

- умение наблюдать, анализировать и объяснять данные наблюдений, отделять существенные факты от несущественных;
- умение проводить эксперимент (постановка, объяснение и оформление результатов);
- умение осуществлять активный поиск на его отдельных этапах;
- понимание структуры теоретического знания;
- овладение общенаучными идеями и принципами;
- умение выделять главное в сложных явлениях природы, абстрагироваться, анализировать и обобщать материал;
- осознание методов научного познания;
- умение рассматривать явления и процессы во взаимосвязи, вскрывать сущность предметов и явлений, видеть их противоречия [3].

Под общими исследовательскими понимаются следующие умения: видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи.

Исследовательская компетентность проявляется в теоретической грамотности, владении методами психолого-педагогического исследования, умении обрабатывать и интерпретировать эмпирические данные, формулировать выводы, представлять результаты исследования.

С позиций процессуально-технологического подхода (А.В. Хуторской [6]) «исследовательская компетентность» рассматри-

вается как обладание человеком соответствующей исследовательской компетенцией, под которой понимаются знания как результат познавательной деятельности человека в определенной области науки; методы и методики исследования, которыми необходимо овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность; мотивация и позиция исследователя, его ценностные ориентации.

Ряд исследователей (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.) включают в понятие «компетентность» совокупность личностных качеств, необходимых для эффективной исследовательской деятельности, поэтому компетентность отождествляется с «функциональной компетентностью» (функционально-деятельностный подход).

Выделяются общие и частные качества учителя-исследователя. К общим характеристикам исследователя относят: устойчивую направленность на достижение проблемы исследования; одержимость в работе, чувство долга; критичность и самокритичность, постоянную неудовлетворённость достигнутым результатом, сознательное ограждение себя от других занятий и дел; мощный интеллект, ярко выраженную способность устойчиво концентрировать работу своего интеллекта на нестандартное решение теоретических и экспериментальных задач; повышенную наблюдательность к явлениям научного интереса; высокую результативность в науке.

К частным качествам относят: стиль научного исследования, разные виды потребностей и разный уровень способностей к прослеживанию предмета исследования в его элементарных и более сложных проявлениях; собственное видение «белых пятен» в предмете изучения; честность, открытость и смелость в отстаивании своих взглядов; моральную силу. Конечно, личности педагога-исследователя должны быть присущи такие качества: самостоятельность, инициативность, способность преодоления стереотипов, высокий уровень самооценки, чтобы он мог генерировать идеи, а не ждать их извне. Нужно хорошо осознавать свой творческий потенциал, а не только обладать им.

В рамках компетентного подхода в целом ряде работ исследовательская компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности учителя, включающая знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексии в различных вариантах.

Различные подходы к понятию исследовательской компетентности педагога позволяют сделать следующий вывод: «исследовательская компетентность» учителя – значимая характеристика его личности, определяемая суммой знаний, умений и навыков, личностных качеств, приобретаемых в процессе обучения и исследовательской деятельности, которая определяет готовность учителя к их использованию в профессиональной педагогической деятельности, в частности в опытно-экспериментальной работе.

Этапами формирования знаний, умений и навыков исследовательской деятельности учителя являются следующие:

1) освоение традиционных форм методической работы, основывающейся на концепции педагогического образования, повышении квалификации педагогических кадров;

2) ориентация учителя на концепцию педагогического творчества, изучение и обобщение передового педагогического опыта (этап дидактического осмысления учителем своей деятельности). Учитель анализирует и обобщает свой опыт и опыт коллег, выявляет дидактические затруднения, ищет пути решения; формулирует проблемы, использует результаты исследований и передового педагогического опыта, адресованных к практике, знакомится с технологиями обучения;

3) разработка учебно-методической литературы, позволяющая учителю осознать необходимость собственной исследовательской деятельности, принимать участие в разработке учебных программ, изучать возможности технологии обучения и преподавания своего предмета;

4) реализация собственных идей (учитель, изучая свой опыт, разрабатывает авторские программы и учебно-методические комплексы к ним, отдельные элементы технологии обучения);

5) разработка нового педагогического знания предполагает подготовку учителем научных статей, написание им научных работ, создание новых методик обучения и воспитания, новой технологии обучения [4].

Все исследовательские умения, необходимые для успешного осуществления опытно-экспериментальной работы и профессиональной педагогической деятельности учителя, можно объединить в следующие группы:

- операционные исследовательские умения (применять методы научного познания, выдвигать гипотезу, намечать цели и задачи исследования, делать выводы из полученных результатов и теоретического анализа концепций);

- организаторские исследовательские умения (применение приемов самоорганизации и исследовательской деятельности, планирование научно-исследовательской работы, проведение самоанализа и самоконтроля, регулирование своих действий в процессе работы);

- практические исследовательские навыки (работа с литературой, проведение экспериментального исследования, наблюдение фактов и явлений, сбор и обработка данных, внедрение полученных результатов в практическую деятельность);

- коммуникативные исследовательские умения (приемы сотрудничества в процессе исследовательской деятельности, участие в обсуждении задания и распределении обязанностей при проведении коллективного исследования, осуществление взаимопомощи и взаи-

моконтроля, изложение результатов при их анализе в проблемной группе, на научной конференции).

Проведение педагогического эксперимента в рамках опытно-экспериментальной работы требует овладения педагогом конкретными нормативными знаниями и навыками исследовательской работы в области педагогики. При подготовке учителей к исследовательской работе, руководителю необходимо дать общую оценку их педагогической деятельности, а также готовности к исследованию. Для этого существует ряд методик по изучению трудностей в работе учителя, оценке сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений учителя, владению исследовательскими умениями, отношению и мотивации к исследовательской деятельности, изучению профессиональной готовности учителей к экспериментально-исследовательской работе и другие. Основываясь на результатах проведенной оценки, можно разрабатывать программу подготовки педагога к научно-исследовательской деятельности.

Эта программа должна предусмотреть обеспечение мотивационной готовности учителя к новшествам, эксперименту. Отношение к новшествам – активное участие в инновационных общественных процессах в целом и конкретно в своей деятельности, – определяет позицию учителя в экспериментальной работе. Выделяются основные мотивы работы педагогов в инновационном режиме [1]: повышение эффективности работы, удовлетворенность общества результатами образования, личностное самоутверждение, материальные стимулы. Определены и основные индикаторы подготовленности учителя к восприятию и применению новшеств – успешная учеба, информирование о предстоящей работе в инновационном режиме, профессиональная подготовленность к инновационной деятельности, организация повышения квалификации, наличие специальной литературы, проведение семинаров, конференций, сопровождающих инновационную деятельность, издание специальных публикаций по внедряемой инновации, полученным результатам опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, при организации процесса подготовки педагога, ориентированного на ОЭР, необходимо особое внимание уделить формированию мотивационно-ценностной компетентности, основу которой составляет удовлетворение своей потребности – состояния, создаваемого нуждой в объектах, необходимых по А. Маслоу для его существования и выступающего источником его активности. Педагог включается в ОЭР с позиции субъективной оценки той пользы, которую он получит в результате приложения требуемых для освоения новшества усилий. Он становится активным участником освоения нового, если уверен в достижении результата, в получении ожидаемых последствий при достижении этого результата, в полезности этих последствий.

Для того чтобы возникла и поддерживалась мотивация на освоение нового, на проведение опытно-экспериментальной работы, в школе необходимо создавать мотивационную среду, обеспечивающую положительную оценку работником ожидаемых последствий за результаты своего труда, если они соответствуют общим целям. Чтобы иметь возможность адекватно оценить эти последствия, каждый работник должен видеть связь между результатом и ожидаемыми значимыми для себя вознаграждениями.

Перед организатором опытно-экспериментальной работы встает задача определения степени развития у учителя умений и навыков, необходимых для проведения педагогического эксперимента и уровня мотивации его к исследовательской деятельности. Если возникает необходимость, то может быть организовано практико-ориентированное обучение учителей.

Решать вопрос о подготовке учителя к проведению опытно-экспериментальной работы целесообразно при обучении в высшей школе. Это в определенной степени позволяют делать бакалаврские и магистерские программы, в ходе овладения которыми будущий учитель и тот, кто сегодня работает в каком-либо образовательном учреждении, имеют возможность развивать исследовательскую компетентность, ориентироваться на инновационную деятельность, овладевать для этого необходимыми знаниями, умениями, отношениями. Установка, готовность самой школы на решение проблем организации инновационной деятельности, опытно-экспериментальной работы могут способствовать мотивации учителя на исследовательскую деятельность и осуществлять его целенаправленную подготовку к этой деятельности.

Список литературы

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 1991.
2. Васильева З.И. Опыт-экспериментальная работа в развивающейся школе: подходы, проблемы, поиск. Научно-методические рекомендации. – СПб., Комитет по образованию мэрии Санкт-Петербурга. – 1993.
3. Зверева Н.М. Методологическое знание в содержании образования / Н.М. Зверева, А.А. Касьян // Педагогика. – 1993. – № 1.
4. Коновалова Н.Д. Повышение профессиональной компетенции учителя через исследовательскую деятельность / URL: <http://www.profistart.ru/ps/blog/19522.html>
5. Овчинникова Е.Г. Обучение учителей планированию опытно-экспериментальной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1998.
6. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

**Коррекционная педагогика на пути к освоению новых методов
эффективной компенсации утраченных функций
(о последних достижениях в изучении нейропластичности мозга)**

В статье приводятся сведения о новых достижениях современной нейрофизиологии, связанных с изучением пластичности мозга и возможностями использования нейропластичности для решения задач коррекционной педагогики. Приводятся примеры частичной компенсации утраченного зрения, устранения дефектов моторики, лечения аутизма, а также коррекции нарушений речи у детей. Описаны четыре вида нейропластичности.

The article provides information about the new achievements of modern neurophysiology related to the study of brain plasticity and the use of neuroplasticity to meet the challenges of correctional pedagogy. The examples of partial compensation for loss of vision, motor defect removal and treatment of autism, as well as the correction of speech disorders in children. We describe four types of neuroplasticity.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, пластичность мозга, виды нейропластичности, изменения площади корковых зон, новые методы обучения, восстановление нарушенных функций.

Key words: correctional pedagogy, brain plasticity, the types of neuroplasticity, changes in the area of cortical areas, new teaching methods, restoration of disturbed functions.

В Решении научной сессии академий наук, имеющих государственный статус «Здоровье и образование детей – основа устойчивого развития Российского общества и государства» проблема здоровья и образования детей выделена как важнейшее направление в области фундаментальных исследований [4]. Многие выдающиеся ученые России – участники этого уникального научного совещания – выражали серьезную озабоченность в отношении состояния здоровья детей, в особенности детей-инвалидов, и организацией их обучения в нашей стране. Объективных оснований для надежды на улучшение здоровья детей и уменьшение количества новорожденных с нарушениями развития, к сожалению, нет. Так, президент РАМН М.И. Давыдов, выступая на вышеупомянутой сессии, отметил, что безупречное состояние здоровья в 2005 г. было лишь у 6% девушек 14 лет (сейчас некоторые из них уже – молодые матери). Лишь 25 %

родов проходит без патологии. Только один новорожденный ребенок из десяти покидает родильный дом вполне здоровым... Понятно, что эти неблагоприятные показатели не могут не отражаться самым негативным образом на состоянии здоровья детей всех возрастных групп и увеличивает количество учащихся, нуждающихся в коррекционном обучении. Многие дети и подростки, имеющие отклонения от нормы, страдают патологией развития нервной системы и нарушениями моторики.

Ухудшение демографических показателей и ослабление здоровья детей вступает в противоречие с задачами интенсификации обучения учащихся, имеющих отклонения от нормы, поскольку потребности социальной адаптации непрерывно растут. Конечно, возможности медико-психолого-педагогической коррекции постепенно расширяются, и во многих случаях коррекционная работа оказывается весьма продуктивной. Однако практические потребности дефектологии требуют новых эффективных подходов в интересах улучшения качества обучения и оздоровления детей, а также реабилитации взрослых, перенесших травму или заболевания мозга.

Успехи в изучении функций головного мозга, в частности, в области использования его замечательной нейропластичности, открывают перспективу разработки новых приемов коррекции разнообразных нарушений в обеспечении нервно-психической деятельности. Будет справедливым подчеркнуть, что фундамент в изучении пластичности мозга был заложен классическими работами И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, Л.С. Выготского и А.Р. Лурии. В наши дни, благодаря радикальному расширению методических возможностей, удалось получить исключительно важные сведения о возможностях коррекционного воздействия на мозг для восстановления нарушенных сенсорных, моторных и ментальных функций у детей и взрослых.

Представляются все более реальными возможности использования интерфейса для прямого взаимодействия ЭВМ и церебральных структур человека. Новые крупные открытия нейрофизиологов сделаны, прежде всего, благодаря использованию функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ): удалось выявить много важных деталей в механизмах обеспечения процессов, сопровождающих нервно-психическую деятельность, обнаружить локализацию ранее не известных церебральных систем, ответственных за определенные виды мышления, за копирование информации и за комплексную регуляцию функций. Применение позитронно-эмиссионных томографов (ПЭТ), обеспечивающих неинвазивное исследование прижизненной биохимии мозга, также принесло много ценных данных, позволивших, в частности, более глубоко и разносторонне представить специфику центральной организации речевой функции у женщин и мужчин в норме и при патологии. Наконец, развитие магнитной эн-

цефалографии, совершенствование приемов регистрации и анализа как традиционной электроэнцефалограммы (ЭЭГ), так и других биоэлектрических церебральных процессов на различных уровнях сложности, заметно содействовало познанию принципов системной организации работы мозга в условиях разных степеней его активации в пределах континуума «бодрствование – сон».

Эти бесспорные успехи в изучении деятельности мозга еще раз подтвердили справедливость высказывания И. П. Павлова о важнейшей роли уровня методического оснащения для прорыва в область непознанного: «...наука движется толчками, в зависимости от успехов, делаемых методикой. С каждым шагом методики вперед мы как бы поднимаемся ступенью выше, с которой открывается нам более широкий горизонт с невидимыми ранее предметами» [5]. Понятно, что современные достижения нейрофизиологии были бы невозможны без успехов физики и электроники. Мы попытаемся хотя бы фрагментарно описать некоторые, наиболее значимые, успехи в сфере изучения механизмов деятельности мозга человека, которые могут быть полезны для решения задач коррекционной педагогики.

К числу наиболее впечатляющих достижений в изучении функций головного мозга человека можно отнести новые данные о механизмах центральной организации речевой деятельности, интересные сведения о морфофункциональных особенностях женского и мужского мозга, объясняющие существенные различия в когнитивных стилях у тех и других, а также весьма перспективные для реального использования на практике неожиданные открытия, связанные с удивительной пластичностью функции мозга. Делом будущего представляются критическое осмысление и дальнейшее углубленное исследование свойства недавно обнаруженных так называемых дефолтных и зеркальных систем мозга, проявляющих свою активность как при бодрствовании, так и во время сна. Уже находят практическое применение в неврологической практике разработки генетиков, направленные на поиск корреляций между индивидуальными особенностями генетического аппарата и спецификой нервно-психической деятельности. Успешно развивается перспективное направление, связанное с целенаправленной активацией компенсаторных процессов в тканях мозга за счет усиления генерации собственных стволовых клеток.

Все бóльшее признание получает новый метод радиоизотопной диагностики биохимической активности различных отделов мозга в норме и при патологии, основанный на использовании различных радиофармпрепаратов, содержащих ультракороткоживущие изотопы (O_{15} , N_{13} , C_{11}). Слабые жесткие излучения, улавливаемые томографом, позволяют количественно оценивать изменения уровня метаболизма и визуализировать результаты наблюдений. Принцип позитронно-эмиссионной томографии основан на определении интенсивности ан-

нигиляции, которая возникает в тот момент, когда излученный радиоизотопом позитрон встречается с электроном в соответствующих тканях мозга испытуемого.

Высокоэнергетические гамма-кванты, возникающие в результате взаимодействия позитрона с электроном, разлетаются в противоположные стороны. Это излучение регистрируется датчиками и затем с помощью компьютера преобразуется в картограмму, которая позволяет оценивать локальные изменения уровня метаболизма в глубоких структурах мозга, что отражается в различных сечениях. ПЭТ оказался весьма эффективным средством не только для ранней диагностики опухолевых поражений мозга (впрочем, как и других органов), но и для выявления первых признаков болезни Альцгеймера. Весьма невысокий уровень интенсивности лучевого излучения и совершенствование программного обеспечения делают возможным использование ПЭТ при обследовании здоровых добровольцев в целях изучения различных нервно-психических процессов, включая механизмы церебрального обеспечения речевой и творческой деятельности [1].

Однако будет справедливым отметить, что большинство крупных научных открытий, сделанных в последние годы в области изучения организации системной деятельности мозга, связаны с применением фМРТ. При регистрации процессов на фМРТ используется эффект резонансного поглощения атомами электромагнитных волн. С этой целью применяются мощные электромагниты или постоянные магниты (у последних моделей фМРТ их мощность достигает 3 Тесла). Воздействие электромагнитного излучения определенной частоты на изучаемую область мозга вызывает изменение магнитного момента части протонов на противоположный, а затем они возвращаются в исходное состояние. Система регистрации томографа позволяет с высокой точностью улавливать выделение энергии, которое происходит при «релаксации» предварительно возбужденных протонов. Использование так называемых градиентных усилителей не только обеспечивает селективное возбуждение протонов в нужной области мозга, но и позволяет выбрать необходимый срез в зависимости от задач исследования. Уникальные диагностические возможности магнитно-резонансной томографии обеспечили нейрофизиологов и клиницистов великолепным инструментом для изучения деятельности мозга.

Применение фМРТ позволило получить новые данные, характеризующие деятельность мозга в зависимости, например, от типа мышления. Дело в том, что в процессе целенаправленной деятельности (например, при классификации предъявленных объектов, чтении текста, сосредоточении внимания) наблюдается хорошо выраженная активация определенных областей мозга и одновременно постоянная дезактивация некоторых других структур. Эти другие, так называемые дефолтные, структуры мозга, напротив, оказывались активированны-

ми, когда испытуемые расфокусировали свое внимание, то есть отвлекались от раздражителей внешнего мира и как бы погружались в себя: спокойно размышляли, строили планы на будущее и т. п. Примечательно, что деятельность этой дефолтной системы способствует возникновению спонтанных мыслей [8, 9]. Дефолтная система связана не с первичными сенсорными полями или моторными отделами коры, а с системами хранения памятных следов, локализованных в височных отделах мозга.

Таким образом, создается впечатление, что человек использует две системы мышления: одна нацелена на извлечение сфокусированной информации из сенсорных блоков, а вторая, сопровождающаяся неизменным отключением фокусировки внимания на внешних объектах, характеризуется концентрацией на воспоминаниях из прошлого.

Критическая оценка данных, полученных за последнее десятилетие с помощью фМРТ, позволяет утверждать, что исследователи мозга получили не только мощный и надежный инструмент для решения важных теоретических вопросов, но и высокоэффективный способ выявлять ранние отклонения от нормы и возможность обеспечивать надежный контроль за результатами коррекции (например, медико-педагогической).

Интересными и неожиданными оказались сведения о перераспределении сенсорных потоков в мозгу у лиц, потерявших зрение. Эти данные, полученные посредством фМРТ, убедительно показывают, что у слепых сенсорные потоки другой модальности (тактильные и слуховые) могут переориентироваться в зрительные поля коры [11]. С другой стороны, обнаружено [3], что у глухих людей происходит усиление периферического зрения, что улучшает их ориентировку в пространстве. Подобное направление исследований открывает многообещающие перспективы в плане разработки новых средств и методов протезирования сенсорных функций, для которых роль биотехнических систем может оказаться решающей.

Если попытаться проанализировать современные нейрофизиологические данные об организации системной деятельности мозга у детей, подростков и взрослых и сопоставить их с результатами пока сравнительно немногочисленных, но выполненных на высоком методическом уровне наблюдений, которые посвящены особенностям функционирования коры больших полушарий у незрячих, то выявляется не только феномен стереотипного перераспределения афферентных потоков у лиц, давно утративших зрение, но и сведения, позволяющие серьезно обсуждать наличие у слепых некоторых дополнительных резервов для анализа речевой информации и высших форм вербальной памяти. Может быть, это обстоятельство таит в себе ответ на вопрос: почему же при столь драматическом снижении афферентного сенсорного потока развивающиеся в мозгу компенсаторные про-

цессы настолько эффективны, что среди незрячих лиц так много выдающихся людей, писателей, профессоров и даже членов академий?

Феноменальная способность мозга перестраивать свои функциональные способности, используя пластичность, была показана в недавно опубликованной работе, где использовалась зрительная депривация [10]. В исследовании с применением фМРТ приняли участие 47 зрячих испытуемых. Наблюдения продолжались в течение 6 дней. На 5 дней испытуемым надежно завязывали глаза, эта оптическая депривация поддерживалась постоянно и под строгим контролем. Ежедневно в течение 6 часов каждого участника эксперимента интенсивно обучали чтению по Брайлю. В остальное время испытуемые имели возможность тренировать свои тактильные навыки на других объектах. Несмотря на сравнительно небольшую продолжительность зрительной депривации и ограниченность периода тренировок, эти люди добились заметных успехов в освоении навыков чтения руками по Брайлю уже в первые дни наблюдений, а главное, уже к концу недели в первичных зрительных полях коры стали постепенно нарастать признаки усиления локальной активации.

Контрольные измерения, проведенные на пятые сутки исследования, показали четко выраженное повышение уровня активации непосредственно при проведении теста (чтения пальцами незнакомого текста по Брайлю) в районе шпорной борозды в левом и правом полушариях. Таким образом, при интенсивном использовании тактильного анализатора на фоне тотальной, но непродолжительной зрительной депривации (и с учетом интенсивных тренировок!) удалось выявить атипичное перераспределение сенсорного потока за счет пластичности мозга и поступление тактильных сигналов не только в заднюю центральную извилину (где, как известно, локализуются соматосенсорные корковые поля), но и в первичные зрительные поля коры. Примечательно, что в районе островка с двух сторон и в области левой средне-теменной борозды одновременно с усилением активности в затылочных областях было зарегистрировано не увеличение, а уменьшение активности.

Та же группа авторов обнаружила интересный феномен. Если в процессе тестирования (чтения руками по Брайлю) испытуемого облучали направленным электромагнитным полем, активность затылочных областей уменьшалась, а задание выполнялось хуже. Очевидно, этот факт может указывать на высокую пластичность и способности мозга к перераспределению сенсорных потоков к экстерорецепторному воздействию. Выявленные закономерности в эволюции функциональных возможностей мозга по мере его возрастного развития позволяют предполагать, что для полноценной реализации любых достаточно сложных нервно-психических процессов, в частности, для обеспечения вербально-мнестической деятельности, необходима не только доста-

точная сформированность корковых и подкорковых структур, непосредственно связанных с центральной регуляцией той или иной функции, но и соответствующая возрасту зрелость нервных центров, нервных путей и интегративных механизмов мозга, ответственных за пространственно-временную организацию его системной деятельности. Особое место принадлежит филогенетически самым молодым нижне-теменным и лобным отделам мозга.

Не менее впечатляющие результаты были получены при попытке использовать для компенсации отсутствующего зрения рецепторы языка, посредством проецирования сигналов на полосу со 144 и более электродами, которая крепилась на его поверхности. Таким образом, язык выполнял функции интерфейса между тактильно-зрительным аппаратом, воспринимающим световые сигналы, и мозгом. Испытуемые быстро обучались различать силуэты, некоторые крупные детали и воспринимать трехмерность пространства [3]. Аналогичным образом, используя пластичность мозга, удавалось использовать рецепторы языка для успешной компенсации грубо нарушенной функции вестибулярного аппарата, причем после определенной тренировки наблюдалось восстановление нормальной регуляции системы поддержания равновесия.

Сведения, полученные при исследовании испытуемых с отклонениями от нормы в процессе прижизненного исследования особенностей развития у них нервных путей, соединяющих классические речевые зоны коры и гомологичные им области контрлатерального полушария, дают основание предполагать, что многие часто встречающиеся случаи нарушений речи (такие как алалия, заикание) обусловлены не столько недоразвитием серого вещества соответствующих корковых центров, сколько недостаточностью («разрывом») белого вещества, то есть тех ассоциативных путей, которые необходимы для координированного взаимодействия комплекса корковых центров и глубоких церебральных структур, участвующих в обеспечении речевой функции [7].

Заслуживает внимания еще одна важная закономерность организации пространственно-временного дистантного взаимодействия корковых полей, которая может быть оценена посредством анализа многоканальной ЭЭГ не только на качественном, но и на количественном уровне, в том числе для выявления отклонений от нормы, а также для оценки эффективности медико-педагогической коррекции. Было установлено, что в неповрежденном мозгу, пребывающем в состоянии относительного покоя, непременно сохраняется своего рода «пространственный адрес» всех корковых полей. Это находит отражение в структуре поля биопотенциалов мозга, где поддерживается почти неизменная пространственная упорядоченность, которая регистрируется при представлении корреляционной матрицы стати-

стических связей ЭЭГ в трехмерном факторном пространстве в виде радиус-векторов [6]. В состоянии бодрствования отдельные взаимодействующие между собой корковые мини-структуры работают дискретно, не только демонстрируя высокую и постоянную готовность к восприятию и анализу сенсорных сигналов и организации целенаправленного поведения, но и непрерывно поддерживая свою эндогенную активность, связанную в значительной степени с вербальным и невербальным мышлением [1].

Очевидно, для решения прикладных задач дефектологии наибольший интерес представляют новые сведения о нейропластичности мозга, удачно представленные в обзорной монографии Нормана Дойджа [3], которые мы попытаемся кратко обсудить. Этот автор поддерживает мнение тех ученых, которые полагают, что особенно высокая пластичность, которой обладает мозг человека является достижением эволюции, поскольку никто из животных, включая высших приматов, не наделен этими способностями в такой же мере, как человек. Интересно, что это суждение перекликается с пророческими словами Л.С. Выготского [2], записанными им в середине 1934 г. за несколько недель до его кончины: «...человеческий мозг обладает новым по сравнению с животным локализационным принципом, благодаря которому он и стал мозгом человека, органом человеческого сознания» [2, с. 393].

Джордан Графман [3] описывает четыре основных вида нейропластичности. К ним относятся следующие варианты морфофункциональных изменений мозга, которые могут происходить и изолированно, и в комплексе, причем у детей они реализуются особенно успешно. Во-первых, это «расширение карты» корковых полей, которое происходит при интенсивной деятельности в определенных сферах, за счет увеличения границ соответствующих корковых зон. Во-вторых, «сенсорное перераспределение», которое может происходить в ответ на блокировку одного из органов чувств, когда первичные и вторичные поля коры перестают получать нормальную сенсорную информацию соответствующей модальности и переориентируются на дополнительную обработку сигналов других модальностей (например, слуховой или осязательной вместо зрительной). В-третьих, «компенсаторная замена» с использованием «альтернативной стратегии» для восприятия нужной информации посредством альтернативного анализатора (например, прослушивание аудиозаписей книг). Наконец, в-четвертых, это и «захват зеркальных областей», за счет адаптации к выполнению утраченных функций контрлатеральных отделов сохранного полушария мозга. Иначе говоря, если определенная зона одного из полушарий не справляется со своей функцией (например, вследствие травмы или заболевания какого-то отдела коры), то билатерально симметрич-

ная ей зона противоположного полушария принимает на себя выполнения этой утраченной или сильно ослабленной функции.

Н. Дойдж [3] аргументирует в своей монографии концепцию об изменяемости конфигурации и площади корковых полей, отвечающих за определенную функцию, приводя многочисленные примеры существенных изменений локализации и размеров сенсорных и моторных корковых полей под влиянием интенсивной целенаправленной тренировок не только у детей, но даже у взрослых в солидном возрасте. Специального внимания заслуживают его комментарии [3] исследований Мерцениха, касающиеся природы аутизма и его коррекции. Мерцених рассматривает аутизм как патологическую задержку сенситивного периода в развитии мозга (когда «механизм обучения постоянно включен») и приводит первые примеры успешной нормализации церебральной деятельности детей после восьминедельного курса по специальной программе. В монографии [3] также приводятся убедительные примеры, когда высокая пластичность мозга позволяла обеспечить восстановление нарушенных функций или помогала устранению у ребенка задержки своевременного формирования некоторых функций, например, связанных со становлением речи.

Так, Н. Дойдж [3] в качестве примера приводит результаты шестимесячной тренировки группы детей, страдающих дислексией, с помощью компьютерной программы «Fast For Word», разработанной группой специалистов из Калифорнии. Эта программа включала в себя шесть упражнений, позволявших детям тренировать любую функцию мозга, связанную с языком, начиная с расшифровки звуков и заканчивая их пониманием. Одно из таких упражнений помогало детям совершенствовать их способность различать короткие и длинные звуки. Например, по экрану монитора пролетала корова, издававшая мычащие звуки. Ребенок был должен поймать курсором корову с помощью курсора и удерживать ее на месте нажатием кнопки мыши. Затем длительность звука «му» едва заметно изменялась, и в этот момент ребенок должен был отпустить кнопку и дать корове возможность улететь. Тот, кто быстро реагировал на изменение звука, набирал премиальные очки.

В другой игре дети учились различать сочетание согласных и гласных звуков, которые легко перепутать (например, «да» и «ба»). Сначала эти сочетания предъявлялись на небольшой скорости, а затем скорость их предъявления постепенно увеличивалась. Таким образом обеспечивалась тренировка мозга с использованием его пластичности. Важной частью программы было вознаграждение, когда за успешную работу ребенку показывали что-нибудь забавное из жизни героев мультфильма. Сопоставление результатов шестинедельного обучения детей по этой программе с детьми контрольной группы (с такими же нарушениями речи, но просто игравшими в компьютерную иг-

ру, похожую на ту, которая была создана в рамках программы) показало, что дети экспериментальной группы продемонстрировали значительное улучшение результатов стандартного тестирования обработки речевой, языковой и слуховой информации. Важно отметить, что по результатам сканирования мозга после курса коррекции дети стали использовать при чтении те же и участки мозга, что и обычные дети, тогда как до обучения по программе у таких детей с дислексией задействовались иные зоны мозга.

Приведенный пример коррекции дислексии с использованием программно-аппаратного комплекса, ориентированного на активацию пластических свойств мозга для успешного решения конкретных задач коррекционной педагогики, убедительно свидетельствует о широких возможностях таких методов медико-педагогической коррекции, которые базируются на богатых ресурсах нейропластичности.

Теоретические и первые практические успехи, достигнутые в изучении и активизации пластических функций мозга человека в начале нового тысячелетия, дают достаточные основания для сдержанного оптимизма и даже позволяют надеяться на скорое широкое и эффективное применение научных знаний в практике коррекционной педагогики.

Список литературы

1. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. – 400 с.
2. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций // Развитие высших психических функций. (Из неопубликованных трудов). – М. Изд. Академии педагогических наук. 1960. – С. 384–393.
3. Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. – М.: Эксмо, 2011. – 344 с.
4. Здоровье и образование детей – основа устойчивого развития Российского общества и государства: научная сессия академий, имеющих государственный статус. Москва. 5-6 октября 2006 г. – М. Наука. 2007. – 260 с.
5. Павлов И.П. Полное собрание трудов. – М.; Л.: Изд. АН СССР, 1946. – Т. II. – С. 23.
6. Цицерошин М. Н., Шеповальников А. Н. Становление интегративной функции мозга. – СПб.: Наука, 2009. – 249 с.
7. Catani M., Allin M. P. G., Husain M. et al. Symmetries in human brain language pathways correlate with verbal recall // Proc Natl Acad Sci USA. 2007. – Vol. 104. – № 43. – P. 17163–17168.
8. Falr D. A., Cohen A. L., Dosenbach W. U. et al. The maturing architecture of the brains default network // Proc Natl Acad Sci USA. 2008. – Vol. 105. – № 10. – P. 4028–4032.
9. Fox M. D., Snyder A. Z., Vincent J. L. et al. The human brain is intrinsically organized into dynamic, anticorrelated functional networks // Proc Natl Acad Sci USA. 2005. – Vol. 102. – № 27. – P. 9673–9678.
10. Merabet L. B., Hamilton R., Schlaug G. et al. Rapid and Reversible Recruitment of Early Visual Cortex for Touch // PloS ONE. 2008. – Vol. 3. – Iss. 8. – № 3046. – P. 1–12.
11. Merabet L. B., Swisher J. D., McMains S. A. et al. Combined activation and deactivation of visual cortex during tactile sensory processing // J. Neurophysiol. 2007. – Vol. 97. – № 2. – P. 1633–1641.

Характеристика процесса сопровождения детей с сенсорной депривацией в условиях образовательного пространства

В статье представлен теоретический анализ обобщенного понятия «пространство» с точки зрения различных областей знаний. Описывается опыт проектирования и создания комплексного многоуровневого образовательного пространства. Охарактеризован механизм включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в комплексное многоуровневое образовательное пространство. Описана система сопровождения.

The article considers the theoretical analysis of the general concept «field» from point of view of various fields of knowledge. It also describes the experience of designing and creating the integrated multilevel educational field. The mechanism of including a child with limited health opportunities in the integrated multilevel educational field is characterized. The support system is described.

Ключевые слова: воспитательное пространство, продуктивное взаимодействие, образовательное пространство, психолого-педагогическое пространство, социокультурная адаптация, социокультурная интеграция, социокультурное пространство, система психолого-педагогического сопровождения.

Key words: pedagogical space, productive interaction, educational space, psychological and pedagogical space, socio-cultural adaptation, socio-cultural integration, socio-cultural space, system of psychological and pedagogical support.

Понятие «пространство» исследуется нами с точки зрения различных областей знаний. В философском и общенаучном понимании фундаментальная категория «пространство» рассматривается как одна из основных объективных форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом; место, способное вместить что-либо; множество объектов, между которыми установлены отношения [1].

Главным для нашего исследования представляется выявленная в результате анализа определений и характеристик образовательного пространства возможность его существования только относительно какого-либо субъекта (индивидуального или совокупного), для которого оно имеет определенную значимость. Важно подчеркнуть, что, находясь в образовательном пространстве любого масштаба, субъекты по-разному воспринимают его возможности, которые существуют объективно. В контексте нашей работы это положение является принципиально важным, так как позволяет более четко развести понятия «пространство» и «среда». Несмотря на понимание важности форми-

рования образовательного пространства, его построение далеко от завершения [4, 6, 23].

По нашему мнению, образовательное пространство должно представлять единство места, где осуществляется образовательный процесс, среды, которая наполняет пространство; образовательных воздействий, в результате которых происходит усвоение социальных ценностей.

В качестве особого вида в структуре образовательного пространства выступает психолого-педагогическое. Именно создание этого пространства в наибольшей степени способствует социокультурной интеграции личности в общество, поскольку такое социокультурное развитие становится здесь ведущей целью.

Следующий вид пространства, исследуемый в современной педагогике как фактор личностного развития ребенка, это воспитательное пространство. В педагогической литературе пока нет единого подхода к трактовке данного понятия (Д.В. Григорьев, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.). Анализ воспитательного пространства позволил выделить важные для нас положения, определившие авторскую позицию при разработке содержания комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства:

- одним из условий эффективного функционирования воспитательного пространства является разветвленная система отношений между различными компонентами, субъектами пространства;

- вероятность реализации субъектной позиции ребенка в воспитательном пространстве тем выше, чем разнообразнее структура последнего;

- полноценность развития ребенка в воспитательном пространстве есть следствие его субъектной позиции в нем, причем, являясь субъектом пространства, ребенок сам его структурирует, создавая пространство «для себя и под себя»;

- чем сложнее система связей субъектов пространства, тем больше оно предоставляет возможностей для личностного развития ребенка.

Процесс социализации ребенка, становление и развитие его как личности происходят во взаимодействии с социальной средой (М.Я. Басов, А.С. Выготский, А. Г. Калашников, М.В. Крупенина, А.Г. Пинкевич, Е.И. Тихеева, В.Н. Шульгин и др.); с учетом психологии среды (Ю.Г. Абрамова, Г.А. Ковалей, В.А. Петровский); при условии научного обоснования и разработки теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (В.А. Караковский, Ю.Л. Качанов, Л.И. Новикова, В.А. Семенов).

Социальная среда, по мнению У. Бронфенбреннера, имеет уровневое строение. Социум рассматривается как совокупность входящих друг в друга социальных структур, которые как непосредственно, так и

косвенно оказывают влияние на поведение и развитие ребенка. Таким образом, понятия «пространство» и «среда» выступают ведущими характеристиками социальных условий существования и развития человека.

Проведенный нами анализ доказывает, что пространство выступает целостной характеристикой бытия ребенка в его бесконечности и объемности. Среда является частью пространства, определенной сферой развития ребенка, обеспечивающей развитие его сущностных сил.

Опираясь на концепции социального развития Дж. Боули, П. Шпитца, М. Эйнсворта и культурно-историческую теорию Л.С. Выготского о роли социальных взаимодействий в психическом развитии ребенка, конструируемое нами комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство позволяет создать специальную образовательную, функционально-деятельностную модель. Эта модель базируется на концепциях развития личности по А.В. Петровскому; развития личности по Э. Эриксону; теории Л.С. Выготского о зоне актуального и зоне ближайшего развития, социальной ситуации развития ребенка, ведущей деятельности на каждом возрастном этапе развития.

С нашей точки зрения, итогом построения комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства должно стать продуктивное взаимодействие, которое мы понимаем как процесс, способствующий развитию роли личности в сообществе людей. Этот процесс реализуется на основе группового образовательного опыта в виде построения маршрута действий, ориентированного на достижение продукта деятельности в ситуациях реальной жизни.

Нами выделены ключевые аспекты механизма взаимодействия в комплексном многоуровневом психолого-педагогическом пространстве, позволяющие осуществлять взаимодействие на различных уровнях:

- понимание продуктивного взаимодействия как механизма работы комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства;
- обеспечение продуктивного взаимодействия как одной из целей построения комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства;
- принятие продуктивного взаимодействия в качестве необходимого условия социокультурного развития личности;
- определение эффективных форм продуктивного взаимодействия, определяющихся ростом числа членов комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства, участвующих в формировании, реализации и оценке своего образовательного маршрута, кооперации с другими участниками;

- конструирование открытой системы, использующей новые информационные технологии, характеризующейся связями «организация – другая организация», «организация – социум», «организация – семья», «член организации – реальная жизнь»; успешным вхождением субъектов организации в социум с учетом склонностей и особенностей их развития, межличностных навыков взаимодействия [21].

Обратимся теперь к проблемам социокультурной интеграции детей с сенсорными нарушениями. Интеграция может выступать в различных значениях. Первое значение – это как этап вхождения личности в социальную общность, который выступает после адаптации и индивидуализации. В более широком понимании этого значения интеграция выступает в качестве показателя зрелости личности, ее умения взаимодействовать с социальным окружением. При таком понимании интеграция органически включает в себя одновременно понятия адаптации и индивидуализации (А.В. Петровский) [2]. В контексте нашего исследования адаптация выступает как необходимое условие социокультурной интеграции, а ее уровень – показателем индивидуализированности ребенка, тем самым в контексте исследуемой проблемы особое значение в нашей работе уделяется понятиям «социокультурная адаптация» и «социокультурная интеграция». Обеспечивая условия социокультурной адаптации детей с сенсорными нарушениями, мы создаем условия их индивидуализированности и переходим к социокультурной интеграции. Поэтому в своем исследовании мы рассмотрели понятия «адаптация» и «интеграция».

Вхождение ребенка с сенсорными нарушениями в комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство предполагает необходимость адаптации в окружающем социуме. Анализ различных аспектов адаптации: медико-психологических, психофизиологических, психолого-педагогических (А.В. Брушлинский, 1993; С.А. Шапкин, Л.Г. Дикая, 1996; А.А. Реан, 1999, подвел нас к пониманию процесса адаптации как комплексного феномена, как процесса, результата и основания для формирования психических новообразований.

Анализ социальной адаптации позволил Л. Голубевой и Р.В. Тонковой-Ямпольской (1987) сделать обобщения, способствующие пониманию механизмов адаптации и дезадаптации детей, потерявших связь с семьей.

Л.М. Шипицына (1997) указывает, что социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с отклонениями в развитии, понимаемое как его включение в общую систему социальных отношений и взаимодействий в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется [13]. Социальная адаптация рассматривается как способность человека приспособиться к условиям жизни, она

является важнейшим механизмом социализации и интеграции и осуществляется в процессе различных видов деятельности и самосознания человека.

Опираясь на гуманистические концепции взаимодействия личности и среды в процессе социальной адаптации (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм), представим определение социокультурной адаптации: устойчивый показатель комфортности, характеризующийся активной позицией индивидуума по отношению к социуму, проявляющийся как согласованность самооценки и притязаний индивидуума или группы с его возможностями и реалиями социума. В ходе социокультурной адаптации реализуются потребности, интересы и стремления личности, раскрывается ее индивидуальность, личность входит в новое социальное окружение, становится полноправным членом коллектива, самоутверждается, человек «не просто испытывает влияние внешних условий и реагирует на них определенным образом, пытаясь соответствовать предъявляемым к нему требованиям, а взаимодействует с окружающей реальностью, произвольно меняя степени свободы и диапазон адаптационного потенциала» (С.Т. Посохова, 2002).

Реализация гуманного личностного подхода к адаптационным процессам предоставляет возможность каждому ребенку освоить различные модели взаимодействия с окружающей средой, ощущать себя комфортно, быть принятым таким, каков он есть, не вызывая чувства жалости или брезгливости у окружающих, реализации своего потенциала. Социокультурная адаптация идет различными темпами и имеет различную результативность в зависимости от особенностей индивидуализации личности.

Социокультурная интеграция лиц с сенсорными нарушениями понимается нами как взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к оптимальному соотношению возможностей и потребностей ребенка с сенсорными нарушениями и возможностей и потребностей общества [7, 8, 9].

Анализ образовательной среды для лиц с сенсорными нарушениями позволил выявить проблемные точки, учитывая факторы социально-экономического, социокультурного, демографического и правового характера: качество образования, интеграции в окружающей среде в разных сферах деятельности (профессионально-трудовой, общественно-политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой); удовлетворение личных (материальных, духовных) потребностей.

Рассмотрение социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями в реабилитационном аспекте в настоящее время приобретает более широкий смысл. Анализ исследований показал различные подходы к решению данной проблемы со стороны зарубежных и отечественных ученых (А. Гаспарис, Э. Куль, Х. Ольсен, К. ван Рейсвейк, Д. Родригес, Л. Сале, Ф. Хугебум, П. Эванс и др.) и отече-

ственных ученых (И.М. Гилевич, В.Г. Гончарова, Л.М. Кобрина, Э.И. Леонгард., Н.Н. Малофеев, З.П. Медведева, Э.В. Миронова, Н.М. Назарова, М.И. Никитина; Г.Н. Пенин, Е.А. Стребелева, Л.И. Тигранова, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко и др.). Ключевым понятием для определения целей и задач интегрированного обучения является «единое образовательное пространство». Включение проблемного ребенка в это пространство обеспечит ему условия для овладения программой обучения в соответствии с индивидуальными возможностями [3, 5, 12, 17, 18, 19]. В этом случае интеграция рассматривается как цель образования. Выпускник, имеющий сенсорное нарушение, должен войти в общество, интегрироваться в нем как человек, полноценный и полноправный, способный к самостоятельной жизни, взаимодействию с окружающими людьми, продуктивной деятельности и удовлетворению основных человеческих потребностей (С. Андерсен, А. Лаве, А. Маслоу, Э. Холштейн).

С этих позиций интегрированное обучение выступает как наиболее эффективное средство достижения конечной цели. Для этого необходимо создать условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку. Только в таких условиях можно будет удовлетворить потребности лиц с сенсорными нарушениями в комплексной реабилитации, сочетающей медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь (В.З. Кантор, 2003; Г.Н. Пенин, 2005; Г.Д. Тарасова, О.С. Орлова, 2005). При этом речь, в первую очередь, должна идти о социокультурной интеграции, которая предполагает социальную адаптацию ребенка с сенсорными нарушениями в общую систему социальных отношений в процессе продуктивного взаимодействия с окружающей средой.

Анализ социокультурной деятельности лиц с сенсорными нарушениями демонстрирует высокий уровень их достижений и интеграции в социум [5, 10, 15, 16, 20, 22].

Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство (КМППП) представляет собой многоплановую систему психолого-педагогического воздействия, включающую принципы, методы, направления, условия, педагогические технологии. В КМППП последовательно и логично включено непрерывное образование, пронизывающее весь жизненный путь индивида, максимально способствующее решению проблемы социокультурной адаптации и интеграции лиц с сенсорными нарушениями; созданное пространство представляет единство места, где осуществляется процесс социокультурной интеграции; среды, которая наполняет пространство; образовательных воздействий, которые обеспечивают оптимальный процесс социокультурной интеграции. Это пространство является комплексным, объединяющим организации, учреждения, семьи; многоуровневым, реализуется на различных уровнях (областном, муниципальном, учре-

жденческом); включает в себя образывающее, воспитывающее, развивающее и социализирующее пространства. Одним из специальных условий реализации модели комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства на практике является комплексное сопровождение детей с сенсорными нарушениями в созданном пространстве.

Охарактеризуем систему сопровождения лиц с сенсорными нарушениями в созданном КМППП, способствующем их социокультурной интеграции на территории Вологодской области. Главной целью деятельности системы сопровождения является комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение решения образовательных задач в соответствии с законом об образовании и областной программы развития образования. Как указывается в проекте «Концепции региональной службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения», значимым фактором развития регионального образования, учитывающего системный подход в развитии ее ресурсов, являются: мотивационный ресурс (понимание миссии, возможностей субъектов образовательного процесса руководителями образовательных учреждений); организационно-управленческий ресурс (корректировка управления на разных уровнях ее функционирования, организация работы и пересмотр статуса и функциональных обязанностей специалистов); организационно-нормативный ресурс (оформление на региональном уровне положения, должностных инструкций, норм рабочего времени и др.); методическая база (разработка и унификация технологий работы, в первую очередь, адаптивной модели сопровождения); кадровая политика (создание системы сопровождения, подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов).

Качество сопровождения определяют принципы: комплексность, непрерывность, междисциплинарность, приоритет интересов ребенка, согласованная работа специалистов сопровождения: психолога, социального педагога, учителя-логопеда, дефектолога (сурдопедагога или тифлопедагога), медицинского работника и др. При этом под сопровождением понимается не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, защитно-правовой, реабилитационной и оздоравливающей работы с детьми с сенсорными нарушениями, а именно комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач их социокультурной адаптации и интеграции. Специалисты службы сопровождения должны владеть методами диагностики, консультирования, коррекции, обладать способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их решение. Модель сопровождения лиц с сенсорными нарушениями включена в единую систему организации помощи и поддержки, вклю-

чающую обучающихся, родителей, педагогов, медицинских работников, учителей-дефектологов, учителей общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, сверстников.

Направлениями комплексного сопровождения лиц с сенсорными нарушениями явились: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения; создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения; создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении.

В комплексной службе выделены: виды сопровождений: индивидуально-ориентированное (объект сопровождения – ребенок), системно-ориентированное (объект сопровождения – класс, группа, образовательный процесс, среда); формы организационной помощи: предупреждение возникновения проблемы, обучение сопровождаемых методам разрешения проблемной ситуации, помощь.

Работа специалистов системы сопровождения реализуется через следующие виды деятельности: просветительскую, профилактическую, диагностическую, коррекционно-развивающую, развивающую деятельность и консультирование.

Система сопровождения Вологодской области представлена моделями: адаптивной, личностно-ориентированной и работа в инновационном режиме. Таким образом, в зависимости от поставленных задач приоритетной является любая модель сопровождения.

Система психолого-педагогического сопровождения решает как общие, так и частные задачи. Общие задачи: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социокультурной адаптации и интеграции; преодоление учебных трудностей и проблем с выбором образовательного и профессионального маршрутов; налаживание взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями; выбор дополнительного образования; психологическое обеспечение образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов. На разных образовательных ступенях задачи психолого-педагогического сопровождения различны и конкретны: раннее вмешательство; дошкольное образование; начальная, основная и старшая школа.

Раннее вмешательство – абилитация, ранняя диагностика и коррекция. Дошкольное образование – ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе, знакомство с жизнью окружающего социума, участие в мероприятиях в зависимости от диагноза и индивидуальных особенностей ребенка. Начальная шко-

ла – определение готовности к обучению в СКОУ I–IV вида, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитие творческих способностей, продолжение знакомства с жизнью окружающего социума, участие в различных мероприятиях в зависимости от диагноза и индивидуальных особенностей ребенка.

Основная школа – сопровождение перехода в основную школу, адаптация к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений и коммуникативной активности с родителями и сверстниками, формирование произвольной регуляции поведения, профилактика девиантного поведения, формирование навыков продуктивного взаимодействия с окружающим социумом, активное участие в мероприятиях, знание жизни социума.

Старшая школа – помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, формирование навыков продуктивного взаимодействия с окружающим социумом, носящего константный характер.

Созданная система сопровождения в КМППП реализуется на учрежденческом, муниципальном и областном уровнях. Раскроем их организационно-содержательный аспект. Уровень СКОУ I–IV вида. Службой сопровождения является коррекционный совет, психолого-медико-педагогический консилиум, в который входят психологи, логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги и медицинские специалисты. Главная задача консилиума заключается в диагностике детей; консультировании всех участников образовательного процесса; в проведении с ними групповых занятий, семинаров, тренингов по изменению стереотипов поведения, развитию коммуникативных навыков.

Муниципальный уровень. Центры психолого-медико-социального сопровождения призваны оказывать комплексную помощь участникам образовательного процесса в решении проблем диагностики развития ребенка, его социокультурной адаптации и интеграции. Специалисты центров, в первую очередь, оказывают помощь родителям и специалистам образовательных учреждений, которые работают с детьми с сенсорными нарушениями. Проводятся групповые занятия и тренинги по наиболее сложным проблемам, групповая и индивидуальная коррекция, обеспечивающая независимую защиту прав и интересов детей.

Областной уровень. Районные и областные службы в системе образования, союз науки, практики и управления, направленный на развитие данной службы: научные, профессиональные учреждения и вузы (ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», «Вологодский педагогический университет»; кабинет коррекционной педагогики Вологодского института развития образования; департамент образования Вологодской области, управление общего, дополнительного, специального образования и социально-правовой защиты детей; отдел специального образования и социально-правовой защиты детей; ГОУ Областной центр психолого-медико-социального сопровождения). Этот уровень обеспечивает разработку стратегии развития системы сопровождения, разработку нормативно-правовой базы, обучение кадров и их информированность.

Критериями эффективности психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в СКОУ I–IV вида являются: динамика развития детей; состояние их физического здоровья, результаты обученности; сформированность психических процессов и эмоционально-волевой регуляции поведения; воспитанность детей, их достижения; успешность социокультурной адаптации и интеграции обучающихся; востребованность деятельности по комплексному сопровождению воспитанников со стороны работников школы, самих обучающихся и их родителей.

Условиями внедрения эффективной системы сопровождения в КМППП, способствующей социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями, стали: создание организационно-педагогических условий в форме психологических служб разных уровней, психолого-медико-педагогических консилиумов в образовательных учреждениях, специализированных (профильных) центрах; кадровое и методическое обеспечение образовательных учреждений, организация и оказание высококвалифицированной помощи, использование сертифицированных методик, апробированного инструментария; разработка положений о службах, психолого-медико-педагогических комиссиях (консилиумах), должностных инструкций работников, заключение договоров о сотрудничестве с образовательными учреждениями и оказании услуг родителям; учет мотивационных условий и ресурсов образовательных учреждений; создание информационных ресурсов, необходимых для анализа деятельности системы сопровождения; организация среды, способствующей продуктивному взаимодействию всех уровней и специалистов системы сопровождения; соотнесение финансовых и материальных возможностей, которые тесно связаны между собой и важны для создания всех условий.

Таким образом, региональная система комплексного сопровождения является необходимым условием эффективного функционирования в созданном комплексном многоуровневом психолого-

педагогическом пространстве, способствующем социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями.

Список литературы

1. Ахундов Л.Д. Концепция пространства и времени: Истоки, эволюция, перспективы. – М., 1982.
2. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
3. Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением. – М.; Воронеж, 1999. – 288 с.
4. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под ред. Н.Л. Селивановой. – М., 1998. – 333 с.
5. Два века российской сурдопедагогики: Материалы Всероссийского конгресса сурдопедагогов / отв. за вып. В.З. Кантор, М.М. Кобрина, Г.Н. Пепин. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 412 с.
6. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
7. Денисова О.А. Концепция комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства для лиц с сенсорными нарушениями: моногр. – Череповец: ЧГУ, 160 с.
8. Денисова О.А. Кобрина Л.М., Букина И.А. и др. История, современное состояние, перспективы регионального специального образования: моногр. – Череповец: ЧГУ, 2007. – 250 с.
9. Денисова О.А. Кобрина Л.М., Букина И.А. и др. Система регионального специального образования: моногр. – Вологда, 2008. – 270 с.
10. Ермаков В.П. Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения. – М., 1990. – 223 с.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986. – 318 с.
12. Кобрина Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 489 с.
13. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестом. / сост. Л.М. Шипицина. – СПб., 1997. – 256 с.
14. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992.
15. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. – М., 1973. – 300 с.
16. Соловьев Н.Н. Социально-психологические факторы интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 166 с.
17. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2004. – 400 с.
18. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
19. Специальное образование: состояние, перспективы развития // Вест. образования (Мин. образования РФ). – 2003. – № 3.
20. Старобина Е.М. Концептуальная модель системы непрерывного профессионального образования инвалидов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2004. – 51 с.
21. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. – М., 1999.
22. Фельдштейн Д.И. Научная проблема: социально-психологическое пространство отношений // Мир психологии. – 1996. – № 2. – С. 5–7.
23. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М., 2000. – 351 с.

И.В. Литвиненко, Е.Т. Логинова

**Характеристика процесса социализации
детей с тяжелыми нарушениями интеллекта
в различных социально-педагогических условиях**

В статье дается подробный анализ социально-педагогических условий социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сенсорными нарушениями. В качестве условий автором рассматриваются когнитивный, операциональный и эмоциональный компоненты отношения разных групп населения к данной категории детей, широты сети социальных контактов семей, воспитывающих детей с множественными нарушениями, и соответствие подготовки специалистов современным требованиям.

In the article the detailed analysis of social-pedagogical conditions of socializing the children with deviations of musculoskeletal and sensory system is given. As conditions the author considers cognitive, operational and emotional components of attitude of different groups of population to the category of children, the distribution of the social contacts network, the families which bring up the children with plural deviations, and the conformity of the experts to modern requirements.

Ключевые слова: социально-педагогические условия социализации, информационный механизм мировоззренческой интерпретации, эмоциональный компонент, операциональный компонент, когнитивный компонент, сеть социальных контактов.

Key words: social-pedagogical conditions of socializing, the information mechanism of the world outlook interpretation, emotional component, operational component, cognitive component, social contacts network.

Основная задача обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями – их социальное развитие (Л.С. Выготский, Е.К. Грачева, Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина и др.). Теоретически достижение социальных целей образовательной системы – вполне осуществимая задача. Однако их практическая реализация зависит от разработанности нормативных актов, от научной разработанности проблемы и отношения общества к детям с нарушениями развития.

Учитывая, что любое социальное взаимодействие всегда протекает на фоне или в контексте субъектно-объектного информационного взаимодействия, мы считаем, что основным условием, обеспечивающим успешную социализацию детей с комплексными нарушениями, является информационный механизм мировоззренческой интерпретации состояния проблемы в обществе. Поиск социализационных стра-

тегий может закончиться успехом только в случае удовлетворения инфопотребности личности, которая возникает в непривычной или нетрадиционной ситуации.

Для изучения социально-педагогических условий социализации детей с множественными нарушениями проводились следующие исследования:

- компонентов отношения (когнитивного, операционального и эмоционального) различных групп населения к лицам с нарушениями интеллектуальной, сенсорной, моторной сферы разной степени выраженности. Репрезентативность выборки обеспечивалась наличием в ней испытуемых разного пола, возраста (от 18 до 60 лет), уровня и профиля образования (высшее техническое/гуманитарное и среднее специальное/общее);
- широты социальных контактов семей, имеющих детей с множественными нарушениями. Репрезентативность выборки обеспечивало наличие в ней 78 родителей, имеющих детей с множественными нарушениями.
- соответствие подготовки специалиста требованиям современных организационных структур и их профессиональных ориентаций. Репрезентативность выборки обеспечивало наличие в ней 42 педагогов, работающих в классах «Особый ребенок» и реабилитационных центрах, 80 студентов выпускных курсов факультета коррекционной педагогики, пять начальников и ведущих специалистов управлений образования.

Одним из условий социализации детей с комплексными нарушениями является формирование позитивного отношения к ним общества. Анализ отдельных компонентов отношения (когнитивного, эмоционального, операционального) и суммарных баллов, характеризующих отношение к детям с комплексными нарушениями развития, показал, что максимально позитивное отношение население испытывает к детям с опорно-двигательными нарушениями, затем по убывающей следуют дети с сенсорными, интеллектуальными и множественными нарушениями.

Когнитивный компонент отношения к лицам с опорно-двигательными и сенсорными нарушениями не имеет статистически значимых различий. Статистически значимые различия по данному показателю выявлены между отношением к людям с опорно-двигательными и интеллектуальными нарушениями, с опорно-двигательными и комплексными нарушениями.

На статистически достоверном уровне установлено, что население информировано больше о лицах с сенсорными нарушениями, чем с интеллектуальными и множественными. Значительно меньше, но статистически достоверно различие когнитивного компонента отношения к лицам с интеллектуальными и множественными нарушениями.

Таким образом, общество больше всего информировано о лицах с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сенсорной недостаточностью.

Полученные данные позволяют утверждать, что, во-первых, наличие объективной достоверной позитивной информации о лицах с нарушениями является одним из необходимых условий готовности общества к включенности людей с проблемами в развитии в систему общественных отношений. Во-вторых, при оценке возможностей той или иной категории людей определяющим фактором является сохранность интеллектуальной сферы. Это еще раз подтверждает преобладание стереотипной оценки человека по его «полезности» для общества, что соответствует концепции Э. Эриксона.

Эмоциональный компонент отношения имеет значимые различия между группами лиц с опорно-двигательными и интеллектуальными нарушениями, сенсорными и интеллектуальными нарушениями, сенсорными и множественными нарушениями, опорно-двигательными и множественными нарушениями. Результаты анкетирования выявили корреляцию между возможностью оценивать явления по их существенным признакам, обозначать модальность своего отношения и возможностью выработать стабильное, устойчивое эмоциональное выражение этого отношения. Полученные данные позволяют утверждать, что, во-первых, чем более информирован тот или иной член общества об особенностях развития человека с проблемами, тем более осмыслен и адекватен эмоциональный компонент отношения. Во-вторых, при всем гуманизме современный человек не готов к принятию уникальности духовного внутреннего мира человека с нарушениями развития. Уровень его восприятия соответствует четвертой модели влияния среды на развитие и поведение (по Дж. Вулвиллу).

Операциональный компонент имеет значимые различия между отношением к группам лиц с опорно-двигательными и сенсорными нарушениями, опорно-двигательными и интеллектуальными нарушениями, опорно-двигательными и множественными нарушениями. Более высокая поведенческая готовность наблюдается по отношению к лицам с сенсорными нарушениями в сравнении с лицами с комплексными и с интеллектуальными нарушениями. Не обнаружено статистически значимых различий по операциональному компоненту в отношении к группам лиц с множественными и интеллектуальными нарушениями. Качественный анализ ответов и комментариев к ним показывает корреляцию между уровнем теоретических знаний, опытом практического общения и высоким процентом позитивных ответов в отношении лиц с сенсорными нарушениями и негативных ответов в отношении лиц с множественными нарушениями.

Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости внедрения в общественное сознание понимания того, что поведение

одного индивида зависит от личностных свойств другого (Р. Сирс), что только система внутренних условий совместно с системой внешних условий определяют поведение каждого члена общества (Э. Торндайк).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что в ситуации общественных взаимоотношений с лицами, имеющими единичные нарушения, произошло совмещение интерпретативного и нормативного планов, что позволяет этой личности включиться в целостный информационно-интерпретативный и деятельностный адаптивный контекст реальных социальных взаимодействий.

Обобщая данные о сформированности трех компонентов отношения различных групп населения к лицам с нарушениями развития, констатируем, что в оценке такого развития основным ориентиром является фиксация внешних особенностей поведения человека. При этом наличие информации об особенностях развития конкретного человека и личные деятельностные контакты с ним позволяют преодолеть барьеры ситуации и способствуют формированию позитивных взаимоотношений человека с проблемами и общества.

Таким образом, для включения ребенка с множественными нарушениями в систему общественных отношений необходима комплексная просветительская деятельность среди различных общественных групп.

Исследование уровня сформированности трех компонентов отношения к лицам с проблемами в развитии у *разновозрастных групп* показало зависимость не столько собственно от возрастных характеристик респондентов, сколько от обеспечения условий получения объективной информации по данному вопросу.

Исследование сформированности всех компонентов отношения к лицам с проблемами в развитии у групп, различных *по уровню образования*, статистически достоверно показало слабо выраженную тенденцию к дифференциациям различий отношений к детям с множественными нарушениями, проявляющуюся в некотором ужесточении у людей с высшим образованием. В целом, люди с гуманитарным образованием относятся более позитивно к детям с проблемами в развитии, что, на наш взгляд, объясняется различиями в содержании компонентов структуры образовательной среды гуманитарных и технических вузов.

В целом статистически достоверно подтверждено, что у представителей различных возрастных категорий и социальных слоев интерпретация информации о лицах с единичными нарушениями (интеллектуальными или сенсорными) позволяет выработать положительную стереотипизацию стратегии взаимодействия. Отсутствие доступной позитивной информации о лицах с множественными нарушениями формирует в обществе ситуацию неопределенности на

всех уровнях модальности субъектов взаимодействия: микро-, мезо- и макроуровне. В данном случае возникает потребность в позитивной информации и ситуативных влияниях, стимулирующих прогрессивное развитие и активизирующих процесс социализации.

Другим условием социализации детей с комплексными нарушениями является включение их и их родителей в целостный информационно-интерпретативный и деятельностный адаптивный контекст реальных социальных взаимодействий.

Установлено, что значимых различий в информационно-когнитивном контексте между группами родителей детей с интеллектуальными и опорно-двигательными нарушениями и детей с интеллектуальными, опорно-двигательными и сенсорными нарушениями не выявлено. Также не выявлены значимые различия в показателях потребности в социальных контактах между группами родителей детей с интеллектуальными и опорно-двигательными и детей с интеллектуальными, опорно-двигательными и сенсорными нарушениями.

Определенный интерес представляют условия, определяющие переход детей исследуемой категории и их родителей на новый этап социализационного цикла. Для этого была исследована взаимосвязь между возрастом детей и потребностями родителей в информации и социальных контактах.

Статистический анализ полученных результатов показывает наличие взаимосвязи между информационно-когнитивным (интерпретативным) компонентом и потребностью в расширении социальных контактов с точки зрения родителей детей с нарушениями развития.

Потребность в информации (знаниях) и социальных контактах является максимальной у родителей младших детей (1–5 лет) и постепенно редуцируется по мере взросления ребенка, что показывают отрицательные статистически достоверные коэффициенты корреляции. Это видно из статистически значимых различий показателей потребности в информационно-когнитивном сопровождении родителей детей от 1 года до 5 лет и детей от 5 до 10 лет. Выявлены также статистически значимые различия показателей потребности в информационно-когнитивном сопровождении родителей детей от 1 года до 5 лет и детей старше 10 лет. Между группами родителей детей от 5 до 10 лет и детей старше 10 лет статистически значимых различий не выявлено.

Различия показателей потребности в социальных контактах с точки зрения родителей выявлены на статистически значимом уровне между группами детей от 1 года до 5 лет и от 5 до 10 лет также выявлены статистически значимые различия показателей потребности в социальных контактах у детей от 1 года до 5 лет и детей старше 10 лет. Между группами родителей детей от 5 до 10 лет и детей старше 10 лет статистически значимых различий не выявлено.

Полученные статистические данные и анализ ответов родителей позволяют сделать вывод о том, что уже на первом этапе информирования родителей о состоянии проблемы у них формируется негативная установка на внешние контакты, что согласуется с идеей Дж. Мида, который считает, что доверие или недоверие к источнику информации можно рассматривать как одну из установок на социальное взаимодействие.

Как показал статистический анализ полученных данных, с годами у родителей (дети 5–10 и 10–15 лет) снижается интерес к получению информации о состоянии проблемы (первый этап социализационного цикла).

Мы полагаем, что одним из первых условий обеспечения социализации детей данной категории является создание системы предоставления родителям справочно-информационных услуг (информационно-смысловой план) по вопросам правового обеспечения в области социального и образовательного пространства, вариативности предоставляемых образовательных услуг, профессиональной поддержки специалистов.

Другими значимыми показателями успешной социализации являются деятельностное знакомство с ситуацией и барьеры ситуации. Эти показатели проявляются в уровне социальных контактов семьи.

Оказавшись в роли родителей ребенка с множественными нарушениями, отцы и матери оценивают окружающую действительность и всю ситуацию как непривычную и требующую приспособления. Они сталкиваются со всеми видами ситуаций: микро-, мезо- и макроуровневыми. Изменения, характерные для микроуровневой ситуации, не выходят за рамки интересов отдельной личности родителя и побуждают его к установлению равновесия между своим новым статусом, своими индивидуальными потребностями и изменившимися объективными возможностями по их реализации. Установлено, что 86 % мам испытывают чувство вины за произошедшее, у 42 % формируется стойкое желание доказать отцу, что все проблемы ребенка разрешимы; у 45 % пропадает желание следить за собой и у 58 % зафиксировано неверие в возможность профессионального роста. Мезоуровневая ситуация выходит за рамки интересов отдельной личности и затрагивает интересы социальных групп (семья, родственники, друзья, ближайшее социальное окружение). Значительное большинство родителей (90 %) отмечают изменение социальных контактов семьи. Потребность реконструкции системы взаимоотношений порождает необходимость в адаптации к новым условиям каждого члена семьи и ближайшего социального окружения. Установлено, что 48 % семей занимают активную позицию (поиск специалистов, внешней помощи и т. п.); 24 % семей испытывают чувство обиженности, ожидая помощь со стороны (зависимая позиция); 18 % семей ведут

замкнутый образ жизни, избегают контактов (защитная позиция) и у 10 % семей отмечается агрессивная позиция (никому не доверяют, конфликтны). При этом выбранная позиция родителей коррелирует с принятием ситуации именно близкими для родителей людьми. Наше логическое допущение состоит в том, что стремление родителей к расширению социальных контактов ребенка в немалой мере связано с борьбой за его социальную адаптацию в значимом для них социальном окружении. При таком подходе центральная идея Дж. Мида о том, что идентичность человека определяется его способностью посмотреть на себя глазами своего социального окружения, оказывается очень значимой при решении проблемы социализации ребенка-инвалида. По символическим оценкам и реакциям ближайшего социального окружения (внешним по отношению к ребенку) родители не только знакомятся с границами социально приемлемого, но и как бы получают экспертное заключение об эффективности использованных ими стратегий социальных контактов ребенка, включая степень собственной удовлетворенности результатами.

Макроуровневая ситуация затрагивает интересы социума в целом. На наш взгляд, одним из факторов, определяющим изоляцию индивида (ребенка с множественными нарушениями) или группы (семья ребенка-инвалида), заключается в механизме взаимодействия. Эффективность социализации ребенка, т. е. уровень развития и темп прохождения им процессов социального взаимодействия во многом определяется социальными показателями общественных групп, то есть внешними факторами. Анализ ответов родителей показал, что 72 % из них оценивают готовность общества к социальным контактам с ребенком-инвалидом как негативную, 18 % – как нейтральную и лишь 10 % – как позитивную. Позитивная социальная ситуация стимулирует прогрессивное развитие личности, а также включает в себя ситуативные влияния, активизирующие процесс социализации. Нейтральная ситуация лишена выраженной позитивной или негативной направленности. В случае же негативной ситуации срабатывает целый комплекс негативных факторов, препятствующих социализации личности. При этом принятие ситуации как негативной может быть связано и с ее неадекватной оценкой родителями ребенка и с нахождением ребенка на третьем этапе социализационного цикла – барьеры ситуации.

Барьеры ситуации отражают систему объективных и субъективных, внутренних и внешних факторов, которые препятствуют социализации личности в разноуровневых ситуациях. Барьеры ситуации подразделяются на барьеры индивидуальные (связанные с особенностями социализирующейся личности), информационные (связанные с инфовзаимодействием) и ситуативные (связанные с качественной спецификой социальной среды).

Как показал статистический анализ полученных данных, с годами у родителей (дети 5–10 и 10–15 лет) в результате неудовлетворенности отношения окружающих к ребенку снижается активность в расширении его социальных контактов. И в целом система социальных взаимоотношений семьи с обществом стабилизируется уже к пятилетнему возрасту ребенка и в дальнейшем значимых изменений не происходит.

Таким образом, отсутствие информационного взаимодействия, создающего условия для приспособления в социуме, которое реализуется посредством непрерывного семантического, прагматического и мировоззренческого интерпретирования социальной информации, приводит к тому, что с годами в семьях детей-инвалидов начинается преобладание рекреационной функции семьи над функцией социализации детей.

Третьим условием социализации детей исследуемой категории выступает готовность педагогической общественности к взаимодействию с ними. Педагоги дают высокую оценку значимости знаний и сформированных умений в области специальной педагогики для успешности педагогической деятельности. Однако не вполне удовлетворены в отношении их готовности к стратегии приспособления ребенка с множественными нарушениями к социальному взаимодействию в обществе.

Наше исследование на статистически достоверном уровне выявило у подавляющего большинства респондентов несоответствие уровня потребности уровню разработанности методического обеспечения процессов социализации детей с множественными нарушениями.

На основании проведенного исследования нами сформулированы принципы, обеспечивающие условия социализации детей с комплексными нарушениями развития: информированности, оптимальности, точности, унифицированности и доступности.

Список литературы

1. Малофеев Н.Н. Специальное образование: наука – практике // Вест. образования. – 2003.
2. Мид Д. Культура межпоколенных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1979.
3. Смолин О. Н., Горькавая О.Е. Почему возможности не равны? // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 3 (5). – С.5–14.
4. Современная западная философия: словарь и хрестоматия. – Ростов н/Д: Феникс, 1995.
5. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2000.
6. Dreher W. Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung - Basis einer integralen Pädagogik. – Aachen, 1996.
7. Special education // The development of education. – 2001. – September.

Дошкольники с минимальными нарушениями развития в условиях интегрированного обучения

В статье рассматривается проблема обучения детей с минимальными нарушениями развития в общеразвивающих дошкольных учреждениях, анализируются такие социальные явления, как интеграция и инклюзия, обосновываются возможности инклюзивного образования и интегрированного обучения для этой категории дошкольников.

The article is devoted to teaching children with minimal disruption to the development of general developmental preschool. The author analyzes in the article such social phenomena as integration and inclusion, justifies the possibility of inclusive education and inclusive education for preschoolers in this category.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с минимальными нарушениями развития

Key words: inclusive education, integrated education, children with disabilities, children with minimal disruption of.

Система образования в современной России переживает серьезные изменения, в результате которых трансформируются учреждения всех ступеней образования: от дошкольного до высшего. Социально-экономические преобразования в обществе способствуют появлению и внедрению в практику идей интегрированного обучения, поскольку накоплена убедительная масса аргументов в пользу такого принципа организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Социологи, дефектологи, физиологи, педагоги рассматривают проблемы и перспективы, различия и сходства, возможности и барьеры, существующие в реальном опыте освоения российской системой образования разных форм интегрированного обучения – от мейнстриминга и социальной интеграции до образовательной, профессиональной интеграции и инклюзии.

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые образовательные учреждения – это социальный заказ общества и государства, закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и

государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование. При этом интеграция не противопоставляет, а сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая их взаимодополняемыми. Если на уровне концепции и теории процессы модернизации достаточно скрупулезно прописаны, то на организационном уровне нерешенными остаются многие проблемы, которые требуют комплексного и квалифицированного исследования.

Анализ зарубежных работ, касающихся систем совместного обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми детьми, показал что формы, содержание и методы интеграции в каждой стране имеют свои специфические особенности и механически не могут быть перенесены в условия России.

В отечественной литературе многими авторами категории «интеграция» и «инклюзия» используются как синонимы или родственные понятия, что принципиально, на наш взгляд, неправильно. В своей работе мы противопоставляем эти две дефиниции, рассматривая инклюзивное образование как *систему* и конечный продукт процесса обучения и воспитания, а интеграцию как *способ* и процесс совместного получения образования. *Концепция интегрированного обучения* предусматривает создание специальных условий для детей с особенностями развития в рамках существующей системы образования, тогда как *концепцией инклюзивного образования* предполагается создание образовательного учреждения для всех учащихся в соответствии с потребностями всех и каждого и обеспечение обществом возможностей для наиболее полной реализации своих потребностей. При интеграции дети с ограниченными возможностями здоровья вводятся в регулярное образовательное пространство. *Включение (инклюзия)* выражает процесс, который дает возможность всем детям принимать участие не только в образовательных, но и социальных программах. Включение этих детей в общеобразовательный процесс не ограничивается только психолого-педагогическим сопровождением и выбором образовательной траектории, а в реализации главного принципа инклюзивного образования – создании континуума медико-психолого-педагогических услуг и такой образовательной среды, которая будет наименее ограничивающей и наиболее включающей. Качество инклюзивного образования дошкольников детерминировано спецификой каскада сервисов [5, 6] или окружающего образовательного пространства. Отличие в подходах состоит в признании необходимости изменения общества, чтобы оно учитывало индивидуальные потребности людей и приспособлялось к ним, а не только они адаптировались к требованиям общества.

Включение (инклюзия) детей с ограниченными возможностями здоровья в обычную образовательную среду (в отличие от специаль-

ных коррекционных образовательных учреждений) требует обеспечения не только технических, но, в первую очередь, методических и организационных условий для совместного обучения детей с разными возможностями и образовательными потребностями. Для этого необходима оценка образовательных потребностей ребенка и разработка индивидуального образовательного маршрута с учетом его возможностей и состояния здоровья.

В настоящее время выделяют четыре основные модели совместного обучения: полную, комбинированную, частичную и временную.

Реализация этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны учителя-дефектолога, который помогает массовым педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

Для городов и других населенных пунктов, в которых нет специальных (коррекционных) учреждений, может быть эффективной такая форма комбинированной интеграции, при которой дети с определенным нарушением, но имеющие высокий уровень психофизического и речевого развития, направляются (один-два человека) в группы одного массового детского сада; при этом данному учреждению выделяется ставка учителя-дефектолога, который проводит с проблемными детьми из разных групп систематические коррекционные занятия (индивидуальных или в малых группах). Учитель-дефектолог посещает также занятия в массовых группах и помогает организовать обучение и воспитание особого ребенка в коллективе здоровых детей.

Важно подчеркнуть, что, если полная и комбинированная модели интеграции могут быть эффективны лишь для части детей с высоким уровнем психофизического и речевого развития, то частичная и особенно временная формы интеграции целесообразны для большинства дошкольников с отклонениями в развитии, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью. Такое объединение способствует гуманистическому воспитанию здоровых детей и ранней социализации дошкольников с отклонениями в развитии.

В настоящее время появился первый отечественный опыт воспитания детей с отклонениями в развитии в комбинированной группе общеобразовательного дошкольного учреждения. При этом треть воспитанников составляют дети с тем или иным нарушением (например, неслышащие дети), а две трети – нормально развивающиеся дошкольники; количество воспитанников в такой группе сокращается до 12–15 человек. В штат группы вводится учитель-дефектолог, который проводит фронтальные и индивидуальные занятия с проблемными детьми и общегрупповые занятия; воспитатели работают со всеми дошкольниками. Эта модель позволяет создать уникальные возможности для ранней интеграции значительного числа детей с отклонениями в развитии, сохраняя за ними ежедневную адекватную коррекционную

помощь, а также для специальной педагогической поддержки детей, не имеющих нарушений в развитии, но испытывающих значительные трудности в обучении в силу других причин (например, слышащие дети неслышащих родителей, двуязычные дети, дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев и др.).

Таким образом, интегрированное обучение как способ обучения становится закономерным и неизбежным явлением в развитии национальной системы образования. Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы специального образования, интеграция вместе с тем не «отменяет» систему специальных образовательных учреждений, поскольку является лишь одним из подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Смысл интеграции состоит не в том, чтобы противопоставить две образовательные системы – массовую и специальную, а в том, чтобы сблизить их, сделать проницаемыми границы между ними, обогатить общую педагогику достижениями специальной.

Разработанная в Институте коррекционной педагогики РАО концепция интегрированного обучения основана на представлении о необходимости обеспечить многообразие форм организации интеграции (от полной до минимальной) на базе различных образовательных учреждений (специализированных, массовых, комбинированных) [2, 3]. В настоящее время в соответствии с «Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении» [4] *детский сад комбинированного вида* реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей, компенсирующей, оздоровительной и комбинированной.

В группах *комбинированной направленности* осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения, разрабатываемой им самостоятельно на основе примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования и федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации, с учетом особенностей психофизического развития и возможностей детей.

Результаты исследования контингента воспитанников дошкольных учреждений С-Петербурга и Ленинградской области (10913 чел.) за период 2005–2010 гг. показали, что 39,7 % обследуемых относится к категории детей с ОВЗ и нуждаются в коррекционно-развивающем обучении. Изучение специфики их обучения и воспитания в общеобразовательных группах имеет особое значение для сельской местности и регионов России, в которых получение специальной коррекционной помощи затруднено по объективным причинам.

Традиционно все дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида в соответствии с определенной нозологической категорией. Сложность структуры аномального развития заключается в наличии первичного дефекта, вызванного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникших как следствие первичного. Практика показывает, что отчётливо выделяются две группы детей, которых нельзя отнести ни к одной из известных категорий отклонения в развитии: 1) дети, имеющие сочетанные нарушения первичного характера, приводящие к сложным, но невыраженным нарушениям в развитии или 2) дети с минимальными нарушениями развития, представляющие собой пограничную категорию между нормой и патологией.

Вторая группа – дети с минимальными нарушениями развития, у которых уровень психического развития и поведения по разным показателям отстает от нормы, что не позволяет им своевременно овладеть школьными знаниями, умениями и навыками. Это дети, пребывание которых в обычной группе часто является следствием вовремя не выявленного отклонения в развитии или отсутствия групп компенсирующей направленности по месту проживания ребенка. Образовательные потребности этих детей не удовлетворяются, поскольку решение этих проблем входит в зону «белого пятна» научных интересов общей и специальной педагогики. Для общей педагогики – это дети «особенные, больные», поэтому изучение их не входит в круг проблем общей педагогики, для дефектологии – эти дети не представляют интереса, поскольку они не имеют инвалидности и их особенности не столь специфичны.

Наши представления соответствуют взглядам И.Ю. Левченко [1] о том, что дети с минимальными нарушениями развития являются «нормальными», поскольку качественное своеобразие и глубина имеющихся у них нарушений таковы, что им не требуется создание специальных условий обучения и воспитания. Специализированных учреждений для них на сегодняшний день нет, и они оказываются стихийно интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников. Между тем им должна быть организована своевременная коррекционная помощь с целью предотвращения дальнейшего усложнения проблем. Таким образом, всё более очевидной становится настоятельная необходимость организации системы обучения и воспитания детей с минимальными нарушениями развития, у которых уровень психического, физического и речевого развития соответствует или близок к возрастной норме, который позволит обеспечить образование детей в смешанной группе комбинированного ДОУ.

Ориентируясь на «Типовое положение о ДОУ» [4], дети с минимальными нарушениями развития нуждаются в специально-организованном образовательном пространстве, которое позволит

осуществить качественную подготовку детей к школе и не нанесет вреда их психическому, физическому и социальному благополучию. Сложность обучения и воспитания дошкольников с минимальными нарушениями развития в группах дошкольного учреждения комбинированного вида заключается в том, что интенсификация обучения, увеличение объема образовательных нагрузок, расширение спектра дополнительных образовательных услуг приводит к обострению трудностей обучения дошкольников с минимальными нарушениями развития в массовой образовательной системе и превращает процесс интегрированного обучения и воспитания в фактор риска для их здоровья.

Проблема обучения и воспитания детей с минимальными нарушениями развития в группах комбинированной направленности заключается в следующем:

- не обеспечены педагогические условия, позволяющие удовлетворить особые образовательные потребности этих детей, интеграцию в образовательном учреждении и освоение ими образовательной Программы;

- не разработана система обследования и осуществления психолого-педагогического сопровождения в условиях кадрового дефицита коррекционных педагогов и психологов;

- не определены технологии отбора инвариантной и вариативной образовательных программ и степени их сочетания в зависимости от психофизических возможностей детей;

- отсутствуют организационно-процессуальные механизмы контроля адекватности внедрения инновационных образовательных технологий для детей с ОВЗ, интегрированных в группы комбинированной направленности;

- не подготовлены педагоги к осуществлению образовательной деятельности коррекционной направленности,

- отсутствуют научно обоснованные способы взаимодействия воспитателей, педагогов образовательного учреждения и специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников образовательного учреждения и других организаций, специализирующихся в области оказания поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, отмечаем, что инклюзивное образование как система образования, а интегрированное обучение, как способ организации этого образования для России – закономерный этап эволюционного развития специального и общего образования на пути их сближения. Увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья – тренд, который характерен не только для России, но и для многих стран Европы. Наибольшая часть детей с ограниченными возможностями здоровья – дети с мини-

мальными нарушениями развития, для которых существует насущная необходимость в научно обоснованных подходах к организации интегрированного обучения в общеобразовательных учреждениях, обеспечивающего полноценное инклюзивное образование этих детей.

Список литературы

1. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Книголюб, 2007. – 152 с. – (Спец. педагогика).
2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. Ч. 1. Западная Европа. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
3. Малофеев Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России // Основы управления специальным образованием : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Д.С. Шилова. – М., 2001. – С. 5–47.
4. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении: утв. приказом Минобрнауки России от 27.10.2011 г. № 2562, п. 1.
5. Reynolds M. An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at risk students // Remedial and special education. – 1989. – № 10 (6). – P. 7–11.
6. Deno E. Special education as developmental capital // Exceptional Children. – 1970. – № 54 (2). – P. 229–237.

**Реализация онтогенетического подхода
при определении взаимосвязи интеллекта и языковой
способности в речевом развитии детей
при нормальном и нарушенном онтогенезе**

В статье рассмотрена одна из актуальных проблем логопедии: проявление соотношения интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей. Автором показана специфика особенностей проявления взаимосвязи мышления и речи у детей с различными видами дизонтогенеза.

The article is devoted to the consideration an actual logopedic problem – to the manifestation of the correlation of the intelligence and the language ability in children's speech development. The author shows specific features of the manifestation of the interdependence of children's thinking and speech when the children suffer from different kinds of dysontogenesis.

Ключевые слова: когнитивный подход, когнитивные структуры, мышление, речь, интеллект, языковая способность, дизонтогенез.

Key words: cognitive approach, cognitive structures, thinking, speech, intelligence, language ability, dysontogenesis.

Одним из актуальных аспектов изучения механизмов и стратегий процесса продуцирования речи является когнитивный подход, в основе которого лежат современные представления о соотношении мышления и речи, мышления и языка.

Когнитивный подход возник на стыке таких дисциплин, как кибернетика, психология, психолингвистика. В соответствии с когнитивным подходом язык рассматривается как неотъемлемая и органическая составляющая человеческого разума, тесно взаимосвязанная с другими когнитивными структурами и процессами – восприятием, мышлением, вниманием, памятью и др. [9: 213].

Когнитивные и языковые структуры в речевом процессе функционируют в тесном взаимодействии и переплетении и, по мнению многих авторов, имеют общие операциональные механизмы, составляющие базис как языковой, так и когнитивной деятельности.

Когнитивный подход является актуальным при анализе речевого развития как в норме, так и его нарушений у детей.

Формирование мышления и других познавательных процессов тесно связано с развитием языковой способности ребенка (А. Валлон, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Д. Слобин и др.).

В современной психологии и психолингвистике языковая способность определяется по-разному: это потенциальные психофизиологические возможности усвоения языковой знаковой системы; способность воспринимать, понимать и продуцировать речевые высказывания; способность к овладению языковой системой и ее использованию в процессе восприятия и продуцирования речевых высказываний и наконец, языковая способность рассматривается как способность к усвоению и использованию элементов и правил системы языка в целях общения и познания. Эта система правил сначала не осознается ребенком, однако он ведет себя так, как будто знает эти правила [26].

Все эти определения можно принять, хотя они отражают различные аспекты этого сложного явления.

Языковая способность включает сложнейшую совокупность умений и навыков, стратегий, схем действий, представлений о языковых единицах и языковых правилах. Формирование языковой способности осуществляется в тесной связи с процессами анализа, переработки и хранения знаний о языке, с их обобщением и организацией в сложную и стройную систему. Особую значимость для понимания формирования языковой способности ребенка приобретает вопрос о том, как, с помощью каких механизмов ребенок извлекает из речи окружающих необходимые для речевого общения знания о языке, каким образом происходит их обработка, анализ и хранение, как происходит овладение языковыми правилами, каким образом ребенок активизирует, выбирает, извлекает из памяти эти правила при порождении речи. Безусловно, большую роль во всех этих процессах играют когнитивные структуры.

В процессе исследования речевого развития и его нарушений особенно актуальны вопросы, касающиеся когнитивной базы возникновения речи и влияния интеллектуального развития на формирование языковой способности, вопрос о соотношении языковых и неязыковых компонентов в структуре речемыслительной деятельности, о роли интеллекта на различных этапах речевого развития при нормальном и нарушенном онтогенезе.

Проблема соотношения речи и мышления в онтогенезе и когнитивной основы развития речи затрагивалась еще в работах Л.С. Выготского [7] и Ж. Пиаже [25].

Рассматривая развития речи и мышления в онтогенезе, Л.С. Выготский отмечает, что «развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно», что «мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни» [7, с. 76].

В процессе развития речи и мышления, по Л.С. Выготскому, можно выделить доречевую фазу развития интеллекта и доинтеллектуальную фазу развития речи.

На раннем этапе развития ребенка прослеживаются различные истоки (корни) развития мышления и речи. С одной стороны, еще до начала формирования речи проявляются зачатки интеллектуальных реакций. С другой стороны, наблюдаются доинтеллектуальные зачатки речи (крик, гуление, лепет).

Таким образом, до определенного периода линии развития мышления и речи проходят как бы независимо друг от друга. Однако в период около двух лет «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека... Ребенок как бы открывает символическую функцию речи» [7, с. 89]. Однако «для того, чтобы открыть речь, надо мыслить» [7, с. 90]. Начиная с этого периода речь выполняет интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым.

Проблема соотношения мышления и интеллекта затрагивалась и в концепции Ж. Пиаже [25] о стадиях развития интеллекта.

Анализируя когнитивный (интеллектуальный) базис развития речи, Ж. Пиаже отмечал, что важнейшей предпосылкой возникновения речи является развитие сенсомоторного интеллекта. Его формирование проходит несколько стадий. На начальной стадии сенсомоторной логики ребенок усваивает логику действий с объектами, которые он воспринимает непосредственно. Позднее ребенок переходит от логики действий к «концептуальной» логике, которая основывается на представлении и мышлении. Появляется способность мыслить о вещи, которая непосредственно не воспринимается. Именно в этот период и возникает семиотическая (знаковая), символическая функция. Этот период соответствует второму году жизни ребенка. Язык, по мнению Ж. Пиаже, и появляется на базе семиотической (символической) функции и является ее частным случаем.

По мнению Ж. Пиаже, мышление предшествует языку, так как язык представляет собой лишь частный случай символической функции, которая формируется лишь к определенному периоду развития ребенка. Таким образом, возникновение речи основывается на определенном когнитивном базисе. Вместе с тем, появившись, речь существенно перестраивает все психические процессы (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже).

Следует отметить, что формирование когнитивных, а затем и семантических (языковых) структур основывается на практических действиях ребенка, которые постепенно переводятся «вовнутрь», интериоризируются. В связи с этим принципы и закономерности протекания предметной деятельности на том или ином возрастном этапе опо-

средованно находят отражение в структуре речевой деятельности ребенка, в строении языковой системы, которую он использует в данном возрасте.

Таким образом, и развитие интеллекта, и развитие речи осуществляются вначале на основе неречевой деятельности, которая протекает на фоне речи взрослых, на фоне сотрудничества ребенка со взрослым.

В процессе анализа детской речи в норме и в случаях патологии важно учитывать, что «язык усваивается как инструмент для регуляции совместной деятельности и совместного внимания» и что «на ранних этапах язык, чтобы быть усвоенным, должен отражать природу когнитивных процессов, продукт которых он кодирует» [3, с. 22].

В современной психологии и психолингвистике подчеркивается необходимость анализировать и интегрировать данные о формировании языковой способности ребенка в ее связи с развитием других, нелингвистических способностей.

В настоящее время общепризнанным является тот факт, что формирование неречевых когнитивных структур опережает развитие языковых (вербальных) структур. Такое «отставание» в развитии речи отмечается довольно долго. В течение длительного времени ребенок понимает гораздо больше, чем может сказать.

При формировании детской речи обнаруживается тесная связь речевой деятельности ребенка с предметной деятельностью, с развитием познавательной потребности и потребности в речевом общении. Речевое общение способствует сотрудничеству со взрослым в процессе выполнения различных видов неречевой (предметной, познавательной) деятельности ребенка. Взаимодействие этих двух видов деятельности (предметно-практической и познавательной) является одним из важнейших условий развития речи.

Появлению символической речевой функции предшествует развитие символической функции в предметной деятельности и в игре. Первоначально познавательные процессы осуществляются на уровне наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. На фоне этих форм мышления формируется операциональная структура мыслительных процессов. Так, в процессе предметно-манипулятивной, игровой деятельности ребенок начинает выделять производителя действия, само действие, объект, адресат, орудие действия и т. д. По мнению Дж. Брунера [3], в связи с этим раньше всего ребенок усваивает в языке те отношения, которые выявляются им в предметной деятельности.

На основе предметной деятельности ребенка и ее интериоризации создаются операциональные структуры, которые и составляют как бы решетку правил языковой системы. «Язык не обеспечивает готовую «решетку» или призму, через которую ребенок воспринимает мир.

Скорее, эта решетка создается в процессе развития интеллекта, т. е. в результате действий ребенка в окружающей среде и интериоризации этих действий, создающих операциональные структуры» [26, с. 143].

«Согласно Пиаже, уже задолго до появления первых признаков вербального поведения все то, чем ребенок овладел в сенсомоторном и когнитивном планах, подготавливает и облегчает возникновение речи. Тем самым становится очевидным, что вербальное развитие – не изолированный процесс, но всего лишь один из аспектов общего развития ребенка» [4, с. 310].

Важнейшая предпосылка языкового развития – овладение символической деятельностью сначала в рамках предметно-практической деятельности, а затем с использованием знаков. С точки зрения А. Валлона [5], употребление языка предполагает символическую функцию, которая состоит в способности находить для объекта мыслительное представление о нем, а для этого представления находить знак.

Приобщаясь к речевой деятельности взрослых, ребенок овладевает языковыми знаками. При этом он получает языковые знаки в готовом виде, однако овладевает системой этих знаков постепенно, по мере его интеллектуального развития, развития его познавательной деятельности.

Правила речевого поведения и образцы речи ребенок извлекает извне из речи взрослых. В процессе овладения речью большую роль играют такие факторы, как сотрудничество со взрослыми в различных видах деятельности. Это сотрудничество становится успешным лишь по мере использования речи в связи с усилиями взрослых приобщить ребенка к речевому общению. Эти усилия находят отклик во внутренней, психологической готовности ребенка к овладению языком, в потребности коммуникации, в познавательной потребности ребенка.

Речь воспринимается ребенком не сама по себе, а в процессе осмысления той или иной ситуации, которую она обозначает. Как отмечает Н.И. Жинкин [13], то или иное значение знака соотносится с определенной ситуацией, понятие о знаке формируется в процессе употребления знака и оперирования им в деятельности.

Развитие интеллекта ребенка оказывает влияние на формирование речи в различных аспектах. Подтверждением этому тезису служит анализ речевой продукции и процесса продуцирования речи детей с умственной отсталостью и с задержкой психического развития [19].

Экспериментальные исследования речи детей с интеллектуальной недостаточностью и с ЗПР [14; 19; 30] на основе психолингвистического подхода показывают, что снижение интеллекта оказывает влияние на речевое развитие детей в различных аспектах. Во-первых, на организацию смысловых операций продуцирования речевых высказываний, особенно связных высказываний. Известно, что с помощью речи ребенок выражает свои представления об окружающей действитель-

ности, характере смысловых связей между предметами и явлениями. Речевые высказывания умственно отсталых детей и детей с ЗПР характеризуются нарушением последовательности, логики изложения, отсутствием сложных смысловых отношений, наличием большого количества смысловых пробелов, лакун.

Во-вторых, снижение интеллекта оказывает влияние на уровень языковой семантики. Естественно, что ребенок не способен использовать ту или иную языковую форму, если не понимает ее значения. Поэтому он сначала усваивает языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные сознанию, соответствующие уровню его интеллектуального развития. Так, например, сначала он использует в речи настоящее, затем будущее время, сначала выражает в речи утверждение, а затем усваивает условное наклонение. Раньше ребенок обозначает в речи местоположение, а позднее использует обозначение временных понятий. В связи с этим у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются существенные трудности овладения лексическими, деривационными, грамматическими значениями. Школьники с интеллектуальной недостаточностью и с ЗПР с трудом дифференцируют аффиксы, сходные по семантике, грамматические значения рода, падежа, времени, лица.

Особенно ярко это проявляется при сравнительном анализе процессов словообразования у детей с нормальным онтогенезом и с интеллектуальным недоразвитием [С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, А.А. Хохлова]. Так, для детей с нормальным психическим развитием в основном характерны словообразовательные неологизмы по типу унификации основы, а также с использованием синонимичных, семантически близких аффиксов. В основе этих замен аффиксов лежит недостаточно точная дифференциация семантически близких словообразовательных аффиксов. Такого рода словообразовательные инновации свойственны также детям с умственной отсталостью и с ЗПР.

Наряду с этой общей закономерностью словообразования у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются неологизмы, не свойственные нормальному онтогенезу, отражающие недоразвитие аналитико-синтетической деятельности. Примером такого рода окказионального словообразования служат: неологизмы с использованием семантически далеких аффиксов; неправильный выбор корневой морфемы мотивирующего слова; отсутствие суффикса; наложение суффиксов; повторение мотивирующего слова; фонетические искажения при словообразовании; замена словообразования словоизменением; замена словообразования лексическими операциями.

В-третьих, интеллектуальная недостаточность оказывает влияние и на возможности усвоения формально-языковых средств. Чем сложнее языковое оформление того или иного значения, тем труднее оно

усваивается ребенком с интеллектуальным недоразвитием. Так, большую трудность для умственно отсталых и для детей с ЗПР представляют предложно-падежные конструкции.

О различной сложности формально-языковых средств свидетельствуют факты усвоения одних и тех же значений в различных языках. Например, в русском языке форма множественного числа именительного падежа усваивается очень рано. Семантически это очень простая форма, она хорошо дифференцируется с опорой на наглядность (один предмет и много предметов). А вот исследования речи детей в Египте, говорящих на арабском языке, показывает противоположное (по Д. Слобину). Множественное число существительных в арабском языке является очень сложной для детей формой, которая очень поздно усваивается. Даже дети 15 лет делают ошибки в образовании множественного числа знакомых существительных. Причина этого в разнообразии и чрезвычайной сложности языкового оформления множественного числа в арабском языке.

Дело в том, что в арабском языке имеется только небольшое количество правильных форм множественного числа. Большинство форм образуется нерегулярным образом, т. е. не является продуктивным образованием. Существует и специальная форма двойственного числа (два стола – одна форма, а три стола – другая форма). Имеются специальные формы для «исчисляемых» и «собирательных» существительных (деревья – как группа из нескольких предметов и деревья – как собирательное понятие). Более того, числительные от 3 до 10 требуют существительного во множественном числе, а от 11 и далее – формы единственного числа.

Из этого можно сделать следующий вывод: последовательность овладения языком определяется не только семантической, но и формально-языковой сложностью, сложностью языкового оформления того или иного значения.

В процессе онтогенеза ребенок не просто имитирует речь окружающих, а усваивает закономерности языка, на основе которых и строит свою речь. Овладение закономерностями языка требует достаточно высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения, дифференциации.

Одной из наиболее известных тенденций развития речи является сверхгенерализация, расширение языковых правил. Правила, рассчитанные на более широкие классы, ребенок усваивает раньше, чем правила для подклассов (*вилков, ложков* – по аналогии с формой *домов*). При этом неправильный выбор флексии происходит внутри одного семантического поля. Нужно грамматическое правило выбирается верно, но не учитываются ограничения, запреты, и реализация этого правила не всегда оказывается правильной, соответствующей норме.

На легкость овладения языковыми формами оказывает влияние и регулярность, устойчивость языкового правила образования данной словоформы. Чем больше вариантов образования данной словоформы имеется в языке, тем труднее она усваивается ребенком. Например, в русском языке форма родительного падежа множественного числа существительных усваивается даже труднее, чем дательный падеж множественного числа с предлогом. Причина кроется в том, что в родительном падеже множественного числа имеется много вариантов грамматической формы (много столов, но парт, карандашей). Существует также большое количество нерегулярных, непродуктивных способов образования формы (ружьё – ружей, но плечо – плеч). В дательном же падеже имеется лишь одна флексия -ам- (к домам, к партам, к плечам, к ружьям).

Таким образом, чем больше дифференцируются формы с одним значением, тем труднее они усваиваются (возникают трудности систематизации, дифференциации форм, организации определенной системы, парадигмы).

В-четвертых, недоразвитие аналитико-синтетической деятельности отражается и на качестве, точности и объеме обработки речевой информации. Человеческая речь воспринимается и воспроизводится в сжатые временные сроки.

Усвоение речи ребенком происходит с учетом возможностей обработки речевой информации, что отражается и на выходе речи. Сначала у ребенка имеется однословное и двусловное высказывание (субъект–предикат (*мама моет*), субъект–объект (*моет кука*). Затем он объединяет эти элементы в трехсловное высказывание «субъект–предикат–объект» (*мама моет куклу.*).

Чем объемнее речевая информация, тем труднее она усваивается и воспроизводится в речи. Так, например, дети с трудом воспринимают объект с двойным определением. Например: *Он направил незнакомого человека, который встретился ему на дороге, в сторону деревни.*

И дети, и взрослые испытывают затруднения при восприятии и воспроизведении речевого материала с различного рода вставками внутри предложения, так называемые дистантные конструкции. Например: *Дом, который стоял на берегу озера, был виден издалека. Школа, в которой учился Володя, была далеко от его дома.*

Ребенок с интеллектуальным недоразвитием не обладает стратегией быстрого декодирования и дешифровки речевого сообщения, что нарушает развитие его импрессивной речи и отрицательно влияет на формирование экспрессивной речи.

Таким образом, на начальных этапах развития ребенка имеет место автономность речевого и интеллектуального развития. В дальней-

шем одним из регуляторов темпа и последовательности языкового развития является формирование познавательных процессов.

Первичным, определяющим как при нормальном, так и при нарушенном интеллектуальном развитии ребенка является семантика.

Вторым аспектом проблемы взаимосвязи в развитии интеллекта и языковой способности является влияние нарушений речи на формирование познавательной деятельности, особенно мышления у детей с речевой патологией, т. е. влияние речевого недоразвития на формирование интеллектуальной сферы.

Признание тесной взаимосвязи в развитии речи и интеллекта у детей с системными нарушениями речи позволяет понять особенности познавательной деятельности у детей с ОНР различного генеза.

В исследованиях многих авторов (И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменной, Г.В. Гуровец, Л.Р. Давидович, В.А. Ковшикова, А.Н. Корнева, Е.М. Мастюковой, Е.Ф. Соболевич, О.Н. Усановой и др.) отмечается своеобразие интеллектуального развития детей с ОНР, в частности, детей с алалией.

В отечественной и зарубежной литературе вопрос о состоянии интеллекта у детей с алалией, плохо говорящих и неговорящих детей вызывает много толкований и дискуссий, часто высказываются противоречивые точки зрения.

Согласно одной из точек зрения, которую высказывали А. Куссмауль [18], М.В. Богданов-Березовский [2] и др., у неговорящих и плохо говорящих детей первично нарушен интеллект, а нарушения речи являются вторичными.

По мнению М.В. Богданова-Березовского [2], неговорящие и плохо говорящие дети развиты в интеллектуальном отношении значительно ниже того, как это кажется на первый взгляд. При этом, как считает автор, сниженное умственное развитие не является следствием плохой речи или ее отсутствия, а наоборот, именно умственное недоразвитие определяет нарушение в развитии речи.

Вместе с тем М.В. Богданов-Березовский отмечал, что у этих детей имеются также и нарушения памяти, внимания.

Уже к 30-м годам XX в. в целом сложилось устойчивое представление о том, что у плохо говорящих, но не глухих и не умственно отсталых детей наблюдается отставание в развитии многих познавательных процессов.

В современной литературе точка зрения, согласно которой ведущая роль в недоразвитии речи и других психических процессов принадлежит интеллектуальной недостаточности, утверждается в работах Р.А. Беловой-Давид, Кириченко и др.). Так, Е.И. Кириченко считает, что «точка зрения о первичной сохранности интеллекта при алалиях ...

вызывает серьезные возражения» [15, с. 6]. В дальнейшем автор приходит к выводу о том, что «психический дефект при алалии может рассматриваться как особый вариант умственной отсталости» [15, с. 6].

Р.А. Белова-Давид на основе проведенных исследований утверждает, что «тщательное обследование психической деятельности этих детей, ... данные психолога... и катamnестические данные не выявили особых черт, отличающих эти формы умственного недоразвития от олигофренического слабоумия» [1, с. 101]. Однако эта точка зрения вызывает обоснованную критику.

Под влиянием идей Л.С. Выготского, особенно его работы «Мышление и речь», в отечественной литературе сформировался качественно иной подход к изучению и объяснению характера нарушений психического развития у детей с речевой патологией. В соответствии с теорией Л.С. Выготского существенно меняются представления о происхождении и структуре высших психических функций.

Идеи Л.С. Выготского послужили основой для разработки научной концепции Р.Е. Левиной. Рассматривая особенности психической деятельности детей с алалией, автор стоит на позициях системного и дифференцированного подхода. С учетом психологических критериев Р.Е. Левина выделяет три типичные группы неговорящих детей: с нарушением слухового (фонематического) восприятия; зрительного (предметного) восприятия; психической активности.

Патогенетический принцип, который был взят за основу выделения трех групп неговорящих детей (алаликов), позволил автору выявить первичную недостаточность того или иного звена речевой деятельности. Характер недоразвития речи и мышления в каждой из этих групп носит специфический характер.

Использование системного анализа привело к выделению различных по структуре первичных и вторичных речевых дефектов у детей с алалией. Р.Е. Левина показала, что первичное доминирование одной какой-либо недостаточности в том или ином звене (акустическом, зрительно-пространственном, мотивационном) закономерно определяет особенности не только речевых нарушений, но и характер задержки в развитии познавательной сферы ребенка.

Исследования Р.Е. Левиной показали, что структура познавательной деятельности детей с алалией качественно неоднородна и зависит, прежде всего, от первичного дефекта, который вызвал системное недоразвитие речи того или иного типа. Так, нарушение акустического восприятия закономерно обуславливает не только специфические нарушения импрессивной и экспрессивной речи, но и недостаточность тех форм познавательной деятельности, которые обеспечиваются уча-

ствием слухоречевого восприятия (речеслуховая память, внимание, восприятие текста на слух и его понимание и др.).

В то же время у детей с алалией с нарушением акустического восприятия первично сохранными являются такие факторы, как мотивация, зрительно-пространственные функции. В связи с этим у них сохранены зрительная память, пространственные представления, конструктивная деятельность, у них не наблюдается психической пассивности.

Концепция Р.Е. Левиной о системном и дифференцированном недоразвитии познавательной деятельности у детей с алалией нашла отражение и развитие в работах Е.М. Мастюковой, Е.Ф. Собонович, О.Н. Усановой и других авторов.

Несмотря на различие во взглядах, в работах указанных авторов имеются ценные наблюдения об особенностях психической деятельности детей с ОНР, в частности, с алалией. В их работах отмечается недостаточность, прежде всего, вербально-логического мышления, слабость процессов обобщения, абстрагирования, инертность, замедленность протекания психических процессов. Отмечается также значительное снижение памяти, недостаточный объем внимания, трудности его концентрации, быстрая истощаемость при решении мыслительных задач. Недостаточность интеллектуального развития сопровождается сходными личностными особенностями, которые проявляются в инфантильности интересов и поведения, слабой целенаправленности, отсутствии эмоциональной напряженности, снижении эмоционального тонуса.

Таким образом, использование когнитивного подхода при анализе нарушений речи в современной логопедии представлено еще эпизодически, фрагментарно. Вместе с тем когнитивный подход при изучении и коррекции нарушений речи является перспективным, так как позволяет одновременно воздействовать и на формирование речи, и на развитие когнитивных процессов, а также на становление операциональных механизмов, лежащих в основе и языковых, и неязыковых компонентов речевой деятельности.

Список литературы

1. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушения речи у дошкольников. – М., 1969.
2. Богданов-Березовский М.В. Неговорящие и плохо говорящие дети в интеллектуальном и речевом отношении. – СПб., 1909.
3. Брунер Д. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. – М., 1984.
4. Бутон Ш. Развитие речи // Психолингвистика. – М., 1984.
5. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967.

6. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления у взрослых и детей с речевой патологией. – М., 1990.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1934.
8. Гаркуша Ю.Ф. Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией // Дефектология. – 1983. – № 4.
9. Герасимов Г.И. К становлению «когнитивной грамматики» // Современные зарубежные грамматические теории. – М., 1985.
10. Гуменная Г.С. Изучение когнитивной деятельности детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 1991.
11. Гуровец Г.В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией и обоснование методов лечебно-коррекционного воздействия // Нарушения речи и голоса / под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1975.
12. Давидович Л.Р. К вопросу об особенностях мышления при моторной алалии на поздних этапах речевого развития // Нарушение речи и голоса у детей / под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1975.
13. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
14. Зорина С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития. – СПб., 1998.
15. Кириченко Е.И. Недоразвитие речи у детей (вопросы клиники и дифференциальной диагностики алалий). – М., 1977.
16. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. – Л., 1985.
17. Корнев А.Н. Особенности интеллектуального развития детей с моторной алалией // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. – СПб., 1994.
18. Куссмауль А. Расстройства речи: Опыт патологии речи. – Киев, 1979.
19. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – Л., 1988.
20. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). – М., 1951.
21. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.
22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
23. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.
24. Мастюкова Е.М. Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 1991.
25. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1994.
26. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1984.
27. Слобин Д., Грин Д. Психолингвистика. – М., 1975.
28. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев, 1981.
29. Усанова О.Н. Дети с проблемами в развитии. – М., 1995.
30. Хохлова А.А. Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999.

Л.Я. Миссуловин

Актуальные проблемы исследования и преодоления заикания у подростков и взрослых

В статье проводится анализ истории изучения и лечения заикания, сравниваются различные точки зрения, методы и приемы лечения заикающихся взрослых и детей.

The article analyzes the history of the study and treatment of stuttering, compared to the different points of view, methods and techniques of treatment of stuttering children and adults.

Ключевые слова: заикание, логопедия, логопедические упражнения, методы и приемы лечения.

Key words: stuttering, speech therapy, speech therapy exercises, treatment methods and techniques.

На протяжении многовековой истории изучения и лечения заикания до сих пор исследователи высказывают самые различные точки зрения по поводу сущности этого нарушения речи, его этиопатогенетической основы, методов и приемов лечения заикающихся детей и взрослых.

Многие спорные вопросы, не решенные и в настоящее время, являются наследием разных школ и направлений. Они нередко по своим теоретическим и терапевтическим воззрениям стоят на совершенно различной методологической и научной основе (либо псевдонаучной). Удивительно точное представление о сущности заикания, высказанное в России в 1838 г. Христофором Лагузенем, говорит о том, «что заикание не есть болезнь говорных органов, а суть – болезнь нерв». Это было мнение врача, основанное на большой практической работе, которая включала в себя и логопедические упражнения.

Такое представление о сущности заикания, о понимании заикания как болезни в последующие годы многими отечественными и зарубежными учеными и практиками было утрачено. Так, например, в присутствии проф. Р.Е. Левиной, которая руководила отделом Московского НИИ дефектологии на протяжении многих лет, заикающегося нельзя было называть больным, равно как и говорить о «лечении» заикания (его надо было только устранять) и прочее. Такое представление о заикании высказывается и в некоторых современных работах, в основном в работах

логопедов-практиков (А.И. Богомолова, 1977; О.В. Вессарт, Н.А. Драбик, 1982 и др.)

Однако, в тот же период Н.А. Власовой (1958), В.С. Кочергиной (1956), М. Зеemanом (1962) приводятся противоположные данные, в которых подчеркивается роль невропсихической патологии в этиологии заикания и, соответственно, указывается на необходимость комплексного подхода к лечению этого нарушения речи. Здесь необходимо отметить, что и Наталья Александровна Власова и Вера Сергеевна Кочергина были ученицами профессора В.А. Гиляровского, который, развивая взгляды Х. Лагузена, И.А. Сикорского и некоторых других исследователей, также видел в основе указанной речевой патологии заболевание нервной системы.

Один из основоположников отечественной логопедии Михаил Ефимович Хватцев в своем фундаментальном труде «Логопедия», описывая причины возникновения, особенности течения и устранения заикания, делает акцент на логопедической работе, не снижая необходимости комплексного воздействия на заикающегося. Подробно описывая три степени заикания, формы заикания, тип судорог, сопутствующие и ритуальные движения, фобии, останавливаясь на вопросах этиологии и факторах, влияющих на заикание, касаясь вопросов его классификации, Михаил Ефимович Хватцев указывает, что заикание – это своеобразное по преимуществу реактивное (функциональное) дискоординационное расстройство речи. Внешне проявляется в судорожных нарушениях речевого ритма, связанных с предшествующими и одновременными болезненными неврологическими и психическими изменениями, особенно в эмоциональной и волевой сферах. Далее он говорит, что в основе функционального всегда лежат какие-либо материальные изменения. Функциональные нарушения, отмечает ученый, часто являются наслоением над органическим. (В настоящее время, исследуя большое количество пациентов и опираясь на неврологические данные, мы обнаружили органическую симптоматику у 97% заикающихся). Говоря о терапии исследуемой речевой патологии М.Е. Хватцев указывает на необходимость изучения всего комплекса болезненного состояния заикающихся и на необходимость «комплексно воздействовать на него». Нескольким изданиям логопедии (на наш взгляд, непревзойденного по сей день учебника, т.к. он создан одним автором с позиций единой концепции) предшествовало издание книги «Дефекты речи» в 1930 году. Являясь учеником профессора Доброгаева – невропатолога и патофизиолога, исследовавшего речевую патологию, Михаил Ефимович в 1930 году совершенно свободно, без оглядки на вышестоящие логопедические инстанции, определяет заикание как невроз при раздражительной слабости центрального нервного аппарата и, опираясь на Павловскую физиологию, говорит о нарушении у заикающихся нормального ритма речи, которое, в свою очередь, обусловлено нарушением правильных соотношений процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. Аналогичные точки зрения, указывающие на доминирующую роль в возникновении заикания цен-

тральных речевых механизмов, высказываются и многими другими исследователями. Милослав Зеeman (1962), Н.И.Жинкин (1958) и др. указывают, что начальным моментом заикания является нарушение связи между корой и диэнцефальной областью, обуславливающей функционирование вегетативной нервной системы.

Как отмечает И.А. Поварова (2005), в ряде работ современных исследователей показано, что заикание обусловлено нарушением корково-подкоркового взаимодействия, в результате чего изменяются темп, плавность, модуляция речи, появляются судорожные спазмы в мышцах органов, участвующих в речеобразовании, А.М. Свядоц (1971) и В.С. Кочергина (1973) говорят, что срыв нейродинамики и образование «больных пунктов» могут быть связаны с острыми психогенными или соматогенными факторами. Расстройство корковой нейродинамики приводит к нарушению индукционных отношений между корой и подкоркой и, соответственно, к нарушению рефлексорных механизмов речи.

В приведенных исследованиях для терапии заикания особенно важным, на наш взгляд, является указание на первичность нарушения темпоритмической системы у заикающихся. Эти нарушения можно отнести к предрасполагающим этиологическим факторам, имеющим генетическую основу. В этой связи необходимо вспомнить взгляды крупнейшего отечественного психиатра и психолога Владимира Николаевича Мясищева (1961), который указывал, что психотравматизации в той или иной степени подвергаются все дети и подростки, а невротические состояния, в том числе и речевые нарушения, развиваются только в тех случаях, когда имеется подготовленная «почва».

Исходя из учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности, неврозах и условных рефлексах, разделяя взгляды В.Н. Мясищева, Н.И. Жинкина, придавая большое значение психической травматизации, Михаил Ефимович Хватцев говорит о заикании как болезни. В книге «Дефекты речи» он называет заикающихся больными, которые нуждаются в лечении нервной системы, а нередко и организма в целом, а также сосредотачивает внимание на необходимости тщательной логопедической работы с указанным контингентом пациентов.

В то же самое время, в 1931 г., Эмиль Фрешельс говорит о том, что заикание, частично связанное с центром, следует назвать «ассоциативной афазией» и тем самым ошибочно связывает все случаи заикания с нарушением речи органического генеза – афазией. Видимо, это понимание сущности заикания определяет и выбор методик восстановления речи.

О сущности заикания, уже после глубоких высказываний по этому поводу профессора Хватцева, в 1966 г. профессор Левина говорит о заикании как о расстройстве речи с преимущественным нарушением ее коммуникативной функции. Вряд ли такое понимание сущности заикания является правильным, т.к. указанное выше определение может относиться почти к любому виду патологии речи.

Многие исследователи – Н.П. Тяпугин (1952), С.С. Ляпидевский (1959) и некоторые другие – рассматривают заикание, руководствуясь его общей симптоматикой, как невроз. С.С. Ляпидевский отождествляет заикание с логоневрозом, учитывая вторичные невротические наслоения.

Виктор Маркович Шкловский в монографии «Заикание», изданной в 1994 году, пишет, что заикание является дискоординационным судорожным нарушением речи, возникающим в процессе общения по механизму системного речедвигательного невроза. Во многих случаях он отмечает органическую «почву» в виде церебральной дефицитарности различного генеза.

В связи со сказанным представляется, что вопрос, касающийся сущности заикания, до настоящего времени является спорным и недостаточно изученным. Опираясь в основном на представления о сущности заикания нашего учителя Михаила Ефимовича Хватцева и собственный клинический материал, который мы набирали в течение 50 лет, и не претендуя на окончательное и исчерпывающее представление о заикании, мы полагаем, что это – состояние речи, при котором в периферическом речевом аппарате больного наблюдаются судороги различной тяжести, продолжительности и частоты, возникающие в подавляющем большинстве случаев вследствие невротических и неврозоподобных состояний, либо тяжелых органических заболеваний нервной системы. Это состояние, в свою очередь, вызывает у значительной группы больных вторичные реактивные наслоения, которые могут обусловить определенные изменения личности и приводить к нарушению системы общения больного с окружающими. Нарушения общей и речевой моторики, отмеченные у заикающихся многими исследователями, как было указано выше, видимо, можно рассматривать как одну из базовых причин, являющуюся следствием дискоординации во взаимодействии между корой и подкоркой. Так же моторные нарушения в виде ускоренного либо замедленного темпа общих движений и речи могут быть следствием заболеваний нервной системы, на фоне которых протекает заикание, например, гиперстенической формы неврастения.

Учитывая достаточно противоречивые взгляды различных исследователей на вопросы определения заикания и логоневроза, на соотношение между этими понятиями, а также на полное отождествление этих понятий многими логопедами и тем более врачами-практиками, мы сделали попытку исследовать этот вопрос.

Исходя из того, что крупнейшие отечественные психиатры и психотерапевты (В.Н. Мясищев, О.В. Кербиков, А.А. Портнов, Б.Д. Карвасарский и др.) предлагают пользоваться термином «невроз» лишь для обозначения заболеваний, вызванных действием психической травмы, отождествление заикания с логоневрозом возможно только в тех случаях, когда причиной заикания является психогения или когда уже сформировавшееся речевое нарушение, травмируя психику больного, вызывает у него вторичные невротические реакции. В последнем случае нарушение речи можно рассматривать как заикание, осложненное логонев-

ротическим синдромом, которое по особенностям проявлений и течения во многом совпадает с клиникой неврозов.

Подобное представление о заикании, видимо, в большинстве случаев можно считать правильным, но полностью ставить знак равенства между понятиями «заикание» и «логоневроз» нельзя, т.к. в ряде случаев этиопатогенетической основой судорожного речевого заболевания является не психогения, а причиной логоневротических наслоений может служить не только заикание, но и другие нарушения речи, такие как ринолалия, дизартрия и др. Также, в отдельных случаях, психотравма может вызвать речевое нарушение, не связанное с речевым судорожным синдромом, например, невротический мутизм или афонию у больных с истероидной акцентуацией личности. И эти состояния, исходя из учения о неврозах, можно также диагностировать как логоневроз.

Подготавливая к изданию книгу «Лечение заикания», мы проанализировали 659 случаев заикания. Из этого количества 86% случаев можно было квалифицировать как логоневроз. 14% составили заикающиеся с выраженной органической симптоматикой, в том числе и больные со сниженным интеллектом. В ряде случаев заикание протекало на фоне различных форм психопатий, шизофрении, а также у больных неврозами, не знавших о том, что они легко заикаются.

Таким образом, понятие «заикание» полностью нельзя отождествлять с логоневрозом. Оно является более емким, включает в себя судорожное нарушение речи различной этиологии, но в подавляющем большинстве случаев может быть квалифицировано как логоневроз; значительно реже - это заикание без логоневротического синдрома, и в отдельных случаях логоневроз не является заиканием.

Для понимания сущности заикания огромное значение имеет подробно собранный анамнез жизни и болезни, и если говорить о психическом травмировании, которое наслаивается на подготовленную удобренную «почву» (по В.Н. Мясищеву), то значительную роль здесь играет содержание психического травмирования, т.к., по Ковалеву, психотравма, полученная в детстве может «звучать» в течение всей жизни больного.

В 1988 г. нами было выделено 8 групп психической травматизации по ее конкретному содержанию. В настоящее время нам нередко приходится слышать от родителей заикающихся также о том, что ребенок испугался телепередачи. Демонстрация на большинстве каналов кровавых убийств, насилия, стрельбы и пр., частые и аналогичные информации по радио позволили нам выделить девятую группу психического травмирования, назвав ее «телерадиогенией». Термин был введен в литературу в 2005 г., но ни наши исследования, ни эмоциональные выступления врачей, педагогов, психологов, журналистов положения дел не меняют.

Говоря о понимании сущности заикания, необходимо несколько подробнее остановиться на логофобии, которая наблюдается у подавляющего большинства наших пациентов. Нами разработан «Речевой опросник», с помощью которого мы диагностируем три уровня логофо-

бии: легкий, средний и тяжелый. Виктор Маркович Шкловский в своей монографии «Заикание» пишет о том, что не всегда тяжелая степень заикания, т.е. наиболее выраженный речевой судорожный синдром, совпадает с выраженной логофобией. Наш опыт это положение полностью подтверждает.

В настоящее время мы наблюдаем 25-летнюю женщину, у которой с большим трудом можно заметить в речи отдельные запинки. Но ярко выраженные тревожно-мнительные черты характера и вкрапления истероидных черт создают условия для болезненной фиксации внимания на своем почти не существующем заикании. Она заканчивает психологический факультет, но считает, что в таком состоянии не сможет работать. Поэтому она старается выполнять наши рекомендации, а установленный хороший психологический контакт позволяет надеяться на положительные результаты лечения.

В настоящее время и уже в течение ряда лет мы в большинстве случаев не видим в качестве психоневротического фона заикания чистых форм неврозов и, тем не менее, на большом клиническом материале наблюдается наибольшее сближение больных логоневрозом с проявлениями психастенической акцентуации характера либо с неврозом навязчивых состояний. Такое сближение обуславливают у этих групп больных фобии и ритуальные движения. Но отождествлять заикание с неврозом навязчивых состояний нельзя т.к. при заикании мы имеем дело с речевой судорожностью и небольшим диапазоном фобий (у наших пациентов преобладают логофобия, эройтофобия, боязнь гипергидроза ладоней). При неврозе же навязчивых состояний имеет место отсутствие речевой судорожности и широкий диапазон различных фобий, навязчивых мыслей и защитных ритуалов.

В учебниках по философии, в советское время, во главу угла ставился основной вопрос философии о первичности материи и сознания.

Аналогичным основным вопросом теории и практики заикания, также до сих пор не решенным, можно считать вопрос о том, что же такое заикание – недостаток речи или заболевание, а от решения этого вопроса зависит выбор методов и приемов преодоления этой тяжелой патологии речи. Несмотря на различные взгляды, высказываемые в литературе, мы, основываясь на собственных исследованиях и большом практическом опыте, полагаем, что этиология заикания, патогенез, клинические проявления – речевые судороги, судорожные сопутствующие движения, ритуальные движения, фобии, широкий диапазон нервных заболеваний, начиная от детских невротических реакций и заканчивая, в рамках неврологии, невротическим развитием, а также отдельные случаи психических заболеваний у наших больных, позволяют сделать однозначный вывод: заикание является неврологическим и невропсихическим заболеванием. Полиморфность заикания обуславливается различными этиологическими факторами, широким диапазоном невропсихического фона и рядом мало изученных клинических вариантов. Одним из таких вариантов является заикание, возникшее у взрослых людей на фоне истероид-

ной акцентуации либо истерического невроза. И здесь необходимо заметить, что речевая патология находится в тесной взаимосвязи с указанными нервнопсихическими заболеваниями. Только такое понимание сущности заикания, его механизмов, клинического течения может обеспечить адекватные методы лечения с привлечением различных специалистов, а ведущую роль в лечебной бригаде должен взять на себя грамотный, хорошо подготовленный логопед. Это объясняется тем, что, во-первых, заикание идут лечить к логопеду, а во-вторых, именно логопед должен организовать настоящую бригадную работу всех специалистов, которые нередко являются в логопедических кабинетах совместителями, и с нюансами состояния пациента им может помочь ознакомиться логопед, собирающий подробный анамнез жизни и болезни больного. В последние годы значительную роль в изучении личности заикающегося играют клинические и специальные психологи. Только такая организация лечебной работы, обсуждения состояния каждого больного всем коллективом кабинета могут привести к желаемым результатам.

Из сказанного выше вытекает необходимость такой работы с пациентом, которая учитывала бы все его речевые, нервнопсихические и личностные особенности. Знакомство с пациентом и начало коррекционной работы должно осуществляться в индивидуальном порядке. При групповой работе, проводя общие для всех лечебно-коррекционные мероприятия, специалист обязательно должен проводить в группе работу с каждым пациентом, учитывающую именно его особенности. Психотерапевтические беседы, суггестивные методы, направленные на интимные стороны жизни пациента, проводятся только индивидуально. Обходиться стандартным набором упражнений в работе с заикающимся нельзя. Бывают случаи, когда взрослый человек обращается к логопеду по поводу резко усилившегося заикания, а после тщательного знакомства с пациентом оказывается, что заиканием его заниматься не надо, так как он нуждается, в связи с семейным конфликтом, в психотерапии, которая проводится обязательно при участии жены. И если в аналогичных случаях удастся разрешить семейный конфликт и наладить супружеские отношения, то нервное напряжение, в котором находился больной, ослабевает либо полностью уходит. И на этом фоне без всякой логопедии значительно улучшается речь до такого состояния, при котором этот человек ранее на свою речь внимания не обращал и она ему практически не мешала.

В последние годы многие логопедические службы здравоохранения отмечают снижение количества обратившихся за помощью заикающихся. Нам представляется, что это происходит от бедности примерно 40% населения. В предвыборных президентских дебатах (2012) довольно четко звучало, что 20% населения находятся за чертой бедности и еще 20% балансируют на этой черте. Видимо, в этих условиях ни семьям больных (нередко социально неблагополучным), ни самим пациентам обращение за логопедической помощью, не является необходимым.

Л.М. Кобрина, Е.П. Косинова

Проблема развития общеобразовательной школы в современных социально-культурных условиях

В статье проводится анализ практики обучения, воспитания и развития учащихся с разным уровнем психофизического развития в сельских общеобразовательных школах, свидетельствующий о несоответствии между возрастающими требованиями общества и существующим уровнем подготовки школьников, проживающих в сельской местности, к жизнедеятельности в современных социально-культурных условиях.

The article analyzes the practice of teaching, education and development of students with different levels of mental and physical development in rural schools, indicating the discrepancy between the increasing demands of society and the existing level of training of school children living in rural areas, to life in the contemporary socio-cultural conditions.

Ключевые слова: сельская школа, образование, модель общеобразовательной сельской школы в современных социально культурных условиях, образовательная сфера.

Key words: rural school, education, rural secondary school model in modern socio-cultural conditions, the educational sphere.

Исторически сложилось, что сельская общеобразовательная школа традиционно являлась социально культурным центром, объединяя в процессе реализации принципов обучения и воспитания подрастающего поколения в себе и вокруг себя всех

представителей местной социальной среды. Объединяя по духовному принципу все поколения села, осуществляя преемственность поколений, удостоверяя трудовую и культурно-историческую направленность всего процесса воспитания, сельская школа на протяжении нескольких десятилетий являлась оплотом и гарантом образования, культуры, досуга и благополучия многих поколений жителей российской глубинки.

Изменение социально-экономические условий жизни и деятельности, ухудшение демографической ситуации, качественного состава учащихся, неудовлетворение их потенциальных потребностей и многие другие факторы и причины привели к возникновению острой проблемы общего образования – несоответствию потенциала и уровня подготовки и развития учащихся высоким требованиям образовательного стандарта, а также неспособности существующей образовательной модели реализовывать цели и задачи образования в быстроменяющейся социально-культурной среде.

Издержками отечественной школьной образовательной системы, неспособной в силу объективных социально-экономических причин стать механизмом преемственности поколений и воспитания молодежи в современных социально-культурных условиях, объясняется негативное отношение большого числа сограждан к отечественной истории, культуре, традициям России советского периода и одновременно почти полное копирование ценностей западной культуры и образа жизни, западного опыта, приобретаемого подчас только из средств массовой информации. Изучение истории становления и формирования системы образования в российской провинции, в

сельской местности необходимо для понимания и оценки роли сельской школы в социально-культурной жизни государства.

Необходимость реформирования системы образования, в том числе в сельской местности, обусловлена в настоящее время насущными проблемами – изменением контингента сельских общеобразовательных школ (увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-переселенцев, детей-билингвистов), противоречием между существующими стандартами, учебными планами и высокими требованиями к уровню приобретаемых знаний, умений и навыков и уровню развития потенциальных потребителей образовательных услуг, т. е. детей, имеющих различные, но объективно серьезные проблемы, мешающие овладеть общеобразовательным стандартом в полной мере.

Современная ситуация в образовании в российской провинции, особенно, в отдаленных территориях, остается, без сомнения, сложной, малым городам и районным центрам не хватает средств на жилье, благоустройство школ, медицину, спорт. Разрушаются села, деревни, поселки, постепенно утрачивается и традиционный крестьянский образ жизни, что ведет к забвению народных традиций, угасанию крестьянской культуры. Отсутствие у образовательного учреждения возможности реагировать на специфику современной сельской среды и разнообразие контингента учащихся, снижение уровня культуры родителей приводит к необходимости создания полноценных условий для обучения и воспитания в сельской школе. Выпускники школ покидают родные места в поисках благоприятных социально-экономических условий для получения образования и последующего трудоустройства.

В связи с этим чрезвычайно актуальна проблема определения роли и места сельской общеобразовательной школы, когда теряется традиционная духовность сельского общества, «прозападно» и «проамерикански» изменяются традиционные социально-культурные институты, утрачиваются семейные ценности, изменяется отношение молодежи к браку, к прямому долгу – приобрести опыт поколений и передать его своему потомству.

Очевидны две основных проблемы, встающие на пути развития общеобразовательной школы в современных социально-культурных условиях: формирование, соответствующей времени, социально-культурным и социально-экономическим условиям педагогической среды, включающей вопросы образования и воспитания; проблема управления этой средой, что требует применения инновационных подходов, гибкости, реализации интеграционных тенденций.

Анализируя первую из поставленных проблем – формирование соответствующей педагогической среды – уместно обратиться к работе Б.С. Гершунского, рассматривающего образовательную сферу как системный объект, при анализе которого автор выделяет факторы, образующие саму систему как таковую: образование как система, образование как ценность, как процесс, как результат.

С этим нельзя не согласиться, поскольку все указанные аспекты не нарушают целостности образования, а лишь акцентируют внимание на различных сторонах образования и его сущностных характеристиках [1].

Сущностные характеристики образования в настоящее время качественно и количественно меняются. Еще сохраняется образование как система, но уже зачастую ставится под сомнение образование как ценность и как результат. Почему это происходит?

Открытая информационная среда, мобильность учебного процесса, воспитание через средства массовой информации, невозможность полноценного «домашнего» семейного воспитания и многие другие факторы сегодняшней социально-культурной ситуации предполагают изменение уровня потребностей современного школьника, понижение качества получаемой информации, замещение непосредственного общения виртуальным, в том числе с учителем и семьей, «отрыв» ребенка от взаимодействия в системе «человек – человек» («ребенок – общественный взрослый»). Это лишь малая часть существующих проблем, которые никак не учитываются ни программами, ни планами, ни стандартами образования.

Что касается «образования как результата» (Б.С. Гершунский), то на сегодняшний день верхом достижений процесса обучения подрастающего поколения в системе школьного образования является способность ученика сдать ЕГЭ.

В.Ф. Дробнис также выделяет в сложившейся системе обучения молодежи в средней общеобразовательной школе существенные недостатки: в школьных программах мало отражены роль фундаментальных наук, новейшие достижения научно-технического прогресса, связь теории с практикой, что, несомненно, объясняется тяжелой экономической ситуацией на селе, нехваткой подготовленных педагогических кадров, невозможностью обеспечить практическую наполняемость программ, осуществить применение полученных знаний в социально-экономической сфере сельской жизни.

В учебном процессе преобладают репродуктивные методы обучения, рассчитанные на запоминание материала, слабо используются современные технические средства обучения,

персональные компьютеры, не уделяется должного внимания воспитанию готовности выпускников школ к творческой деятельности, к овладению практическими умениями и навыками самостоятельной работы [12].

Необходимые знания, умения и навыки учащиеся могут приобрести в школе принципиально нового типа, принимающей всех детей данного социума независимо от состояния развития, имеющей хорошо оснащенную материальную базу, учебные предметы интегративного типа с прикладным уклоном, усовершенствованные рабочие программы обучения.

В этих условиях перед школой встает задача подготовки выпускников, способных более эффективно работать в новых условиях сельского производства. Имеющийся опыт показывает, что нынешние общеобразовательные сельские школы, расположенные в отдаленных регионах, пока не в состоянии решить эту проблему.

Попытки внести в содержание образования школы отдаленного региона определенные изменения, учитывающие ее специфику, осуществлялись уже неоднократно.

По мнению В.Ф. Дробниса, для получения нужного результата необходимо разумное сочетание обеих тенденций: серьезная общеобразовательная подготовка учащихся всех уровней развития в провинциальной сельской школе нового комбинированного типа должна дополняться обоснованным трудовым воспитанием и ориентацией на профессии, востребованные в данной местности с учетом склонностей и способностей учащихся.

Учитывая тенденции к интеграции при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной сельской школы, необходимо предусмотреть иные подходы в приоритетном распределении учебной нагрузки,

рассмотреть вероятность и целесообразность преобладания предметов профессиональной и трудовой подготовки при меньшей загруженности учебного дня предметами общеобразовательного блока.

После того как определены цели новой школы, В.Ф. Дробнис ставит вопрос о разработке общих принципов конструирования содержания и отбора средств обучения, которые могли бы быть положены в основу всех учебных предметов, входящих в учебный план [12]. Поэтому одну из главных целей современного образования он видит в том, чтобы человек оказался способным к участию в основных видах общественной и производственной деятельности в родном крае.

Теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), разработку которой продолжил В.Ф. Дробнис, предполагает несколько компонентов [12]. Этими компонентами являются: целеполагание и планирование деятельности, выражающееся в умении правильно определить цели предстоящей деятельности, строить программу действий по достижению поставленных целей; исполнительский компонент, содержание которого заключается в реализации составленной программы действий; рефлексивно-оценочный компонент, направленный на сравнение полученного результата с целями деятельности, его оценку и определенную коррекцию в случае их расхождения. В ходе этой работы формируется информация, необходимая для постановки новых целей, т. е. создаются условия для развертывания следующего цикла деятельности.

Наблюдения автора показывают, что в средней школе первый и последний компоненты универсальной структуры деятельности осваиваются учащимися на очень низком уровне. Цели

деятельности практически всегда задаются учителем. Он же, как правило, контролирует ее ход и оценивает результаты. Таким образом, учащимся отдается «на откуп» лишь средний, исполнительский компонент деятельности [12].

В результате учебная деятельность носит отчужденный характер: планируют ее и оценивают результаты одни, а выполняют другие. В новых же социальных и экономических условиях жизнедеятельности приобретают актуальный характер такие качества, как умение принимать самостоятельные решения, нести за них ответственность, умение анализировать свою деятельность и делать соответствующие практические выводы [12].

К числу объективных факторов осуществления образования в отдаленном регионе В.З. Юсупов относит следующие:

- многообразии типов учебных заведений их структуру, содержание учебно-воспитательного процесса;
- экономические трудности развития сельского хозяйства, невозможность оказания существенной помощи школе со стороны предприятий, организаций на селе, спонсоров и т. п.;
- снижение жизненного уровня населения, повышение роли личного хозяйства в обеспечении материального благополучия семьи, в том числе учительской;
- возрастающая ограниченность жителей сельской местности в проведении досуга населения вследствие сокращения культурно-массовых и досуговых центров;
- перспектива снижения контингента образовательных учреждений в отдаленных регионах, поскольку уменьшается рождаемость и происходит отток населения;
- расширение масштабов появления новых групп жителей сельской местности (фермеров, работников предприятий,

расположенных в городе, переселенцев, беженцев, лиц без постоянного места работы и проживания), что создает новые проблемы для педагогических работников [13].

В число субъективных факторов, обуславливающих специфику работы сельской школы, В.З. Юсупов включает следующие:

- недостаточная разработанность научно-методической, организационной и финансовой базы, обеспечивающей процессы индивидуализации и дифференциации образования в сельской школе.
- комплекс психолого-педагогических проблем, особенно характерных для малокомплектных школ и классов с малой наполняемостью;
- ограниченность в профилях трудовой подготовки и т. п. [13].

Однако, пишет Н.Р. Юсуфбекова, специфика сельской школы определяется не только недостатками и проблемами, но и преимуществами педагогической деятельности в сельской школе, обусловленными широким представлением учителей о сельских детях, условиях их жизни, отношениях; близостью к природе и традициям, силой общественного мнения, авторитетом педагогов; принадлежностью большинства родителей к одному трудовому коллективу, их проживанием на территории небольшого города, поселка, села, деревни; постоянным общением с коллегами вне школы; оптимальными условиями для подготовки учащихся к жизни в регионе, проявления самостоятельности детей в решении хозяйственных и жизненных проблем [14].

По мнению Б.Т. Лихачева, педагогический процесс в сельской школе является объектом диагностики. Учителям необходимо иметь инструментарий диагностики образовательного процесса в школе, т. е. критерии эффективности содержания, показатели технологий и

методов школьного обучения. Критериями успешности, позитивности, эффективности будут являться как количественные показатели участия в процессе, так и качественные оценки развития и формирования личностных составляющих, именно так, традиционно, оценивались успехи процесса обучения в российской общеобразовательной школе [10].

Б.Т. Лихачев считает, что изучать и подвергать анализу необходимо такие компоненты целостного педагогического процесса, как семья и среда. От них во многом зависит характер организации и корректировки учебно-воспитательной работы с детьми.

Каждый участник педагогической ситуации в процессе изучения и анализа содействует организации дальнейшего педагогического процесса: усвоению знаний, умений и навыков, формированию свойств и качеств личности, эффективности учебной и культурно-досуговой деятельности. Диагностическая информация делает педагогический процесс осознанным, понятным и управляемым извне и изнутри, пишет Б.Т. Лихачев [10].

Данные утверждения также необходимо отнести к изучению и решению проблем обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной сельской школе.

Уйти от проблемы острой необходимости обучения в одной общеобразовательной (сельской) школе детей, проживающих в одной местности и имеющих разный уровень развития, разные социальные ситуации, социально-культурные и экономические условия жизни семьи, уже не представляется возможным. В условиях модернизации системы общего и специального образования общеобразовательная школа в современных социально-культурных условиях становится единым центром

обучения, воспитания и развития детей разных категорий, разного уровня психофизического развития, социально-экономического благополучия и разных условий воспитания.

Дети с ограниченными возможностями здоровья являются представителями социальных групп, объединяющихся вне учреждения в силу особенностей их психофизического развития и социального происхождения. Усилия общественности в области организации и управления первичными детскими коллективами позитивно влияют на отношение детей так называемой «группы риска» к интеграции в школьный социум. Б.Т. Лихачев показывает в своем исследовании, что при условии удовлетворения разнообразных интересов учащихся разного уровня и состояния развития и обучения в школьном пространстве формируется единство детского и родительско-учительского сообществ, растет духовно-нравственное эмоциональное взаимопонимание, участники образовательного процесса становятся коллективом, образующим благоприятную социально-культурную среду развития, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья [10].

Необходимо отметить, что анализ практики обучения, воспитания и развития учащихся в сельских школах свидетельствует о несоответствии между возрастающими требованиями общества и существующим уровнем подготовки школьников, проживающих в сельской местности, к жизни, труду, последующему образованию и самообразованию.

Что касается воспитания, то Б.Т. Лихачев рассматривает его системообразующие виды, диалектически взаимодействующие и приобретающие широкие всеобщие воспитательные возможности. Противоречивость целостности, пишет Б.Т. Лихачев, обнаруживается между множеством функциональных видов

педагогической деятельности в связи с невозможностью их одновременной рядоположенной организации из-за отсутствия времени, пространства, ограниченности возможностей детей. Возникает необходимость решения данной проблемы на современном этапе. Это противоречие может быть разрешено, считает Б.Т. Лихачев, путем интеграции множества направлений воспитательной работы в ведущие взаимодействующие функциональные системы, в ученье, труд, творчество, самодеятельность, перерастающие в своем единстве в качественно новое педагогическое явление – целостность [10].

В анализе системы образования Г.В. Яковлева учитывает максимальную совокупность социально-экономических проблем, порой выходящих за рамки образовательной тематики, а именно те задачи, которые стоят перед человеком, вступающим в новое тысячелетие. Решение подобных задач требует мышления, освобожденного от технократических подходов и стереотипов. Именно образование в состоянии преодолеть и переломить нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества, образованию посильна роль спасительной гармонизации, обогащения нравственными идеалами и жизненными приоритетами человека. Г.В. Яковлева считает общепринятым тезис о различном содержательном и предметном наполнении образования [15].

Накопленный в регионах нашей страны опыт управления развитием образования позволяет планомерно осуществлять разработку, апробацию, освоение и распространение разнообразных педагогических инноваций, в том числе в сельской школе.

В.З. Юсупов описывает подобный опыт, который начал накапливаться еще в 80-е гг.

В начале 90-х гг., пишет В.З. Юсупов, аналогичным образом шел процесс создания инновационных учебных заведений, определения содержания этих учреждений и организации их деятельности [13].

Мы считаем, что успех осуществления нововведений определяется, прежде всего, эффективностью взаимодействия вузовской педагогической науки, научно-методических и учебно-методических служб и объединений, органов управления образованием, коллективов учителей школ, т. е. требует научной поддержки и методического обеспечения и не может быть самоорганизующимся.

Некоторые исследователи, в частности В.З. Юсупов, считают, что инновации в образовании не сводятся к частичным изменениям в учебно-воспитательном процессе, а представляют собой генеральную линию его развития, долгосрочную инвестицию в будущее школы, воспитание учителя и ученика в атмосфере постоянного поиска, новаторства, творчества [13].

Н.Р. Юсуфбекова, определяя педагогическую инноватику, пишет, что это учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, наконец, использовании и применении на практике [14].

В.Г. Разумовский, В.А. Польшков видят основополагающую роль школы в решении задач по ускорению социально-экономического развития поселка, села, созданию благоприятных условий для более полного раскрытия творческих возможностей людей, проживающих в отдаленном регионе, провинции [11].

Использование богатого опыта отечественных исследователей предполагает применение в области разработки и апробации моделей развития общеобразовательной сельской школы, принципом существования которой является, в первую очередь, выполнение социально значимой задачи – построения и обоснования модели образовательного учреждения, её научно-методических основ и условий объединения общепедагогических, общеобразовательных и специальных функций в едином образовательном пространстве сельской школы.

По нашему мнению, педагогическая инновация на селе возможна только при условии активного участия в ней представителей всех групп и организаций сельской социальной среды, проявляющих обеспокоенность ухудшением психофизического здоровья детей, снижением образовательного уровня детской популяции, ослаблением роли школы в воспитании молодого поколения, оттоком рабочего потенциала и молодых специалистов в город, истощением культурной среды сельского социума.

Рассматривая проблемы развития общеобразовательной школы в современных социально-культурных условиях, также необходимо обратить внимание на аналитическую и прогностическую работу в школе, которая важна для достижения благоприятного результата в формировании личности учащегося. Без диагностического знания невозможно конкретизировать цель воспитания в отношении каждого отдельного ребенка, составить программу его индивидуально-личностного становления и развития [10].

Педагогу, имеющему опыт работы с категорией детей с ограниченными возможностями здоровья, учителю общеобразовательной школы, специалисту в области коррекционной педагогики необходимо уметь изучать и понимать учащегося, уровень его образованности, сформированности знаний, умений и навыков, уровень развития направленности и целостности личности, его психического и психомоторного развития, уровень его социализации и адаптации в социальной среде.

Школа же должна быть готова к обучению и воспитанию детей всех категорий и уровней развития, создавать в своей среде специальные педагогические условия для полноценного воспитания подрастающего поколения, условия не только для получения знаний, умений и навыков, но и способствующие социализации.

Изучение факторов, условий, вариантов организации и развития сельской школы комбинированного типа содержит ответы на многие актуальные вопросы науки и практики, дает возможность выработать самобытные социокультурные образцы, жизнеспособные варианты организации культурно-образовательного пространства.

Таким образом, модель общеобразовательной сельской школы предполагает многоструктурное содержание и разноуровневую наполняемость процесса обучения и воспитания.

Анализ, определивший контекст теоретической работы и характер ее практического применения, позволяет сделать следующие выводы:

- общеобразовательная сельская школа претерпевает в современных условиях серьезные изменения, находясь в прямой зависимости от социокультурной ситуации, географического

положения региона, социально-экономического состояния сельской среды;

- в новых социально-политических, экономических, социально-культурных условиях общеобразовательная школа обнаружила свое «несоответствие» «новому» контингенту учащихся;

- причиной низкой эффективности сегодняшнего образования является неудовлетворительность традиционных образовательных практик, неспособных обеспечить дифференцированный подход к развитию в соответствии с индивидуальным потенциалом и уровнем притязания. Продолжающаяся традиционная практика преподавания всем категориям учащихся в условиях «подушевого финансирования», в одинаковых педагогических условиях полного учебного материала в соответствии с новыми учебными планами и новыми стандартами приводит к социальным и психологическим последствиям: в школе понижается успеваемость, повышается «скрытый отсев», накапливаются и обостряются противоречия между возможностями и обязанностями, т. е. школа не в полной мере выполняет свои социально-культурные задачи.

В связи с этим реформа образования в сельской провинции рассматривается как основополагающее условие повышения эффективности школы, как ведущее направление решения глобальной проблемы – утверждения в современном мире ценностей образования для подрастающего поколения.

Реформа общего и специального образования на селе должна получить прочную теоретико-методологическую базу, которая может быть создана на основе изучения факторов образовательной

деятельности сельской школы, соответствующей организации педагогического процесса и социокультурной инфраструктуры сельского образования – внедрения различных, социально обусловленных методов и технологий обучения, в том числе интегрированного обучения.

Основные практические проблемы, которые встают сегодня перед системой образования в общем и сельской школой в частности, можно обозначить следующими вопросами:

- чему учить сельского ребенка в сегодняшней ситуации, когда духовные ориентиры начинают лишь складываться;
- как учить и каким образом обеспечить процесс безболезненной социальной адаптации сельских детей, имеющих разный уровень психофизического развития, являющихся наименее защищенной частью сельского населения в силу демографических, экономических политических преобразований общества в последние десятилетия;
- как спрогнозировать и обеспечить профессиональное самоопределение выпускников сельских школ в новых экономических и социально-культурных условиях.

Социально-культурная и экономическая ситуация, в которой оказалась школа сегодня, подсказывает образовательную модель сельской школы, в рамках которой необходимо определить личностные качества, уровень развития и знаний выпускника общей школы независимо от уровня его психофизического развития, который в недалеком будущем будет определять судьбу сельского социума.

Современная сельская школа становится инициатором работы по совершенствованию образовательного пространства в регионе, так как школа все еще обладает значительным образовательным и культурным потенциалом.

Объединившись с учреждениями культуры и здравоохранения, опираясь на традиционные и современные виды трудовой деятельности, в том числе в области ведения домашнего хозяйства, полагаясь в своей педагогической деятельности на искусство и спорт, сельская школа может существенно снизить социальную напряженность, оказать реальную помощь местному населению и, прежде всего, детям и молодежи, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в адаптации к быстроменяющейся социально-культурной ситуации.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Менталитет и образование. – М.: Ин-т практической психологии, 1996.
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – С. 8.
3. Кобрина Л.М. Проблемы сельской школы. V Царскосельские чт: науч.-теор. межвуз. конф. с междунар. участием. – СПб., 2001.
4. Кобрина Л.М. Культурно-образовательный комплекс как форма социальной интеграции сельской школы. Материалы II межрегион. науч.-практ. конф. по теме «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии» / отв. ред. О.А. Денисова. – Череповец, ЧГУ, 2003.

5. Кобрина Л.М. Сельская школа – центр оптимизации и интеграции образовательного процесса. VII Царскосельские чт.: междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2003.

6. Кобрина Л.М. Особенности социально-психологического развития сельского школьника (на примере МОУ «Войсковицкая школа № 1» Гатчинского р-на). VII Царскосельские чт.: междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2003.

7. Кобрина Л.М. Проблема создания модели универсальной школы равных возможностей для детей с проблемами в развитии // Сб. тр. участников V Междунар. конф. молодых ученых. Ч. 1. / отв. за выпуск В.В. Заболтина. – Череповец, ГОУ ВПО ЧГУ, 2004.

8. Кобрина Л.М. Проблема интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной сельской школы // Логопедия. – 2005. – №2(8).

9. Кобрина Л.М. Проблема интеграции детей с отклонениями в развитии в сельской общеобразовательной школе // Высш. образование XXI в. Всерос. науч. практ. конф.: материалы докл. и сообщений / под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2005.

10. Лихачев Б. Т. Методологические основы педагогики. – Самара: Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.

11. Разумовский В. Г., Польшков В. А. Программа комплексных исследований по проблемам сельской школы. – М.: Акад. пед. наук, 1990. – 42 с.

12. Современные подходы к обучению в сельской школе: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. проф. В.Ф. Дробниса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 174 с.

13. Юсупов В. З. Педагогические инновации в сельских школах: учеб. пособие. – Киров: Вятский педуниверситет, 1996. – 80 с.

14. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании: метод. пособие. – М.: ЦСПО РСФСР, 1991.

15. Яковлева Г. В. Общенаучные понятия и концепция образования. – Саратов: ИКД «Пароход», 1999. – 116 с.

Концептуальные направления функционирования и развития системы дополнительного профессионального образования в университете

В предлагаемой статье представлен анализ существующего положения в системе дополнительного профессионального образования в регионе и университете, приведен перечень нормативных документов, обоснованы направления функционирования и развития системы дополнительного профессионального образования в университете, определены ожидаемые результаты.

This article presents an analysis of the situation in the system of additional professional education in the region and the University, list of regulatory documents, the necessity of development, as well as the direction of the operation and development of additional professional education at the University, the expected results.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, анализ существующего положения в регионе и в университете, необходимость развития, направления функционирования и развития, результаты развития, престижность получения дополнительного профессионального образования.

Key words: additional professional education, analysis of the situation in the region and at the University, necessity of developing, direction of the operation and development, development results, prestige of receiving additional professional education.

Во втором десятилетии XX в. возможность получения дополнительного профессионального образования, связанного с обучением специалистов, систематическим повышением их квалификации и профессиональной переподготовкой, высоко ценится активной частью населения России. Выигрывает от профессионального развития и общество в целом, получая высоко квалифицированных работников и более высокую производительность общественного труда.

Ключевым моментом в управлении функционированием и развитием дополнительного профессионального образования (ДПО) является определение потребностей государства, предприятия, организации и личности в этой области. По существу, речь идет о выявлении несоответствия между профессиональными компетенциями, которыми должен обладать персонал организации для реализации ее целей, и такими знаниями, умениями и навыками, которыми он обладает в действительности.

Модернизация системы профессионального образования, проходящая в настоящее время, также существенно повышает роль и значение ДПО. Это обусловлено:

- данными экспертной оценки Министерства образования и науки РФ, согласно которой в ближайшие 10 лет около 80 % используемых сегодня технологий устареет, а 80 % работников будет иметь образование, полученное более десяти лет назад, что потребует развития непрерывного образования – «образования через всю жизнь» [6];

- развитием российской экономики и ускорением научно-технического прогресса в основных отраслях промышленности и инфраструктуры, сопровождающимся необходимостью обязательного повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров через каждые 3–5 лет;

- насущной потребностью повышения квалификации и профессиональной переподготовки имеющих и будущих бакалавров через систему ДПО в соответствии с запросами работодателей и требованиями, выдвигаемыми реальным бизнесом;

- необходимостью существенного повышения уровня управленческих и профессиональных компетенций руководителей и специалистов высшего, среднего и начального звена.

Успешность решения задач функционирования и развития ДПО университета зависит от степени готовности педагогической системы вуза, опыта инновационной деятельности, эффективности управленческих воздействий на всех уровнях менеджмента ДПО в университете, а также от состояния, роли и места ДПО в образовательной среде региона и университета.

Система дополнительного образования Ленинградской области осуществляет свою деятельность в соответствии с реализацией образовательных программ десяти направленностей: научно-технической, спортивно-технической, физкультурно-спортивной, художественно-эстетической, туристско-краеведческой, эколого-биологической, военно-патриотической, социально-педагогической, культурологической, естественно-научной [1, с. 12].

На современном этапе развития ДПО актуальным становится развитие инновационной составляющей, направленной на реализацию современных государственных и региональных задач: развитие системы поддержки непрерывного образования взрослых, совершенствование преподавательского корпуса, изменение образовательной инфраструктуры, использование программно- и проектно-целевого подходов, разработка механизмов проектирования, оценки качества ДПО.

Анализ состояния системы ДПО Ленинградской области, перспектив ее дальнейшего развития на основе государственной политики в сфере образования позволяет определить задачи дальнейшего развития системы ДПО Ленинградской области, и проблемы, требующие в связи с этим системного решения [1, с. 16]. Среди них:

- переход региональной системы образования на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, который диктует новые требования к условиям образовательной деятельности в системе ДПО, в том числе к организации образовательного процесса, к оснащению образовательных учреждений учебным оборудованием, профессиональной квалификации педагогических кадров, образовательным технологиям;

- расширение форм организации ДПО и удовлетворение образовательных потребностей различных категорий граждан, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья;

- повышение степени соответствия сети учреждений ДПО запросам рынка труда и бизнеса, повышение мобильности, гибкости и открытости системы дополнительного профессионального образования;

Решение этих задач обусловлено прежде всего развитием экономики Ленинградской области, необходимостью реализации регионального заказа рынка труда, повышением социальной эффективности образования взрослых людей.

В настоящее время в действующей системе ДПО университета функционирует Центр повышения квалификации, который предоставляет дополнительные платные образовательные услуги по программам профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации. Цель программ – подготовка руководителей дошкольных образовательных, общеобразовательных учреждений; руководителей сферы организации местного самоуправления; квалифицированных преподавателей высшей школы и квалифицированных переводчиков.

Здесь успешно проходит обучение по программе профессиональной переподготовки с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (1500 час). С 2010 г. по этой программе обучается 25 студентов факультета иностранных языков и 15 студентов факультета естествознания географии и туризма.

В 2010–2011 учебном году разработаны и прошли лицензирование новые программы профессиональной переподготовки с вручением диплома о дополнительном (к высшему) образовании, с присвоением дополнительной квалификации: «преподаватель высшей школы» (1080 час), «менеджер образования (для руководителей дошкольных образовательных и общеобразовательных учреждений)» (1200 час), «менеджер муниципальной службы и муниципального хозяйства» (1740 час).

Основные направления развития ДПО определены в основополагающих законодательных актах Российской Федерации: Конституции Российской Федерации; федеральных законах Российской Федерации «Об образовании»; «О высшем и послевузовском профессиональном

образовании»; «О дополнительном образовании»; а также в следующих документах:

- перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам совместного заседания Государственного совета Российской Федерации и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России 31 августа 2010 г. «Модернизация профессионального образования» от 9 сентября 2010 г. № ПР-2663;

- рекомендации по разработке региональных комплексных программ развития профессионального образования, утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации 23 декабря 2010 г.;

- Долгосрочная целевая программа «Приоритетные направления развития образования Ленинградской области на 2011 – 2015 годы»;

- Долгосрочная целевая программа «Региональная комплексная программа развития профессионального образования в Ленинградской области на 2011–2013 годы», утвержденная постановлением Правительства Ленинградской области от 17 июня 2011 г. № 182.

Исходя из анализа состояния, роли и места ДПО в образовательной среде региона и университета, на основе перечисленных законодательных актов и нормативных документов в университете разработана концепция развития ДПО.

Основываясь на миссии университета, которая состоит в том, что университет является центром образовательной, научной, культурной, просветительской и общественной деятельности Ленинградской области, обеспечивает доступность и качество высшего и среднего профессионального образования и способствует консолидации и конкурентоспособности региона в современном инновационном экономическом пространстве России, была определена цель концепции, которая заключается в создании единой системы ДПО университета как координирующего учебно-методического, научно-исследовательского, консалтинго-экспериментального центра в сфере повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководящих кадров, специалистов региона, а также преподавателей и сотрудников университета и других учебных заведений общего и профессионального образования.

Теоретическим основанием концепции является разработанный Н.А. Селезневой подход дуального управления качеством высшего профессионального образования. В данном подходе системогенетический закон дуальности управления и организации преломляется через принцип дуальности управления качеством функционирования (консервативный момент) и качеством развития (инновационный момент) образовательных систем [5, с. 51].

Дополнительное профессиональное образование составляет неотъемлемую часть системы непрерывного университетского образо-

вания взрослых: базовая профессиональная подготовка – повышение квалификации – профессиональная переподготовка – самообразование – общекультурное развитие личности специалиста. Следовательно, это позволяет выделить в управлении ДПО направления управления качеством функционирования систем (обеспечение качества) и направления управления качеством развития систем (улучшение качества — прогресс). Отсюда следует, что системе ДПО университета, как сложному социальному объекту, необходимо иметь два взаимодействующих канала управления: канал управления функционированием и канал управления развитием.

Обеспечение функционирования ДПО синтезируется из следующих составляющих [4, с. 18]: целеполагания (качество определения и обоснования целей); качества образовательных программ ДПО; качества преподавательского состава, задействованного в учебном процессе; мотивации и результативности обучаемых (на «входе» учебной программы ДПО – абитуриентов, на «выходе» – выпускников); средств образовательного процесса: материально-технической и экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, используемых учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.; образовательных технологий.

Все названные составляющие можно интерпретировать как обеспечивающие функционирование системы ДПО, однако необходимо, чтобы система не просто функционировала, а развивалась. Проведенный мониторинг функционирования и анализ его результатов позволил определить направления управления качеством развития ДПО в университете.

Приоритетное направление развития дополнительного профессионального образования в университете состоит в расширении и повышении качества сетевого взаимодействия как внутри университета (межфакультетского, межкафедрального, связей с филиалами), так и вне его (с правительственными комитетами Ленинградской области, с образовательными учреждениями среднего и высшего образования и дополнительного профессионального образования Северо-Запада, с образовательными учреждениями г. Пушкина и др.).

Следующим направлением является расширение спектра и дифференциация программ профессионального дополнительного образования с учетом потребностей представителей различных социальных групп, расширение адресной направленности услуг дополнительного образования, обеспечивающей каждому человеку формирование индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, в том числе по этапам профессиональной зрелости работника.

Кроме того, необходимо обновление содержания дополнительных профессиональных образовательных программ (интегрированных,

комплексных) в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов и на основе повышения их направленности на индивидуализацию образовательных маршрутов.

Также важным направлением является создание профессиональных образовательных программ дополнительного образования нового поколения, ориентированных на инновационные формы работы, отвечающие современным запросам потребителей образовательных услуг. В последнее время актуальность приобрела разработка дополнительных профессиональных образовательных программ, ориентированных на удовлетворение индивидуальных образовательных запросов представителей старшего возраста и пожилых людей;

Важным представляется снижение «информационного барьера» доступности дополнительного профессионального образования: повышение степени информированности населения региона о системе ДПО университета, о профессиях и должностях, перспективных с точки зрения трудоустройства на рынке труда Ленинградской области.

Современным направлением развития следует назвать изменение механизмов финансового обеспечения программ ДПО на основе принципов многоканальности их финансирования и расширения прав и ответственности участников образовательного процесса. Для оплаты услуг ДПО необходимо использовать как бюджетные средства, так и иные источники, в том числе средства работодателей, самих граждан.

Организация дополнительного профессионального образования должна стать обязательным направлением организационно-педагогической деятельности каждого факультета и каждой кафедры университета и найти отражение в общих планах структурных подразделений и в индивидуальных планах преподавателей. Кафедра дополнительного профессионального образования должна функционировать как научно-методический центр, осуществляющий координацию деятельности кафедр университета в плане содержания и технологий обучения слушателей, согласования учебно-программной документации, участия в её утверждении, консультирования по проблемам образования взрослых. Перспективным направлением является разработка и реализация межкафедральных учебных проектов по смежным профессиональным и общекультурным проблемам.

Качество дополнительного профессионального образования в значительной степени определяется способностью обучающихся взрослых к самоорганизации и саморазвитию, владению приемами тайм-менеджмента в условиях дефицита времени, мотивацией образования. Гибкость дополнительного образования как открытой социальной системы позволяет обеспечить условия для формирования лидерских качеств, развития творчества в различных видах деятельности [2, с. 76]. В связи с этим необходимо развитие этих качеств в процессе изучения учебной дисциплины «Акмеология профессиональ-

ной деятельности», которая в форме акмеологического модуля должна быть включена во все учебные программы ДПО. Преподавание по этому модулю осуществляют преподаватели кафедры ДПО, которые занимаются исследованием этой проблемы.

Эффективность инновационного развития системы образования обусловлена качеством управления процессами развития. В условиях непрерывной модернизации образования проблема качества управления становится приоритетной [3, с. 37]. В дополнительном профессиональном образовании университета повышение профессионализма управленческих кадров по программе «Менеджмент в образовании» должно занять ведущее место.

На современном этапе развития остро стоит проблема мониторинга качества дополнительного профессионального образования. Система современных требований к компетентности работника на рынке труда определяет новые критерии к выпускнику системы ДПО. Определить уровень подготовки обучаемых можно с помощью инновационной системы оценки качества, которая включает в себя различные оценочные процедуры [3, с. 32]. Проведение контрольных процедур невозможно без мониторинговых исследований различных аспектов качества дополнительного профессионального образования.

При последовательной реализации концепции развития системы ДПО в университете можно ожидать достижение следующих результатов: повышение конкурентоспособности, мобильности, гибкости и открытости системы ДПО; конструирование нового, актуального и востребованного содержания образовательных программ дополнительного профессионального образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и квалификационных требований; высокий уровень направленности образовательных программ на индивидуализацию, интеграцию и формирование профессиональных и личностных качеств слушателей, широкая адресная направленность услуг ДПО; расширение спектра образовательных программ, инновационных технологий, форм организации ДПО в условиях образовательного процесса в университете; активное привлечение в систему ДПО и закрепление в ней квалифицированных педагогических работников и практиков; высокое качество профессиональной подготовки выпускников системы дополнительного профессионального образования университета; и главное – *престижность* получения дополнительного профессионального образования в университете.

Список литературы

1. Долгосрочная целевая программа «Региональная комплексная программа развития профессионального образования в Ленинградской области на 2011–2013 годы», утвержденная постановлением Правительства Ленинградской области от 17 июня 2011 г. – № 182. – 18 с.

2. Максимова В.Н. Акмеологический подход в педагогике: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196 с.

3. Современный образовательный менеджмент: учеб. пособие / В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева, И.А. Сиялова, О.П. Бурдакова. – СПб.; ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 204 с.

4. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова. – М.: Академия, 2008. – 208 с.

5. Селезнева Н.А. Системы качества высшего образования по направлениям и специальностям профессиональной подготовки в вузах как базовые объекты комплексного исследования и модернизации // Качество образования: системы управления, достижения, проблемы: материалы V междунар. науч.-метод. конф.: в 3 т. / под общ. ред. А. С. Вострикова. – Новосибирск, 2003. – Т. 1. с. 48–56.

6. <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/reg/>. 15.12.11.

Роль методической системы обучения информатике в профессиональной подготовке педагогов

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки современного учителя информатики в соответствии с ФГОС, дифференцируются понятия дидактической системы, методической системы обучения, техники, технологии, анализируются варианты реализации множества вариантов учебных предметов.

The article concerns the problem of training teachers of modern science in accordance with federal state educational standards, the concepts of didactic, methodical system of training, equipment, technology are differentiated, the options for implementing a set of options subjects is analyzed.

Ключевые слова: информатика, профессиональная подготовка, дидактическая система, учебный предмет, учебная дисциплина, техника, технология.

Key words: information technology, training, didactic system, a subject, the discipline, technique, technology.

Профессиональная подготовка современного учителя требует определенного пересмотра структуры научного знания и выработки новых подходов к образованию. С 1 сентября 2011 г. в школах начали вводить новый Федеральный государственный образовательный стандарт, что обусловлено происходящими в России социально-экономическими изменениями, которые, в свою очередь, определяют основные направления государственной образовательной политики. ФГОСы нового поколения предполагают значительную самостоятельность образовательного учреждения в организации образовательного процесса, осознание и признание безусловной ценности становящейся личности ученика, ценностей универсального образования и основаны на системно-деятельностном подходе к организации обучения. Такой стандарт предполагает тотальный переход российской системы образования в школе от традиционной модели обучения к обучению, построенному по типу учебной деятельности учащихся. Подготовка учителя к работе в таких условиях требует от ступени профессионального образования формирования системных компетенций: сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее адекватно воспринимать соотношение частей целого и оценивать место каждого из компо-

нентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Таким образом, понимание структуры методической системы обучения и ее взаимосвязь со структурой учебной дисциплины является ведущим компонентом в формировании системной компетенции будущего учителя.

При построении системы возникает необходимость выделять ее компоненты. И всегда в этой ситуации возникает очень сложный в методологическом отношении вопрос: каков набор компонентов системы, необходимый и достаточный для её функционирования, ее существования? Многие авторы отмечают, что «единственный эффективный путь решения этой задачи – подход к изучаемой системе как части некоей метасистемы, т. е. извне, из среды, в которую она вписана и в которой она функционирует» [1].

Понятийный аппарат системного подхода представлен такими понятиями, как: «система», «элемент», «связь», «структура», «целостность», «функция». Примем за основу определение системы, данное академиком П.К. Анохиным [2]: системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата.

В педагогической литературе существует понятие «дидактическая система». В.П. Беспалько [3] понимает под этим систему управления обучением. Автор разработал современный и плодотворный аспект алгоритмического подхода в процессе обучения, рассматривая дидактический процесс как совокупность двух основных видов алгоритмов – алгоритма функционирования и алгоритма управления. Алгоритм функционирования представляет собой последовательность действий и операций, выполняемых обучаемым, а алгоритм управления – сбор и обработку необходимой информации, принятие решения и передачу соответствующих указаний, с помощью которых происходит изменение алгоритма функционирования.

Проецируя дидактическую систему на обучение конкретному предмету, получим методическую систему обучения. В.В. Краевский [4] определяет методическую систему как целостную модель педагогической деятельности, которая затем конкретизируется в проекте этой деятельности. Причем если речь идет об обучении, то это программа обучения конкретным предметам и те материалы, в которых эти программы находят свое воплощение: учебники, сборники задач, книги для чтения, наглядные пособия, технические средства обучения и т. п. Методисты конкретизировали это понятие следующим образом. Например, А.М. Пышкало [5] в своем представлении о методической системе исходит из того, что она являет собой структуру, компонента-

ми которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения. Методическая система обучения (по А.П. Тряпицыной) – это совокупность условий реализации методической идеи. При этом условия реализации - элементы педагогического процесса.

В современном быстроизменяющемся мире человек может жить и эффективно действовать лишь обладая определенной психологической гибкостью, готовностью получать и усваивать новую информацию, адаптироваться к экономическим, социальным и психологическим переменам как в обществе и государстве, так и в ближайшем социальном окружении и в своей собственной судьбе и на этой основе постоянно перестраивать свою деятельность, осваивать новые виды деятельности и т. д. В связи с этим, для того, чтобы человек в новой общественной исторической эпохе мог осознанно строить свою деятельность, в образовании необходимо предусматривать освоение учащимися, студентами, слушателями и т. д. умений построения и организации своей деятельности: умений целеполагания, проектирования и конструирования, оптимального выбора индивидуального стиля собственной сначала учебной, впоследствии трудовой, профессиональной деятельности, рефлексии (самоанализа) ее процесса и результатов и т. д., т. е. овладение теми компонентами, которые являются основами методологии как учения об организации деятельности [6].

Информатика как наука и как образовательная область находятся в постоянном развитии. До сих пор нет общепризнанного определения науки информатики, идут споры об основных понятиях, отражающих систему знаний данной науки, что неизбежно сказывается на содержании школьной учебной дисциплины. Многообразие авторских концепций, представленных в учебниках и учебных пособиях по информатике, – яркое подтверждение неустоявшемуся содержанию школьной дисциплины. Поэтому роль методической системы обучения информатике как методологии конструирования учебной дисциплины информатика в школе в современном педагогическом образовании значительно возрастает. Рассматривая профессиональную деятельность будущего учителя информатики с позиций специалиста в области проектирования множества моделей учебной дисциплины, остановимся на концепции построения данных моделей.

Учитывая определение системы, данное академиком П.К. Анохиным, существующие понимания методической и дидактической систем, свойств учебного предмета информатики, спроектируем следующую модель методической системы обучения информатике (рис. 1).

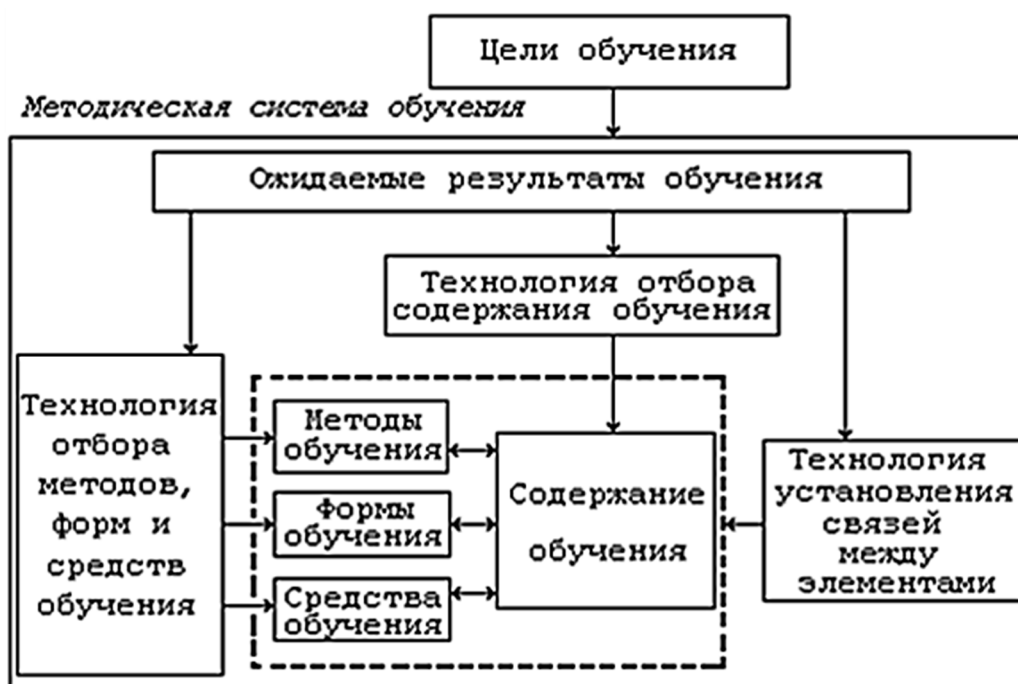


Рис.1. Методическая система обучения

Данная структура методической системы обучения отличается от существующих наличием определенных элементов, имеющих технологическую направленность. Отметим, что системообразующим фактором выступают цели обучения.

Остановимся на понятии «технология». В современном языке часто смешивают понятия «техника» и «технология». Техника предполагает совокупность приемов, используемых в какой-либо человеческой деятельности. Понятие «технология» шире. В глоссарии терминов ЮНЕСКО под педагогической технологией понимается методология конструирования и оценивания образовательных процессов путем учета человеческих, временных и других ресурсов для достижения эффективного образования. По мнению многих ученых, технология обучения сводится к модернизации дидактической системы на основе изучения образующих её элементов и её опытной проверке. При этом строгое определение целей обучения (почему и для чего?) должно содействовать отбору и построению содержания (что?), организации учебного процесса (как?), методов и средств обучения (с помощью чего?), а также учитывать необходимый уровень квалификации преподавателей (кто?) и методы оценки достигаемых результатов обучения (так ли?). Разработка педагогических технологий в настоящее время является наиболее существенным фактором развития и модернизации образования. Таким образом, методическая система обучения отражает модель педагогической деятельности. Но каким образом и на каком этапе существования этой модели педагог строит учебный предмет?

Прежде чем дать ответ на поставленный вопрос определим понятие «учебный предмет». Далее термины «учебный предмет» и «учебная дисциплина» будем считать синонимами.

По определению В.И. Гинецинского [7] учебная дисциплина (учебный предмет) это педагогически адаптированная, телеономно ориентированная и предметно специфицированная система знания.

Под педагогической адаптацией в данном случае понимается такая модификация или такой отбор из многообразия имеющихся знаний, которые соответствуют уровню познавательных возможностей учащихся.

Телеономная организация подразумевает, что система знаний, образующих учебную дисциплину, направлена на достижение определенных целей, в качестве которых, в частности, могут фигурировать отдельные подструктуры субъектно-личностной организации человека.

Предметная спецификация познавательной деятельности возможна в том случае, если область изучаемых объектов ограничивается так, что можно дифференцировать объекты, входящие в эту область, и объекты, не входящие в неё, если определяются понятийно-терминологический аппарат, проблематика, методы, обуславливающие четкий познавательный ракурс деятельности.

При рассмотрении структуры учебного плана можно говорить об элементах этой структуры как об учебных дисциплинах. Отсюда другой вариант предварительного определения интересующего нас понятия: учебная дисциплина – это элемент структуры учебного плана. Педагогический смысл такого определения в том, что одна и та же по содержанию учебная дисциплина, выступая в качестве элементов разных учебных планов, будет изменять свои функции, т. е. будет меняться сама.

Таким образом, можно сформулировать следующее определение.

Информатика как учебный предмет (понимаемый в узком смысле) – это педагогически адаптированная, телеономно ориентированная и предметно специфицированная система знания:

- учебным объектом которой является предмет информатики как научной дисциплины;
- предметом – результат дидактической переработки научных знаний, относящихся к учебному объекту в соответствии с целями обучения.

Учебный предмет является ведущим средством реализации содержания образования со всеми его основными элементами.

В связи с этим, определим учебный предмет как некоторую систему, целью которой является развитие мыслительных способностей ученика, а структура – изоморфна (или гомоморфна) структуре методической системы обучения. Это можно представить в виде структуры, изображенной на рис. 2.

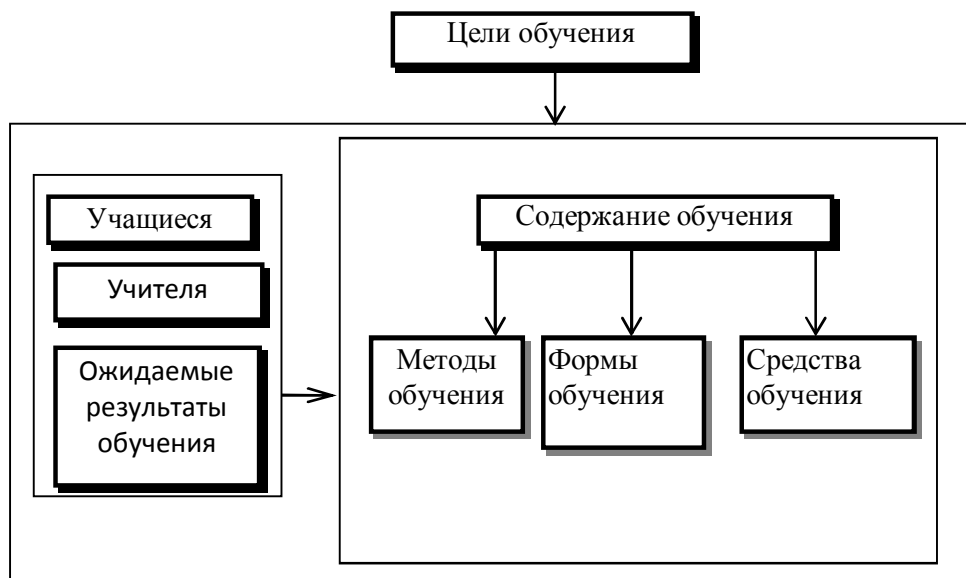


Рис. 2. Модель учебного предмета

Предлагаемая модель учебного предмета дает возможность педагогу учесть возрастную ценз учащихся (элемент «Учащиеся») и подойти к построению учебной дисциплины творчески, проецируя построенную модель на реальную ситуацию. В основе данной деятельности лежит проектирование. Проектировочный компонент как средство в формировании профессиональных компетенций будущего выпускника, является ведущим в силу его системности и конструктивности. Проектирование отражает состояние жизнедеятельности модели проекта на этапе целеполагания. Мотивы обуславливают определение цели как субъективного образа желаемого результата ожидаемой деятельности, действия. В рамках продуктивной деятельности, каковой является профессиональная деятельность педагога, цель определяется самим субъектом, и процесс целеполагания становится довольно сложным процессом, имеющим свои собственные фазы, стадии и этапы, формы, методы и средства в зависимости от направленности деятельности (исследовательской, учебной и т. д.). С позиции современной теории представления информационного пространства каждая из стадий существования модели целей представляет собой информационную модель, учитывающую всю совокупность факторов, условий и форм их взаимодействия.

Таким образом, учебный предмет является формой реализации методической теории, представленной в виде методической системы обучения и из одной методической системы обучения можно построить множество вариантов учебного предмета, что схематично изображено на рис. 3.

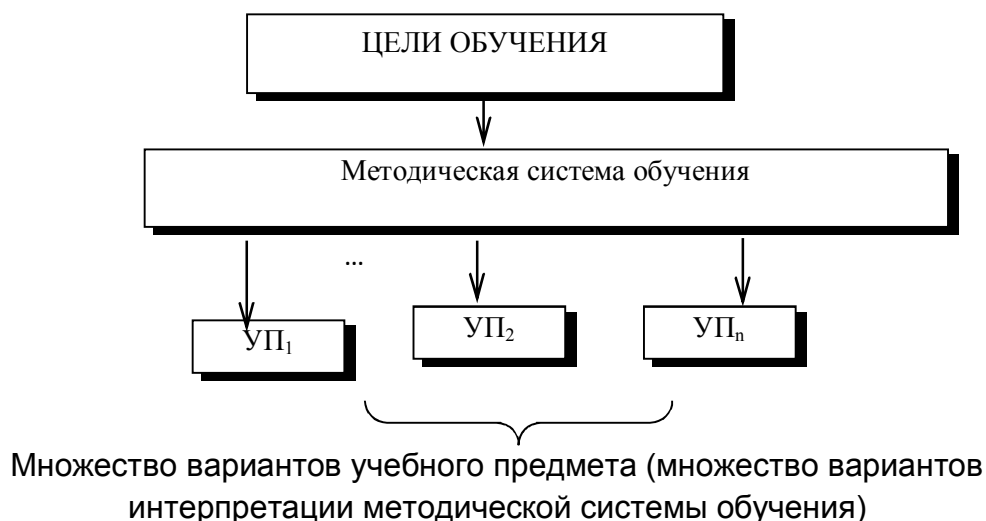


Рис. 3. Схема реализации множества вариантов учебных предметов

Разумеется, в данном случае мы можем говорить о выборе варианта учебного предмета, оптимального в некотором смысле. Таким образом, педагог-профессионал должен овладеть системой умений, связанных с проектированием цикла процесса обучения: конструктивным описанием целей обучения; расчета показателей, с которыми необходимо сформировать у обучаемых заданные виды деятельности, подбором упражнений, адекватных этим показателям и многим другими. Специальная система умений связана с определением индивидуальных особенностей учащихся, с адаптацией и коррекцией процесса усвоения, с оценкой его результатов.

Список литературы

1. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М., 1974.
2. Анохин П.К. Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М.: Наука, 1978. – 384 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. – М.: Педагогика, 1977.
5. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. Авторский доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах», предст. на соиск. уч. степ. д-ра. пед. наук. – М., 1975.
6. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
7. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1992. – 154 с.

Целевые ориентиры формирования профессионально значимых компетенций бакалавров экономики

Рассмотрены основные конструкты компетентностного подхода, что позволяет сравнить академические и профессиональные параметры по конкретному направлению подготовки бакалавров, определиться с эталонами эффективной практики обучения, что позволяет конструктивно подойти к академическим и профессиональным требованиям.

The basic constructs of competence-based approach that allows to compare the academic and professional settings for a particular area of training of bachelors, to determine the benchmarks of effective teaching practices that can take a constructive approach to academic and professional requirements.

Ключевые слова: компетентностный подход, базовые компетентности, компетенции, профессиональная компетентность, профессиональные функции.

Key words: competence-based approach, the basic competence, competence, professional competence, professional features.

В современных условиях развития общества необходимы новые подходы не только к экономической, но и другим сферам деятельности, в частности, к сфере образования. Существенной особенностью современной экономики стало выделение среди важнейших факторов производства интеллектуального капитала, то есть знаний, умений и навыков работников, их способностей и возможностей. Это ведет к росту требований к качеству труда, к необходимости непрерывного развития интеллектуального капитала, к постоянным качественным изменениям компетенций работников. Прежняя система профессионального образования готовила кадры, обеспечивая достаточный уровень факторов труда и предпринимательской активности. Современная система профессионального образования должна обеспечивать постоянный рост качества человеческих активов. Основным результатом деятельности любого учреждения профессионального образования становится не система знаний, умений и навыков обучающихся сама по себе, а набор компетенций личности в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной сферах. В общем контексте европейских тенденций глобализации определены те основные, ключевые компетенции, которые в процессе

образования осваивают выпускники. Компетентностный подход – это механизм, который призван обеспечить социальную защиту молодежи и ее профессиональную мобильность в условиях рыночной экономики.

Становлению компетентностного подхода в системе образования посвящены труды С.И. Архангельского, В.И. Байденко, С.А. Богомолова, П.П. Борисова, И.А. Зимней, Е.Н. Ковтун, И.Г. Галямина, В.А. Кальней, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова.

На этапе перехода на новые образовательные стандарты в системе профессионального образования проявляются противоречия между объективной необходимостью перехода на компетентностно-ориентированное образование и недостаточной разработанностью его теоретических основ; между требованиями к профессиональным компетенциям обучающихся со стороны заказчиков профессионального образования и отсутствием теории и практики проектирования результатов системы профессионального образования.

Указанные противоречия и целевая ориентация профессионального образования на конечный результат обусловили необходимость проектирования как образовательных, так и профессиональных стандартов на основе компетентностного подхода.

Обобщение собственных поисковых исследований позволило нам определиться с основными понятиями модернизации образования. Смыслообразующими единицами профессиональных стандартов являются *ключевые конструкты* профессионального образования. Между конструктами существует тесная взаимосвязь: все они включают знания, умения и навыки, а также мотивационные и эмоционально-волевые компоненты (рис. 1).

Представленная нами схема основных конструктов компетентностного подхода, на наш взгляд, наиболее полно отражает их сущность и может служить основой для детализации компетентностной модели выпускника по конкретному направлению подготовки.

Для системы профессионального образования актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности. К базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

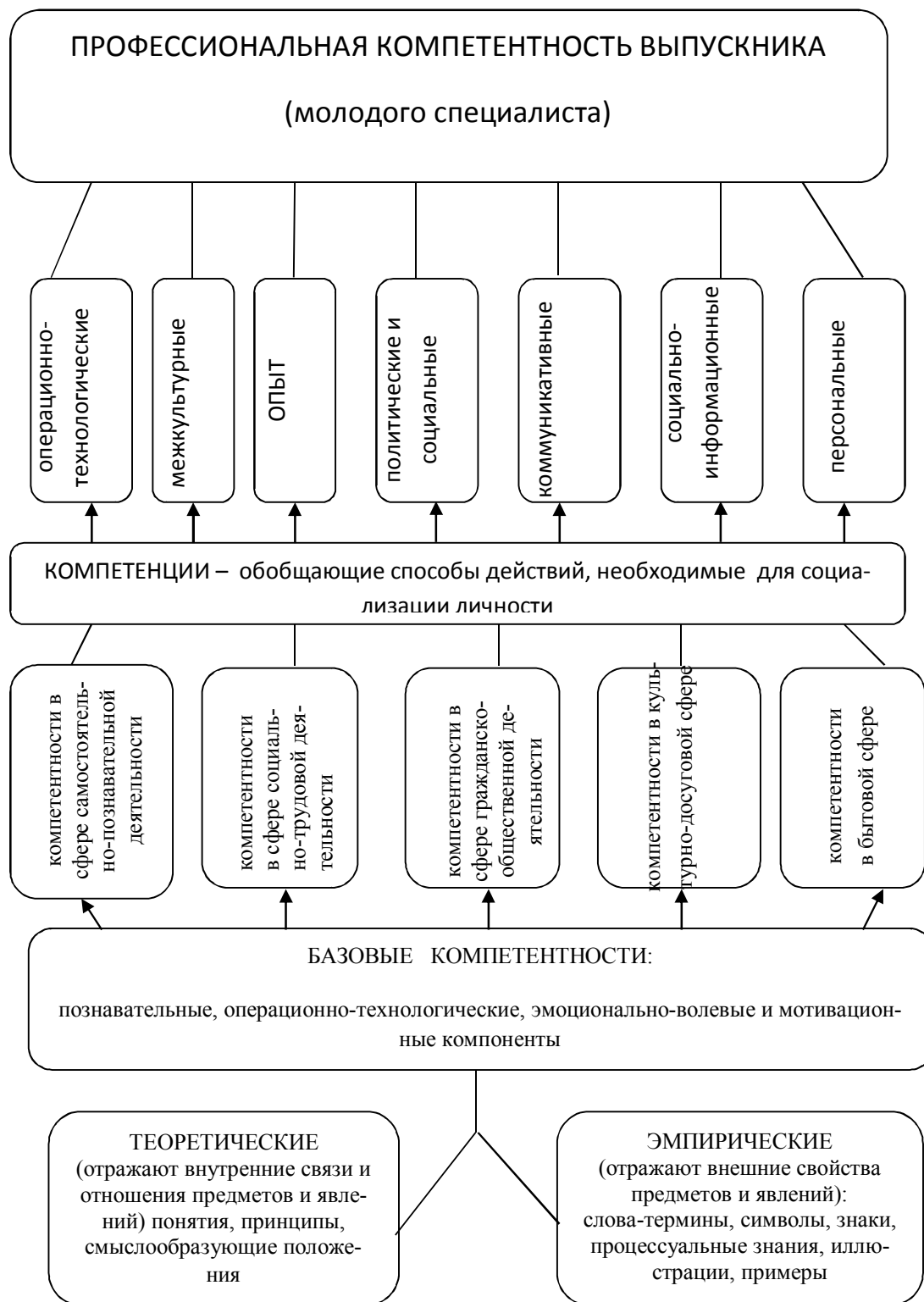


Рис. 1. Основные конструкторы компетентностного подхода

Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения обучающимися разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и

навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Интеграцией в единое целое усвоенных обучающимися отдельных действий, способов и приемов решения задач является опыт. На наш взгляд, продуктивность учебной, учебно-профессиональной и социально-профессиональной деятельности во многом определяется обновлением учебно-познавательных и социально-профессиональных качеств обучающихся. В современном обществе существенно изменились социально-профессиональные функции работников; оказались востребованными такие качества, как обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, самоконтроль и др. Формирование *профессиональной компетентности* мы рассматриваем как цель подготовки выпускников профессиональных учебных заведений. В связи с этим *профессиональную компетентность выпускника* вуза определяем как *способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности.*

Исходя из концептуальных положений психологии личности, можно определить структуру профессиональной компетентности.

Б.Ф. Ломов рассматривает личность как открытую целеустремленную динамическую систему, характеризующуюся многомерностью и иерархичностью. Он выделяет три ее основные функциональные подсистемы:

- *когнитивную*, которая включает познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;
- *регулятивную*, включающую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю к воздействию на поведение других людей;
- *коммуникативную*, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми.

Интегративной характеристикой деятельной личности являются способности, индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения одной или ряда деятельностей. Различают общие и специальные способности.

Д.Н. Завалишина связывает общие способности со способами выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а специальные – со специфическими видами деятельности [3].

Обобщая эти два положения, выделяем две группы профессионально значимых качеств личности:

- *широкого радиуса функционирования*, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательной и социально-профессиональной деятельности;

• *узкого радиуса действия* – профессиональные качества, необходимые для конкретных групп профессии: человек – человек, человек – техника, человек – природа и др.

К первой группе качеств относятся познавательные, регуляторные и коммуникативные качества, а именно: аттенционные, имагинитивные, мнемические, мыслительные качества, наблюдательность, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.

Вторая группа профессиональных качеств соотнесена с группами конкретных профессий. Так, для группы социономических профессий типа «человек–человек» актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, ассертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Структура и состав компетентностей, компетенций и профессиональной компетентности представляют собой основу государственных образовательных стандартов любого уровня образования, определяют конструирование базисных учебных планов, технологий формирования новых конструктов образования, разработку мониторинга образовательного процесса и развития обучаемых.

Применяемая нами интерпретация основных конструктов компетентностного подхода достаточно легко воспринимается участниками образовательного процесса и работодателями, что позволяет эффективно корректировать и определять профессионально значимые компетенции обучающихся по конкретным направлениям подготовки.

Для выделения профессионально-значимых компетенций целесообразно сравнить академические и профессиональные параметры по конкретному направлению подготовки с международными программами и стандартами качества, определиться с эталонами эффективной практики обучения, что позволяет конструктивно подойти к академическим и профессиональным требованиям по конкретным направлениям подготовки в системе высшего образования.

Реформирование сфер экономики России привело к повышению интереса к экономическим и юридическим специальностям. В настоящее время количество выпускников по этим направлениям подготовки превысило спрос на рынке труда. Несмотря на это, указанные направления подготовки по-прежнему остаются популярными у абитуриентов и их родителей.

Рассмотрим направления и характеристики профессиональной деятельности бакалавров экономики.

Бакалавр по направлению подготовки 080100 «Экономика» должен быть готов решать профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности. Так, студенты, обучающиеся по направлению «Менеджмент», готовятся к следующим видам про-

фессиональной деятельности: организационно-управленческая, информационно-аналитическая, предпринимательская.

Студенты, обучающиеся по профилю «Финансы и кредит», готовятся к финансово-экономической, учетно-аналитической, организационно-управленческой и научно-педагогической деятельности.

В связи с внедрением компетентностного подхода, в новых стандартах высшего профессионального образования большое внимание уделено организации самостоятельной работы обучающихся. Мы полагаем, что самостоятельность и творческий подход к решению разнообразных профессиональных задач и ситуаций необходимо формировать и развивать у студентов посредством практических и творческих заданий. Практическая и самостоятельная деятельность студентов должна быть организована как продуктивная и эвристическая, направленная на развитие и формирование их творческого мышления и профессиональных качеств.

Наиболее близким для нашего исследования является определение деятельности как деятельности по решению практических задач, проявляющейся через систему признаков [2]:

- деятельность, направленная на решение практических задач;
- деятельность, связанная с созданием субъектом новых для него знаний в качестве ориентировочной основы для последующей разработки способа решения конкретной практической задачи;
- деятельность, характеризующаяся возможностью выработки субъектом новых знаний и на их основе способа решения задачи.

Требование результативности профессионального образования особенно важно не только по отношению к конечному продукту, но и применительно к каждому этапу обучения.

Результатами учебной деятельности являются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом. Создание сопоставимой системы степеней требует изменения концепции системы профессионального образования, в том числе изменения методов обучения, процедур и критериев оценки, способов обеспечения качества образования. Необходима разработка содержания квалификаций и результатов обучения в терминах компетенций.

Набор профессиональных компетенций выпускников определяется направлением и уровнем их подготовки. Выпускники, получившие соответствующую квалификацию, должны быть готовы осуществлять практическую деятельность в избранной сфере; использовать разнообразные приемы, методы и средства для повышения эффективности; систематически повышать свою профессиональную квалификацию; обеспечивать эффективность производственного процесса.

В новом стандарте по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» для бакалавриата указаны 22 общекультурных и 50 профессиональных компетенций, причём профессиональные компетенции разбиты по видам деятельности: общекультурные (ОК 1–22), организационно-управленческая деятельность (ПК 1–25), информационно-аналитическая (ПК 26–47), предпринимательская (ПК 48–50).

В зависимости от профиля подготовки и стадии обучения решаются свои специфические задачи профессионального развития студентов, формируются конкретные профессиональные новообразования – общекультурные и профессиональные компетенции.

При переходе на компетентностно-ориентированную модель организации учебного процесса существенно меняется содержание дисциплин, требования к результатам их освоения, методы (методики) обучения и система оценки результатов учебной деятельности. Каждая компетенция может быть освоена обучающимися на разных уровнях, соответствующая уровневая оценка должна быть отражена количественно (в баллах) и качественно (по уровням). Каждый учебный модуль предполагает формирование определенных компетенций, оценку уровня их сформированности на основе принципиально новых контрольно-измерительных материалов и дидактических средств. Каждой компетенции, по нашему убеждению, должны соответствовать профессиональные функции, разработанные для Национальной рамки квалификаций. Такое соответствие представлено нами для направления подготовки 080200 «Менеджмент» на основе анализа образовательного и профессионального стандартов. В профессиональном стандарте, утвержденном Национальным центром сертификации управляющих, представлены *профессиональные функции* по управлению организацией:

8 квалификационный уровень – получение максимальной отдачи акционеров и стейкхолдеров в долгосрочном развитии организации;

7 квалификационный уровень – обеспечение жизнеспособности и эффективного развития организации;

6 квалификационный уровень – управление видами (направлениями) деятельности организации для достижения стратегических целей;

5 квалификационный уровень (второй подуровень) – управление деятельностью подразделений для достижения функциональных целей организации;

5 квалификационный уровень (первый подуровень) – управление оперативной деятельностью подразделения для эффективного выполнения задач.

Каждая профессиональная функция имеет свой код и соответствующее описание. В табл. 1 представлено описание профессиональных функций.

Таблица 1

Описание профессиональных функций
(извлечение из профессионального стандарта)

Код профессиональной функции с учетом уровня деятельности	Описание содержания профессиональной функции (ПФ)
7 В.3.	Оценивать результаты деятельности членов команды – менеджеров высшего звена управления
6 В.3.	Осуществлять оперативное управление (контроль промежуточных итогов, корректировка планов, координация)
5/2 В.3.	Осуществлять управление текущей деятельностью.

Источник: Национальный центр сертификации управляющих

Исследование соответствия академических компетенций и профессиональных функций менеджеров проводилось с привлечением в качестве экспертов потенциальных работодателей – руководителей предприятий АПК. В анкетировании приняли участие 11 человек. В результате, каждой профессиональной функции был подобран соответствующий набор компетенций образовательного стандарта по направлению подготовки «Экономика» (профиль «Менеджмент»). Полученные результаты представлены выборочно в табл. 2.

Таблица 2

Соответствие основных компетенций (ФГОС-3) по направлению подготовки «Менеджмент» и профессиональных функций в сфере деятельности «Управление организацией»

№ п/п	Описание академических компетенций	Соответствующие профессиональные функции		
Профессиональные компетенции		Профессиональные функции		
Организационно-управленческая деятельность		7 уровень	6 уровень	5 уровень, подуровень второй
1	СПОСОБНОСТИ ПК-2. <i>Способность</i> проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования	7А.2; 7В.4; 7В.6; 7С.2;	6А.3; 6А.4; 6А.6; 6С.2;	5/2А.3; 5/2А.4; 5/2А.6; 5/2А.8; 5/2А.9; 5/2В.3; 5/2В.5; 5/2В.6; 5/2В.7; 5/2В.8; 5/2В.11; 5/2В.12; 5/2С.1; 5/2С.2; 5/2D.2; 5/2Е.2; 5/2Е.3; 5/2Е.4;
2		ПК-5. <i>Способность</i> эффективно организовывать групповую работу на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды	7А.2; 7В.3; 7В.6;	6А.2; 6В.7; 6С.1; 6С.2; 6С.3

Анализ соответствия стандарта по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» и профессионального стандарта по управлению организацией позволил нам определить, формирование каких компетенций обеспечивает выполнение выпускниками-бакалаврами конкретных профессиональных функций. Так, например, для выполнения профессиональной функции 7А.2 необходимо сформировать следующий набор компетенций: ОК-1, ОК-5, ОК-7, ОК-13, ОК-15; ПК-1, ПК-2, ПК-4, ПК-5, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-26.

Проведенный анализ соответствия образовательного и профессионального стандартов по направлению «Менеджмент» позволил разработать принципиально новые учебные программы по дисциплинам, дидактические и контрольно-измерительные материалы. Анализ учебного плана и программ, в соответствии с которыми ведется подготовка бакалавров экономики, показывает, что применение знаний на практике, выполнение творческих проектов, анализ экономической действительности с целью профессионального самосовершенствования и саморазвития студентов является целью всех дисциплин предметной подготовки. На основе анкетирования работодателей, преподавателей-экспертов, обучающихся и работающих выпускников, нами выделены наиболее значимые для бакалавров экономики учебные дисциплины и соответствующие им наборы компетенций, что способствует более эффективной реализации компетентностного подхода.

Список литературы

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. – М, 2006.
2. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
3. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – 376 с.

Развитие самостоятельности студентов бакалавриата как компонента стратегической коммуникативной компетенции

В статье анализируются понятия «компетенция» и «стратегическая компетенция». На основе эксплицированных характеристик самостоятельности выделяется компонент самостоятельности стратегической компетенции, описываются критерии и качества сформированности данного компонента.

The article analyses the concept of «competence» and «strategic competence». The component of autonomy is derived from strategic competence, the criteria and quality of the component are further described.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, субкомпетенция, стратегическая компетенция, личностное развитие, самостоятельность, бакалавриат.

Key words: approach based on competences, competence, subcompetence, strategic competence, personal development, autonomy, bachelor`s degree.

Подход к организации обучения на основе концепции развивающего обучения на разных уровнях не является новым, введение же термина «компетентностный подход» в определении целей и содержания образования и высшего образования, в частности, является одновременно и продолжением традиции отечественного развивающего обучения, и, с другой стороны, позволяет адаптировать инновационные форматы, предложенные советом Европы. Более того, существующие до этого модели реализации компетентностного подхода в высшем образовании носили экспериментальный характер и не являлись опорными при составлении типовых учебных программ высшей школы, стандартов и оценочных инструментов. В связи с этим для применения компетентностного подхода актуальна опора на международный опыт с учетом необходимой адаптации к особенностям высшего образования в России.

Прежде всего компетентностный подход подразумевает оценку качества подготовки студентов бакалавриата исходя из потребностей современного мирового рынка труда.

В материалах Закона Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в Национальной доктрине развития образования в Рос-

сийской Федерации до 2025 г. приоритетным результатом высшего профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года) [5].

При реализации данных приоритетов отечественного образования изучение иностранных языков и особенно языка профессии на рынке труда привело к усилению мотивации в их изучении. Изменился социокультурный аспект изучения иностранных языков и, в частности, английского языка как языка международного общения в связи с адаптацией в России целей и содержания обучения английскому языку, принятых Советом Европы. Применительно к иностранному языку рассматриваются общие компетенции и коммуникативная языковая компетенция. Общие компетенции включают способность учиться, экзистенциальную компетенцию, декларативные знания, умения и навыки. Коммуникативная компетенция состоит из лингвистического, социолингвистического, прагматического компонентов [4].

Однако предложенные компетенции являются общими, рассчитанными на сферу социально-бытового и социально-культурного повседневного общения, не учитывающими особенности и программные требования обучения в высшей школе в целом, и в бакалавриате в частности, а значит, хотя и выступают основой для формирования компетенций языка профессии, по сути их не прописывают, а лишь предполагают.

В зарубежных исследованиях коммуникативная компетенция предполагает владение социолингвистическими кодами и их вариантами, а также критериями перехода от одного кода или варианта к другому, она также включает в себя и прагматические знания условий высказывания, принятых в определенном сообществе [7]. И. ван Эк [9] выделяет шесть компонентов коммуникативной компетенции: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, социокультурный, социальный, стратегический; Д. Хаймс, И. Симар [8] – два (лингвистический, социолингвистический/ референциальный) которые в свою очередь подразделяются на паралингвистический, кинетический, социолингвистический, психолингвистический. При этом следует отметить, что при минимальном количестве выделяемых компетенций каждая из них является наиболее емкой, включает в себя характеристики, которые выделяются в отдельные составляющие коммуникативной компетенции другими авторами.

В связи с этим является целесообразным проследить и систематизировать сущность компетентного подхода, компетенции и их структуру для определения профессиональной языковой компетенции в системе бакалавриата.

С введением коммуникативно-ориентированного компетентного подхода к обучению иностранным языкам в России стали появляться исследования, уточняющие понятие коммуникативной компетенции и ее составляющих. Так, В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова [2] выделили языковую/ лингвистическую, речевую, лингвострановедческую и страноведческую компетенции, И.В. Михалкина – языковую, речевую, лингвострановедческую и предметную компетенции [3]. С позиций когнитивного подхода, представленного в системе методических подходов и концепций обучения иностранным языкам, для формирования требуемого уровня иноязычной коммуникативной компетенции необходимо развивать речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции [1].

На основе вышесказанного представляется возможным выделить дискурсивную, стратегическую, социолингвистическую, социокультурную, лингвистическую компетенции и охарактеризовать компонент самостоятельности в каждой из них. В рамках данной статьи остановимся на характеристике одной из коммуникативных компетенций – стратегической. Стратегическая компетенция – это способность использовать вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась (переспрос, запрос нового слова, повторное прочтение фразы, непонятного места в тексте, использование жестов, мимики и др.) [1].

В «Рабочих материалах к Образовательному стандарту по английскому языку» стратегическая компетенция – способность отобрать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения разных коммуникативных задач. Она предполагает владение такими общими умениями как: составить план реализации определенной коммуникативной задачи; выполнить этот план на уровне высказывания; оценить степень достижения коммуникативного общения для совершенствования коммуникации в дальнейшем; умение и готовность идти на риск в ситуациях общения для компенсации недостающих знаний или способностей; использовать эффективные общие учебные умения; задавать уточняющие вопросы.

Данная компетенция представлена компенсаторными навыками и умениями и учебными навыками и умениями. Компенсаторные умения – умения, которые нацеливают учащихся на преодоление трудностей для продолжения общения; знание правил общения и умение использовать их на практике обеспечивают более глубокое понимание. Учебные умения помогают регулировать собственное понимание важности обучения и планировать учебный процесс, овладевать способами и

приемами самостоятельного приобретения знаний из различных источников, оценивать и концентрироваться на достижениях, формируют у учащихся способность работать в различных режимах, пользоваться техническими средствами обучения, объективно и правильно оценивать себя и своих товарищей.

Требования к уровню сформированности стратегической компетенции: догадываться о значении слов из контекста, осуществлять языковую догадку грамматических форм по их составу, функции; правильно выбирать темы для общения; восстановить общение в случае сбоя (перефразировать, объяснить сказанное с целью уточнения и поиска подтверждения); пользоваться синонимами/ антонимами; правильно пользоваться жестами, мимикой; вступать в общение, не боясь сделать ошибки (компенсаторные умения); работать в различных режимах взаимодействия; самостоятельно работать с печатными материалами и техническими средствами обучения; овладеть навыками запоминания языкового и речевого материала; осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль при взаимодействии; анализировать и работать над ошибками; организовывать и планировать свой учебный процесс; пользоваться справочным аппаратом; делить информацию на основную и второстепенную; выделять главное, формулировать выводы, собственную точку зрения; прогнозировать последовательность текста, его композиционной культуре, смыслового содержания; осуществлять смысловой синтез и достигать на этой основе беспереводного понимания [6].

Актуальность обучения профессионально-ориентированному чтению (ПОЧ) при развитии стратегической компетенции прослеживается на следующих уровнях: социальном уровне – профессионально-ориентированные тексты (ПОТ) содержат профессионально-ориентированный языковой материал, в связи с чем обучающийся может осуществлять как смысловое, так и лингвистическое прогнозирование; научно-теоретическом – научно обоснован развивающий потенциал текстового материала именно в связи с развитием компенсаторных и прогностических умений; научно-методическом – текст может рассматриваться как источник, средство и метод обучения и развития каждой из коммуникативных компетенций. Работая над текстом, возможно развивать стратегию для конструирования и интерпретации текста, понимания смысла незнакомых слов и выражений, опираясь на контекст, ассоциации и аналогии, задействовать механизмы вероятностного прогнозирования (смыслового и вербального).

Выбор текстового материала в качестве доминанты обучения объясняется доступностью текстового материала и отсутствием необходимости в специальной, информационной и дидактической поддержке, соблюдением ряда условий, требующихся при обучении другим видам речевой деятельности – говорению, аудированию. Помимо того, что

текст является наиболее доступным материалом, текстовая информация обладает неограниченным потенциалом и позволяет развивать другие виды речевой деятельности – говорение, письмо, опосредованно – аудирование, обладает потенциалом для последующего поддержания уровня профессиональной подготовки. В связи с этим обучение чтению гипотетически может включать в себя обучение другим видам речевой деятельности.

Таким образом, профессионально-ориентированное чтение может быть доминантным при развитии свойств личности, всех известных коммуникативных компетенций, а значит, субкомпетенции самостоятельности как интегратора личностных свойств и стратегической компетенции.

Экспликация характеристик самостоятельности позволила выявить субкомпетенцию самостоятельности для стратегической компетенции (к характеристикам самостоятельности относятся: субъектность, самоорганизация, ценностное отношение, профессионально-ориентированная направленность). Охарактеризуем составляющие самостоятельности. *Субъектность*: качества личности, которые обеспечивают самоопределение и саморазвитие обучающегося, качества личности студента как субъекта учебной деятельности – долг, ответственность за учебную деятельность, за себя, инициативность, настойчивость, сознательность, активность, креативность, рефлексия (самостоятельное оценивание полученного результата; независимость от внешних оценок; рефлексивные умения, навыки самоконтроля), волевые качества личности, эмоционально-волевая саморегуляция.

Субъектность (при обучении профессионально-ориентированному чтению): запоминание информации для повышения профессиональной эрудиции и возможного дальнейшего использования полученной информации; высказывание своего мнения; критичность в отношении к предложенному текстовому материалу; эмоционально-волевая саморегуляция в процессе работы над текстом/ при вынесении оценок; творческий подход к решению учебных задач; исполнительность, пунктуальность при выполнении заданий; ответственность за результаты и качество выполненного учебного задания; последовательность и настойчивость при выполнении задания; контроль точности и адекватности понимания содержания смысла текста, самоконтроль.

Ценностное отношение: профессионально-ценностные ориентиры, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий при выполнении профессионально-ориентированных задач.

Ценностное отношение (при обучении профессионально-ориентированному чтению): осознание цели, определение целевой и смысловой установки на чтение, выбор стратегии чтения, умений по-

становки вопросов о характере задач работы с профессионально-ориентированными текстами.

Самоорганизация: усвоение понятий, совершенствование умений пользоваться ими; умение анализировать доказательства, организовать обратную связь, организации и планирования; поисковые (в том числе умение самостоятельно получать знания), проектировочно-прогностические умения; обучаться знаниям, применение полученных знаний.

Самоорганизация (при обучении профессионально-ориентированному чтению): усвоение профессионально-ориентированных понятий и категорий; совершенствование умений пользоваться ими; развитость практических умений усвоения профессиональных знаний; контроль процесса работы с текстом, обратной связи, организации и планирования работы с текстом; способность ориентироваться в социально значимой профессиональной ситуации и управлять ею.

Выявленные характеристики позволили конкретизировать проявления самостоятельности, необходимые для овладения профессионально-ориентированным чтением. Итак, при обучении студентов чтению иноязычной литературы по профессии характеристики самостоятельности на уровне стратегической компетенции сводятся к следующим: умения компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка речевого и социального опыта в иноязычной среде; прогнозирование и анализ учебных трудностей; при обучении профессионально-ориентированному чтению: смысловое прогнозирование (предугадать содержание текста по заголовку, первому предложению и т.д.); вербальное прогнозирование (умение по началу предложения угадать синтаксическое построение); умение обходить языковые трудности; выдвижение гипотез; выработка системы ожиданий студентов; формируется на основе воспоминаний, догадок, предположениях (долговременной памяти, личном социальном опыте); проверка в процессе чтения сделанных предположений.

Определим составляющие стратегической субкомпетенции «самостоятельность».

Субъектность: креативность, активность при учебном прогнозировании; рефлексия учебных трудностей.

Ценностное отношение: установление ценностных ориентиров при вербальном и смысловом прогнозировании.

Самоорганизация: организация, планирование и контроль прогнозирования; развитие проектировочно-прогностических умений.

Научно-профессиональная направленность: усвоение, применение методов общепрофессионального и научно-профессионального прогнозирования.

Для развития данной субкомпетенции используются система упражнений, направленная на:

- 1) ассоциативное прогнозирование;
- 2) структурное и семантическое прогнозирование;
- 3) дедукцию/ индукцию;
- 4) ассоциативную семантизацию;
- 5) идентификацию слов-интернационализмов;
- 6) морфологическую реконструкцию;
- 7) сочетаемость слов;
- 8) экспликацию фоновых знаний.

Задания:

1. «По доминирующему слову заголовка сделайте предположение о ключевых словах в данной области знаний»;

2. «Прогнозируйте содержание информации, содержащейся в тексте, по структуре и смыслу»;

3. «Определите основную мысль автора по заголовку»;

4. «Определите значение незнакомого слова на основе сходства со словами родного языка»;

5. «Найдите слова-интернационализмы, ориентируясь на их структуру»;

6. «Восстановите слова по морфологическим единицам; подберите существительные к прилагательным и глаголам; заполните пропуски артиклями, предлогами»;

7. «Предвосхитите содержание на основе собственного лингвистического опыта и системы знаний языка».

Показателями качества сформированности компонента самостоятельности стратегической компетенции являются: показатели развития самостоятельности (субъектности, самоорганизации, ценностного отношения, научно-профессиональной направленности) и показатели развития стратегической компетенции.

Список литературы

1. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шамов. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008

2. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., — 1990. — 268 с.

3. Михалкина И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1994. — 21 с.

4. Материалы Совета Европы // Стратегии модернизации содержания общего образования // Council of Europe. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком. — Страсбург, 1996.

5. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393.

6. Рабочий материал к образовательному стандарту по английскому языку / под ред. Н.И. Роговцевой. Комитет по образованию Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства, Британский Совет, 1999. – 47 с.
7. Galisson R., Coste D. Dictionnaire didactique des langues. Paris: Hachette. – 1976. – 612 p.
8. Hymes D.H. Vers la competence de communication. Paris: Hatier. – 1984. – 118 p.
1. enberg H. Probleme der Texttypologie: Variation u. Determination von Texttypen / AViss. Ztschr. der Karl-Marx-Univ. Ges.-u-Sprachwiss. Leipzig. – 1978. – H. 5. – S.566–579.
9. Van J.A.. Objectives for foreign language learning. Vol. I. – Strasbourg: Council of Europe, 1986. – 75 p.

Смыслы профессиональной деятельности в личностном развитии педагога

В статье раскрывается содержание осмысления профессионального развития педагога в реализации жизненных стратегий. Раскрыты идеи гуманизации образования через профессиональное мировоззрение, аксиологические характеристики педагогической деятельности с учетом перемен в образовании. Сделан вывод о возрастании значимости личностно-профессионального развития педагога как смыслообразующего фактора педагогической деятельности в современных условиях.

In article the maintenance of judgement of professional development of the teacher in realization of vital strategy reveals. Ideas of a humanization of formation through professional outlook, axiological characteristics of pedagogical activity taking into account changes in formation are opened. The conclusion is drawn on increase of the importance of personally-professional development of the teacher as sense forming the factor of pedagogical activity in modern conditions.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие педагога, самоактуализация, педагогические ценности, смысл педагогической деятельности

Key words: personally-professional development of the teacher, self-actualization, pedagogical values, sense of pedagogical activity

К числу вызовов, с которыми сталкивается современный человек, относится динамичность изменения условий жизни, которая затрагивает самые разные стороны существования личности, в том числе и его профессиональную карьеру. Одной из актуальных задач профессионального развития педагога является научное осмысление той реальности, которая порождена современным этапом развития цивилизации, прогнозирование на этой основе проблемных аспектов включения личности в контекст собственной жизни, нахождение путей развития ресурсов личности до уровня, необходимого в современных условиях (В.П. Зинченко, А. Маслоу, Д.И. Фельдштейн).

Изменение образовательных приоритетов и выдвижение новых требований к качеству профессионально-педагогической практики предполагает научное переосмысление её содержательно-процессуальных основ и обретение смыслов профессиональной дея-

тельности, обеспечивающих полноценное формирование личностно-профессионального развития педагога, способного сознательно и ответственно строить педагогическую деятельность в развивающемся образовательном пространстве, проявляя активную жизненную и профессиональную позицию [14]. В связи с этим установка на развитие педагогического потенциала конкретизируется в федеральных государственных стандартах образования, которые являются основополагающими в повышении качества и эффективности образования.

Развитие педагога проходит на фоне многочисленных попыток определить и эмпирически задать его нормативные параметры, что проявляется, с одной стороны, как стремление каждого педагога к свободному самоосуществлению, самоактуализации в жизни, а с другой – соответствует социальному заказу общества, который выстраивается на основе понимания профессиональных смыслов личностно-профессионального развития в целом [4].

Осмысление проблемы *формирования личностно-профессионального развития* педагога давно назрело в педагогической науке, так как в последнее десятилетие обострились противоречия:

- между разрабатываемой образовательной парадигмой, рассматривающей личность педагога как цель отечественной системы педагогического образования и неправоммерно сохраняющимся взглядом на него как средство решения текущих социально-исторических задач;
- между высоким уровнем осознания самоценности личности педагога и традиционной методологией системы непрерывного образования, направленной на формирование человека лишь как специалиста;
- между потребностями педагога в самореализации в пространстве педагогической действительности и реальными условиями, недостаточными для формирования культуры педагогической деятельности;
- между объективной потребностью формирования личностно-профессионального развития педагога в педагогической деятельности и недостаточной разработанностью теоретических основ этого процесса.

Рост числа специалистов, нуждающихся в оптимальной профессиональной деятельности средствами переподготовки и повышения квалификации, часто не имеет разработок и научно-методического обеспечения этого процесса. В процессе формирования личностно-профессионального развития педагогической деятельности педагога особую роль играют закономерности:

- осмысления педагогом содержания педагогической деятельности как способа развития и преобразования его личностного и профессионального роста;

- преемственности в формировании мотивации достижений, целеполагания, включения педагога в эффективную деятельность профессионального совершенствования;

- целостности развития педагогической деятельности при опоре на общечеловеческие ценности как ориентиры смыслового выбора профессионального «Я» во взаимодействии в профессиональной среде [8].

Личностным «приобретением» педагога в этом процессе на практике становится *рефлексивная психология* (Е.П. Варламова [1], С.Ю. Степанов [11] и др.), которая ставит перед собой следующие задачи:

- создание условий для осмысления, анализа и переосмысления педагогом своего профессионального опыта;

- настройку на конструктивную ассимиляцию достижений культуры, науки и практики в сфере образования в педагогическую деятельность;

- концептуализацию и развитие гуманистических ценностей, реализуемых в профессиональной деятельности;

- культивирование рефлексивных способностей у педагогов в различных педагогических ситуациях.

Однако на практике способы жизнедеятельности и профессионального бытия педагога протекают как ориентация в пространственных («topos») и временных («chronos») связях, где движение раскрывается через закономерности в хронологической последовательности на основе принципов последовательности, системности и др.

Создавая условия для осмысления профессионального опыта, мы встречаемся с проблемой, которая состоит в том, что эффективность и качество образования традиционно оцениваются по конечному результату, а мерой овладения стандартами становятся личностные, общекультурные и профессиональные компетенции.

Педагогическое осмысление сложившейся ситуации в профессионально-педагогическом образовании и современных требований социокультурной ситуации приводит к необходимости совершенствования учителя, способного «определить цель и смысл жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем» [10, с.68]. Вместе с тем профессиональная культура педагога определяется педагогическим мировоззрением, Я-концепцией педагога, его профессиональным образом мира. Эта деятельность осуществляется путем реализации сознательного выбора в пользу развития и роста в каждой жизненной ситуации, и действий *самоактуализации* на основании этого выбора.

Личностный смысл педагогической деятельности – целостное динамическое образование личности, состоящее из эмоционального, познавательного и поведенческого компонентов, отражающее осознанно-позитивное отношение к профессиональным ценностям педагогиче-

ской деятельности, который проявляется в активной творческой, сознательной и ответственной профессиональной деятельности, осознанной потребности в профессионально-личностном саморазвитии, что и обеспечивает творческий рост педагога. А.Н. Леонтьев акцентировал внимание на том, что важнейший фактор и результат развития – достижение того уровня, когда оно становится саморазвитием, когда человек из «объекта внешних воздействий» превращается в «субъект жизни, субъект развития» [4]. Данная позиция нам вполне близка и четко дает ответ на вопрос о профессиональном развитии педагога, которое не может существовать вне его профессионального мировоззрения.

Если формирование личностного смысла педагогической деятельности – это процесс и результат непрерывного профессионального роста, выражающийся в наличии у педагогов профессионально значимых ценностей педагогической деятельности, то субъектное осмысление педагогических знаний и смыслопредставлений о педагогической деятельности выражается в рефлексивном анализе собственного опыта педагогической деятельности.

Акцент личностного смысла определяет Грэйс Крайг, который вводит понятие самоактуализация, что означает особый вид, реальный процесс развития и саморазвития человека. Имеется в виду, что педагог как субъект осуществляет деятельность, направленную на развитие самого себя, через систематическое изменение представлений о себе и мире, жизненного плана, с целью полного раскрытия своего потенциала в интересах себя и общества. Самоактуализирующийся педагог отличается реалистичностью, хорошим чувством юмора, креативностью, созидательным началом и имеет позитивную Я-концепцию. Однако он не обязательно должен быть совершенным, такой педагог далеко не всегда является счастливым, хотя и испытывает *пиковые переживания*, во время которых бывает чрезвычайно доволен собой и своим местом в мире [3, с. 606].

В процессе самоактуализации педагог должен учитывать необходимость выполнения следующих требований: 1) стремиться к решению сложных, но посильных задач; 2) соответствовать уровню собственных возможностей; 3) сформировать адекватный уровень притязаний, четкое представление о своих возможностях, что дает ориентацию на решение трудных, но посильных задач для педагога.

Каждое из вышеперечисленных требований может использоваться как для решения проблем обретения личностного смысла, так и для создания условий гуманизации жизнедеятельности. Разработка проблемы самореализации активизировалась после того, как была выдвинута и развита концепция жизнотворчества, разумной организации и культуры жизни личности, выявлена связь самореализации с проблематикой цели и смысла жизни человека (Л.Н. Коган, Д.А. Леонтьев).

Самоактуализация педагога как отражение личностного смысла нашла свое отражение в организации педагогического процесса как гуманитарной практики, которая создает предпосылки для повышения качества образования. Эту практику способен выстроить педагог, создающий собственный профессиональный образ мира, проявляющийся в рефлексивности, понимании объективных законов современного образования. Именно такой педагог мыслится центральной фигурой модернизации. Представление о гуманитарно-ориентированном профессиональном образе мира вписывается в гуманитарную парадигму образования и связывается с переходом от педагогики значения к педагогике смысла [12].

Эволюция парадигмы образования преодолевает ряд трудностей, когда превалируют ценности профессионального обучения при недостаточном внимании к гуманистическим ценностям, что наблюдается в современной педагогической практике как недостаточное понимание важности утери смыслов. Организовать процесс освоения гуманитарных практик – значит, осуществить переход от *значения* – к *смыслу*, от *предмета* – к *человеку*, от *отражения* научно-педагогической информации – к порождению *отношения*, построению «живого» знания на основе профессионального мировоззрения.

Профессиональное мировоззрение педагога при этом вбирает ряд принципов, среди которых важнейшую роль играют гуманизм, демократичность, как соответствующие общепринятые установки. Но если профессиональное мировоззрение педагога является частью собственной повседневной жизни, то в профессиональном образе мира педагог живет, он имеет личностный смысл, которым освещается его взаимодействие со всеми участниками педагогического процесса [12, с. 125–142].

Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. Педагогические, как и любые другие духовные ценности утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, во многом влияют на развитие образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое часто вступают в противоречие, а педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, и развития разрешает данное противоречие. Условия для создания духовной ориентации предполагают наличие следующих составляющих: 1) достаточно полная и непротиворечивая картина мира и обязательное определение себя в этом мире; 2) определение смысла жизни; 3) развитие духовных ценностей (красота, добро); 4) наличие программы самосовершенствования [9].

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступают как действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между

сложившимся мировоззрением и деятельностью педагога. Овладение педагогическими ценностями осуществляется в процессе профессиональной деятельности, в ходе которой происходит их субъективизация. Именно уровень субъективизации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога. С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности.

Субъективное восприятие и присвоение педагогических ценностей определяются богатством личности педагога, направленностью его профессиональной деятельности [6].

Принципиально важно понять разницу между понятиями ценности и оценки, которая состоит в том, что ценность объективна. Она складывается в процессе социально-исторической практики. Оценка же выражает субъективное отношение к ценности и потому может быть истинной (если она соответствует ценности) и ложной (если она ценности не соответствует). В отличие от ценности оценка может быть не только положительной, но и отрицательной. Именно благодаря оценке происходит выбор предметов, нужных и полезных человеку [7].

В самом же образовательном процессе практика педагогической деятельности заключается в рассмотрении ее научных основ, что по-прежнему сводится к навязыванию нормативов и рецептов решения ситуаций, отодвигающих на второй план работу с сознанием, ценностями личности. Демократизация общественной жизни еще не актуализировала эту проблему как практико-ориентированную деятельность педагога.

Приведенные рассуждения позволяют сделать вывод, что если представления о развитии связываются с продвижением и приближением к какой-то цели развития, то сама общечеловеческая ситуация такова, что средствами науки эту главную цель и промежуточные цели можно обозначить только *условно*, с определенной долей *вероятности*. Отсюда следует вывод о необходимости воспитания особой, *главной компетентности*, заключающейся в способности педагога к переходу к саморазвитию и самоорганизации своей активности, деятельности, принятию на себя ответственности за свою жизнь и жизнь учащихся [5].

Однако при всей уникальности каждого конкретного педагога и неповторимости его профессионального «почерка» есть существенное общее между ними. Этим общим для всех педагогов является присущий каждому уникальный и неповторимый профессиональный образ мира, который как универсалия педагогической культуры представляет собой целостное отношение педагога к себе, педагогическому процессу, другим его участникам и включает аксиологические (ценности и смыслы), онтологические (взаимодействие участников педагогического

процесса), методологические (принципы стиля педагогического мышления) составляющие.

Поиск собственного профессионального образа мира, возможность быть, становиться в педагогической культуре, так или иначе, обнаруживается в инновационном опыте педагогов, в авторских образовательных инициативах. Однако становление профессионального образа мира происходит в педагогической практике стихийно. Ситуация усугубляется тем, что в значительной степени это обусловливается смещением акцента и подменой профессионального образования профессиональной подготовкой [13]. Возникает необходимость смещения акцента с узкопрофессиональной подготовки специалиста на образование педагога, где образ мира рассматривается как целостная, многоуровневая система представлений педагога о мире, других людях, о себе и своей деятельности, обретая специфику личностного развития. Поскольку он (образ мира) рождается в поле смыслов, то и само понятие «профессиональный образ мира педагога», и отношение к нему самого педагога носят смысловой, экзистенциальный характер. В последний период жизни А.Н. Леонтьев наметил контуры нового подхода, выдвинув на первый план проблему зависимости деятельности от образа мира. Вместо соотношения «деятельность – сознание – личность» он предлагал триаду: «психология образа – психология деятельности – психология личности» [4].

Профессиональный образ мира необходим педагогу в качестве основы его ориентации в собственном профессиональном мире (прошлого, настоящего, будущего). В профессиональном образе мира педагога осуществляется постижение сущностного понимания смыслов профессиональной деятельности, аккумулируется его жизненный и профессиональный опыт, исходя из которого педагог оценивает, надеется смыслами переживаемый мир, сводит в единое целое явления педагогической действительности.

Смысл профессиональной педагогической деятельности заключается в создании условий становления педагога и его развития, как человека, пытающегося обнаружить жизненные смыслы и осуществить их, способного организовать педагогический процесс как гуманитарную практику. Усвоение же совокупности знаний, прописанных стандартом, приобретение специализированных компетенций являются лишь показателями *подготовки* специалиста в той или иной профессиональной области, что никак не может считаться *образованием*.

Смысловая основа педагогической деятельности утверждает такие качества, как милосердие, любовь к людям, снисхождение, доброта, сдержанность, терпение, искренность, забота, надежда, стремление к самосовершенствованию и др. Умение видеть и находить прекрасное в действительности, поступке, явлении, и нравственное в прекрасном наиболее полно и всесторонне эмоционально

раскрывается в процессе самореализации в профессиональной деятельности.

Профессиональный смысл в деятельности педагога рассматривается как его целостное отношение к педагогическому процессу, к себе и другим его участникам, включающее в себя аксиологическую основу (ценности), онтологический компонент (взаимодействие структурных составляющих педагогического процесса), методологическую составляющую (принципы стиля педагогического мышления). *Профессиональный смысл* педагога сопрягается с другими универсалиями педагогической культуры (педагогическое мировоззрение, Я-концепция педагога) и в то же время не является тождеством. Педагог, выстраивающий собственную деятельность только в соответствии с компетентностными требованиями, на основе рационально-понятийных способов анализа педагогической действительности обнаруживает определенную ограниченность такой профессиональной деятельности, когда мы входим в пространство смыслов (А.Н. Леонтьев). Скорее всего, компетентный педагог – не тот, кто обучен «своему» предмету и технологиям его развертывания, а тот, кто помогает другим (и себе) выйти из пространства предметов в пространство человеческой деятельности, жизненных ценностей и смыслов, используя при этом и возможности «своего» предмета.

Общая мировоззренческая установка педагога конкретизируется в его собственном отношении к научно-педагогическому знанию и выбору практических способов его развертывания. В этом понимании профессиональные смыслы – форма научно-педагогического мировоззрения, содержащая в себе ряд характеристик.

Смысловая, оценочная составляющая явления в Я-концепции – совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с его оценкой (К. Роджерс). Представления о себе складываются из личностной самооценки и оценки, построенной на гуманитарных основаниях, позволяющей педагогу включаться в самую педагогическую ситуацию, в которой обнаруживаются смыслы не только теоретического знания, но и «нечто такое, что есть в самом познающем субъекте» [2].

Педагог, осознающий свою деятельность как поиск смыслов, способен осуществить ее не только по предписанным кем-то образовательным канонам. Он руководствуется в первую очередь своим профессиональным смыслом, конкретизацией которого могут быть самые различные компетенции, становление гуманитарно-ориентированной педагогической деятельности как фундаментального основания состава, функций транслируемой профессиональной культуры, коррелирующей с характеристиками профессиональных смыслов педагога, которые конкретизируются в деятельности. Этот потенциал связан с приоритетом общечеловеческих ценностей, сво-

бодным развитием личности, общедоступностью и непрерывностью образования, его гуманистическим характером.

Условием успешности предметной составляющей профессионально-педагогической деятельности выступают именно гуманитарные смыслы (любовь к ребенку, доверие, личностная обращенность, педагогический оптимизм), которые являются предпосылкой профессионального развития педагога.

Осуществление смыслов деятельности педагога-профессионала реализуется в федеральных государственных образовательных стандартах, создаваемых непосредственными участниками педагогического процесса. В этой связи важно понять, как выстроить педагогический процесс в русле гуманитарной практики, помочь педагогу, имеющему различный педагогический опыт, обнаружить в содержании педагогического образования личностные смыслы и реализовать профессиональное развитие.

Если педагогическая деятельность не только определяет сущность педагога, но и создает его самого, то в таком случае она определяется совокупностью факторов реальной педагогической действительности, которая опосредована личностным отношением педагога к педагогическому процессу и имеет множество сторон и отношений, детерминант деятельности, которые взаимодействуют по принципу взаимодополнительности.

Продуктивность реализации педагогических условий становления личностно-профессионального развития педагога отражают качественные изменения в понимании собственного профессионального развития каждым конкретным педагогом, в его движении от значения к смыслу. Характер построения педагогического процесса определяет повышение эффективности и качества профессионального педагогического образования через вовлечение педагога в работу с самим собой, через событийность, возрастание субъектности, способности педагога к осознанности как основе профессионально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // *Вопр. психологии*. – 1996. – № 4.
2. Дильтей В. Сущность философии: *Das Wesen der Philosophie* / Цельтер М.Е. (пер. с нем.). – М.: Интрада, 2001. – 160 с.
3. Крайг Г. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 159–165.
5. Назарова Л.П. Теоретические основы формирования профессиональной готовности будущего учителя-предметника к работе в школе // *Вест. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина*, 2009. – № 3. – С. 32–38.

6. Панова Н.В. Особенности развития профессионализма личности учителя / Образовательное пространство высшей педагогической школы: проблемы и перспективы развития: материалы всерос. науч. конф. – Барнаул: БГПУ, 2006. – С. 174–178.
7. Панова Н.В. Педагогическое долголетие: личностные смыслы и ценности Дружининские чтения: мат. 6-й Всерос. науч.-практ. конф. – Сочи, 2007. – С. 240–243.
8. Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. А.А. Реан. СПб.: Питер, 2000.
9. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). – СПб., 2006. – С. 60.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Формирование человека. – М.: Мысль, 1989. – 187 с.
11. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопр. психологии. 1991. – № 5.
12. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога: научное издание. – Новосибирск: ИПИО РАО, 2010. – 300 с.
13. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога: автореф. дис.... д-ра пед. наук. – Новокузнецк, 2011. – С. 12–34.
14. Чепуренко Г.П. Новые ориентиры современного образования. Информационный аспект: моногр. – 2-е изд. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2007. – 155 с.

**Использование инновационных технологий
в переподготовке муниципальных служащих***

В статье описано применение метафорических игр, в процессе реализации которых формируются новые творческие способы решения управленческих проблем. Анализ полученных результатов выявил увеличение количества слушателей с высоким индексом удовлетворенности профессией. Данное исследование может стать основой для продолжения поисков по проблемам организации эффективной переподготовки муниципальных служащих.

The article describes the use of metaphorical games during the retraining of municipal servants. The metaphorical games help to develop new creative methods to solve management problems. Analysis of the obtained results after short-term courses of the retraining showed the increase in the number of students with high profession satisfaction index. The study can be used as a basis for further exploration on the organization problems of effective retraining of municipal servants.

Ключевые слова: муниципальная служба, краткосрочные курсы переподготовки муниципальных служащих, инновационные формы обучения, метафорическая игра, индекс удовлетворенности деятельностью.

Key words: municipal service, short-term retraining courses of municipal servants, innovative forms of learning, metaphorical game, activity satisfaction index.

Рассматривая современную ситуацию функционирования муниципальных служб, можно отметить существенные изменения, связанные с деятельностью чиновников. В настоящее время они должны не только решать вопросы хозяйственного плана, но и целенаправленно и систематически реализовывать новые проекты, уметь творчески мыслить, эффективно действовать в сложных и быстро меняющихся ситуациях, важны и навыки продуктивного общения и сотрудничества.

В связи с этим для каждого руководителя муниципального органа управления и служащего регулярное повышение квалификации является такой же неотъемлемой частью его работы, как исполнение повседневных должностных обязанностей. Общеизвестно, что

© Черноморченко С.И., 2012

Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг., ГК 14.740.11.1377

инвестиции в повышение квалификации руководителей и служащих отличаются высокой эффективностью: они необременительны для бюджета и многократно окупаются в короткие сроки, существенно повышая функциональную отдачу от использования основного ресурса организации – человеческого капитала.

Целевые краткосрочные программы в ряде случаев предпочтительнее внутрикорпоративного обучения: возможность общения с коллегами из других муниципальных органов управления позволяют каждому слушателю по-новому оценить свои проблемы, найти оптимальные подходы к их решению. Таким образом, синергетический образовательный эффект от участия в краткосрочных курсах (автор раскрывает свой опыт работы на подобных целевых курсах, проводимых в Тюменском филиале РАНХ и ГС при Президенте РФ в течение 2010–2012 г.), на которых происходит интенсивный обмен опытом между преподавателями и слушателями, подобное сотрудничество «преподаватель – обучаемый», «обучаемый – обучаемый» оказывается намного продуктивнее, чем обучение специалистов только одной организации.

В связи с современными требованиями к муниципальным служащим основные задачи в системе переподготовки муниципальных служащих на краткосрочных курсах, на наш взгляд, могут быть определены следующим образом:

- обучение должно быть направлено не только на приобретение новых теоретических и практических знаний, но формирование определенных личностных качеств, необходимых для решения управленческих проблем;

- обучение должно показывать как сложность происходящих процессов, так и разнообразные способы решения одной и той же проблемы, активизировать ориентацию на высокое качество профессиональной деятельности.

Специфика контингента обучаемых по краткосрочным программам повышения квалификации муниципальных служащих предъявляет достаточно жесткие требования к качеству учебного материала. Не менее важны, по нашему мнению, и технологии решения учебных задач и формы подачи материала, т. е. организация коммуникационного процесса.

Постановка и решение учебных задач успешны в том случае, если данные задачи имеют проблемный характер и стимулируют творческую и познавательную активность. Возникая на базе затруднительных ситуаций в процессе осуществления значимых для служащих органов муниципальной власти решений, учебная профессиональная задача моделирует процесс творческого мышления, служит действенным средством его формирования и развития. При этом могут использоваться разнообразные активные методы обучения: ролевые и деловые

игры, дискуссии, анализ управленческих ситуаций. В связи с этим одним из эффективных методов формирования и развития профессиональных и социальных компетенций служащих органов муниципальной власти выступают метафорические деловые игры, на основе которых реализовывалось преподавание управленческих дисциплин в Тюменском филиале РАНХ и ГС при Президенте России.

Особенность данного вида деловой игры состоит в том, что для её проведения используются разнообразные метафоры: сказки, притчи, легенды, которые передают по аналогии проблематику реальной ситуации и современные проблемы, с которыми сталкиваются муниципальные служащие. По справедливому замечанию исследователя и бизнес-тренера М. Паркин, метафоры могут предложить новый взгляд на проблему и выявить неожиданные способы её разрешения [2, с. 28].

Д. Лакофф и М. Джонсон также справедливо полагают, что, если «картина стоит сотни слов, то метафора стоит тысячи картин, так как она динамична, и каждый её трактует по-своему» [3, с. 38]. Таким образом, использование метафорического материала на курсах повышения квалификации муниципальных служащих через включение в коммуникационный процесс способствует умению обнаружить разные способы решения той или иной управленческой проблемы, позволяет активизировать творческие способности участников деловой игры. Не менее важно для обучения муниципальных служащих и то, что метафорические игры способствуют также взаимопониманию между участниками, учат ценить разные точки зрения и по возможности интегрировать их [4, с. 167].

Описываемый метод обучения имеет, кроме того, ряд существенных дидактических преимуществ, в числе которых инициативная позиция обучаемого в учебном процессе; усвоение учебного материала через познание сложности мира и активный с ним диалог; самостоятельный творческий поиск ответов, основывающийся на имеющемся управленческом опыте с одновременным его обогащением и последующем поиске истины; выработка рефлексии, саморефлексии и умений осуществлять психофизиологическую коррекцию своей профессиональной деятельности [5, с. 453]. По нашему мнению, инновационные формы работы на курсах переподготовки муниципальных служащих могут стать основой для формирования интеллектуальной и профессиональной управленческой элиты, без которой сложно говорить о создании сильного государства.

При проведении метафорических игр традиционно бизнес-тренеры предлагают следовать определенным алгоритмам, в своей практике мы использовали следующие этапы проведения подобных игр:

1. Четко определить проблему реальной управленческой ситуации в муниципальной службе.

2. Выделить в проблеме субъектов действия.
3. Сконцентрировать внимание на отношениях между субъектами, их мотивации, на их интересах и желаниях.
4. Подобрать по аналогии пример из сказки, легенды или притчи.
5. Определить количество команд и их название (количество команд чаще всего соответствует количеству персонажей, действующих в сказках).
6. Сформулировать задание для каждой команды, причем задание формулируется по аналогии с реальной ситуацией, возникающей в муниципальной службе.
7. Во время проведения игры каждая команда предлагает как можно больше способов разрешения сказочной ситуации. Данный процесс в чем-то напоминает мозговой штурм.
8. Переход от сказочной ситуации к реальной проблеме, раскрытие разных способов разрешения её.
9. Подведение итогов участниками команд, а затем и преподавателем [1, с. 17].

Преподавателю в ходе проведения метафорической игры отводится особая роль. Он является прежде всего организатором совместной творческой групповой деятельности, пробуждая в каждом участнике стремление высказаться. Во время метафорической деловой игры преподаватель не сообщает участникам готовых знаний, он лишь помогает искать способы разрешения той или иной проблемы, стимулируя творческую активность. При этом он должен правильно проводить анализ ситуации и уметь делать вывод, не потеряв при этом ни одной точки зрения.

В процессе проведения игры преподаватель должен выступать в качестве менеджера и режиссёра обучения, а не транслятора учебной информации, тогда как обучающийся должен выступать в качестве субъекта деятельности [4, с. 163]. Как справедливо отмечает бизнес-тренер Ж. Завьялова, «преподаватель должен быть собранным, от того, в каком ритме работает тренер, зависит и ритм метафорической игры, нет ничего хуже вялой деловой игры, тогда участники могут устать и упустить общую смысловую нить» [1, с. 16].

Из практики проведения метафорических игр на курсах переподготовки муниципальных служащих нами было выявлено, что в процессе проведения подобных занятий важна и психологическая подготовка преподавателя, и его компетентность в педагогических основах использования инновационных технологий. Далек не всякий преподаватель, даже с большим практическим опытом, способен быстро перестроиться и сможет быть не просто транслятором информации, а делать акцент на активность слушателей курсов переподготовки. Кроме того, как показывает наш опыт, при проведении подобной интерактивной формы работы преподаватель должен уметь быстро выявлять

индивидуальные личностные и профессиональные качества слушателей для оказания им помощи и поддержки в разрешении сложных проблем, возникающих в ходе проведения метафорической игры.

Конечно же, важен и исходный материал, используемый для проведения метафорической игры. Сюжет сказки должен быть хорошо известен всем участникам метафорической деловой игры, чтобы можно было, не увлекаясь сказочным сюжетом, вначале искать новые решения сказочной ситуации, а затем через метафорический перенос перейти к близкой к ней по смыслу реальной управленческой проблеме. В нашей практике во время проведения метафорических игр на курсах переподготовки муниципальных служащих использовались как русские народные сказки, так и хорошо знакомые сказки зарубежных авторов: Г.Х. Андерсена, Э.Т.А. Гофмана, бр. Гримм, Ш. Перро.

По завершении проведения курсов по переподготовке муниципальных служащих, было выявлено, что у 36 % слушателей в тех группах, где в преподавании управленческих дисциплин активно использовались метафорические игры, повысился уровень удовлетворенностью профессией с 0,4 до 0,54 (при расчете индекса удовлетворенности профессией использовалась методика, разработанная Н.В. Кузьминой), в группах, где обучение было построено на традиционных формах работы, индекс удовлетворенностью профессией остался на прежнем уровне. Повышение индекса удовлетворенности деятельностью может стать основой как для формирования нового творческого отношения к процессам управления, так и для профессионального развития муниципального служащего.

В процессе работы на краткосрочных курсах повышения квалификации муниципальных служащих было выявлено, что при традиционном обучении число обучаемых, готовых решать сложные управленческие проблемы, в начале обучения составляет 30–35%; по завершении курсов остается на том же уровне – 35 %. При обучении с активным использованием метафорических игр в начале обучения выявлено 30–35 % слушателей с готовностью творчески решать сложные управленческие проблемы; по завершению курсов повышения квалификации – 40–45 %. Подобные результаты свидетельствуют о важности включения инновационных технологий, в частности, метафорических игр, в процесс переподготовки муниципальных служащих для формирования современного специалиста в области управления, умеющего творчески мыслить, что в определенной степени повысит качество управленческих решений, принимаемых на разных уровнях.

Как показывает практика, метафорические игры, основанные на коммуникационном процессе, значительно повышают творческую активность участников, способствуют появлению стремления к освоению новых знаний, помогают решать достаточно сложные проблемные вопросы современного муниципального управления, а также помогают

моделировать процесс принятия управленческих решений по организации эффективной деятельности службы и разрабатывать предложения по совершенствованию механизма предоставления услуг населению.

Следует отметить, что подобные деловые игры позволяют увидеть сложность происходящих процессов, через поиск лучшего варианта решения ситуации метафорические игры стимулируют и высокое качество работы. Кроме того, важно, на наш взгляд, что подобный способ переподготовки служащих органов муниципальной власти на курсах повышения квалификации способствует формированию самостоятельной и ответственной личности, которая сможет правильно оценить трудности, возникающие при решении той или иной управленческой задачи, и преодолевать их.

Список литературы

- 1.Завьялова Ж. Метафорическая деловая игра: практ. пособие для бизнес-тренера. – СПб.: Речь, 2004.
- 2.Паркин М. Сказки для тренеров. Как использовать сказки, истории и метафоры в обучении сотрудников. – М.: Изд-во «Добрая книга», 2005.
- 3.Lakoff, J., Johnson, M. Metaphors we live by. – University of Chicago Press, 2001.
- 4.Черноморченко С.И. Использование кейс-метода в преподавании управленческих дисциплин / Инновационные технологии в образовании : сб. ст. 3 международ. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010,с.166-172.
- 5.Черноморченко С.И. Влияние инновационных технологий на формирование творческой активности студентов направления «Менеджмент» // Актуальные проблемы экономики и управления в современном обществе: сб. ст. ежегодной всерос. науч.-практ. конф. – Пермь: АНО ВПО «Пермский институт экономики и финансов»,2011.

«Симметричные» тексты как тексты особого вида и синергетические педагогические технологии как способ их углублённого понимания

В статье рассматриваются «симметричные» тексты как особый вид текстов, характеризующийся конструктивной и / или смысловой «симметрией», что делает их привлекательными для восприятия и педагогического анализа при помощи синергетических педагогических технологий, подразумевающих «разгадывание» смысла «симметричных» текстов и побуждающих к самостоятельному речевому творчеству.

The article is about the research of a «symmetrical» text. This structure has constructive features which also add to it semantic shades of meaning and make it fine.

Synergetic pedagogical technologies such as conversation, description, discussion help to understand «symmetrical» text better. They allow guessing its hidden meaning and imitate them.

Key words and expressions: «Symmetrical» texts, semantic resonance, synergetic pedagogical technologies, profound understanding of texts

Ключевые слова и выражения: «Симметричные» тексты, семантический резонанс, синергетические педагогические технологии, углублённое понимание текстов.

Симметрия (от греч. *symmetria* – соразмерность) – однородность, пропорциональность, гармония, инвариантность структуры материального объекта относительно его преобразований. Симметрия отражает степень упорядоченности системы.

Познавательную силу симметрии оценили уже философы Древней Греции, используя её в своих натурфилософских теориях. Так, например, Анаксимандр (VI в. до н. э.), в своей космологической теории в центре мира поместил Землю. И сама Земля, по мнению Анаксимандра, должна была иметь совершенную, симметричную форму цилиндра.

Выйдя за пределы геометрии, идея симметрии, развиваясь, сделала очевидным тот факт, что принцип симметрии может служить основой, способной объединить разрозненные части человеческого знания. До появления идеи симметрии различные отрасли знаний и

искусства были изолированы друг от друга. С появлением идеи симметрии они начали складываться в единую, целостную картину мира.

И сегодня во имя гармонизации областей человеческого познания симметрия предстаёт в виде различных систем, структур, динамических моделей, учитывающих философский, математический, частнонаучный аспекты различных теоретических построений. В качестве одной из основных тенденций этого процесса выступает современная математизация научного знания.

Теорию симметрии можно считать торжеством человеческого разума. Она включает в себя восприятие порядка в хаотической Вселенной, изучение форм, которые могут принимать упорядоченный вид и придавать наблюдаемому человеческий смысл [10].

Происходящая в современной науке гуманизация симметрологии чрезвычайно плодотворна для изучения текстов и языков, на которых они написаны, как человекомерных систем. В процессе такого изучения наблюдается поиск живого и естественного в текстах и языках, объясняющего их сходство с живыми природными объектами, обладающими некими пропорциями, которым подчиняется целое. В семиотике под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, например, обряд, танец, поведение человека и т.д. Поскольку любой текст несёт некий смысл – он изначально коммуникативен.

В лингвистике текстосимметрика является разделом общей теории текста, который рассматривает текст как объект с симметричной структурой и изучает его устойчивость в виде баланса хаоса и порядка, обусловленного особым свойством лингвистического субстрата (варьированием), в результате которого увеличивается степень симметричности системы и накапливается информация.

Необходимость определения параметров устойчивости текста как системы интегрирует текстосимметрию с симметрологией, изучающей средства устойчивости систем, и синергетикой, изучающей самоорганизацию сложных систем как универсальное средство устойчивости. Так в гуманитарных исследованиях продолжают закрепляться понятия синергетики (И. Пригожин, Н. Стенгерс): энтропия (рассеяние, неупорядоченное состояние системы) / негэнтропия (упорядочение), симметрия / асимметрия, вероятность, точка бифуркации и другие.

Идеалы симметрии издавна проникали и в педагогику в виде идей воспитания прекрасным. Платон говорил: «Быть прекрасным – значит быть соразмерным (*symmetricon*)». Под прекрасным в широком смысле с древних времён народы понимали саму жизнь в её непрерывном развитии, движении к прогрессу. Черты прекрасного усматривались людьми в явлениях природы, общении, труде, художественных ремеслах, выразительных звуках (музыке), организованных движениях (пластике, танцах), художественном слове. Воспитание художествен-

ным словом со времён К.Д. Ушинского стало неотъемлемой характерной чертой отечественной педагогической мысли (Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, Е.И. Тихеева, Ш.А. Амонашвили и др.).

Во второй половине XX века получила развитие гуманная педагогика (Ш.А. Амонашвили, В.А. Загвязинский, И.А. Колесникова и др.), размышляющая о способах «одухотворения» образования, его личностной ориентированности.

Современные синергетические концепции самоорганизации образования (М.И. Рожков, Н.М. Таланчук, Т.М. Жидких и др.) в профессиональном образовании педагогов открывают новые перспективы гуманизации образования в целом. Один из частных участков гуманизации – неосвоенный педагогический потенциал организации и содержания образования. Концепция педагогической синергетики определяет одним из главных условий развития систем наличие неопределенности. Неопределенность является результатом действия противоречивых процессов. Указанные состояния системы – неосвоенность, неопределенность, противоречивость – характеризуют и открытость системы, и состояния людей, помещенных в данную систему. Поэтому обращение к синергетике является гуманистическим, сообразным человеческой природе способом изучения и преобразования педагогической реальности.

Отличие синергетических концепций от традиционных педагогических представлений – в акценте не на упорядоченности системы, а на её неравновесных состояниях. Основными принципами (паттернами) современного синергетического подхода в педагогике являются: идея об открытости систем; идея о конструктивной роли хаоса; идея о резонансном воздействии и др.

Идеи синергетики значимы для нас, потому что важным звеном в углублённом понимании текста мы считаем возникновение явления семантического резонанса, которое можно определить как момент переживания его реципиентом узнаваемости, понятности образа, слова, метафоры в условиях возможности их неоднозначного «прочтения». Так происходит осмысление, «присвоение» текста [2].

Работа с текстами при синергетическом подходе к образованию играет особую роль. Текст изначально диалогичен (М.М. Бахтин). При таком подходе средствами обучения и воспитания посредством текстов становятся рассказ, беседа, иллюстрация (в понимании К.Д. Ушинского как вовремя сказанное слово, приведённый пример), реализуемые в процессе передачи знаний и опыта, что способствует выработке умений и навыков будущих педагогов и их успешному применению в социально-профессиональных ролях.

В лингвистике текст определяется как динамическая единица высшего порядка, речевое произведение, обладающее признаками связности и цельности в информационном, структурном и коммуника-

тивном плане [1]. При этом в психолингвистике природа связности считается лингвистической, природа цельности же – психолингвистической [5, 7].

В то же время, благодаря существованию явления симметрии, можно заметить, что достижение связности и интуитивное ощущение цельности текста имеют в своей основе аналогичные механизмы. Если основным средством достижения связности является повтор (звуковой, морфемный, лексический и пр.), то ощущение цельности текста тесно связано с его симметричностью. Симметрия же использует повторы как свой основной элемент (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Соответствие основных видов симметрии
в математике и текстосимметрии**

Геометрия	Текстосимметрия
Симметрия относительно прямой (зеркальная симметрия) и точки (центральная симметрия)	Зеркальная симметрия Центральная симметрия
Параллельный перенос	Трансляционная (переносная) симметрия
Отображения подобия	Объемная, масштабная симметрия(подобие)
Проекция предмета на плоскость	1. Качественная симметрия 2. Логарифмическая (винтовая) симметрия

Рассмотрим примеры «симметричных» текстов, используемых нами на практических занятиях по психолингвистике.

Зеркальная симметрия организует целостность текста в виде структуры, «отражающейся» от воображаемой линии «зеркала». Для текста характерно, что в отношении симметрии вступают только два элемента структуры текста. В симметрологии такие два «отражённых» элемента называются энантиоморфами, причём один из них «левый», другой – «правый», то есть наблюдается инверсия внутри каждого энантиоморфа:

Солнцем¹ пахнет² клевер³ в поле⁴

Песня жаворонка вьётся.

Безнадёжностью заполнен

Зимний день. Но сердце помнит:

В поле¹ клевер² пахнет³ солнцем⁴

Всё проходит. Всё вернётся ... (С. Корбут)

Или:

Чем отличается ученик от начинающего учителя?

Ученик сначала приходит на урок¹, а потом учит материал урока по учебнику². Начинающий учитель сначала учит материал урока по учебнику², а потом приходит на урок¹.

Хотелось бы особо выделить частный случай зеркальной симметрии – симметрию относительно одной точки (центральную симметрию). При этом наблюдается «вращение» рематических вариаций вокруг центральной темы, описывающих вокруг неё замкнутый круг. Например, «У попа была собака»:

У попа была собака
Он её любил,
Она съела кусок мяса
Он её убил
В землю закопал
И надпись написал, что
У попа была собака ... И.т.д. (Народн.)

Или:

Жили-были журавль и цапля – построили себе по краям болота избушки. Журавлю показалось скучно жить одному, и задумал он посвататься к цапле. Пришёл к ней и говорит:

-Дома ли цапля?

-Дома.

-Выдь за меня замуж.

-Нет, журавль, не пойду за тебя замуж. У тебя ноги долги, платье коротко, прокормить жену нечем. Ступай прочь, долговязый!

Журавль ушёл домой, несолоно хлебавши. Цапля после раздумалась и сказала:

-Чем жить одной, лучше пойду замуж за журавля!

Приходит к журавлю и говорит:

-Журавль, возьми меня замуж!

-Нет, цапля, мне тебя не надо! Не возьму тебя замуж. Убирайся!

Цапля заплакала от стыда и воротилась назад.

Журавль раздумался и сказал:

- Напрасно не взял за себя цаплю! Пойду теперь и возьму её замуж.

Приходит и говорит:

-Цапля, я надумал на тебе жениться, поди за меня!

-Нет, журавль, неиду за тебя замуж!

Вот так-то и ходят по сю пору один к другому свататься, да так отдельно журавль и цапля и живут! («Журавль и цапля», русская народная сказка)

Основной смысл таких «вариаций» - «начинай сначала»:

Вот двор,
На дворе кол,
На колу мочало,
Начинай сначала (Народн.)

Приведём ещё пример:

Вечно ворчит
На служанку хозяйка:
- Плохо погладила
Платье, лентяйка.
Окна не вымыты.

Пол не натёрт.
Ложка пропала.
Не выпечен торт.
Дня не проходит
Без новой придирки:
- Соус без соли.
Крендель без дырки.
Кот не накормлен.
Кофе не молото.
Плохо начищены
Бронза и золото.
Лопнул стакан
И разбиты две банки ...
Туго приходится
Бедной служанке! («Служанка» С. Маршак)

Трансляционная (переносная) симметрия – это введение собственнo повтора в текст. Перенос предыдущих элементов вперёд на протяжении всего текста вызывает эффект «обрамления» или «бордюра», даёт ощущение цельности текста. При этом переносов элементов может быть любое количество. Так, у Д. Хармса читаем:

Раз, два, три, четыре
И четырежды четыре
И четыре на четыре,
И ещё потом четыре! И т.д.

Или: Динь-дон. Динь-дон.
 В переулке ходит слон
 Старый, серый, сонный слон.
 Динь-дон. Динь-дон. И т.д. (И. Токмакова)

Зеркальная, центральная и трансляционная (переносная) симметрия текстов соответствуют в математике симметрии относительно прямой, точки и параллельному переносу, которые определяются как отображения, сохраняющие форму и размер фигур и меняющие только их положение в пространстве. Приведённые примеры свидетельствуют, что в текстах, как и на листе бумаги, при использовании этих видов симметрии изменяется лишь количественный состав элементов, качественный же состав элементов не меняется, смысл текстов остаётся неизменным. Совершенствуется лишь форма текстов, вызывающая у воспринимающих эти тексты людей ощущение их цельности благодаря их «симметричности».

Отображения подобия носят в геометрии название «гомометрия». Это сжатие или растяжение фигур по отношению к определённой точке. При этом искажаются форма и размер фигур. Аналогично и текстосимметрия описывает изменение масштабов события в тексте при рассмотрении этих событий с определённой точки зрения. Вот пример «сжатия»:

- Курочка, курочка! Что ты плачешь?
- Мне кочеток вышиб глазок.
- Кочеток, кочеток! На что ты курочке вышиб глазок?
- Мне орешня портки разорвала.
- Орешня, орешня! На что ты кочетку портки разорвала?
- Меня козы поглодали.
- Козы, козы! На что вы орешню поглодали?
- Нас пастухи не берегут.
- Пастухи, пастухи! На что вы коз не бережете?
- Нас хозяйка блинами не кормит.
- Хозяйка, хозяйка! На что ты пастухов блинами не кормишь?
- У меня свинья опару пролила.
- Свинья, свинья! На что ты у хозяйки опару пролила?
- У меня волк поросёночка унёс.
- Волк, волк! На что ты у свиньи поросёночка унёс?
- А я есть захотел («Кочеток и курочка», русская народная сказка)

Или:

Вот дом.

Который построил Джек.

А это пшеница,

Которая в тёмном чулане хранится

В доме,

Который построил Джек.

А это весёлая птица-синица,

Которая ловко ворует пшеницу,

Которая в тёмном чулане хранится

В доме,

Который построил Джек. И т.д.

(Из английской народной поэзии, перевод С. Маршак)

А вот пример «расширения»:

Не было гвоздя –

Подкова пропала.

Не было подковы –

Лошадь захромала.

Лошадь захромала –

Командир убит.

Конница разбита –

Армия бежит.

Враг вступает в город,

Пленных не щадя,

Оттого что в кузнице

Не было гвоздя

(«Гвоздь и подкова», С. Маршак)

Проекция предмета на плоскость в геометрии несёт в себе признаки этой плоскости – её положение в пространстве. Это симметрия преобразования. Аналогично и в текстосимметрии – качественная и

логарифмическая симметрия учитывают «смысловую плоскость», на которую происходит отображение:

Учитель: Есть ли вопросы по ходу урока?

Ученик: Есть. Когда звонок?

Ответ на вопрос учителя дан «в плоскости» ученика. А вот результат неприятия «смысловой плоскости» ученика:

Происшествия

Была задержана учительница Петрова, которая пыталась исправить магазинную вывеску «Обои» на «Оба».

Или:

Учительница: Павлов, как ты понимаешь такие стихи Бусона:

Осень пришла.

Догадаться об этом нетрудно:

То один чихнет, то другой

Молчание.

Учительница: А я понимаю эти стихи так: как только наступило первое сентября, отличники пришли учиться, а у двоечников нашлись причины ходить в школу через день.

Логарифмическая симметрия, как и симметрия качественная, осуществляет в текстах «превращения» и «приращения» смысла. Например:

Идущие

Дождь идет.

Снег идет.

Идет по земле молва.

Споры идут.

Разговоры.

А кого несут?

Вздор несут. Чушь несут. Ахинею, ерунду, галиматью, околесицу.

Все настоящее, истинное не ждет, когда его понесут, оно идет само, даже если ног не имеет.

Об этом приходится помнить, потому что годы идут. Жизнь идет, и не останавливать идущего времени
(Ф. Кривин)

Это винтовая симметрия (логарифмическая спираль) – симметрия роста и развития целого организма (белок, побег, дерево, человек). Она проявляет себя как золотое сечение – пропорциональное уменьшение правого в линейной структуре. Такое уменьшение правого наблюдается в тексте «Идущие» до превращения в «несут» с более узким смыслом и до сужения, остановки развития, возвращения к изначальному «идут» и «идущим».

Как разновидность качественной симметрии текста можно рассматривать синонимию [2, 3, 7,8].

Вот пример «сжатия», как уменьшения экспрессии за счёт использования синонимов:

Не жалею, не зову, не плачу... (С. Есенин)

Следующий пример демонстрирует «расширение», увеличение экспрессии:

Найду. Загоню. Доконаю. Замучу (В. Маяковский)

Одна из функций явления синонимии – приспособление текстов к уровню и требованиям новой, воспринимающей их системы [7]. А.А. Леонтьев писал: «Понимать – значит уметь объяснить на другом языке» [4].

Вот пример двух текстов, относящихся к одному и тому же явлению действительности и потому синонимичных:

Урну с водой уронив, об утёс её дева разбила.

Дева печально сидит, праздный держа черепок.

Чудо! не сякнет вода, изливаясь из урны разбитой.

Дева над вечной струей вечно печальна сидит (А. Пушкин «Царскосельская статуя»)

Чуда не вижу я тут. Генерал-лейтенант Захаржевский

В урне той дно просверлил, воду провёл чрез неё (А. Толстой)

Проводя практические занятия по психолингвистике и другим психолого-педагогическим дисциплинам, мы убедились, что в письменном тексте можно выделить как отдельный вид ещё и визуальную симметрию (симметричное письмо), которую можно рассматривать в качестве паралингвистического средства письменной речи наряду с размером и начертанием шрифта, расположением стихотворных строк и прочими.

Обычно это примеры зеркальной симметрии. Например, на уровне буквы:

Это «Ж»,
А это – «К».

Целый жук

И полжука (А. Шибяев)

Или:

What is the difference between a horse and a wagon?

The horse b¹olts and j²umps. The wagon j²olts and b¹umps.*

Отдельные буквы, слова и тексты могут быть зеркально симметричны относительно горизонтальной оси. Например:

—В СЕНОКОС ОН ВЕЗ ВОЗ КОС—

* В чём разница между лошадью и повозкой?

Лошадь несётся и скачет. Повозка подпрыгивает и трясётся (англ.)

В этой скороговорке связность текста, достигаемая за счёт повтора морфем, дополняется визуальной симметрией как средством его цельности.

Зеркальная симметрия относительно вертикальной оси характерна для заголовков (тем) текстов. Например, У Л. Квитко в стихотворении «Анна Ванна бригадир» в начале каждого четверостишия бригадир Анна Ивановна всякий раз предстаёт как страж, не допускающий отряд пионеров на животноводческую ферму «посмотреть на поросят». При этом её имя абсолютно симметрично:

АННА–В–АННА

Мало того, АННА ВАННА – это палиндром, всякий раз, словно возвращающий детей к исходному состоянию их переговоров с бригадиром.

Другой пример:

Д

О

М

М

О

Д

Ось симметрии исполняет роль «зеркала», весьма уместного в доме под такой вывеской. То же самое при другом начертании:

ДОМ МОД

В стихотворении З. Гнерих [Цит. по : 6, с. 44] находим:

И в сотый раз читаю, и вновь, как в детстве,
Герда вослед за Каем. (Найти? Спасти?)
От королевы С ... НЕЖНО он смог согреться,
Не надо, Герда, пойми ... прости.

Выделенное автором слово, помимо того, что позволяет по-новому взглянуть на события сказки Г.-Х. Андерсена, симметрично относительно горизонтальной оси, как будто отражается от поверхности льда:

С НЕЖНО

А вот пример трансляционной (переносной) визуальной симметрии, также использующей вертикальное и горизонтальное написание:

Лампа ночью над деревьями висит,
Утром солнце потушить её спешит.
Но чуть вечер – лампа снова зажжена,
А зовут её, чудесницу, - ЛУНА (Я. Сатуновский)

Трансляционная (переносная) визуальная симметрия может использоваться усечение или наращивание слов за счёт букв или слогов.

Например:

На фабрике «Победа»
Во время обеда
Случилась беда:
Пропала еда.
Кто-то съел? – Да! (Школьный фольклор)

Или:
Сделал ты уроки? – ДА!
В речке синяя ВО – ДА.
Загудели ПРО – ВО – ДА.
На плите СКО – ВО – РО – ДА. (Школьный фольклор)

Таким образом, можно предположить, что, симметрию, встречающуюся в текстах и служащую для придания им цельности, можно подразделить на:

- симметрию, не изменяющую смысл текстов (зеркальная симметрия, центральная симметрия, бордюрная симметрия, визуальная симметрия как их разновидность в письменных текстах);
- смысловую симметрию (объёмная, качественная, логарифмическая симметрия, синонимия в текстах).

Однако приведённые примеры убеждают нас, что достаточно трудно найти тексты, в которых виды симметрии были бы изолированы друг от друга

Так, в следующем тексте последовательность действий мальчика, намеченная мамой, отображаясь на «плоскость» его восприятия, зеркально меняет смысл:

Мама уходит,
Спешит в магазин:
- Лемеле, ты
Остаешься один.
Мама сказала:
- Милый сынок,
Поймай петуха
И запри на замок¹.
Дрова накопи²,
Тарелки помой³,
Сестру уложи⁴ –
Тяжело ей самой!
Схватил он сестренку
И запер в сарай.
Сказал он сестренке:
- Ты здесь поиграй!⁴
Четыре тарелки
Разбил молотком³,

Дрова он усердно
Помыл кипятком²,
Но долго пришлось
С петухом воевать -
Тому не хотелось
Ложиться в кровать!¹.
(«Лемеле хозяйничает» Л. Квитко)

Перечислим требования к подбираемым нами «симметричным» текстам:

- Текст должен быть интересен. В нём должна быть интрига.
- Текст не должен быть слишком велик.
- Текст должен представлять собой цельный смысловой кусок.
- Текст должен обладать связями с культурным пространством

студентов

Диалог на основе текста – главный способ учения. Его успех обусловлен

- Нетрадиционной постановкой проблемы.
- Вариативностью заданий.
- Заинтересованностью обеих сторон (студентов и преподавателя).

При соблюдении этих требований и условий велика вероятность резонансного взаимодействия систем «студенты» и «преподаватель», когда наступает «точка бифуркации», то есть скачок из одного качества в другое. Для студентов – это желание высказаться, подготовившись к занятию, самостоятельно подбирать тексты.

«Симметричные» тексты притягательны. При работе с ними студенты «заражаются прекрасным» (М.С. Каган), Возникает «симметрия» текстового материала с внутренним миром студентов. Они начинают искать и находить смысл в окружающих их разнообразных текстах:

И льёт луна в пробелы меж стихов
Слова самих учеников (Р. Тагор)

Таким образом, мы считаем, что использование на практических занятиях по психолингвистике «симметричных» текстов как текстов особого вида способствует углублённому пониманию студентами таких явлений, как «связность текста и средства её достижения», «цельность текста», «поэтическая функция речи», «паралингвистические средства устной и письменной речи», «тема-рематические связи в тексте», совершенствует коммуникативные умения студентов, создаёт у них положительную учебную мотивацию и стремление к осмысленному освоению профессионально ориентированных дисциплин.

Список литературы

1. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/part-024.htm#i1274>.
2. Ивановская О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов: моногр.. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с.
3. Корбут А.Ю. Противоречие между симультанностью смысла текста и сукцессивностью его формы как одна из проблем соотношения мышления и речи: материалы науч.-практ. конф. – Иркутск: ИГПУ, 1997. – С. 41–42.
4. Корбут А.Ю. Текстосимметрия: моногр. – Иркутск: ИГПУ, 2005. – 200 с.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 448 с.
6. Локиев А.А. Психолингвистика поэтики. – СПб.: Речь, 2011. – 94 с.
7. Сахарный Л.В. Тексты-примитивы и закономерности их порождения. // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Прогресс, 1991. – С. 221 – 237.
8. Соломоник А. Позитивная семиотика / науч. ред. Г. Крейдлин. – Мн.: МЕТ, 2004. – 191
9. Степанов Ю.С. В трёхмерном пространстве языка. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 336 с.
10. Хорошавина С.Г. Концепции современного естествознания. – Рн/Д.: Феникс, 2005. – 480.

К вопросу о фонематических расстройствах у старших дошкольников с ЗПР

В статье представлена характеристика фонематического анализа, как одной из предпосылок формирования письменной речи, а также анализ проблемы изучения нарушений фонематического восприятия и анализа (простых и сложных форм), состояния звукопроизношения у дошкольников с задержкой психического развития.

This article presents a description of the phonemic analysis, as a prerequisite for the formation of the written language, is an analysis of the problem examine disorders of phonemic perception, analysis (simple and complex), disorders of pronunciation phonemes of the pre-school children with delayed mental development

Ключевые слова: фонематический анализ, звукопроизношение, задержка психического развития, нарушения речи, дошкольники с задержкой психического развития, простые и сложные формы фонематического анализа, выделение гласных и согласных звуков слова, фонематическая система, фонематическое восприятие.

Key words: phonemic analysis, disorders of pronunciation phonemes, delayed mental development, speech disorders, pre-school children with mental retardation, simple and complex forms of phonemic analysis, allocation of vowel and consonant sounds of speech, phonemic system, phonemic perception.

При обучении детей грамоте аналитико-синтетическим методом задействован весь сложный комплекс психических процессов. От степени развития фонематического восприятия, а также от сформированности навыков фонематического анализа и синтеза, то есть умения расчленять слово на составные части, и, наоборот, составлять слова из разрозненных звуков, во многом зависит успешность овладения детьми чтением и письмом, так как фонематическое развитие представляет собой своеобразный стержень, на котором держится всё обучение грамоте.

Одной из предпосылок успешного обучения чтению и письму является осознание ребёнком фонематической структуры слова. Фонематический анализ, по мнению ряда авторов [10; 17], представляет собой сложный мыслительный процесс, в ходе которого слово не только узнается на основе способности восприятия и различения фонем, но и расчленяется на составные элементы, звуки. Таким образом, фо-

нематический анализ является сложной аналитической функцией и рассматривается как интеллектуальный процесс.

По мнению В.К. Орфинской [10], функция фонематического анализа включает как простые, так и сложные формы. Среди простых форм фонематического анализа автор выделяет следующие:

- узнавание звука на фоне слова, то есть определение его наличия или отсутствия в слове;
- выделение первого и последнего звуков из слова;

К сложным формам фонематического анализа относится определение количества, последовательности звуков, места в слове по отношению к другим звукам.

Еще до обучения грамоте ребенок без речевых расстройств уже достаточно тонко различает звуки речи и пользуется этим в повседневной практике. Тем не менее, первоначально и восприятие, и произнесение звуков речи совершается ребенком недостаточно осознанно, без мысленного выделения каждого звука. При этом ребенок затрудняется подбирать слова, начинающиеся или оканчивающиеся каким-либо общим звуком, то есть у него оказываются недостаточно сформированными фонематические представления.

В.К. Орфинская [10; 11] в своих исследованиях показала, что становление разных форм фонематического анализа происходит у ребёнка неравномерно и зависит от ряда условий, в том числе, не только от типа и сложности выполняемой операции, но и от акустико-артикуляционных характеристик самих анализируемых фонем. При переходе к овладению грамотой в фонематическом развитии ребенка происходит прелом, он вынужден обращать внимание на то, что речь состоит из предложений и слов, а слова, в свою очередь, - из звуков. Одной из наиболее сложных задач, стоящих перед ребенком при анализе речевого потока, является выделение отдельных звуков из слова, представляющего акустически целостный поток звуков. Для решения этой задачи, в свою очередь, должно быть в достаточной мере развито фонематическое восприятие. Все это имеет большое значение для формирования в дальнейшем орфографически правильного письма.

При обучении письму ребенок с тонко развитым фонематическим слухом быстро овладевает способностью ассоциировать сходные, но не совсем тождественные в акустическом плане варианты фонем с одним и тем же звуком. Например, несмотря на различия в восприятии ударной и безударной гласной О, ребенок их соотносит с определенной буквой, при этом он слышит различия между ударным гласным звуком А и безударным О, что позволяет ему писать орфографически правильно.

Развитие тонкого фонематического слуха имеет огромное значение для обучения не только чтению и письму, но и орфографии. Для

формирования способности точно дифференцировать фонемы и их варианты на слух нужны систематические упражнения.

По данным Н.Х. Швачкина [16], фонематический слух оказывается сформированным уже к двухлетнему возрасту, тем не менее, на практике мы видим, что даже у детей 6-7-летнего возраста с нормальной речью фонематический слух часто оказывается недостаточно развитым.

Если узнавание и воспроизведение речи и ее фрагментов является преимущественно бессознательным процессом, так как для артикуляционной характеристики речи ребенка – преддошкольника характерно интуитивное уподобление слышимой речи взрослых, то выделение отдельного звука в слове, необходимое для обучения грамоте, - представляет собой целенаправленный осознанный процесс.

В структуре слов ребенок сталкивается с целыми комплексами звуков, которые он должен научиться различать на слух и произносить. Придерживаясь концепции Н.И. Жинкина [4] и ряда других отечественных ученых о минимальной единице произношения в русском языке, ребенок артикулирует не каждый звук в отдельности, а целый слог. Поэтому задача выделения отдельного звука в слове перед ребенком вообще не встает, ведь для общения с окружающими этот навык ребенку не нужен. Эта задача ставится перед ребенком тогда, когда его начинают учить читать и писать, ибо вне данной деятельности искусственное выделение отдельного звука в слове не нужно.

Звуковой анализ представляет собой специфическую деятельность, для понимания которой нужно представлять себе, прежде всего, строение языка. Современные теории языка представляют его как некое «двухплоскостное образование», где одной плоскостью является определенное объективное содержание, другой – форма, связанная с этим объективным содержанием. Звуковая и письменная формы речи в итоге по своему содержанию идентичны (под содержанием подразумевается отраженная в них объективная реальность).

Письменная форма речи изображает звуковую, т. е. последняя выступает как содержание для письма, которое изображает то же содержание, что и звуковая форма. Задача звукового анализа возникает именно в момент перехода от устной, звуковой формы к письменной.

Основная трудность в установлении однозначного отношения между звуковой и графической формами речи заключается в следующем: звуковая форма представляет собой некое структурное образование, поскольку произнесение определенного звука обусловлено характером окружающих его фонем, в то же время в графической форме речи подобная структура отсутствует: ведь буква имеет постоянное написание независимо от букв слева и справа.

Звуковой анализ представляет трудности для ребенка еще и потому, что при разложении слова на звуки оно теряет свою целостность,

привычное звуко-слоговое произношение, утрачивает своё значение. Поэтому ребенок дошкольного возраста не желает работать с подобным словом.

Из этого следует, что для обучения дошкольника звуковому анализу, нужно найти такой способ расчленения структуры слова, при котором сохранялась бы специфика произношения звука, обусловленная его положением в слове. Так как единицей фонематического анализа является звук, а не слог, то и слово должно быть разделено не на слоги, а на звуки. Подобная артикуляция не является естественной (как уже говорилось выше), поэтому данному умственному действию ребёнка нужно специально обучать.

Для взрослого, хорошо читающего человека выделить звуки в слове, определить их количество кажется элементарным вследствие максимальной свернутости предшествующих операций. Другими словами, у взрослого, в отличие от ребенка, данный навык автоматизирован.

Для понимания возможностей и особенностей формирования умственных действий, одним из которых, в частности, является навык фонематического анализа, необходимо отталкиваться от положений, выдвинутых П.Я. Гальпериным [3] об этапах интериоризации высших психических функций. Согласно этой теории полноценное умственное действие может быть сформировано только в случае последовательного прохождения следующих этапов:

- 1) составление предварительного представления о задании (ориентировки в задании);

- 2) выполнение действий во внешнем плане с помощью вспомогательных средств, т.е. материализация действия;

- 3) освоение действий в громкой речи с опорой на проговаривание;

- 4) перенос действия в умственный план;

- 5) окончательное становление умственного действия.

Следует помнить, что речевые звуки можно только слышать или произносить. Во многих случаях весьма эффективным является сопоставление звуков друг с другом, их различение и выделение путем произнесения в различных сочетаниях (правильном и неправильном), путем растягивания или слитного произнесения с другими звуками.

Фонематические представления о звуковом строе языка формируются у ребенка на основе приобретаемой способности слышать и различать звуки на фоне слова, сопоставлять слова по выделенным звукам.

Нарушения в развитии указанных процессов у дошкольников с ЗПР, в частности, приводят к отставанию в развитии звуковой стороны речи ребенка. Поэтому исследование фонематических процессов при задержке психического развития представляет собой, на наш взгляд, значительный интерес. Данная тема недостаточно широко представ-

лена в специальной литературе, так как вопрос о нарушении процесса фонематического анализа слов изучался преимущественно в структуре проблемы нарушения письменной речи у младших школьников с ЗПР [1; 5].

В исследовании приняли участие 20 детей 6–6,5 лет с ЗПР различного генеза, отягощённого общим недоразвитием речи III уровня, и столько же испытуемых с нормальным речевым и психическим развитием. Эксперимент проводился в 2007–2012 гг.

Испытуемым согласно предложенной методике предлагались задания, направленные на исследование звукопроизношения, фонематического восприятия и способности выполнять различные формы фонематического анализа (как простые, так и сложные).

Исследование звукопроизношения производилось по общепринятой в логопедической практике методике.

Результаты эксперимента показали, что устная речь дошкольников с ЗПР не содержит грубых нарушений звукопроизношения. Недостатки произношения проявлялись преимущественно в нечетком произношении звуков в потоке речи, в общей вялости артикуляции.

У испытуемых с ЗПР преобладали полиморфные нарушения звукопроизношения (в 70% случаев). Наиболее многочисленными являлись нарушения произношения двух и трех групп звуков (свистящих, шипящих, Р или Л). Нарушения четырех и пяти звуков встречались относительно редко. При мономорфном нарушении произношения преобладали расстройства произношения свистящих и звуков [Р] – [Р'] , что можно объяснить как сложностью артикуляции вибрантов, так и сложностью акустической дифференциации свистящих звуков.

Результаты исследования звукопроизношения испытуемых с ЗПР показали, что для свистящих звуков более характерны такие виды искажений, как боковой и губно-зубной сигматизм, для группы шипящих звуков – парасигматизм (замена [ш] на артикуляционно близкий [с]). В группе соноров отмечались замены звуков [р] на [л], [р'] на [л'] и [j]. В группе аффрикат звук [ц] заменялся на [с], а звук [ч] – на артикуляционно и акустически близкий звук [т'].

Таким образом, характер замен звуков у дошкольников с ЗПР можно объяснить не только артикуляционными затруднениями, но и проблемами в слуховом различении акустически близких звуков.

Результаты исследования показали, что не у всех испытуемых с ЗПР (только у 2-их детей) отмечались более или менее выраженные нарушения фонематического восприятия. Для преобладающего большинства дошкольников с ЗПР (60%) по результатам выполнения разных диагностических заданий были характерны трудности дифференциации от одной до трёх пар сходных по артикуляционным и акустическим параметрам согласных. Оставшиеся 30% детей с ЗПР

продемонстрировали стойкие ошибки в дифференциации 4-5 пар согласных звуков.

По результатам проведенного эксперимента можно утверждать, что у старших дошкольников с ЗПР меньше всего страдает слуховая дифференциация носовых и ротовых согласных, что можно объяснить и более ранним появлением данных слуховых дифференцировок в онтогенезе, и большей акустической противопоставленностью таких звуков. В группе звонких –глухих согласных нарушения слуховой дифференциации наблюдались намного чаще (от 17 до 28% случаев). Общая тенденция при этом заключалась в том, что в большей мере страдает слуховая дифференциация взрывных звуков по сравнению с фрикативными. Этот факт можно попытаться объяснить большей длительностью звучания фрикативных звуков.

Хуже всего испытуемые с ЗПР дифференцировали аффрикаты и их составляющие ([ц]-[с], [ч]-[щ], [ч]-[т'] -77; 57 и 50% ошибок соответственно). Все эти пары звуков нередко заменяются и в устной речи.

Частота ошибок в группе твердых – мягких согласных колебалась от 4,5 до 36,5% случаев, причем наиболее трудными для слуховой дифференциации оказались следующие пары согласных: [с] -[с'] - 36,5%, [р]- [р']-26,5%, [л] -[л'] -33,3%. В свою очередь, Н.Х.Швачкин [16], В.И.Бельтюков [2] связывали трудности дифференциации свистящих звуков [с] [с'] у детей с нормальным развитием речи с особой «высотностью» этих звуков.

Меньше всего, по результатам проведенного исследования, страдало различение свистящих от далеких по артикуляторным и акустическим признакам звуков, в частности, звуков [с] и [д].

Исследование умения выделять звук на фоне слова показало, что при выполнении заданий данной группы у дошкольников с ЗПР возникали затруднения различного характера, наглядно представленные в таблице.

Таблица

Сравнительный анализ состояния фонематического анализа у дошкольников с ЗПР и нормальным развитием речи

Типы заданий	Количество ошибок, в%	
	ЗПР	Норма
Узнавание начального ударного гласного звука в слове	15,3	-
Вычленение безударного гласного в конце слова	20,4	-
Узнавание согласного в начале слова	26,6	-
Узнавание согласного в конце слова	20,4	-
Определение наличия гласной в односложных словах	26,4	-
Узнавание согласного в середине двух-трёхсложных слов	42,4	-
Выделение согласного в двух-трехсложных словах в стечении согласных	53,3	1,5

Проведенное исследование показало, что наиболее доступным для данной категории детей является узнавание гласного звука в слове, начинающемся с ударной гласной. Данное явление объясняется тем, что ударный гласный в начале слова легче фонетически выделить, так как на него не оказывает влияние предыдущий согласный, как в середине, так и в конце слова.

Выделение гласного в конце слова вызвало чуть больше затруднений у дошкольников с ЗПР (20,4% случаев). Результаты исследования показали, что дети с задержкой психического развития лучше узнают согласный в конце слова (20,4% ошибок), чем согласный звук в начале слова (26,6% ошибок). Это связано с тем, что конечный согласный звук подвергается наименьшему влиянию соседних звуков.

С большим трудом дошкольники с ЗПР определяли наличие гласной в односложных словах. По нашим данным, количество ошибок составляло 24,6%. При этом были отмечены пропуски как ударных, так и безударных гласных. Н.И. Жинкин [4] и ряд других ученых объясняют подобные ошибки несоответствием между фонетическими единицами слова и единицами артикуляции.

Узнавание согласного в середине двух-трёхсложных слов вызвало особые затруднения у дошкольников с ЗПР. Количество ошибок составило 42,4 %. При этом дети испытывали особые затруднения при выделении сонорных звуков, которые были нарушены в устной речи и при различении на слух.

Наибольшую трудность для дошкольников данной категории представляло собой выделение согласного в двух-трёхсложных словах со стечением согласных (53,3 % ошибок). По характеру выполнения заданий (часто угадывающему) можно предположить, что данный факт связан с нарушением фонематического восприятия.

Общее количество ошибок, допущенных детьми с ЗПР при выполнении задания, направленного на исследование способности вычленять звук на фоне слова, составило 73,5 %. В контрольной группе у детей с нормальным речевым развитием ошибки встретились лишь в 1,5% случаев и носили нестойкий характер.

Исследование умения вычленять начальный и конечный звуки из слова подтвердило наличие значительных затруднений у дошкольников с ЗПР. Общее количество ошибок, допущенных при выполнении этих заданий, составило 32,4 %.

В результате проведённого эксперимента установлено, что дошкольники с ЗПР несколько лучше выделяли начальный ударный гласный, чем безударный (12,8 % и 13,7 % ошибок соответственно). Данное явление можно объяснить тем, что ударение, по мнению Л.Ф. Спировой [14] способствует обособлению гласного от звучания всего слова. Тем не менее, различия между полученными данными не значимы с точки зрения математической статистики.

При вычленении последнего гласного из слова чаще всего встречались трудности, связанные с неспособностью выделить гласный из структуры прямого слога, либо проявляющиеся в назывании предшествующего гласному согласного звука. Это объясняется тем, что гласный звук при произнесении редуцируется и подвергается влиянию предыдущего согласного, потому и воспринимается ребенком как призвук предшествующего согласного.

Проведенное исследование показало, что дошкольникам с задержкой психического развития легче выделять последний согласный звук (20, 4 % ошибок), чем первый согласный звук из слова (38,5 % ошибок). Основной ошибкой при выделении первого согласного из слова было вычленение не отдельного звука, а согласного и следующего за ним гласного, другими словами, прямого слога.

При исследовании сформированности сложных форм фонематического анализа было установлено, что дошкольники с задержкой психического развития не владеют этими формами, несмотря на проведенную в течение 1–1,5 лет коррекционную работу.

Испытуемые с ЗПР не смогли выполнить ни одного задания. Одной из причин несформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умения сознательно и правильно ориентироваться в элементах слова Л.Ф. Спирина называет недоразвитие фонематического восприятия, а также зависимость от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным. Как показало проведенное нами исследование, нарушение фонематического восприятия у дошкольников с задержкой психического развития является первичным, поэтому овладение данной формой фонематического анализа крайне затруднено. Кроме того, учитывая, что у детей с ЗПР недостаточно сформированными оказались даже элементарные формы фонематического анализа, о сложных формах говорить не приходится.

Л.Ф. Спирина [14] в своих работах объясняет такое явление не недоразвитием фонематического анализа, а несформированностью действия сознательного и правильного звукового анализа, что может быть обусловлено разными причинами, в частности, педагогической запущенностью, недостаточной познавательной активностью, задержкой психического развития.

Известно, что у дошкольников с ЗПР часто к началу обучения не сформированы в достаточной мере даже основные мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение. Они не умеют ориентироваться в задаче, не способны спланировать свою деятельность [12; 13; 14].

В исследованиях А.Р. Лурии [6], Д.Б. Эльконина [17] и других ученых отмечается, что звуковой анализ – это сложный процесс, развернутый по составу входящих в него операций и требующий с самого начала формирования активности и произвольности. Ориентируясь на это положение, можно сделать вывод о том, что в результате несфор-

мированности навыков интеллектуальной деятельности, дети с ЗПР крайне затрудняются в овладении всеми формами фонематического анализа слова, особенно сложными его формами.

Процесс звукового анализа предполагает умение выделять устойчивые смыслоразличительные признаки фонемы из звукового потока слова на основе их слухопроизносительной дифференциации.

Поведенное исследование выявило у дошкольников с ЗПР негрубые нарушения звукопроизношения, а также выраженные затруднения в выполнении не только сложных, но и простых форм фонематического анализа.

Наиболее доступными, как и ожидалось, оказались простые формы фонематического анализа, такие как узнавание звука на фоне слова (количество ошибок от 15,3 % до 53,3 %) и выделение первого и последнего звуков в слове (количество ошибок от 12,8 % до 38,5 %). Сложные формы фонематического анализа оказались недоступны для старших дошкольников с ЗПР, что подтверждает выводы Р.И. Лалаевой [5], Е.В. Мальцевой [7], В.И. Насоновой [9].

Очевидно, что проблема изучения нарушений фонематического восприятия и анализа, механизмов этих расстройств, путей их преодоления у дошкольников с ЗПР требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1973.
2. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949/
3. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации / Вопр. психологии. – 1966. - №6. С. 25-33.
4. Жинкин Н.И. Восприятие ударения в словах русского языка //Известия АПН РСФСР, вып.54, 1954.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.:ВЛАДОС, 2003.
6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962.
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. Мальцева Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития //Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 10–17.
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. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Ученые зап. ЛГПИ им. Герцена. – Л., 1946. Т.53. С.44-52.

11. Орфинская В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии // Развитие мышления и речи у аномальных детей. – Л., 1963. – С. 241–269.
12. Орфинская В.К. Сравнительный психологический анализ нарушений речи при афазии и алалии: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Л., 1960.
13. Смирнова И.А. Нарушения звукопроизношения и письма у детей с ЗПР // Изучение аномальных школьников. – Л., 1981. – С. 125–128.
14. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. – М., 1980.
15. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с ЗПР. – М., 1990.
16. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве // Известия АПН РСФСР. – Вып. 13. – 1948. – С. 126–127.
17. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1959.

РЕЦЕНЗИИ

Томаш Малишевски

Новейшие результаты российско-польского сотрудничества в области непрерывного образования и андрогогике

(Рецензия на: *Непрерывное образование как социальный факт: моногр.* / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. СПб., 2011; 540 стр.; таб., рис.)

На пороге осени 2011 г. европейская литература по непрерывному образованию и андрогогике пополнилась очередной интересной публикацией, представляющей собой плод международного научного сотрудничества. На этот раз интересующиеся теорией и практикой образования взрослых получили интересный сборник научных трудов – компендиум по теме образования на протяжении всей жизни, подготовленный коллективом, состоящим из почти тридцати авторов из России и Польши. Создан он был в сотрудничестве Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, находящегося в Санкт-Петербурге, и Келецкого гуманитарно-естественнонаучного университета им. Яна Кохановского. С польской стороны проект координировали Ева Куля и Мажена Пенковска, а с российской стороны – Николай Андреевич Лобанов и Вячеслав Николаевич Скворцов.

Том выпущен как научное издание ЛГУ им. А. С. Пушкина на русском языке [ISBN 978-5-8290-1078-2; 978-5-8290-1080-5(рус.)] и – параллельно – в английской версии под названием: *Continuous education as a social fact: monogr. (Parallel edition)*, ed. by N.A. Lobanov, V.N. Skvortsov, Saint-Petersburg 2011 [478 c/, ISBN 978-5-8290-1078-2; 978-5-8290-1082-9(en.)]. Так что – это стоит подчеркнуть, в особенности учитывая перспективы польской научной мысли – коллективный труд полностью доступен на двух важных языках конгрессов, делающих возможным широкое восприятие в мире как непосредственных исследовательских результатов, так и осуществляемых на их основе отдельными авторами анализов или выстраиваемых обобщений.

Представляемую в данной рецензии монографию образуют 27 исследований (12 польских и 15 российских), подготовленных 29 авторами (16 из России). Среди включенных в публикацию очерков мы находим 15 статей российских ученых (в общей сложности 16 человек) и 12 статей исследователей из Польши (в общей сложности 13 человек). Таким образом видно, что книга и в количественном отношении имеет подлинно партнерский характер, поскольку в ней нет доминирования текстов какой-то одной страны.

Координировавшие работу над совместной публикацией авторов из двух стран «Непрерывное образование как социальный факт» с польской стороны Е. Куля и М. Пенковска к сотрудничеству в этом проекте представительный круг участников – из шести, причем, подчеркнем это, важных польских вузовских центров: Гданьска, Катовице, Кельце, Познани, Слупска и Вроцлава. Представляется, что благодаря этому им удалось исследовать в книге такие проблемы истории образования взрослых, андрогогики и геронтологии, которые можно было бы считать показательными для теоретических исследований и научных поисков, проводимых в последние годы в этой области в Республике Польша. Так что кроме познавательной ценности для зарубежного читателя, которую, несомненно, каждый из разделов имеет сам по себе, «польские» фрагменты монографии можно также рекомендовать российскому и шире – европейскому – читателю как хорошую иллюстрацию научно-исследовательских поисков, ведущихся в нашей стране в последнее десятилетие в области истории, современного состояния и будущего образования в течение всей жизни. Своего рода гарантией высокого научного уровня текстов, подготовленных польской стороной проекта, является также имя рецензента – проф. Кшиштофа Якубяка, историка педагогики, имеющего признанные в Польше и за рубежом научные достижения.

Вдохновителям издательского проекта «Непрерывное образование...» с российской стороны – профессорам Н.А. Лобанову и В.Н. Скворцову – мы обязаны, в свою очередь, продуманным подбором авторов, представляющих различные научные круги Москвы и Санкт-Петербурга. Правда, иностранному рецензенту, являющемуся внешним наблюдателем весьма развитой в количественном отношении и разноплановой по локализации, организации и проблематике (на что мы можем, не скрою, с точки зрения подобной перспективы в нашей стране смотреть с некоторой завистью) среды российских ученых, сложно иметь компетентное суждение в отношении концептуальной направленности статей, включенных в монографию, для современных исследований в области образования взрослых, ведущихся в Российской Федерации, но «российские» фрагменты публикации, несомненно, представляют собой для читателя извне чрезвычайно интересный материал. Добавим, что российским рецензентом предлагаемой читателям монографии была проф. Галина Павловна Чепуренко из Санкт-Петербурга.

Как указывается в соответствующей информации на титульной странице публикации, разбивка тома на разделы, а также вся композиция содержания были выработаны совместно российскими (Н. Лобанов) и польскими (Е. Куля, М. Пенковска) координаторами проекта. В монографии выделено семь частей. Перечислим их для порядка вме-

сте с фамилиями авторов, очерки которых включены в соответствующие части:

1. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – шесть статей польских авторов (С. Валасек, К. Палька, Р. Томашевски, Т. Малишевски, У. Табор, В. Ямрожек).

2. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ МИССИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – три статьи российских авторов (Т.А. Берсенева – А.А. Мороз, В.О. Гусакова, В.А. Мосолов) и две – польских (М. Русецкий, А. Виняж).

3. РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – четыре статьи, в том числе одна – автора из Польши (А.М. Новиков, А. Стопиньска-Пайонк, А.К. Орешкина, О.Н. Шилова).

4. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ И РЕЗУЛЬТАТ ЭВОЛЮЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ – две разработки польских авторов (Ю. Каргуль, Е. Куля, М. Пенковска) и две – российских (В.А. Мясников, С.Г. Вершловский).

5. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ – три статьи, две российские и одна польская (авторы: Т. Ю. Ломакина – Я.В. Боровикова, Е. И. Добринская; А. Зых).

6. НОВАЯ РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ НАСЕЛЕНИЯ – два исследования российских авторов (В.Н. Скворцов и Т.Ю. Ломакина).

7. ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – три очерка, в том числе одна работа – польского автора (Л.Д. Тюличева, М. Сулик, В.И. Ключкин, А.С. Мищенко).

Представляется, что состоящая из семи частей композиция монографии вполне обоснована разнообразием проблем, затрагиваемых отдельными авторами. В отношении структуры у автора отзыва возникло лишь одно небольшое замечание, имеющее, разумеется, дискуссионный характер: возможно, стоило подумать о том, чтобы отказаться от выделения в композиции монографии отдельной шестой части, содержащей всего две (в том числе одну, сравнительно короткую) статьи и помещенные в ней работы перенести, например, седьмую (в случае небольшого очерка Т. Ломакиной) или же дополнить эту часть интересным очерком авторства Е. Куля – М. Пенковска, перенести его из четвертой части.

В данном случае нет возможности подробно обсуждать по существу содержание всей монографии. Остановимся поэтому только на нескольких общих замечаниях. Так, при анализе содержания всего тома видны некоторые расхождения в проблематике исследований ученых из Польши и России. Можно заметить, что российские авторы – в отличие от поляков – не слишком часто обращаются к периодам в ис-

тории просвещения, связанным с историей образования взрослых¹. Подобное явление мы могли наблюдать и в Польше в начале 1989 г. – в период перехода от общества, строящего страну развитого социализма по советским канонам к обществу, строящему демократию по западноевропейским образцам. В нашей стране тогда во многом отрицалось наследие отечественного послевоенного образования взрослых, в котором видели не только источник прогресса и социального развития, но в значительной мере инструмент идеологической обработки общества коммунистами². Однако в последнее десятилетие стал заметен процесс «отрыва» от большинства «дурных» традиций просвещения времен Польской Народной Республики (упрощенно годы 1944/45–1989) и поисков новой «опоры» для современных исследований в области образования взрослых в более далеких временных рамках, нежели вторая половина XX в. (или иная, нежели до сих пор эксплуатировавшаяся). Это поможет понять читателям не из Польши, почему среди статей, предложенных с польской стороны, а затем одобренных для публикации в монографии «Непрерывное образование как социальный факт», большинство в значительной мере использует исторические сюжеты. Внешнему наблюдателю трудно судить, ждет ли подобная судьба вскоре российскую андрогогику, тем не менее, в ее случае, если бы наступили процессы поиска «нового укоренения» по сценарию, наблюдающемуся у исследователей из стран Центральной Европы, то, очевидно, надо будет обратиться и к значительно более далекой истории, чтобы достичь консенсуса исследователей в отношении канона обращения к истории отечественного образования взрослых.

В свою очередь среди текстов, не относящихся прямо или косвенно к истории просветительской работы, отчетливо видно у авторов из обеих стран родство как направлений исследовательского поиска, так

¹ Это мнение мы формулируем не только на основании содержания самой рецензируемой монографии, но также и основываясь на анализе тематики, затрагивавшейся российскими авторами в томах 7–9 ежегодного издания Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: *Непрерывное образование для устойчивого развития: труды международного сотрудничества*, под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова, «Образование через всю жизнь», т. 7, 8, 9. СПб., 2009; 2010; 2011.

² Этот процесс, впрочем, был заметен также в других странах Центральной Европы в постсоветский период, что подтверждают, в частности, хорошо известные в мире исследования канадского андролога чешского происхождения Йиндры Кулиха – ср., напр.: J. Kulich. Adult education in former Eastern Europe and reconstruction // *International Journal of University Adult Education*, 1992, Vol. 31, № 1. P. 1–13, idem. Erwachsenenbildung in Mittel- und Osteuropa. Ein Überblick. // *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 1994, Bd. 22 (Böhlau Verlag, Köln), P. 121–140 или там же. Adult education in Central and Eastern European countries. // *International Journal of Lifelong Education*, 1995, Vol. 14, № 1, P. 83–100.

и способов формулирования обобщений и построения теорий. Поскольку, с одной стороны, несомненно – на что указывают, впрочем, сами научные редакторы тома – что «[...] авторы монографии едины во мнении, что у мирового сообщества в XXI веке нет альтернативы непрерывному образованию» (с. 2), с другой же стороны, видно, что каталог вызовов, связанных с практикой образования взрослых и развитием андрогогической мысли, которые в настоящее время встают перед обществами всех европейских стран, бывает схожий, детерминируя тем самым направления национальных (в этом случае польских и российских) исследовательских работ и практических подходов в интересующем координаторов проекта, научных редакторов монографии и, наконец, самих авторов диапазоне. Правда, как указывают уже цитировавшиеся Н.А. Лобанов и В.Н. Скворцов, «[...] следует признать, что вся мировая система образования все еще стоит в самом начале этого пути» (а у некоторых может появиться вопрос, будет ли это когда-нибудь вполне возможно?), однако же проведение многообразных международных исследований непрерывного образования / образования через всю жизнь представляется вполне обоснованным. Тем более, если их результаты будут такими же интересными в познавательном отношении, как, например, охарактеризованная выше коллективная монография, изданная в Санкт-Петербурге.

Заметки по поводу прочитанной российско-польской публикации хотелось бы подытожить еще одной мыслью. Оптимистической. Вспомним: два десятилетия назад в среде польских представителей общественных наук – в том числе педагогов и андрогогов – отчетливо обозначился отход от продолжения существовавших ранее (чаще всего предписанных центром) форм сотрудничества со специалистами образования взрослых из России (и – добавим – из большинства стран, возникших при распаде Советского Союза, за исключением прибалтийских республик). Не развивались и новые направления. Так что лишь сугубо спорадически можно было на польской стороне познакомиться с работами российских авторов³. В течение нескольких лет эта тенденция стала меняться, и видно постепенное все большее восстановление польско-российского сотрудничества в области образо-

³ Одной из немногочисленных иллюстраций таких работ может быть книга Л.Н. Лесохиной, опубликованная в издательской серии польского Академического общества андрогогии «Библиотека Образования Взрослых»: L.N. Lesochina. *Spółczesność ludzi wykształconych? Społeczne uwarunkowania edukacji*. Warszawa-Toruń, 1997, 105 p. (tłum. z jęz. ros. E.A. Wesołowska) или, например, статья, представляющая результаты исследовательских принципов мини-проекта изучения шведского образования взрослых, который я вел десять лет назад совместно с проф. Е. Измайловым из Калининграда – ср.: E. Ismailov, T. Maliszewski. *Szwedzkie szkolnictwo średnie dla dorosłych u progu XXI wieku: Wybrane problemy*. // *Rocznik Andragogiczny*. 2003. P. 99–112.

вания взрослых. При этом оно перестает опираться исключительно на основанный на личных контактах ученых индивидуальный обмен, и снова появляются проекты официального взаимодействия учреждений обеих стран.

Важную роль в восстановлении этих прервавшихся два десятилетия назад связей с польской стороны играет Келецкий университет им. Я. Кохановского, а с российской стороны – Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. Последним по времени проявлением взаимодействия – несомненно, наиболее значительным во всем имевшем место до сих пор сотрудничестве двух вузовских центров – является издание монографического исследования «Непрерывное образование...», подготовленного коллективом авторов из двух стран. Оно может послужить как научным кругам в обеих странах для получения более полного представления о состоянии теории и практики образования взрослых, так и для ознакомления с кругом интересов коллег из другой страны (в том числе под углом зрения поиска потенциальных партнеров для новых совместных научно-исследовательских проектов). Следует полагать, что круг читателей книги не ограничится только польскими и российскими специалистами. Это подтверждается и настроением инициаторов создания публикации, которые с этой целью подготовили монографию, как уже упоминалось в начале, также в англоязычной версии.

Так что, поздравляя оба вуза с новой публикацией, мы ждем, что вскоре на линии Кельце – Петербург (и шире: Польша – Россия) появятся очередные интересные проекты по тематике образования взрослых.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бороненко Татьяна Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, директор института информатики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: T.Boronenko@lengu.ru

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: denisova@inbox.ru

Ивановская Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: logoped544@yandex.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

Комиссарова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: ts42@mail.ru

Косинова Елена Петровна, директор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Таймырский филиал (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: cosinova29@yandex.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.wplus.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

Малишевский Томаш Тадеушевич, доктор гуманитарных наук, факультет образования Гданьского университета, (Польша, г. Гданьск)

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)

Панова Нина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного образования, e-mail: panovanina@matl.ru

Пырский Андрей Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Шеповальников Александр Николаевич, доктор медицинских наук, профессор, Институт эволюционной физиологии и биохимии имени И.М. Сеченова РАН, Ленинградский Государственный Университет имени А.С. Пушкина

Чикнаверова Карине Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, МГИМО (У) МИД России, e-mail: chiknaverova@mail.ru

Черноморченко Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента, маркетинга и логистики Тюменского государственного университета, e-mail: chernomorchenko@rambler.ru

Чепуренко Галина Павловна, доктор педагогических наук, профессор, советник ректора, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: lgu-cherpurenko@yandex.ru

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

Седова Нелли Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, РГПУ имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: vladimir_sedov@hotmail.com

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

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

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

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

2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

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

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: *e-mail*: rednauka@mail.ru
Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

тел. (812) 476-90-34

rednauka@mail.ru

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 1
Том 3. Педагогика**

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

Подписано в печать 30.03.2012. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 11,25. Тираж 500 экз. Заказ № 786

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

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